

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Ірина ТКАЧЕНКО

**РОЗВИТОК ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)**

Монографія

Суми – 2023

УДК 378.6.091.2:793.3](430:477)"19/20"(091)(043.3)

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 8 від 27.02.2023 р.)

Ткаченко І.

Т48 Розвиток вищої хореографічної освіти в Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Суми : ФОП «Цьома С. П.», 2023. – 272 с.

У монографії презентовано розвиток вищої хореографічної освіти в Німеччині в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. Висвітлено нормативно-правові, організаційні та структурно-змістові аспекти розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині (1950–2010). Виявлено сучасні моделі підготовки фахівців-хореографів у закладах вищої освіти Німеччини. Окреслено перспективи використання позитивного німецького досвіду у практиці вдосконалення вищої хореографічної освіти в Україні.

Для викладачів та студентів-хореографів закладів вищої освіти, методистів, керівників хореографічних колективів, фахівців відділів міжнародного співробітництва, аспірантів, магістрантів.

УДК 378.6.091.2:793.3](430:477)"19/20"(091)(043.3)

Ткаченко І., 2023
ФОП Цьома С.П., 2023
СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	
ВСТУП.....	
РОЗДІЛ 1. ВИЩА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА В НІМЕЧЧИНІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	
1.1. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження	
1.2. Історіографія проблеми розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині	
1.3. Витоки та етапи розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині	
Висновки до розділу 1.....	
РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗА ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЦЬКІЙ ДЕМОКРАТИЧНІЙ РЕСПУБЛІЦІ ТА ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНІ	
2.1. Становлення вищої хореографічної освіти в НДР: нормативно-правовий, структурно-змістовий та організаційний аспекти	
2.2. Особливості генези нормативно-правової бази, структури та змісту вищої хореографічної освіти у ФРН	
2.3. Організаційні аспекти розвитку вищої хореографічної освіти у Федеративній Республіці Німеччині	
Висновки до розділу 2.....	
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ОБ'ЄДНАНІЙ НІМЕЧЧИНІ	
3.1. Об'єднувальні процеси у вищій хореографічній освіті Федеративної Республіки Німеччини в 90-х рр. XX століття ..	
3.2. Еволюція нормативно-правових, організаційних та структурних аспектів вищої хореографічної освіти в об'єднаній Німеччині	

3.3. Оновлення змісту підготовки хореографів у закладах вищої освіти Німеччини	
Висновки до розділу 3	
РОЗДІЛ 4. ЄВРОПЕЙСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ	
4.1. Розвиток вищої хореографічної освіти в Європі в контексті Болонського процесу	
4.2. Сучасні моделі підготовки фахівців-хореографів у закладах вищої освіти Німеччини	
4.3. Перспективи використання позитивного німецького досвіду в практиці вдосконалення вищої хореографічної освіти в Україні	
Висновки до розділу 4	
ВИСНОВКИ	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	
ДОДАТКИ	

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- НДР – Німецька Демократична Республіка;
- ФРН – Федеративна Республіка Німеччини;
- РВАН – Радянська воєнна адміністрація в Німеччині;
- СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік;
- ВХО – вища хореографічна освіта;
- ВМЦТ – Вищий міжвузівський цент танцю;
- ЗВМХО – Заклади вищої музичної та хореографічної освіти;
- ВНДПТ – Вищий національний диплом професійного танцівника;
- ІСТ – Інститут сучасного танцю;
- ННДВ – Німецьке науково-дослідне товариство;
- ВШ – вища школа;
- ЗВО – заклад вищої освіти;
- ХДС / ХСС – Християнсько-демократичний союз / Християнсько-соціальний союз;
- КПН – Комуністична партія Німеччини;
- СДПН – Соціал-демократична партія Німеччини;
- СЄПН – Соціалістична єдина партія Німеччини;
- ЄС – Європейський Союз;
- ЄПВО – Європейський простір вищої освіти;
- ПКМОК – Постійні конференції міністрів освіти та культури федеральних земель Німеччини;
- В.А. – бакалавр мистецтв;
- М.А. – магістр мистецтв;
- НМК – німецькомовний кантон;
- ФМОД – Федеративне міністерство освіти та досліджень;
- КРВНЗ – Конференція ректорів закладів вищої освіти Німеччини.

ВСТУП

Сучасний суспільний поступ, торуючи шляхи інтеграції України до європейського співтовариства, вимагає активної модернізації вищої школи, зокрема її мистецької ланки, адже входження України до європейського простору вищої освіти зумовлює необхідність дотримання визначених міжнародною спільнотою орієнтирів та вивчення кращих освітніх практик. Дороговказом у розвитку вищої хореографічної освіти слугують найважливіші освітні документи (Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Стратегічна програма ЄС «Освіта і навчання 2020» (2009) та ін.).

Вища хореографічна освіта посідає особливе місце в культурно-освітньому просторі ЄС, тому її інтенсивна розбудова, що розпочалася в останні десятиліття, має суттєві здобутки та викликає виправданий інтерес міжнародної освітньої та професійної хореографічної громади. Особливої актуальності набувають реформаторські надбання Німеччини, де після відновлення територіальної цілісності розпочинається суперечливий процес зближення двох освітніх систем НДР і ФРН, в якому прихильність соціалістичного сходу країни до російської балетної школи та народного сценічного танцю знаходиться у конфронтації з модерністськими устремліннями танцювального мистецтва демократичного заходу. Вивчення німецького досвіду відкриває можливості для наукового прогнозування ймовірних напрямів розвитку вищої хореографічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог європейського освітнього простору.

Вагоме значення для осмислення досліджуваного феномену мають праці вітчизняних компаративістів, які порушують проблеми вищої освіти в Німеччині (Н. Абашкіна, А. Гаврилюк, С. Павлюк, В. Солощенко, О. Чорна, Л. Чухно та ін.), зокрема її педагогічної ланки (Т. Вакуленко, В. Гаманюк, Н. Козак, Т. Кристопчук, С. Синенко, О. Шапочкіна та ін.). Проблематику теорії

й практики вищої школи Німеччини висвітлено в роботах таких зарубіжних учених, як Б. Армбрустер (B. Armbruster), Й. Бастіан (J. Bastian), Ф. Бухбергер (F. Buchberger), Д. Гензель (D. Hänsel), К. Клем (K. Klemm), Х. Менерт (H. Mehnert), К. Польман (Ch. Pollman), Х. Флах (H. Flach), Л. Фрід (L. Fried) та ін.

Аспектно дотичними до проблеми розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині є розвідки С. Забрєдовського, Т. Кохана, М. Погребняк, Т. Сердюк, О. Чепалова, О. Таранцевої, О. Шабаліної, Д. Шарикова та ін. Значний інтерес у контексті означеної проблеми становлять наукові праці вчених, які розкривають питання хореографічно-педагогічної освіти в Україні (Д. Бермудес, О. Єременко, С. Куценко, О. Лобова, Г. Ніколаї, Т. Повалій, О. Устименко-Косоріч та ін.).

Набувають фундаментальності дослідження з питань вищої хореографічної освіти в Німеччині, що порушуються в роботах Х. Вальсдорфа (H. Walsdorf), Ю. Дрєвньок (J. Drewniok), К. Ердман-Райські (K. Erdmann-Rajski), Г. Зігмунда (G. Siegmund), Е. Катнер-Ульріх (E. Kattner-Ulrich), Г. Кляйнс (G. Kleins), Ф. Ламперт (F. Lampert), Ф. Петера (F. Peter), П. Примавезі (P. Primavesi) та ін.

Водночас аналіз наукової думки надає підстави стверджувати, що розвиток вищої хореографічної освіти в Німеччині, в якому нині було б схарактеризовано вищу хореографічну освіту як історико-педагогічний феномен, висвітлено нормативно-правові та організаційні аспекти розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині (1950–2010), визначено структурно-змістові зміни у вищій хореографічній освіті Німеччини в досліджуваний період, виявлено сучасні моделі підготовки фахівців-хореографів у закладах вищої освіти Німеччини, окреслено перспективи використання позитивного німецького досвіду у практиці вдосконалення вищої хореографічної освіти в Україні, поки що зроблено не було.

Враховуючи важливість застосування в Україні досвіду Німеччини у галузі вищої хореографічної освіти під час проектування єдиної концептуальної

політики, стратегії й тактики розвитку вітчизняної системи вищої освіти на етапі інтеграції України до європейського та світового освітньо-наукового просторів, нами здійснений аналіз процесу розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині в другій половині XX – на початку XXI століття.

РОЗДІЛ 1

ВИЩА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА В НІМЕЧЧИНІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У першому розділі окреслено поняттєво-термінологічний апарат дослідження, схарактеризовано історіографію проблеми, виявлено витoki та обґрунтовано етапи розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині.

1.1. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження

Друга половина ХХ – початок ХХІ століття характеризується кардинальними соціально-економічними, демографічними, політичними і культурними змінами у світі. Сучасне інформаційне суспільство вимагає від своїх членів високого рівня освіченості, що передбачає створення інноваційної концепції розвитку освіти в цілому. Глобалізація, конкуренція, соціально-економічна криза сучасного українського суспільства зумовлює потребу в удосконаленні системи вищої хореографічної освіти України та спонукає до пошуку нових підходів в організації процесу підготовки майбутніх фахівців хореографії.

Нині збільшення інтелектуально-наукового потенціалу України та проблема підготовки фахівців-хореографів набуває важливого значення. Її розв'язання передбачає узагальнення міжнародної наукової думки та історичного досвіду вітчизняної й зарубіжної вищої школи, компаративного дослідження нормативно-правових та змістово-процесуальних засад розвитку вищої хореографічної освіти, прогнозування шляхів її розвитку. Тому ми спрямували наше дослідження на вивчення генези ВХО в Німеччині, країні, досвід якої доводить, що її вища хореографічна освіта є однією з найбільш продуктивних і високоякісних серед країн Європейського Союзу. Першорядним завданням стає з'ясування наукової думки стосовно досліджуваного феномену та упорядкування тезаурусу наших розвідок.

Серед базових понять насамперед розглянемо «розвиток», «освіта», «вища освіта», «хореографія», «хореографічна освіта», «вища хореографічна освіта». Зупинимось на різних аспектах розуміння сутності поняття *розвиток*. Так, С. Гончаренко в педагогічному словнику трактує його як розгорнутий у часі процес кількісних та якісних змін в організмі та психіці людини, її мисленні, почуттях і поведінці, що є результатом біологічних процесів в організмі та впливів навколишнього середовища [56].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови (під редакцією В. Бусела) термін *розвиток* має декілька значень, зокрема трактується як дія, процес, унаслідок котрого відбувається зміна якості; як перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; як ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості; як специфічний процес змін, результатом якого стає виникнення якісно нового; як поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного; як складний процес, що включає в себе різні стадії, періоди, етапи, фази та рівні [38].

Розглядаючи філософське трактування поняття *розвиток*, насамперед варто звернутися до поглядів Г. Гегеля, діалектика якого, за своєю сутністю, є ідеалістичним вченням про розвиток. Спираючись на діалектичний метод, Г. Гегель довів не тільки універсальність принципу розвитку, але й віднайшов його загальні механізми і джерело – виникнення і подолання протилежностей. Абсолютну ідею Г. Гегель розглядав у русі та розвитку. Особливе значення в діалектичному методі філософа мали три принципи розвитку, що розумілися ним як перехід кількості в якість, суперечність як джерело розвитку і заперечення заперечення. В цих трьох принципах філософ висвітлив загальні закони розвитку [48].

Б. Год у дисертаційному дослідженні «Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського відродження» (2005) аналізує поняття *розвиток* з позицій особистісного підходу та визначає його як посилення, зміцнення; доведення до певного ступеня духовної, розумової зрілості тощо; розгортання чого-небудь у широких межах, з повною

енергією; розширення, розповсюдження, поглиблення змісту або застосування будь-чого; процес і результат переходу до нового, більш досконалого якісного стану, від простого до складного, від нижчого до вищого. Отже, в залежності від площини, в якій розглядається поняття розвиток, подаються різні його визначення [53].

На основі аналізу та систематизації нами було з'ясовано основні закономірності процесу розвитку, які мають, по-перше: поступальний характер, коли пройдені вже нижчі щаблі ніби повторюють відомі риси, властивості нижчих, але повторюють їх на більш високій базі. По-друге, характерною рисою розвитку є неповоротність, тобто не копіювання, а рух на новому рівні, коли реалізують результати попереднього розвитку. По-третє, розвиток являє собою єдність протилежностей, що борються та є внутрішньою рушійною силою процесу розвитку. Мова йде про протилежність у самій сутності предметів, як принципу будь-якого саморуху. Власне, розв'язання внутрішніх протиріч і призводить через стрибок до нового етапу розвитку. Аналізуючи поняття розвиток, його основними складовими ми називаємо цінності, що слугують переважно власним цілям людини і забезпечують успіх її життєдіяльності.

Натомість вважаємо за доцільне наголосити, у вітчизняних дослідженнях не приділено належної уваги поняттю *розвиток освіти*, що є одним із найскладніших і актуальних проблем сучасного українського державотворення. Без належної освіти держава, народ і культура не мають майбутнього і навпаки, ефективна освіта є саме тим імпульсом, який збуджує творчість, спонукає людину до дії, виховує спосіб життя, відповідний до цивілізаційних форм і способів його організації і здійснення.

Перш ніж висвітлити погляди науковців на тлумачення та інтерпретацію поняття *вища хореографічна освіта*, з'ясуємо значення слова *освіта* (див. дод. А, табл. А 1). Так, змістове наповнення поняття *освіта* стало предметом наукових досліджень В. Андрущенка [5], Л. Гриневич [60],

В. Кременя [103], К. Корсака [100], В. Лутая [111], В. Огнев'юка [133], С. Сисоевої [161], Г. Стасюка [167], А. Фурман [202], Н. Шульги [222] та ін.

Міністр освіти і науки України Л. Гриневич, в опублікованій на сторінках наукового журналу «Неперервна професійна освіта: теорія і практика» праці «Поняття «освіта», «розвиток освіти», «освітня політика» в сучасному науковому дискурсі» (2015) наголошує, категорія *освіта*, є однією з найбільш досліджених, проте кожен з авторів, який звертається до висвітлення її сутності, основної мети і завдань, зосереджує свою увагу на різних ознаках досліджуваного явища, виокремлюючи все нові нюанси. Під терміном «освіта» міністр розуміє спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини [60].

І. Бех зазначає, поняття *освіта* в контексті гуманістичної парадигми переживає суттєву трансформацію. Освіта є складовою виховання, але дещо вужчою категорією. Під нею розуміють усе те, що сприяє формуванню світогляду особистості, її професійних знань, навичок і вмінь. Освіта – сукупність знань, умінь, навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил та практичної підготовки, що досягаються в результаті цілеспрямованої навчально-виховної роботи [20].

Вітчизняний дослідник В. Кремень у праці «Освіта і наука в Україні інноваційні аспекти» (2005) підкреслює: «Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах. Гармонійно розвинена особистість має бути головною метою і змістом усієї системи освіти. Замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена людина, орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття» [103].

Енциклопедія освіти Академії педагогічних наук України наголошує, що *освіта* – це процес та результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок та пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також моральної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя й індивідуальну своєрідність цієї особистості [71, с. 614].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що найбільшого визнання набули підходи до розгляду освіти за такими аспектами, як: 1) процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості, збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури, створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу індивіда та його становлення як інтегрованого члена суспільства, виконуючи функцію наступності поколінь; 2) соціокультурний інститут, який сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню й удосконаленню суспільства за допомогою спеціально організованої цілеспрямованої соціалізації та інкультурації окремих індивідів, вираженому в системі, що містить освітні установи, органи управління ними, освітні стандарти, які забезпечують їхнє функціонування і розвиток [там само, с. 165].

Таким чином, розглядаючи наукову думку вітчизняних дослідників щодо поняття освіти ми доходимо висновку, що поняття *освіта* розуміється широко та окреслюється різними контекстами: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що в цілому впливає на стан свідомості суспільства. Так, підвищення інтересу до розвитку освіти стало причиною виникнення нового напрямку – освітологія, яку запропонував вітчизняний дослідник В. Огнев'юк [132]. У дисертаційному дослідженні «Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект)» (2003) автор наголошує на тому, що *освіта* все більше стає провідним феноменом культури, виховним фактором,

зорієнтованим на утвердження особистісних першооснов у людині [133]. С. Сисоєва об'єктом дослідження освітології визначає відкриту систему – систему освіти, яка є своєрідною освітньою синергетикою для дослідження сфери освіти та носить міждисциплінарний характер дослідження і водночас виступає самостійним науковим напрямом [161, с. 8–9].

А. Ярошенко у праці «Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства» (2007) розкриває, *освіту* як процес, і результат засвоєння особистістю певних систематизованих знань, навичок і вмінь, формування наукового світогляду, моральних та інших якостей, розвитку творчих сил і здібностей [225].

Натомість, В. Андрущенко в роботах «Метаморфози освітнього планування», опублікованих в 2010 році на сторінках журналів «Вища освіта України» та «Культура, Ідеологія, Особистість: методолого-світоглядний аналіз», визначає освіту як виховання особистості молодшої людини, становлення її внутрішнього духовного світу, людського ставлення до дійсності, утвердження пріоритету особистості, демократичних свобод та прогресивних орієнтацій [5; 6].

В. Журавський висвітлює *освіту* як процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних сил (мислення, уяви, пам'яті тощо) та результат цього процесу – досягнення певного рівня освіченості. Свідченням такого твердження є опублікована автором робота «Вища освіта як чинник державотворення і культури в Україні» (2003) [78]. С. Клепко трактує два значення освіти: перше, як системи засвоєних знань, умінь, навичок та сформованих відносин; та друге, як процесу розвитку, змін і вдосконалень цієї системи протягом усього життя, тобто готовності особистості до постійного накопичення знань, їх перетворення й удосконалення [95].

О. Овчарук наголошує, що *освіта* – це сукупність знань, умінь і навичок, набутих у навчальних закладах або шляхом самоосвіти, а також як сам процес оволодіння знаннями [130]. Розширює та уточнює визначення

терміну *освіта* С. Вітвицька, розуміючи її не тільки як систему та процес, але й як результат процесу пізнання [41]. Л. Панова визначає двояку суть поняття *освіта*, проте акцентує увагу на її значенні для всебічного розвитку особистості. Під освітою науковець розуміє процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток їх творчих сил і здібностей [138].

К. Корсак розглядає *освіту* як цілеспрямований процес і результат оволодіння особистістю системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок та формування на цій основі світогляду, моральних якостей. Освітню думку автор висвітлює у власній монографії «Освіта, суспільство, людина в XXI столітті: інтегрально філософський аналіз» (2004) [100]. Отже, освіта на сучасному етапі розвитку суспільства є багатоаспектним поняттям, що водночас виступає і як процес, і як результат засвоєння підростаючим поколінням необхідного, суспільно зумовленого обсягу знань, умінь і навичок у певній галузі.

В. Зінченко наголошує, що в сучасній педагогічній літературі поняття *освіта* розглядають із процесуального, комунікативного та діяльнісного аспектів. Так, освіта як процес передбачає цілісну єдність навчання, виховання, розвитку й саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу особистості та її становлення як інтегрованого члена суспільства.

Освіта як соціальний інститут, сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню й удосконаленню суспільства завдяки соціально організованій цілеспрямованій соціалізації й виражається в системі, що включає освітні заклади, органи управління ними, освітні стандарти, що забезпечують їх функціонування й розвиток [86].

Освіту як результат виражають на рівні загальної культури особистості, підсумком засвоєння духовного та матеріального потенціалу, накопиченого

людством в процесі його еволюційного розвитку й спрямованого на подальший соціальний прогрес. Освіта як процес виховання й навчання, система передачі людської культури й результат накопичення особистістю певних знань, навичок, досвіду й системи цінностей трансформуються під впливом змін цілей суспільства, рівня його соціально-економічного розвитку й провідної системи цінностей [112].

У тлумачному словнику В. Зоріна *освіта* визначається як навчання. Автор доводить, що термін *освіта*, який охоплює те, чому ми вчимося, вужчий, ніж термін «виховання», що акцентується на ідеї формування особи. Науковець розглядає освіту як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, придбаних особистістю самотужки або у процесі навчання в спеціальних навчальних закладах [193, с. 168].

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка *освіта* трактується як «духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини». С. Гончаренко відрізняє загальну, а також спеціальну освіту, яка «зображує людину знаннями, уміннями й навичками, необхідними для працівника певної галузі» [56, с. 242].

У 2002 році у Віснику НАН України вітчизняний компаративіст С. Дорогунцов висвітлює поняття *освіта*, як єдину сферу, яка, впливає на всі інші сфери, визначаючи тенденції та перспективи розвитку. На думку автора, саме освіта працює на майбутнє, динамічно реагує на зміни в зовнішньому середовищі, адаптуючись до нових потреб суспільства і водночас активно впливаючи на його стан, визначаючи власне і самі потреби. Освіта як складова гуманітарної сфери, з одного боку, сприяє формуванню інформаційної економіки, з іншого, – значною мірою залежить від неї [69].

Наступним поняттям, що ми розглянемо в контексті нашого дослідження є *вища освіта* (див. дод. А, табл. А 2). Відповідно до Закону

України «Про вищу освіту» (2014) поняття вища освіта розглядається, як рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації [83].

Аналіз та систематизація документів, декларації Болонського процесу дають підстави для таких висновків: *вища освіта* є сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною спеціальністю (кваліфікацією) на відповідному рівні вищої освіти, що за складністю є вищим, ніж рівень повної загальної середньої освіти.

Вища освіта надається на 5–8-му освітніх рівнях за Міжнародною стандартною класифікацією освіти та відповідає 5–8-му кваліфікаційним рівням Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя, а також 1–4-му кваліфікаційним рівням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти та 5–9-му кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій [247].

Зарубіжні вчені тлумачать поняття *вища освіта* у широкому та вузькому значенні. Так, у дисертаційному дослідженні І. Данилова визначає вищу освіту у широкому сенсі, як характеристику системи освіти, що відображує ступінь реальних освітніх результатів, які досягаються за умов забезпечення освітнього процесу нормативними вимогами, соціальними й особистісними очікуваннями [63].

Думку І. Данилової підтримує Н. Селезньова, яка також розкриває поняття *вища освіта* у широкому сенсі, як збалансовану відповідність освіти багатоманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам), умовам. У

вузькому сенсі вища освіта визначається нею як «якість підготовки фахівців» [157].

Німецький дослідник Д. Вестерхайден (D. Westerheijden) характеризує поняття *вища освіта*, як багатозначний термін, тому його вимірювання необхідно здійснювати відносно досягнення багатьох цілей, які постають перед кожним з учасників освітнього процесу [464].

На сучасному етапі розвитку суспільства вища освіта стала важливим елементом інфраструктури ринку праці, оскільки більшість складових якості робочої сили формуються та розвиваються в процесі професійної підготовки. Перед системою вищої освіти постає завдання підготувати не тільки фахівців, які володітимуть методами й засобами діяльності у визначеній сфері, але й зможуть ефективно застосувати отримані знання в умовах конкурентної економіки будь-яких країн світу [12].

Таким чином, вища освіта – це ступінь знань, що набувається в закладах вищої освіти на базі повної загальної середньої освіти, необхідній фахівцям вищої кваліфікації в різних галузях економіки, науки та культури. Так, вища освіта, яка здобувається у ЗВО в результаті системного, послідовного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Вважаємо за доцільне з'ясувати наукові підходи до тлумачення поняття *хореографія*, *хореографічна освіта* та *вища хореографічна освіта*, складові яких потрібно розглянути детальніше задля з'ясування проблеми феномену, що досліджується (див. дод. А, табл. А 3). Так, осмислити розвиток вищої хореографічної освіти неможливо без узагальнення сутності поняття *хореографічна освіта*, становлення і розвиток якої відбувався під впливом еволюційних процесів у лоні хореографічного мистецтва. Хореографічна освіта є предметом дослідження певних інституцій і науковців у галузі педагогіки, етнології, мистецтвознавства, фольклористики тощо.

Таким чином, вважаємо за доцільне наголосити, наприкінці XVIII століття французький балетмейстер Р. Фейе вводить термін «хореографія», яким уже наприкінці XIX – на початку XX століть починають називати всі різновиди танцювального мистецтва. Для повноцінної наукової рефлексії термін «хореографія» ми проаналізували з точки зору різноманітних теоретичних уявлень, які склалися в історії наукового оформлення його категоріального змісту.

У «Словнику іншомовних слів» термін *хореографія* (від грец. Χορεία – танець, хоровод, та грец. γραφή – писати) визначається як мистецтво створення танців і танцювальних вистав, запис руху танців за допомогою системи умовних знаків [163, с.733]. У новій редакції «Словника іншомовних слів» (1989) термін *хореографія* – це мистецтво танцю, весь обсяг танцювальних складових, які входять в балет або танець, запис танцювальних рухів за допомогою системи знаків [там само, с. 562]. Аналогічне тлумачення ми знаходимо в Балетній енциклопедії (під загальною редакцією Г. Григоровича), в якій термін *хореографія* визначається як танцювальне мистецтво взагалі, в усіх його різновидах [15, с. 322]. У «Словнику української мови» за редакцією С. Ожегова поняття *хореографія* визначається як мистецтво танцю, а також постановка балетних танців та спектаклів [135, с. 708].

Переважна більшість науковців-мистецтвознавців ідентифікують хореографію з балетом або танцем. Так, на думку Р. Захарова, поняття *хореографія* має більш широке значення. Воно об'єднує в собі різні напрями, а саме: класику, народні, побутові й сучасні танці тощо. Р. Захаров стверджує, що хореографія є культурним феноменом. Особливості хореографії полягають в передачі думок та переживань, почуттів людини за допомогою міміки та рухів тіла [85, с. 7].

О. Соляна у праці «Хореографічна культура в контексті реалізації концепції загальної мистецької освіти» (2007) наголошує, що мистецтво хореографії синтетичне (безпосередній зв'язок музики, ритмопластики, гри,

драматургії), що дозволяє виокремити широкий спектр можливостей для формування гармонійно-естетичної рухової поведінки, навичок ритмопластичного спілкування та самовираження, вмінь музично організовувати умовні, образні та виразні рухи, підпорядкувати їх ритму [166, с. 22].

Дослідниця хореографічної освіти Т. Повалій у дисертаційній роботі «Модернізація хореографічної освіти в Республіці Польща» (2015) наголошує, що хореографія обіймає різні види танцювального мистецтва, у якому художній образ створюється через систему набутих виразних рухів [141, с. 20].

Вивчення наукової спадщини Д. Шарикова та його наукової праці «Хореологія та балетознавство як мистецтвознавчі наукові дисципліни» (2011) надає підстави наголосити, що автор трактує поняття *хореографія* як синтезований вид мистецтва, який активно взаємодіє з іншими видами художньої культури – літературою, образотворчим мистецтвом, театром, музикою, кіно і телебаченням, декоративно-прикладним мистецтвом і дизайном, естрадно-цирковим мистецтвом [216, с. 25]. Крім того, Д. Шариков відзначає, хореографія розподіляється за видами – народна, класична, бальна, сучасна. Хореографія – це творче художньо-образне відображення реальності звукозображальними засобами і тілесними рухами [214; 215; 217].

Вітчизняна дослідниця А. Шевчук визначає поняття *хореографія* як первісно синтезоване мистецтво, якому властивий синтез рухового і музичного компонентів. Загалом поза музикою танець не існує. Музика посилює виразність танцювальної пластики, дає їй емоційну та ритмічну основу. Термін «хореографія» більш пізнього походження і у прямому значенні тлумачиться як запис рухів і танців за допомогою системи умовних знаків (слова, малюнки, ноти тощо). А. Шевчук відзначає, що хореографія також тлумачиться, як мистецтво створення танців і танцювальних вистав на основі музики, засобами руху, композиції, сценографії тощо [218, с. 63–64].

Один із перших, хто дефініціював термін *хореографія* в освітніх, мистецьких та наукових колах Німеччини був К. Еверт (K. Evert), який наголошував, що хореографія – це мистецтво танцю, за допомогою якого відбувається запис рухів на основі різноманітних знаків. Свідченням цього є дисертаційна робота автора [295]. Думку К. Еверта підтримує М. Войтас (M. Woitas), який визначив хореографію як мистецтво створення та запису рухів танцю і балету [470]. Водночас П. Діхль (P. Diehl) засвідчує, *хореографія* – це мистецтво твору і постановки танцю, а також правильного подання танцю глядачеві. Таку наукову позицію автор висвітив у праці, що датується 2006 роком [280].

Дослідниця танцювального мистецтва Німеччини Дж. Зімерман (J. Zimmermann) у 2007 році в дисертаційній роботі трактує термін хореографія в широкому та вузькому значенні. У широкому значенні автор відзначає, що хореографія об'єднує всі види танцювального мистецтва. У вузькому значенні, науковець під хореографією розуміє спосіб відображення умовними знаками різні танцювальні рухи [477]. М. Хурман (M. Heuermann) відзначає, хореографія – це танцювальне мистецтво в цілому, в усіх його різновидах [324] (див. дод. А, табл. А.4).

Отже, узагальнюючи думку вітчизняних та німецьких дослідників стосовно тезаурусу нашого дослідження, зауважимо, що під терміном «хореографія» в зарубіжній літературі розуміється мистецтво постановки танцю у послідовності кроків, рухів, фігур для створення сценічного ефекту. Зазначимо, що мистецтво створення сценічного танцю ґрунтується на маніпуляції абстрактних елементів рухів людського тіла. Мова рухів стає основою танцювальної техніки балету, сучасного, народного танцю, історико-побутового та обрядового танцю. Хореограф-постановник намагається досягти в танцювальній композиції органічної цілісності, ритмічності, імпровізаційності тощо. Наголосимо, хореографія є невід'ємною частиною певних видів спорту, зокрема художньої, спортивної, естетичної гімнастики, фігурного катання та синхронного плавання [190].

Здійснений з огляду на тему нашого дослідження аналіз вітчизняної наукової думки дає змогу логічно та обґрунтовано визначити сутність і розкрити зміст поняття *хореографічна освіта*. Так, в «Енциклопедії освіти Академії педагогічних наук України» поняття *хореографічна освіта* розглядається як складова системи освіти [71, с. 980].

Вважаємо за доцільне наголосити, хореографічна освіта поєднує мережу освітніх та культурних закладів, середніх спеціальних та закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців середньої (училища культури, педагогічні коледжі, хореографічні училища, естрадноциркові училища тощо) освіти та фахівців вищої кваліфікації з хореографії (академія керівних кадрів культури та мистецтва, Академія культури, педагогічні університети, університети тощо). Т. Повалій стверджує, що до розуміння сутності хореографічної освіти в її багатофункціональній цілісності прийшли далеко не всі фахівці у сфері культури, охорони здоров'я та інших соціальних інститутів [143, с. 129].

Так, дослідниця трактує поняття *хореографічна освіта* як галузь мистецької освіти, що реалізується в системі дошкільних, шкільних, позашкільних, спеціальних середніх, вищих навчальних закладів та післядипломних студій з метою гармонійного розвитку особистості та формування широкого спектру її фахових компетенцій у сфері хореографії [142]. Серед завдань хореографічної освіти вирізняються два основних: 1) формування різножанрових потреб дітей; 2) підготовка такого професіонала, який відчуває й усвідомлює духовну цінність мистецтва в усьому його розмаїтті. Така освіта має складну структуру, будується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибокого й ефективного поєднання інформаційної та творчої функцій навчання [143].

Аналіз та систематизація наукової літератури дає підстави наголосити, що фундатором вищої хореографічної освіти на теренах нашої країни стала солістка імператорського Маріїнського театру, перший професор хореографії, Народна артистка РСФСР – А. Ваганова, яка в 1936 році на

конференції, присвяченій балетній освіті в Москві, виступила з доленосною промовою. А. Ваганована наголошувала на необхідності створення науково-дослідних центрів з хореографії, науково-методичного журналу з проблем балетного мистецтва, на сторінках якого будуть публікуватися педагогічні, творчі та історичні питання в галузі хореографії. Крім того, професор наполягала на перетворенні провідних балетних технікумів у заклади вищої освіти. Саме таким чином, вперше на державному рівні було озвучено ідею створення на базі хореографічних училищ вищих педагогічних та режисерсько-балетмейстерських відділень [200].

На думку Е. Валукіна, поняття *вища хореографічна освіта* крім виконавської підготовки, включає розвиток у студентів їх базових творчих здібностей, формування педагогічних умінь та навичок, а також навчання вміння створювати власний хореографічний продукт. Ця галузь потребує вивчення протягом усього життя, тобто вона потребує постійної освіти та підвищення кваліфікації. Вища хореографічна освіта крім формування глибокої теоретичної бази знань, широкого спектра практичних умінь і навичок, необхідних у майбутній професії, вимагає виховання в студентів особистісних професійно значущих якостей [34].

Вважаємо за доцільне наголосити, що під керівництвом доктора педагогічних наук, професора кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Г. Ніколаї було розроблено і виконано комплексний науковий проект «Теоретичні та методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні» (2015–2017), де вітчизняні науковці (О. Заболотна [80; 475], Г. Ніколаї [125; 394], Т. Повалій [140], О. Реброва [125; 150] та ін.) досліджували феномен хореографічно-педагогічної освіти як ланки вищої школи. У наукових розвідках, що стали частиною означеного проекту, було з'ясовано, що вища хореографічна освіта є самостійною галуззю мистецької освіти зі своєю структурою, інституційно оформленою у вигляді профільних ЗВО та науково-

навчальних підрозділів університетів, змістом і організацією його засвоєння у процесі підготовки майбутніх виконавців, балетмейстерів-постановників та педагогів-хореографів із метою формування їхньої танцювальної культури, професійної компетентності та виконавської майстерності, що становить персональну, соціальну й суспільну цінність.

Результати аналізу та систематизації наукової думки щодо визначення базових понять нашого дослідження дали підстави для створення авторської дефініції поняття «вища хореографічна освіта в Німеччині». Отже, «вища хореографічна освіта в Німеччині» є галуззю мистецької освіти, у межах якої здійснюється підготовка фахівців танцювального мистецтва, що реалізується в системі профільних ЗВО й університетів Німеччини на бакалаврському та магістерському рівнях і є спрямованою на формування виконавських, балетмейстерських і педагогічних компетентностей майбутніх фахівців на засадах сучасної хореографії. Наголосимо, що під сучасною хореографією ми розуміємо різні танцювальні напрямки, зокрема танець модерн та контемпарі денс, а також мистецтво танцювального перформансу, яке представляє собою дію, що відбувається саме в цей час та в цьому місці з використанням імпровізації, а не попереднього загального матеріалу. Крім того, сучасна хореографія має арт-терапевтичну складову, що включає сценічну евритмію та контактну імпровізацію. Саме вони становлять танцювальну терапію, що останніми роками набуває популярності в Європейських країнах, зокрема в Німеччині.

Отже, результати термінологічного аналізу та інтерпретації наукової думки дозволили роз'яснити основні базові поняття нашого дослідження, а саме: «розвиток», «освіта», «вища освіта», «хореографія», «хореографічна освіта», «вища хореографічна освіта» та з'ясувати дефініцію «вища хореографічна освіта в Німеччині».

1.2. Історіографія проблеми розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині

Дослідження становлення та розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині в другій половині ХХ–на початку ХХІ століття значною мірою залежить від вивчення джерельної та історіографічної бази, від узагальнення попереднього наукового досвіду в галузі історії, теорії та методики хореографічної освіти.

Доцільно наголосити, що історіографію досліджуваної проблеми потрібно вивчати з огляду на політичні та ідеологічні чинники, які кардинально змінювалися на різних етапах розвитку ВХО в Німеччині. Після Другої світової війни система освіти в країні перебудовувалась у залежності від того, під контролем якої держави вона перебувала. У 1949 р. німецькі землі було розподілено на Федеративну Республіку Німеччина та Німецьку Демократичну Республіку, що мали різні соціально-політичні орієнтири, неоднаковий рівень добробуту населення. На основі аналізу та систематизації наукової літератури нами було з'ясовано, що вища хореографічна освіта ФРН брала курс на європейську ідеологію, попередні здобутки галузі у довоєнні роки та американську хореографічну школу Айседори Дункан. Натомість, освітня хореографічна політика колишньої НДР визначалася лише ідеологією марксизму-ленінізму та диктувалася владою Радянського Союзу [97].

На становлення науково-хореографічного простору в європейських країнах сприяли Танцювальні архіви в Кельні та Лейпцигу, які характеризуються відкритим, вільним доступом та володіють у своєму арсеналі дисертаційними й монографічними науковими працями та навчально-методичною літературою, яку було використано при висвітленні проблеми нашого дослідження. Зазначимо, що в 1948 році танцівником і педагогом Куртом Петерсом було відкрито Танцювальний архів Кельну (Tanzarchiv Köln). Адже, саме в Кельні функціонували найбільші центри з підготовки хореографічних кадрів та наукових досліджень, зокрема

Інститут танцю і культури руху при Німецькому спортивному університеті та створене у 1961 році Хореографічне відділення при Кельнському університеті [276].

Аналіз офіційного сайту Танцювального архіву Кельну дає підстави наголосити, що в 1986 році архів Кельну було підпорядковано Зберігаючій касі Кельну. У ФРН танцархів слугував інформаційно-дослідницьким центром з історії хореографічного мистецтва. У співпраці з міською адміністрацією архів було перетворено в загальнодоступний інформаційно-документальний і дослідницький центр з історії танцю. Поряд із бібліотекою, відеотекою і архівом, який налічував більше 200 окремих фондів, присвячених танцівникам, хореографам, педагогам і балетним критикам, Німецький архів танцю в Кельні володів колекцією, що включала близько 160 000 фотографій і 117 000 негативів [170].

У 1957 році було створено Танцювальний архів у місті Лейпциг (Tanzarchiv-Leipzig), причинами відкриття якого стало звернення німецьких педагогів-хореографів до національних танцювальних традицій, народної хореографії та фольклорного надбання. Це був унікальний державний архів, де систематизовано і представлено для вивчення фольклорні особливості танцю, а також історію та методику сценічного, бального, спортивного, класичного танців. Вже в 1975 році Танцювальний архів Лейпцигу увійшов до складу Академії мистецтв НДР та став джерелом танцювальної науки Східної Республіки [445].

Наголосимо, що Танцювальний архів Лейпцигу продовжує роботу і в об'єднаній Німеччині та співпрацює з Танцювальним архівом Кельну. Тут можна побачити велику кількість історичних, теоретичних та практичних матеріалів про історію танцю. В архіві представлені дослідження танцювальної техніки провідних світових педагогів-хореографів. Крім того, безліч праць присвячено німецькому пісенному і танцювальному фольклору. Особливе місце посідає ряд дисертаційних робіт німецьких та світових

авторів, оскільки архів є центром наукового пошуку вчених педагогів-хореографів, балетмейстерів [276].

Результати ретроспективного аналізу журналів «Театр тіней» («Theater der Zeit») та «Музика і суспільство» («Musik und Gesellschaft») засвідчують, що мистецтво танцю та хореографічну освіту на території Східної Німеччини популяризував щомісячний журнал «Театр тіней», який розпочав свою роботу з 1946 року. У середині 50-х років XX століття журнал опублікував дискусії танцювальних критиків. Проте в кінці 60-х – на початку 70-х років на журнал почався тиск радянської влади, що контролювала усі сторони життя східних німців. Одночасно з журналом «Театр тіней» працював і журнал «Музика і суспільство» («Musik und Gesellschaft»), що також публікував тези про освітню діяльність педагогів хореографів Східної Німеччини [392; 448].

У цьому контексті особливого значення набуває структуризація наукових розвідок учених Німеччини, що дотично розкривають окремі аспекти проблеми дослідження. Зазначимо, історіографічну базу дослідження структуровано за хронологічним та проблемно-тематичним критеріями з урахуванням ступеня близькості до предмету дослідження. Так, до першої групи увійшли узагальнюючі праці науковців Західної Німеччини, у яких розкрито проблеми становлення та розвитку танцю модерн і з'ясовується його значення у підготовці фахівців-хореографів. У роботах означеної групи подано загальну характеристику хореографічно-модернового руху, висвітлено етапи становлення танцю модерн у Німеччині та діяльність провідних педагогів-хореографів означеного періоду. З'ясовано, що наукові пошуки у межах цієї групи були зумовлені стрімким розвитком танцю модерн у країні та світі, а також зверненням педагогів, балетмейстерів, науковців до кращих хореографічних зразків європейських країн, де вільно розвивалася техніка танцю модерн.

Вивчаючи наукові роботи означеної групи (див. дод. Б, табл. Б. 1) нами було з'ясовано, що в 70-х роках XX століття науковці Західної

Німеччини проводили свої дослідження переважно у галузі мистецтвознавства, де на перший план висували проблеми танцю модерн та етапи його становлення на території Німеччини. Свідченням цьому стали вивчені нами роботи (І. Бюлов (I. Bülow) [252], Д. Крамер-Лауф (D. Kramer-Lauff) [360], Х. Крінгельбах (H. Kringelbach) [363], К. Купер (K. Cooper) [262], Р. Лілі (R. Lillie) [374], К. Фарес-Сперкен (C. Farese-Sperken) [297] та ін.).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що в 80-ті роки ХХ століття предметом наукових досліджень стали проблеми танцю модерн та його введення до навчальних планів вишів, які здійснювали підготовку фахівців-хореографів на території двох Республік (М. Донатх (M. Donath) [283], А. Райн (A. Rein) [422], Р. Сайдл (R. Seidl) [432], Х. Тратнер (H. Trattner) [454], Х. Шмідт (H. Schmidt) [429], Х. Шрьодер (H. Schröder) [429] та інші). Науковці переконували, що саме танець модерн та чотири його основні техніки (техніка Марти Грехем, Хосе Лімона, Лестера Хорта, а також Мере Каннінгема) надають спробу виконавцю вибудувати зв'язок між формою танцю і своїм внутрішнім станом.

Варто наголосити, у 1970-х роках західнонімецька наукова думка актуалізувалася щодо вивчення народної хореографії, що було пов'язано зі стрімким її розвитком на території НДР. Так, німецькі теоретики (А. Піліпчук (A. Pilipczuk) [410], К. Кох (K. Koch) [357] та ін.) почали працювати над історичними, теоретичними та методичними основами танців народів світу. Однак остаточно концепцію щодо вивчення народної хореографії так і не було втілено. Таким чином, доходимо висновку, що на території Західної Німеччини наукова думка була зосереджена на вивченні танцю модерн, який набирав стрімкого розвитку в першій половині ХХ століття та технічно вдосконалювався після Другої світової війни у вишах Західної Німеччини, що вільно запроваджували його як окрему дисципліну до навчальних планів.

Натомість вищу хореографічну освіту НДР було зосереджено на опануванні класичного та народного танців за зразком вищої хореографічної школи Радянського Союзу. Наголосимо, що російська хореографічна школа та методика опанування класичного танцю А. Ваганової визнані у світі найкращими. Саме ці проблеми й відзеркалювала наукова думка НДР. Тож другу групу праць склали роботи науковців Східної Німеччини, у яких висвітлено історію та традиції танців народів світу, методику виконання німецьких народних танців, а також проблеми класичної хореографії. Така проблематика була зумовлена впливом ідеології Радянського Союзу. Крім того, влада СРСР уважно пильнувала діяльність освітніх, наукових та культурних установ на території НДР і стимулювала розповсюдження традицій російської балетної школи, звернення до національного фольклорного багатства. Велосся активне включення народної хореографії до навчальних планів закладів вищої освіти НДР.

Аналіз та систематизація наукової думки Східної Німеччини у галузі хореографії засвідчили, що для 70–80-их років XX століття були характерні дисертаційні, монографічні та навчально-методичні праці, які розкривали проблеми класичної та народної хореографії, балетного мистецтва, історії хореографічного мистецтва (див. дод. Б., табл. Б.2). Так, Д. Шепер (D. Scherer) був одним із перших науковців Східної Німеччини, який вивчав проблеми класичного танцю та балету і виклав свої міркування в дисертаційній роботі [426]. Історія балетного мистецтва Берлінської державної опери стала предметом наукового пошуку Р. Матзінгера (R. Matzinger) [379]. Розвиток класичного танцю та термінологію балетної хореографії вивчав К. Кант (K. Kant) [347], особливості та специфіку балетної музики – В. Дахмс (W. Dahms) [266].

Історія та теорія німецьких народних танців стала предметом наукового пошуку німецького теоретика А. Гольдшмід (A. Goldschmid), яка однією із перших висвітлює методику, манеру та техніку виконання народних танців Німеччини – швельмеру, драйштайреру, лендлеру, рюллер шпрінгеру,

викладену в «Довіднику німецького народного танцю» (1981) (Handbuch des deutschen Volkstanzes) [313]. Наукові пошуки А. Гольдшмід продовжував Г. Оьтке (H. Oetke) [398], який проаналізував і систематизував теорію та історію німецького народного танцю, а також надав класифікацію німецьким народним танцям, зокрема, виділив кругові, обрядові, парні, групові, змішані танці, виклавши їх у праці «Німецький народний танець» (Der Deutsche Volkstanz) (1982) [189].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що становленню наукового простору в Німеччині сприяла низка подій, які зумовили пожвавлення досліджень із питань підготовки майбутніх фахівців хореографічної освіти. Події 1989–1990 років змінили не тільки суспільно-політичний лад країни, а й посприяли об'єднанню західнонімецьких та східнонімецьких дослідників хореографічної освіти. Зокрема, актуалізувалася думка щодо вивчення історичного досвіду провідних виконавців, балетмейстерів, новаторів хореографічної освіти та танцювального мистецтва на території Німеччини (Г. Кляйнс (G. Kleins) [353; 355], К. Петерс (K. Peters) [407; 408] та ін.).

Початок ХХІ століття характеризує Німеччину як високорозвинену освітню країну, де на перший план виступають наукові дослідження та інновації у всіх сферах життя. Так, до третьої групи праць включено дослідження науковців об'єднаної Німеччини в культурологічній, мистецтвознавчій, психолого-педагогічній та арт-терапевтичній галузях, проблематику яких було зумовлено стрімким розвитком ВХО на території Німеччини.

Аналіз робіт засвідчує, що автори низки монографічних, навчально-методичних праць висвітлюють проблеми викладацької та балетмейстерської діяльності сучасних педагогів-хореографів та їх внесок у вищу хореографічну освіту Німеччини; пропонують різні методики, тренінги для удосконалення хореографічного навчального процесу; наголошують на запровадженні занять з естетичної гімнастики в підготовці фахівців-хореографів; надають методичні рекомендації щодо викладання хореографії дітям різного віку.

Так, у 2006 році, з метою поліпшення якості вищої хореографічної освіти, було відкрито Інститут прикладних і театральних наук в Гессенському університеті Юстуса Лібіха як дослідницький центр [345]. Як дослідна хореографічна лабораторія працює Вища школа музики і танцю в Кельні, де, починаючи з 2009 року, діє Центр сучасного танцю, який, крім підготовки фахівців-хореографів, займається і науковою діяльністю. Центр співпрацює з Німецьким танцювальним архівом у місті Кельн у рамках Танцювального плану Німеччини [329].

Історіографічний аналіз засвідчує, що розвиток наукового простору Німеччини детермінується роботою Центральної спортивно-наукової бібліотеки в Кельні (Der Zentralbibliothek der Sportwissenschaft) [271], розташованої при Німецькому спортивному університеті та Бібліотекою Вищої школи музики і танцю в Кельні, Аахені та Вупперталі (Bibliothek der Hochschule für Musik und Tanz Köln –Standorte Aachen, Köln, Wuppertal und Zentrum für Zeitgenössischen Tanz) [244]. Зокрема, у бібліотеках представлено дисертаційні, монографічні, навчально-методичні дослідження, присвячені проблемам вищої хореографічної освіти.

З'ясовано, що дисертаційні, монографічні та навчально-методичні праці сучасних науковців-хореографів Німеччини у галузі хореографії досить розрізнені, несистематизовані. Так, на основі аналізу та систематизації наукових розвідок нами було виокремлено хореографічні дослідження в культурологічній та мистецтвознавчій галузях, а також, психолого-педагогічні, арт-терапевтичні дисертаційні дослідження науковців-хореографів Німеччини (див. дод. Б, табл. Б. 3 та Б. 4).

Найбільш актуальні хореографічні дослідження в галузі культурології та мистецтвознавства належать Х. Біонді (J. Biondi) [245], Ю. Древньок (J. Drewniok) [284], К. Ердман-Райскі (K. Erdmann-Rajski) [291], Е. Катнер-Ульріх (E. Kattner-Ulrich) [348], Г. Кляйнс (G. Kleins) [354], С. Крофту (C. Croft) [264], А. Мірцеву (A. Mircev) [385], О. Парк-Шиму (O. Park-Shim) [403], Ф. Петеру (F. Peter) [405], З. Фарібу (Z. Fariba) [298], У. Фенгеру

(U. Fenger) [299], Е. Фішеру (E. Fischer) [301], С. Шредтеру (S. Schroedter) [430] та ін. Автори висвітлюють проблеми естетичної та теоретичної концепції танцювального мистецтва; обґрунтовують філософські аспекти розвитку хореографії; вивчають особливості становлення танцю модерн на початку XX століття та його розвиток на території ФРН; звертаються до теоретичних та практичних напрацювань провідних персоналій німецького танцювального мистецтва (Грет Палука, Марі Вігман, Курт Йосс, Джон Ноймайер, Саша Вальц та інші).

Психолого-педагогічні аспекти досліджуваного явища розглядають Ш. Брінкман (St. Brinkmann) [248], К. Бехренс (C. Behrens) [241], К. Вогель (C. Vogel) [459], Дж. Долд (J. Dold) [282], Ф. Зарін (F. Zarrin) [476], Дж. Куган (J. Coogan) [261], Ф. Ламперт (F. Lampert) [369], С. Фех (C. Feth) [300], Б. Хейкаус (B. Heukauss) [325] та інші. Науковці висвітлюють проблеми соматичної орієнтованої педагогіки в професійній підготовці танцівників, розглядають основні бар'єри і проблеми, з якими стикаються викладачі на заняттях з хореографії, надають методичні рекомендації щодо їх розв'язання, а також доводять важливість ритмічно-танцювальних занять у середніх школах.

Вважаємо за доцільне більш детально охарактеризувати деякі праці задля можливого їх використання у процесі підготовки фахівців хореографії у закладах вищої освіти України. Зокрема, професор сучасного танцю Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені Дж. Куган (J. Coogan) – одна із небагатьох німецьких науковців, хто займається хореографічними дослідженнями в галузі педагогіки. Дж. Куган навчалася в університеті Каліфорнії, у 1981 році закінчила бакалаврат Джульєрдської школи в Нью-Йорку; тривалий час була артисткою в балетних трупах, згодом почала займатися безпосередньо викладацькою діяльністю, що і викликало інтерес до педагогічних досліджень у галузі хореографії.

У 2004 році науковому хореографічному простору Німеччини було представлено дисертаційне дослідження «Можливості соматичної орієнтованої педагогіки в професійній підготовці танцівників» (Möglichkeiten

für eine somatisch orientierte Pädagogik in der professionellen Tanzausbildung) в якому Дж. Куган доводила, що тіло і розум танцівника нероздільні і складають єдине ціле. Дослідниця використовує соматичний підхід у танці для ефективного керування власним тілом під час навчального процесу майбутніх фахівців хореографії. Автор доводить, що соматична педагогіка дозволяє позбавитися від м'язового навантаження і розширити рухові та пластичні можливості, а також сприяє розкриттю творчого потенціалу та можливості вільного контакту танцівників [261].

Необхідність запровадження уроків танцю в школах висвітлює К. Вогель (C. Vogel) у праці «Танець в початковій школі: історія, становлення, концепція» (Der Tanz in der Grundschule: Geschichte, Begründungen, Konzepte) (2004). Автор доводить, що останніми роками танець в Німеччині все більше набуває популярності в школах. На основі історичних джерел науковець вивчає й аналізує становлення і особливості розвитку танцю в школах, досліджує виховний процес у початковій школі і вплив танцю на психічний та естетичний розвиток дітей. Автор вивчає позитивний танцювальний освітній досвід Великої Британії й Нідерландів та особливості його впровадження до шкільної освіти Німеччини. Науковець вводить поняття танець для дітей початкової школи і виявляє способи реалізації танцю в німецькій шкільній системі [459].

Витоки, історію розвитку танцювальної імпровізації в Німеччині та можливості запровадження її до навчального процесу розглядає Ф. Ламперт (F. Lampert) у праці «Танцювальна імпровізація: історія, теорія, методи, посередництво» (Tanzimprovisation: Geschichte, Theorie, Verfahren, Vermittlung) (2007). Автор відзначає взаємозв'язок імпровізації з експресивним танцем Рудольфа фон Лабана та Марі Вігман. Ф. Ламперт вивчає естетику та філософію танцю XX століття, репертуар провідних хореографів-балетмейстерів, які звертаються до форм танцювальної імпровізації. Наукова робота демонструє не тільки історичний аспект танцювальної імпровізації, а й

використання основних методів, художніх практик при викладанні танцювальної імпровізації у вищих хореографічного профілю [369].

Б. Хейкаус (B. Heykaus) у праці «Ритмічно-танцювальні рухи на уроках у середній школі» (*Rhythmisch-tänzerische Bewegung im Unterricht an weiterführenden Schulen*) відзначає важливість ритмічно-танцювальних рухів та їх інтеграцію до інших навчальних дисциплін. Автор вивчає ритмічно-танцювальну історію XX століття і доходить висновку, що запровадження ритмічно-танцювальних рухів до освітнього процесу в середніх школах сприяє його гармонізації [325].

Підтримує та продовжує думку Б. Хейкаус щодо ритмічно-танцювальних занять і Ф. Зарін (F. Zarrin) у праці «Виховання інтеркультурної компетенції через ритміку, танець і музику: про значення ритміки у дошкільних і шкільних навчальних закладах з урахуванням інтеркультурних особливостей» (*Erziehung zur interkulturellen Kompetenz durch Rhythmik, Tanz und Musik : zur Bedeutung der Rhythmik in Institutionen der Elementar- und Vorschulerziehung unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Gegebenheiten*) (2012) [476].

Народний танець як джерело пізнання інших культур та його вплив на міжкультурну компетенцію розглядає Т. Алтінок (T. Altinok) у праці «Народний танець як процес міжкультурного навчання. Пошукові дослідження» (*Der Volkstanz als Prozess des interkulturellen Lernens. Eine explorative Studie*) (2011). Науковець дає власні дефініції понять «танець», «народний танець» та «міжкультурна компетентність». Робота містила практичну частину, зокрема інтерв'ю зі студентами-хореографами трьох національностей. У результаті дослідження, автор доходить висновку, що танець є ефективним середовищем пізнання національної та іноземної культури [231].

Науковець К. Бехренс (C. Behrens) тривалий час працювала над проблемами оцінки емпіричних наукових досліджень у танцювальній педагогіці. У праці «Образи, танці і уявлення учня: емпіричне дослідження з

точки зору сюжету» (Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive: eine empirische Studie aus handlungstheoretischer Sicht) автор аналізує емпіричні дослідження в танцювальній педагогіці. Дослідниця розглядає основні бар'єри і проблеми, з якими стикаються викладачі на заняттях з хореографії та музики, дає методичні рекомендації щодо їх вирішення [241].

Ш. Брінкман (St. Brinkmann) – професор сучасного танцю Університету мистецтв Фолькванг у праці «Пам'ять рухів. Пам'ять форми в танці» (Bewegung erinnern: Gedächtnisformen im Tanz) розглядає особливості процесу пам'яті танцівників під час танцю. У дисертації описуються репетиції і виступи Піни Бауш – однієї із провідних танцівниць Німеччини та її учнів. У цілому робота являє собою міждисциплінарний погляд на взаємозв'язок між рухом і пам'яттю [248].

Арт-терапевтичні дослідження представлені працями науковців-хореографів (К. Вебер (C. Weber) [462], Е. Вільке (E. Willke) [465], Ж. Грін (J. Greene) [314], Д. Палаш (D. Pallasch) [401], О. Хвостова (O. Khvostova) [350], Ю Штраух (J. Strauch) [439]), які розглядають проблеми танцювальної та музичної терапії в лікуванні аутистичних розладів, особливості танцювальної психотерапії та концепцію освіти для танцювальних терапевтів у контексті психотерапії.

Так, аналіз наукових праць засвідчує, що вперше концепцію освіти для танцювальних терапевтів у контексті арт-терапії розглядав Д. Палаш. Компаративіст досліджує особливості застосування НЛП (нейролінгвістичне програмування) у різних галузях. Автор відзначає, що використання НЛП позитивно впливає на розвиток комунікативних навичок, а також розвиває вміння перевтілюватися в різноманітні образи, що є необхідною умовою у хореографії. Науковець вивчає основні методи та принципи при підготовці танцювальних терапевтів [401].

Однією з перших розглядає проблеми витоків та етапів становлення танцювальної терапії в Німеччині Е. Вільке (2005). У роботі «Танець в психотерапії» (Tanz in der Psychotherapie) автор відзначила видатних

психотерапевтів-хореографів та їх методи роботи, а також здійснила порівняльну характеристику психоаналітичного танцю і танцювальної терапії. Дослідниця розглядає сучасні проблеми в галузі танцювальної психотерапії та шляхи їх вирішення. У ході дослідження Е. Вільке доходить висновку: основним завданням танцювальної психотерапії є набуття відчуття і усвідомлення власного «Я», оскільки в процесі танцю, підсиленого музикою, відбувається вивільнення почуттів, емоцій в рухових образах [465].

Вивчення наукових джерел засвідчує, фундаментальні дослідження з історії хореографії та танцювального мистецтва висвітлено в низці монографічних праць німецьких науковців (зокрема, К. Акман (K. Akman) [228], Г. Бартель (G. Barthel) [238], Р. Блюм (R. Blum) [246], А. Волинські (A. Wolynski) [472; 473], Дж. Гоберт (J. Gobbert) [312], Дж. Зігмунд (G. Siegmund) [434], Д. Зайферт (D. Seiffert) [82], А. Ленц (A. Lenz) [373], Г. Петерс-Рохсе (G. Peters-Rohse) [409], П. Хусеман (P. Husemann) [340] та інші), які розглядають особливості викладацької та балетмейстерської діяльності сучасних педагогів-хореографів та їх внесок у вищу хореографічну освіту Німеччини; пропонують різні методики, тренінги для удосконалення хореографічного навчального процесу; наголошують на запровадженні занять з ритмічної гімнастики в підготовці фахівців хореографії; надають методичні рекомендації щодо викладання хореографії у дітей різного віку тощо (див. дод. Б, табл. Б. 5).

Так, Дж. Гоберт у роботі «Метод Далькроза. Ритмічна гімнастика у системі музичної педагогіки» (Zur Methode Jaques-Dalcroze, Die Rhythmische Gymnastik als musikpädagogisches System) (2011) проаналізував особливості використання ритмічної гімнастики Е. Далькроза, яку використовували при підготовці хореографів, на уроках музики, та вплив ритмічних занять на уроках хореографії. Автор описав і охарактеризував основні методи навчання використані Е. Далькрозом [312]. Широкий спектр проблем творчого і психологічного характеру в процесі викладання хореографії досліджує Д. Зайферт у праці «Педагогіка і психологія танцю. Помітки

хореографа» (2012). Зокрема, предметом її вивчення стали навчання, виховання, соціальні умови, мотивація тощо [82].

На основі аналізу та систематизації праць, що є дотичними проблематиці досліджуваного феномену, нами було виявлено масив навчально-методичних посібників, зокрема Е. Вітрок (E. Wittrock) [469], М. Войтас (M. Woitas) [471], Ф. Лінкс (F. Linkc) [375], Е. Пользер (E. Polzer) [413], Е. Кукер (E. Cocker) [259], Д. Сур (D. Suer) [442], Н. Хайзінгер (N. Haitzinger) [319], В. Хілер (W. Hiller) [327], які присвячені теорії та методиці класичного танцю, теорії та методиці народного танцю, техніці сучасного танцю, історії хореографічного мистецтва, основам естетичної гімнастики тощо.

Натомість в Україні спостерігається недостатність історико-педагогічних досліджень, присвячених проблемам хореографічної підготовки фахівців на території європейських країн, зокрема Німеччини, що зумовлює актуальність вивчення окресленої проблеми. Вважаємо за доцільне підкреслити, що у вітчизняних наукових колах вектор досліджень вищої хореографічної освіти зосереджується на питаннях історії та теорії хореографічного мистецтва (С. Анфілова [7], О. Бойко [26], Т. Благова [23], Д. Бернадська [19], Н. Горбатова [57], О. Жиров [77], Р. Захаров [85], К. Кіндер [95], С. Легка [108], О. Чепалов [207], О. Шабаліна [211] та інші); проблемах професійної підготовки майбутніх фахівців-хореографів (Л. Андрощук [3], О. Бурля [31], Т. Благова [22; 24; 25], Є. Валукін [34], С. Забрєдовський [81], Т. Сердюк [159], О. Таранцева [171], Л. Цветкова [206], В. Шеремета [219] та інші).

У межах філософської науки проблеми хореографії, зокрема філософії танцю, стали предметом дисертаційні роботи російської дослідниці Н. Осинцевої [136]. Українські та російські дослідники-психологи акцентують свою увагу на проблемах танцювальної терапії (О. Бєглова [16], Н. Веремєєнко [39], А. Жарикова [75], А. Клочко [96], А. Рачицька [149] та інші). Теорія і практика хореографічної освіти Німеччини стала предметом наукового пошуку російських науковців (Л. Бикасова [32], Н. Вєзнер [36; 37],

Н. Зозуліна [87], Ю. Кившенко [92], Е. Кирчанова [93], Е. Рязанцева [153], І. Яцковська [226] та ін.).

Отже, аналізуючи науковий простір України щодо хореографічної освіти та підготовки фахівців у структурі вищої хореографічної освіти, нами було з'ясовано, що існує низка праць із проблем підготовки майбутніх вчителів до хореографічної діяльності, розвитку особистості учителя, формування індивідуального стилю професіонала хореографічної галузі, а також підготовки фахівців-хореографів до діяльності у сфері вищої хореографічної освіти. З'ясовано, що в українському науковому просторі не існує праць, що розкривали б проблеми вищої хореографічної освіти в Німеччині. Тому, досліджувана нами проблема є надзвичайно актуальною та потребує більш детального вивчення задля використання позитивного хореографічного досвіду європейських країн у вищій школі України.

Висвітлюючи історіографію проблеми розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині нами було доведено, що вчені Західної Німеччини, Східної Німеччини та об'єднаної Німеччини намагалися розкрити різні аспекти проблеми становлення танцю модерн, теорії та методики виконання німецького народного танцю та балетної класичної хореографії, діяльність німецьких педагогів-хореографів та балетмейстерів. Однак витоки та етапи розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині не були предметом вивчення німецьких та українських науковців і потребують ретельного дослідження.

1.3. Витоки та етапи розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині

На початку XX століття у всьому світі відбулася хвиля протестів проти революційного вибуху технологічного прогресу. У науково-освітніх та культурно-мистецьких осередках особливої гостроти набули спроби відмежуватися від традицій минулого. У мистецтві, літературі, архітектурі світова індустріалізація відзначилась як деформація тіла і душі, деформація

форм і змісту, деформація психіки, поглядів. Після Першої світової війни в Європі з'являється новий напрям у мистецтві, новий підхід до розуміння мистецтва концепція якого характеризувалася домінування форми на протигагу змісту. Означений напрям отримав назву «модерн». Поняття *модерн* (від фр. *moderne* – новітній, сучасний) отримало загальне трактування як стильовий напрям в мистецтві в кінці XIX – на початку XX століть (здебільшого в архітектурі, образотворчому мистецтві, хореографії) [89; 147].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що в хореографічному мистецтві нова мова рухів та хореографія викликали до життя так званий «танець модерн», який пов'язують із пошуком нових виражальних можливостей та намаганням реалізувати нові погляди на танець у контексті нової епохи XX століття. Перші кроки у цьому напрямі було зроблено А. Дункан в Америці, Е. Далькрозом та Ф. Дельсартом у Франції, Р. фон Лабаном у Німеччині. З'ясовано, що на початку XX століття представники танцю модерн позиціонували класичний танець як антагоніста модернової хореографії [397]. Зокрема, А. Дункан наголошувала про неможливості співіснування цих двох танців. Проте з часом бар'єри було усунено. Сьогодні під терміном *танець модерн* розуміємо танцювальну техніку, яка використовувалася у творчій діяльності американських та німецьких педагогів-хореографів [58].

Німецька дослідниця хореографічної освіти в цілому та танцю модерн і танцювальної імпровізації Ф. Ламперт (F. Lampert) наголошує про те, що танець модерн – один із напрямів зарубіжної хореографії, що зародився в кінці XIX – на початку XX століть в Німеччині та США з метою створення нової хореографії. Основними принципами танцю модерн автор називає: відмову від традиційних канонів, втілення нових тем і сюжетів оригінальними танцювально-пластичними засобами [369].

На основі аналізу та систематизації наукових праць з'ясовано, що європейське танцювальне мистецтво XX століття, зокрема танець модерн, поступово стали предметом вивчення українських та російських дослідників (О. Єрмакова [74], Т. Кохан [101], Н. Курюмова [105], М. Погребняк [144],

О. Чепалов [208], О. Шабаліна [211] та ін.). Окремі аспекти розвитку танцю модерн, експресивного танцю та танцювальної імпровізації висвітлювали німецькі науковці-хореографи (Ю. Древньок (J. Drewniok) [284], Ф. Ламперт (F. Lampert) [369], Ф. Петер (F. Peter) [405] та ін.).

Цікаво, що у дисертаційному дослідженні «Жанрово-стильова модифікація вистав західноєвропейського хореографічного театру XX ст.» (2008) [208] О. Чепалов наголошує на тому, що утвердженню модернової хореографії у XX столітті передувала низка соціально-економічних, політичних подій та нові естетико-філософські теорії, зокрема:

1) соціально-політичні зміни в США та Західній Європі XX століття: демократизація суспільства, зародження масової культури (розвиток рок- і поп-музики), які сприяли формуванню сміливої пластики, демонстративної манери виконання з її відвертістю, агресивністю виконавської інтерпретації, активною взаємодією з роковою музичною стилістикою, акцентуванням динамічної єдності музичного і танцювального руху;

2) нові філософські теорії XX століття: а) психоаналіз З. Фрейда, філософія архетипів К. Юнга зумовили інтерес до підсвідомих психологічних процесів, колективного підсвідомого, що спричинило появу авангардних художніх напрямів у різних видах мистецтва – футуризму, сюрреалізму, дадаїзму, кубізму та інших, які паралельно з музичними рок- і поп-стилями проникають у хореографічне мистецтво; б) інтуїтивізм А. Бергсона – «авторське бачення та втілення», заперечення штамів і стереотипів у творчому процесі – сприяв формуванню експериментальних видів синтезу мистецтв. Це мало вплив на формування імпресіоністичних, неокласичних, модернових та постмодернових напрямів сучасного танцю; в) філософія абсурду А. Камю, естетика експресіонізму сприяли ствердженню експресіонізму в хореографії; г) філософська постмодерністична деструкція Ж. Дерріда сформувала підґрунтя виникнення постмодернізму в балеті; д) російський космізм М. Бердяєва, Ф. Достоевського, В. Соловйова сприяв появі неокласичних тенденцій в танцювальній культурі країн Західної Європи;

3) у контексті нової естетики XX століття наполегливі пошуки Ф. Дельсарта, С. Маккея, Ж. Стеббінса, Е.Жак-Далькроза, А. Жіроде, С. Волконського, Р. Штейнера в галузі ритму, руху, синтезу музики та пластики руху збагатили виконавську техніку джаз-танцю, імпресіоністичних, неокласичних, модернових форм танцю, де поєднувалися музичний ритм і пластика як виразний рух;

4) формування різних стильових напрямів у мистецтві впливало на розвиток сучасної хореографічної лексики: джаз (в музиці), імпресіонізм (у музиці, живописі), модерн-архітектура спричинили появу в танці невимушеності, свіжості, вібрації світлових та пластично-рухових нюансів, інтерес до фіксації миттєвості, в модерн танці – символічності і яскравої орнаментальності, активного використання стилізації як засобу відтворення історичних видів мистецького синтезу; експресіонізм (у літературі, театрі, образотворчому мистецтві, музиці) надав танцю філігранної виразності руху і жесту, трагічності, емоційної напруги, психологізації почуттів, що зумовило активне використання атрибутики, яка не належить до художньої реальності; сюрреалізм (у літературі, театрі, образотворчому мистецтві) сприяв показу підсвідомого та реального світу засобами всіх видів мистецтва; абстракціонізм та конструктивізм (у візуальних мистецтвах, музиці, театрі) сприяли візуалізації мистецьких асоціацій та механічних процесів; кубізм (у візуальних мистецтвах) визначив появу кутових позицій, положень, пластичних форм [192; 208].

Вивчаючи думку О. Чепалова, зокрема щодо філософських теорій, варто порівняти естетико-філософські погляди німецьких компаративістів, які висвітлюють залежність танцювального мистецтва та хореографічної освіти означеного періоду. Більш того, за твердженнями німецьких дослідників, саме концептуальні естетико-філософські положення стали запорукою розвитку хореографічної освіти в Німеччині. Більш того, хореографічна освіта Німеччини XXI століття глибоко насичена філософськими ідеями та поглядами.

Відзначимо, до початку XX століття танець як мистецтво майже не розглядали у філософських і естетичних дослідженнях. Вперше в науковому

просторі Німеччини естетико-філософські концепції танцю починає вивчати М. Аларкон (M. Alarcon), яка критично осмислює феномен танцю. На думку дослідниці, філософія та естетика танцю Німеччини є не тільки теорією, а й системою понять, які активно використовують на практиці [230].

Підтвердженням цього стали, по-перше, спільні роботи хореографів і філософів: Матильда Моньє (Mathilde Monnier) з Жан-Люком Нансі (Jean-Luc Nancy) в постановці «Аллітерації» (Alliteration); діалог хореографа Уільяма Форсайта (William Forsythe) і американського філософа Альви Ное (Alva Noe). По-друге, інтерес до філософії і танцю став причиною різноманітних конференцій за такими темами: «Танець і мислення» та «Танець як область знань». По-третє, в повоєнні роки в європейських університетах, зокрема в Німеччині, Австрії та Швейцарії танцювальні дослідження стали невід'ємною частиною наукового знання, які продовжують розвиватися і дотепер. Вважаємо за доцільне наголосити, що сьогодні більшість німецьких вишів, які здійснюють підготовку фахівців хореографії, до навчальних планів запроваджують вивчення філософії танцю [179].

Німецькі науковці пов'язують філософську думку стосовно танцю, в першу чергу, зі специфічним матеріалом – людським тілом, що було забороненою темою для західноєвропейського християнського суспільства, а також із філософською традицією, що визнавала верховенство розуму над тілом. Німецький драматург С. Трауб (S. Traub) підкреслює, що завдяки учінню Рене Декарта, який відділяє матерію від духа, а тіло від думки, танець не розглядається філософією як самостійний вид мистецтва і має залежне положення від інших мистецтв. Автор підтверджує відокремлення думки і тіла, стверджує, що той, хто танцює, не мислить, а той, хто мислить, не танцює, доки декартівське розділення духу і тіла задає тон [455].

Використання історико-генетичного та ретроспективного аналізу надало можливість встановити, що революційний вибух, який відбувся на початку XX століття в науці та філософській думці, ознаменував пошук нових напрямів, стилів та форм у мистецтві. Усталені засоби виразності, жорстка канонізація не

давали можливість відтворити новий погляд на оточуючий світ. У зв'язку з цим музиканти, художники, драматурги, хореографи, намагалися відродити ідеали сильної та вільної особистості. Так, європейським центром мистецьких пошуків була Німеччина, де працював хореограф-новатор Рудольф фон Лабан. З'ясовано, що Рудольф фон Лабан сконцентрував свою увагу на пластиці людського тіла з її просторовими можливостями. Він вивчає рух як один з основних засобів у танцювальному мистецтві. Пізніше створює своєрідну науку про рух – хореологію, яка надає можливість проаналізувати рух, розклавши його на складові частини [164].

Вважаємо за доцільне наголосити, що становлення танцю модерн в Європі та США став відправною точкою в розвитку хореографічної освіти в Німеччині. Саме німецькі педагоги-хореографи (Марі Вігман (Marie Wiegmann), Рудольф фон Лабан (Rudolph von Laban), Курт Йосс (Kurt Jooss), Дора Хойєр (Dore Hoyer), Грет Палука (Gret Palucca) та ін.) були яскравими представниками нового напрямку в хореографії та заклали технічні основи виконання танцю модерн, були ініціаторами проведення танцювальних конгресів (1927–1930) та засновниками танцювальних шкіл, що пізніше отримали університетський статус [265].

Аналіз та узагальнення наукової літератури засвідчує, що в 1925 році в Дрездені (до 1952 року федеральна земля Саксонія, далі округ Дрезден) за ініціативи танцівниці, педагога-хореографа Грет Палуки було відкрито першу професійну школу танцю – Школа танцю Грет Палуки, історія якої нерозривно пов'язана з іменем її засновниці. Аналіз наукової літератури засвідчує, вчитися танцю Грет Палука (1902–1993) починає в дванадцятирічному віці у Дрезденській опері. Після закінчення школи вона вирушає до Мюнхена, щоб продовжити навчатися балету в Національному Придворному театрі. У 1920 році Грет Палука стає ученицею Марі Вігман, засновниці та виконавиці вільного танцю, але вже у 1924 році залишає її і повністю присвячує себе кар'єрі сольної танцівниці. Завдяки легкій, радісній танцювальній манері, віртуозній техніці і своєрідному малюнку танцю Грет Палука користується

популярністю у публіки та преси. До неї приходять молоді люди, які прагнуть опанувати техніку вільного танцю [178].

За результатами аналізу офіційного сайту Школи танцю Грет Палуки [402] було встановлено, що в жовтні 1924 року Палука проводить набір у групу виразного танцю, а роком пізніше (1925) засновує в Дрездені власну школу. Спочатку заняття відбувалися в її квартирі, а пізніше в орендованих приміщеннях. Грет Палука викладає танець модерн, роблячи основний акцент на духовно-художньому вихованні тих, хто навчається. Окрім техніки танцю, у школі викладалися теоретичні дисципліни з історії хореографічного мистецтва [99; 402].

К. Ердман-Райскі (K. Erdmann-Rajski) в дисертаційному дослідженні «Грет Палука: сучасний танець Німеччини XX століття. Веймарська Республіка, Націонал-соціалізм, Германська Демократична Республіка» (Gret Palucca : Tanz und Zeiterfahrung in Deutschland im 20. Jahrhundert: Weimarer Republik, Nationalsozialismus, Deutsche Demokratische Republik) висвітлює становлення та розвиток сучасного танцю Німеччини в XX столітті та діяльність німецької танцівниці, педагога, представниці сучасного танцю Грет Палуки в період Веймарської Республіки (1919–1933), Націонал-соціалізму (1933–1945) та НДР (1949–1989). Дослідниця зазначає, що з 1933 року політика націонал-соціалістичної Німеччини позначилася на танцювальній освіті. Так, крім техніки сучасного танцю, танцівник повинен володіти і прийомами класичного танцю. Із-за приналежності до єврейської нації, Г. Палуки забороняють займатися викладацькою діяльністю. Їй дозволяють довести набраний курс до випускних іспитів, після чого в 1939 році школу закривають [291].

До становлення хореографічної освіти в Німеччині долучилася і вищезгадана Марі Вігман (1886–1973) – німецька танцівниця, педагог і хореограф, засновниця європейського експресивно-пластичного танцю модерн. М. Вігман народилася 13 жовтня 1886 року в Ганновері. У 1911 році вона вступила до школи Е. Жак – Далькроза в Хеллерау (Баварія). М. Вігман вважала, що класичний балет може передавати лише відчуття радості та

ніжності. У своїй хореографічній концепції вона прагнула виразити як яскраві, так і трагічні почуття, тому рухи мають бути сильними, різкими. Замість звичайної приємної, мелодичної балетної музики, М. Вігман використовувала звуки барабанів, тарілок тощо.

За свідченнями Р. Лілі (R. Lillie), у 1920 році в Дрездені М. Вігман відкрила школу – Центральний інститут М. Вігман. У стінах школи відбувалися постановки сольних і групових номерів для трупи. Так, виступи та концертна діяльність хореографічної трупи М. Вігман викликала різні суперечки. Проте, М. Вігман отримала підтримку публіки, яка оцінила її технічне новаторське мистецтво. Під час Другої світової війни М. Вігман, під тиском панівної влади, була змушена викладати класичний танець [323; 374].

Аналіз праць німецьких дослідників-хореографів, зокрема К. Ердман-Райскі (K. Erdmann-Rajski) [291], Ф. Ламперт (F. Lampert) [369], Ф. Петера (F. Peter) [405] та інших, дає підстави стверджувати, що в період з 1924 до 1930 року в Німеччині мали місце танцювальні конгреси, проведення яких було присвячено становленню танцю модерн та вирішенню питання щодо підготовки фахівців хореографії в Німеччині. З'ясовано, що під час проведення конгресів постійно точилася боротьба між ідеями Марі Вігман (створює власний стиль у хореографії – експресивний танець) та Рудольфа фон Лабана (відкриває свою систему танцю, де рухи здійснюються у великому просторі в різних ракурсах. На відміну від класичного танцівника, що прагне легкості, Лабан використовує масу виконавця).

Дослідниця танцю модерн в Німеччині Е. Гренда вирізняє чотири етапи становлення танцю модерн у країні: заснувальний, кризовий, ліквідаційний, відроджувальний [58]. Початок заснувального етапу (1927–1929) ознаменувався першим танцювальним конгресом, який відбувся 21–24 червня 1927 року у м. Магдебург. На цьому конгресі виступали Рудольф фон Лабан і його послідовники. Марі Вігман знехтувала конгресом, підкресливши тим самим своє непідкорення існуючій неписаній ієрархії. Варто зазначити, що організація конгресу була на високому рівні, зокрема виступи ораторів, підбір тем і

демонстрація хореографічних робіт набули широкого розголосу. Теоретичні доповіді охопили історичні, танцювально-естетичні, психологічні і фізіологічні аспекти. Проблеми виховання засобами танцю розглядалися за трьома напрямками: творчий, організаційний і педагогічний. У цей час Рудольф фон Лабан знайомиться з Куртом Йоссом (Kurt Jooss), котрий вводить в німецький експресивний танець поняття «танцтеатр» [369].

Результатом проведеного конгресу стало відкриття Куртом Йоссом Школи танцю «Фолькванг» («Folkwangschulen» Essen) при консерваторії в місті Ессен (Північний Рейн-Вестфалія) (1927 р.), що підкреслило потребу у кваліфікованих хореографічних кадрах, які б спеціалізувалися на вузькому профілі експресивного танцю та модерн танцю, а також брак професійних виконавців для німецького танцювального театру [164].

На підставі історико-генетичного аналізу з'ясовано, що фінансову підтримку у відкритті навчального закладу надав колекціонер і меценат Карл Ернст Остхаус, котрий намагався примирити життя з мистецтвом, відродити промисловий регіон за допомогою мистецтва і культури [351]. Проте своїм відкриттям та подальшим існуванням Школа танцю «Фолькванг» завдячує саме К. Йоссу (1901–1979) – німецькому артисту балету, педагогу та балетмейстеру.

Наголосимо, що будучи прихильником сучасного танцю, К. Йосс все ж таки розумів, настільки важливою є класична балетна школа у підготовці професійних танцівників. Використовуючи ідеї Рудольфа фон Лабана щодо гармонії руху і простору, К. Йосс прагне створити нейтральну систему рухів. Він увів до методики викладання сучасного танцю класичні елементи. Йосса підтримував Зигурд Леєдер, разом з яким вони танцювали в трупі Рудольфа фон Лабана. Курт Йосс став автором проекту, в основу якого було покладено ідею Р. фон Лабана про об'єднання всіх видів сценічного мистецтва – танцю, музики і драматургії [390].

Варто зазначити, ще в 1932 році Курт Йосс отримав першу премію на конкурсі хореографії в Парижі за постановку «Зелений стіл». Не поділяючи політичні погляди націонал-соціалістів, у 1933 році він залишає Німеччину і

від'їжджає до Англії. Після Другої світової війни у 1949 році, повернувшись до Німеччини, Йосс знову стає керівником та викладачем хореографії Школи танцю при Фолькванг консерваторії, яка входила до переліку мистецьких навчальних закладів ФРН.

Саме в стінах Школи танцю «Фолькванг» Курт Йосс втілює ідеї Лабана щодо об'єднання танцю, музики і драматургії. Студенти-хореографи починають опановувати імпровізацію, композицію танцю, а також сучасний танець Йосса. Серед теоретичних дисциплін вивчали музику, анатомію та історію танцю. При Фолькванг консерваторії було закріплено танцювальну студію, де відбувалися практичні заняття. Виховавши не одну плеяду талановитих танцівників, педагогів-хореографів, Школа танцю «Фолькванг» стає центром сучасної хореографії в Західній Німеччині [43; 304].

Бурхливий розвиток танцю модерн в Німеччині та введення його до балетних репертуарів стає причиною проведення другого танцювального конгресу, який відбувся у м. Гессен (21–26 червня 1928 р.). Конгрес висвітлював чотири аспекти: театральний танець і театр танцю; запис танцю; педагогіка танцю; танець для любителів та мав колосальний успіх, проте було відмічено, що розвиток танцю модерн досяг свого максимального рівня і спостерігається тенденція до його занепаду.

Ретроспективний аналіз засвідчує, що вже під час конгресу, педагоги-хореографи передбачали кризу, причинами якої було відсутність хореографів-новаторів, наявність суперечностей між М. Вігман і Р. фон Лабаном. Вперше М. Вігман говорить про те, що відбувається схрещення класичного танцю і танцю модерн. Коли Р. фон Лабан заговорив про необхідність ввести класичний танець з його технікою як обов'язковий предмет до навчальних планів навчальних закладів, М. Вігман категорично виступила проти цієї ідеї, сприйнявши її як зраду щодо «нового» танцю.

Попри велику кількість суперечностей митці ухвалили рішення щодо визнання танцю модерн як окремого виду мистецтва. Вперше експериментальний танець включають до репертуару балетних театрів. Учні

Рудольфа фон Лабана створили власні трупі і школи всією Європою. Марі Вігман запросили до США для створення школи. Тріумф німецького експресивного танцю відбувається у всьому світі. Проте він тривав не довго, свідченням чого став третій танцювальний конгрес [192].

За Е. Грендою другий, кризовий, етап розвитку танцю модерн розпочинається 20–25 червня 1930 року з третього танцювального конгресу в Мюнхені. Пасивність учасників, розбіжність у танцювальному середовищі, важка економічна і соціальна ситуація в країні – все це стало на заваді у виборі певного напрямку, цілей і завдань на майбутнє. У 1933 році Німеччину охопила економічна криза. З приходом до влади Гітлера у всіх сферах запанувала диктатура Націонал-соціалістичної партії Німеччини. Відбувається закриття танцювальних шкіл і театрів. Більшість знаних діячів культури і мистецтва емігрували до інших країн [там само].

Наголосимо, що на третьому, ліквідаційному, етапі (1939–1945) танець модерн практично припинив своє існування на теренах нацистської Німеччини. Таким чином, під час Другої світової війни відбувся крах танцювального експресивного мистецтва, а німецький балет повністю витіснив танець модерн зі сцени. Четвертий, відроджувальний, етап (1946–1950) розпочався після Другої світової війни [там само]. На нашу думку, саме з цього часу танець модерн починає переживати нову стадію розвитку на території Західної Німеччини.

Вивчення фахової літератури засвідчує, що з розвитком танцю модерн, в Німеччині набирала обертів і танцювальна імпровізація. Так, становлення та розвиток танцювальної імпровізації в Німеччині розглядає Ф. Ламперт (F. Lampert) у роботі «Танцювальна імпровізація: історія, теорія, методи, посередництво» (Tanzimprovisation: Geschichte, Theorie, Verfahren, Vermittlung). Автор наголошує на взаємозв'язку танцювальної імпровізації з експресивним танцем Рудольфа фон Лабана та Марі Вігман. Дослідниця аналізує танцювальні конгреси, посвячені танцю модерн та їх роль у становленні ВХО в Німеччині. Ламперт вивчає естетику та філософію танцю ХХ століття, репертуар провідних хореографів-балетмейстерів, що звертаються до форм танцювальної

імпровізації. Наукова робота демонструє не тільки історичний аспект танцювальної імпровізації, а й використання основних методів, художніх практик при викладанні танцювальної імпровізації у вишах хореографічного профілю [369].

Проблеми хореографічної освіти вивчав кандидат філософських наук, теоретик німецького танцю та хореографії, викладач спеціальності «Наука про танець» Вищої школи музики і танцю в Кельні Ф. Петер (F. Peter), який у 2004 році захистив дисертацію «Між характерним танцем і танцем постмодерну. Внесок Дори Хойер у розвиток сучасного танцю в 1930-х рр.» (Zwischen Ausdruckstanz und Postmodern Dance. Dore Hoyers Beitrag zur Weiterentwicklung des modernen Tanzes in den 1930er Jahren» [405]. Аналіз праці засвідчує, що перший розділ автор присвячує танцювальній науці Німеччини, висвітлює поняття «виразний танець». У другому – описує розвиток танцю модерн на території Німеччини, вивчає життєвий і творчий шлях німецької танцівниці, представниці виразного танцю Дори Хойер. Доводить, що Д. Хойер була однією із провідних німецьких танцівниць, яка розвивала сучасний танець. Дослідник називає Д. Хойер борцем сучасного танцю. Танцювальний репертуар Дори Хойер 1932–1935 рр. та 1936–1939 рр. науковець розглядає у наступних розділах дослідження. Автор докладно описує хореографічні постановки та основні педагогічні прийоми і методи використані Д. Хойер. І хоча Дора Хойер працювала з аматорськими танцювальними колективами, організовувала власні танцювальні вечори, брала участь в світових турне, сьогодні її техніку опановують студенти-хореографи у ЗВО Німеччини [386].

Отже, використання історико-генетичного та ретроспективного аналізу дозволило з'ясувати витoki вищої хореографічної освіти в Німеччині, якими стали: розвиток танцю модерн, проведення трьох танцювальних конгресів, відкриття перших шкіл танцю у Дрездені та Ессені, діяльність педагогів-хореографів довоєнного періоду. Доведено, що саме у 20-ті рр. ХХ ст. закладаються основи ВХО та відкриваються перші заклади хореографічної освіти, які відновлюють свою роботу після Другої світової війни. Саме на межі

50-х років минулого століття ВХО Німеччини починає розвиватися двома окремими шляхами, деталі яких ми розглядаємо у наступному розділі нашого дисертаційного дослідження. Зазначимо, що такі зміни були детерміновані поділом Німеччини на дві республіки: на Заході – Федеративна Республіка Німеччини та на Сході – Німецька Демократична Республіка, територія якої контролювалася владою Радянського Союзу.

На основі використання історико-генетичного аналізу, методу періодизації та визначення критеріальних ознак, зокрема суспільно-політичних змін, оновлення нормативно-правової бази, еволюції структури та змісту ВХО, виокремлено три етапи вищої хореографічної освіти в Німеччині, зокрема: контрверсійний (1950–1989 рр.), об'єднувальний (1990–1999 рр.) та модернізаційний (2000–2010 рр.).

Зазначимо, що перший, контрверсійний, етап характеризується кардинальними суспільно-політичними змінами – появою Німецької Демократичної Республіки та Федеративної Республіки Німеччини. Відбувається відповідне оновлення нормативно-правової бази: на території Західної Німеччини приймаються Основний закон (Конституція) (1949 р.) та Рамковий закон «Про вищу освіту» (1976 р.), а на території Східної Німеччини – Закон «Про єдину соціалістичну систему освіти» (1965 р.). З'ясовано, що означені документи детермінували розбіжності в структурі та змісті вищої хореографічної освіти у Східній та Західній Німеччині.

Нові суспільно-політичні зміни (утворення єдиної держави Федеративна Республіка Німеччини) ознаменували початок другого, об'єднувального етапу розвитку ВХО. Відбувається запровадження цілісної системи освіти, яка регламентувалася законами колишньої Західної Німеччини. Встановлено, що на об'єднувальному етапі у вищій хореографічній освіті відбуваються структурно-змістові зміни.

Третій етап – модернізаційний – відзначається входженням Федеративної Республіки Німеччини до Болонського процесу. З'ясовано, що інноваційну політику в системі вищої хореографічної освіти сучасної Німеччини було

зумовлено запровадженням «Танцювального плану Німеччини» (Tanzplan Deutschland).

Отже, визначення витоків та вирізнення етапів розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині дозволило констатувати поетапні зміни нормативно-правової бази, структурно-змістових та організаційних засад ВХО.

Висновки до розділу 1

Термінологічний аналіз та інтерпретація наукової думки дозволили розкрити зміст базових понять дослідження й охарактеризувати *вищу хореографічну освіту* як самостійну галузь мистецької освіти зі своєю структурою, інституційно оформленою у вигляді профільних ЗВО та науково-навчальних підрозділів університетів, змістом і організацією його засвоєння у процесі підготовки майбутніх виконавців, балетмейстерів-постановників та педагогів-хореографів із метою формування їхньої танцювальної культури, професійної компетентності та виконавської майстерності, що становить персональну, соціальну й суспільну цінність. Під терміном *вища хореографічна освіта в Німеччині* ми розуміємо галузь мистецької освіти, в межах якої здійснюється підготовка фахівців танцювального мистецтва, що реалізується в системі профільних ЗВО й університетів Німеччини на бакалаврському та магістерському рівнях і є спрямованою на формування виконавських, балетмейстерських і педагогічних компетентностей майбутніх фахівців на засадах сучасної хореографії.

Аналіз наукових джерел та їх систематизація дозволили структурувати історіографічну базу дослідження за трьома групами за хронологічним і проблемним критеріями з урахуванням ступеня її близькості до предмету дослідження. До першої групи увійшли праці науковців Західної Німеччини, в яких розкрито проблеми становлення та розвитку танцю модерн і особливості його імплементації до підготовки фахівців-хореографів, надано загальну характеристику хореографічно-модернового руху, висвітлено етапи

становлення танцю модерн в Німеччині та діяльність провідних педагогів-хореографів відповідного періоду.

Другу групу праць становлять роботи науковців Східної Німеччини, в яких висвітлено проблеми балетного мистецтва, історію та танцювальні традиції народів світу, а також методику опанування німецьких народних танців. Таку проблематику було зумовлено впливом Радянського Союзу, влада якого контролювала діяльність культурних, освітніх та наукових установ у НДР і стимулювала розповсюдження російської балетної школи, звернення до національних фольклорних традицій, активне включення народної хореографії до навчальних планів ЗВО та прагнення уповільнити експансію сучасної хореографії в культурно-освітньому просторі Східної Німеччини.

До третьої групи праць включено дослідження науковців об'єднаної Німеччини (культурологічні, мистецтвознавчі, психолого-педагогічні, арт-терапевтичні), проблематику яких було зумовлено стрімким розвитком ВХО та стимулюванням дослідницької діяльності. Автори низки монографічних і навчально-методичних праць висвітлюють балетмейстерську і викладацьку діяльність сучасних митців і педагогів-хореографів та їх внесок у ВХО Німеччини, пропонують авторські методики і тренінги для удосконалення освітнього процесу, наголошують на необхідності запроваджувати гімнастику, зокрема естетичну, в підготовку фахівців-хореографів, надають методичні рекомендації щодо викладання хореографії дітям різного віку.

Доведено, що в українському науковому просторі феномен, що досліджується, не був предметом вивчення вітчизняних педагогів-компаративістів. Отже, загальний стан наукової розробленості проблеми залишається недостатньо вивченим як у німецькій, так і в українській педагогічній компаративістиці, тому потребує подальшого розгляду та спеціальних досліджень.

На основі історико-генетичного та ретроспективного аналізу було з'ясовано витoki ВХО в Німеччині, серед яких виокремлено: розвиток танцю модерн; відкриття перших шкіл танцю в Дрездені (Школа танцю Грет Палуки,

1925) та Ессені (Школа танцю «Фолькванг», 1927); проведення трьох танцювальних конгресів (1927–1930); діяльність видатних німецьких педагогів-хореографів довоєнного періоду – Рудольфа фон Лабана (1879–1958) – автора власної системи танцю, що допомагає втілити й розвинути руховий потенціал особистості і дозволяє її повне творче самовираження; Марі Вігман (1886–1973) – зачинательки експресивного танцю в Німеччині; Курта Йосса (1901–1979) – фундатора Школи танцю «Фолькванг» у місті Ессен; Грет Палуки (1902–1993) – засновниці власної школи танцю в місті Дрезден.

Використання історико-генетичного аналізу, методу періодизації та визначення критеріальних ознак (суспільно-політичні зміни, оновлення нормативно-правової бази, еволюція структури та змісту) дозволили виокремити три етапи ВХО в Німеччині, зокрема: перший, *контroversійний* (1950–1989), коли внаслідок Другої світової війни з'являються НДР та ФРН, приймаються Основний закон ФРН (Конституція), Закон «Про єдину соціалістичну систему освіти» (НДР) та Рамковий закон «Про вищу освіту» (ФРН), що детермінували розбіжності в структурі та змісті вищої хореографічної освіти означених республік. Другий, *об'єднувальний* етап (1990–1999), характеризується утворенням єдиної держави Федеративна Республіка Німеччина, запровадженням цілісної системи освіти, що регламентується законами колишньої Західної Німеччини та відзначається структурно-змістовими змінами ВХО в 90-х рр. минулого століття. Третій, *модернізаційний* етап (2000–2010), детермінується входженням ФРН до Болонського процесу, запровадженням «Танцювального плану Німеччини», реалізація завдань якого зумовила інновації в системі ВХО сучасної Німеччини.

РОЗДІЛ 2

ГЕНЕЗА ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЦЬКІЙ ДЕМОКРАТИЧНІЙ РЕСПУБЛІЦІ ТА ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ

У другому розділі висвітлено нормативно-правові, структурно-змістові та організаційні аспекти розвитку вищої хореографічної освіти в НДР та ФРН, охарактеризовано організаційні аспекти вищої хореографічної освіти у Федеративній Республіці Німеччині, які покладено в основу трансформації ВХО після об'єднання країни.

2.1. Становлення вищої хореографічної освіти в НДР: нормативно-правовий, структурно-змістовий та організаційний аспекти

Використання історико-генетичного та порівняльно-зіставного аналізу засвідчує, що після проголошення Німецької Демократичної Республіки та Федеративної Республіки Німеччини в історії вищої хореографічної освіти розпочинається контрверсійний етап. З'ясовано, що підготовка фахівців-хореографів на території Східної та Західної Республік була різною за змістом, метою, ідеологічною спрямованістю та організацією. Встановлено, що поштовхом до таких змін були наслідки Другої світової війни, де питання вирішення майбутнього Німеччини перейшло до чотирьох окупаційних сил – Сполучених Штатів Америки, Радянського Союзу, Великої Британії та Франції (див. рис. 2.1. Карта окупаційних зон Німеччини після Другої світової війни). Возз'єднання Німеччини стало можливим у 1990 році, після падіння комуністичної системи і в результаті покращення відносин між Заходом і Сходом [268; 322].

Вважаємо за доцільне зазначити, що за свідченнями німецького історикознавця К. Похля (K. Pohl), в радянській окупаційній зоні було спеціально обрано Німецьку раду, яка 7 жовтня 1949 року проголосила

утворення Німецької Демократичної Республіки (НДР) зі столицею Східний Берлін (західна зона міста стала самоврядною територією, пов'язаною з ФРН) [411]. Варто наголосити на тому, що Німеччина, населення якої прагнуло до того, щоб країна після Другої світової війни була єдиною, мирною і демократичною, фактично стала першою ареною зіткнення супердержав у «холодній війні». Саме їхня непоступливість та амбіції спричинили розкол Німеччини на Східну та Західну, що засвідчило поділ повоєнного світу на дві вороже налаштовані частини [128].



Рис. 2.1. Карта окупаційних зон Німеччини після Другої світової війни.

Таким чином утворилося дві незалежні німецькі держави: на заході – Федеративна Республіка Німеччина (ФРН) з 11 федеральними землями (Баварія, Баден-Вюртемберг, Берлін, Бремен, Гамбург, Гессен, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц, Сар, Північний Рейн-Вестфалія, Шлезвіг-Гольштейн), на сході – Німецька Демократична Республіка (НДР) зі столицею Східний Берлін та п'ятьма землями (Бранденбург, Мекленбург, Саксонія, Саксонія-Ангальт,

Тюрінгія). Зазначимо, що після адміністративної реформи НДР 1952 року поділ на п'ять земель було скасовано і натомість створено 14 округів (Bezirk), зокрема (I) Росток, (II) Нойбранденбург, (III) Шверін, (IV) Потсдам, (V) Франкфурт-на-Одері, (VI) Магдебург, (VII) Котбус, (VIII) Галле, (IX) Лейпциг, (X) Ерфурт, (XI) Дрезден, (XII) Карл-Маркс-Штадт (Хемніц до 1953 року і знову в 1990) (XIII) Гера і (XIV) Зуль. Східний Берлін було виділено в окремий округ в 1961 році [49; 349; 415].

М. Хумбург (M. Humburg) засвідчує, що радянська військова адміністрація у своїй зоні окупації Німеччини з перших післявоєнних днів заклала основи соціалістичного режиму радянського зразка. Як наслідок такої політики відновили свою діяльність Комуністична і Соціал-демократична партії Німеччини, які у 1946 році об'єдналися у Соціалістичну єдину партію Німеччини (СЕПН). У жовтні 1949 року, після проголошення Східної Німеччини, були обрані перший президент країни – Вільгельм Пік – колишній лідер КПН і перший прем'єр-міністр – Отто Гротеволь – колишній лідер СДПН [339].

В свою чергу німецький дослідник Р. Мюлер (R. Müller) наголошував, що розвиток економіки НДР йшов директивно – за дворічним (1949–1950) та п'ятирічними планами. Було націоналізовано майже всю промисловість, проведено соціалістичну аграрну реформу – примусово створювалися кооперативи. За свідченнями науковця, в травні 1953 року керівництво країни почало підвищувати норми продуктивності для виробників на 10%, не вистачало товарів широкого вжитку, почалися страйки, учасники яких вимагали вільних загально-німецьких виборів, виводу радянських військ тощо. Проте за допомогою радянських військ повстання було придушено. Так, Р. Мюлер доводить, що саме ці події були першим антисоціалістичним виступом проти нав'язування тоталітарного режиму сталінського зразку в країнах Східної Європи [391].

П. Лонгеріх (P. Longerich) наголошує про те, що після смерті В. Піка (1960) вищим органом влади на території Східної Німеччини була

Державна рада, керівництво якої очолював Вальтер Ульбріхт. Взявши курс на «побудову соціалізму на німецькій землі», в НДР було проведено серію реформ, які сприяли розвитку економіки та поліпшенню матеріального становища населення. Проте нова реформаторська діяльність викликала протест серед населення, однією з форм якого була масова втеча східних німців через відкритий кордон із Західним Берліном до ФРН. Таким чином, у відповідь на ситуацію, що склалася на території Східної Німеччини кордон було закрито, а в ніч на 13 серпня 1961 року в Берліні було споруджено відомий Берлінський мур (4 метри заввишки і 46 кілометрів завдовжки), який пильнували прикордонники НДР [376].

Відзначимо, що Німецька Демократична Республіка (НДР) була заснована в радянській зоні окупації та в східному секторі Берліна й існувала до 2 жовтня 1990 року. НДР стала частиною Східного блоку, який перебував під владою Радянського Союзу і перетворилася на країну з диктаторською однопартійною системою, централізованою економікою і тотальним державним контролем, на соціалістичну робітничо-селянську державу радянського зразка. Зазначимо, що зведення Берлінського муру (1961 р.) та військова оборона кордону повністю ізолювали Східну Німеччину [453].

Вважаємо за доцільне зауважити, що ідеологічне, політичне, економічне та психологічне протистояння двох різних німецьких держав на одній історичній Батьківщині протягом другої половини ХХ століття негативно позначилося на системі освіти в роз'єднаній державі. Так, для Східної Німеччини характерною була чітка централізація та спрямування системи вищої освіти на задоволення потреб робітничих сил. Аналіз наукової літератури засвідчує, що визначальним чинником для розвитку НДР було розширення мережі закладів вищої освіти, збільшення кількості студентів. Необхідно відзначити, що демократичне становлення німецького суспільства після повалення фашистської диктатури було неможливим без корінної перебудови усієї системи освіти [52; 113; 242].

Історичні, теоретичні та практичні аспекти розвитку шкільної та вищої освіти НДР досліджували українські (Н. Абашкіна [1], Г. Андрощук [2], Т. Вакуленко [33], А. Гаврилюк [46], В. Гаманюк [47], О. Кашуба [90], С. Павлюк [137], Л. Чухно [210] та ін.) та російські науковці (Е. Артюхова [8], Х. Даурова [65], Н. Мирошніченко [119], В. Нефьодов [124], О. Фридманська [201] та ін.). Так, на думку Н. Абашкіної, державна політика Східної Німеччини спрямовувала сили на розширення можливостей здобуття вищої освіти. Створювалися належні умови, включаючи підготовку педагогічного персоналу системи професійного навчання з використанням досягнень розвинутих країн, зокрема, колишнього СРСР [1].

Висвітлюючи розвиток вищої хореографічної освіти на території Східної Німеччини на контроверсійному етапі вважаємо за доцільне зазначити, що після прийняття Закону «Про демократизацію німецької освіти» (1946), заснованого на принципах державності, світськості і єдності, рівності для всіх громадян, право на освіту мали всі особи незалежно від їх національності та економічного становища [173]. З'ясовано, що у результаті прийнятого Закону, основними принципами освітньої діяльності на території радянської зони окупації було визначено єдність, державність, демократизацію та релігійну незалежність освіти. Варто зазначити, що в освітній політиці НДР перевага надавалася радянському досвіду [220].

Дослідниця вищої освіти Німеччини О. Ворожейкіна наголошує на тому, що активні процеси у сфері законодавства Східної Німеччини дали змогу проголосити початок 50-х років XX століття епохою «реставрації» німецької освіти; виникла надзвичайно велика потреба в освітянах [42]. Натомість, М. Квек відзначає, що Німецька Демократична Республіка будувала соціалістичне суспільство, формувала єдину ідеологію, запозичуючи багато ідей з радянської педагогіки і вищої школи. Такі історичні колізії позначилися й на підготовці викладачів для закладів вищої освіти [91].

Німецький дослідник С. Фройтаг (S. Freitag) доводить, що на східних німецьких землях було введено жорстку регламентацію культурного та

мистецького життя, діяльності митців та сфери освіти. Відтак, підконтрольною радянським нормам стала і вся система хореографічної освіти НДР, розвиток якої було закладено ще на початку XX століття, коли набрав обертів танець модерн, що стало причиною проведення танцювальних конгресів, а також відкриття перших шкіл танцю (1925, 1927), деталі яких висвітлено у попередньому розділі [305].

Один із перших дослідників хореографічної освіти Німеччини П. Примавезі (P. Primavesi) стверджує, що на території Східної Німеччини професійна підготовка танцівників набула особливого значення. Повоєнна розруха країни та масовий виїзд професійних танцівників і балетмейстерів за кордон спричинили брак кваліфікованих фахівців у галузі хореографії. Аналіз та узагальнення наукової літератури надає підстави стверджувати, що вища хореографічна освіта в східнонімецьких землях протягом усього існування Німецької Демократичної Республіки була зорієнтована на освітню політику СРСР та зумовлена ідеологічними рамками культурно-освітньої політики радянського уряду, спрямованої на формування розвиненого соціалістичного суспільства [418, с. 15].

Таким чином, з'ясовано, що саме за ініціативи Радянської влади на території Східної Німеччини відновлювалися раніше створені та відкривалися нові заклади, які здійснювали підготовку фахівців-хореографів у НДР. Так в історії ВХО Німеччини розпочинається контрверсійний етап, який характеризується відновленням роботи Школи танцю Грет Палуки в Дрездені. З'ясовано, що за підтримки Радянської воєнної адміністрації в Німеччині (РВАН) під школу танцю було виділено нові приміщення. Засновниця навчального закладу Грет Палука після тривалої перерви, зумовленої Другою світовою війною, знову розпочинає займатися викладацькою діяльністю і зберігає за собою керівництво школою. На основі аналізу та систематизації офіційного сайту закладу, визначено, що в 1949 році Школі Грет Палуки було надано статус закладу вищої освіти та

перейменовано на Вищу школу танцю Грет Палуки в Дрездені (Palucca Schule Dresden – Hochschule für Tanz) [402; 418, с. 17].

У 1951 році було проведено другу освітню реформу (Hochschulreform), яка передбачала централізацію освіти та політичну ідеологізацію університетської освіти в НДР. Так, у Постанові про реорганізацію вищої освіти від 22 лютого 1951 року було вперше сформовано Управління вищої освіти Східної Німеччини, що координувало роботу всієї галузі. Вважаємо за доцільне наголосити, що першу реформу було проведено ще в 1945 році з метою відкриття нових закладів вищої освіти на території Радянської зони окупації [277; 310].

Німецький дослідник Х. Грошоп (H. Groschopp) засвідчує, що заклади вищої освіти Східної Німеччини, які здійснювали хореографічну підготовку фахівців, були підпорядковані Міністерству культури. Вважаємо за доцільне наголосити про те, що керівництво Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені, зобов'язувалося постійно інформувати Міністерство щодо кількості студентів, зміни навчальних планів, викладацького складу навчального закладу. Відзначимо, що перші випускники вишу отримували дипломи з кваліфікацією танцівник, педагог танцю та режисер танцю [315].

Зазначимо, що така планомірна освітня політика Радянського Союзу на території Східної Німеччини сприяла збільшенню кількості і закладів вищої хореографічної освіти в НДР. Так, в межах освітньої реформи (1951) в Східному Берліні, територія якого контролювалася владою СРСР, при Державній драматичній школі було відкрито Вищу школу класичного танцю та хореографії, педагогіки і режисури (Tanzhochschule für klassischen Tanz, Choreographie, Pädagogik und Tanzregie). Аналіз та узагальнення наукової літератури засвідчує, що термін навчання як у Вищій школі класичного танцю та хореографії, педагогіки і режисури при Державній драматичній школі в Берліні, так і у Вищій школі танцю Грет Палуки в Дрездені тривав три роки (див. дод. В). Однак, уже в 1954 році термін навчання було збільшено до п'яти років, що було зумовлено освітньою реформою 1951 року [332; 402].

На основі вивчення праць німецьких дослідників, зокрема П. Прімавезі та Х. Грошопа з'ясовано, що на початку 1953 року державна комісія з питань мистецтва опублікувала тези, в яких було затверджено наступне: національним багатством Східної Німеччини в галузі хореографії є російська школа класичного танцю та німецький народний танець. Зміст тез містив положення про те, що саме Радянський Союз вказував на єдиний правильний шлях щодо розбудови культурної інфраструктури на території Східної Республіки. Крім того, вища хореографічна освіта НДР мала базуватися на національних фольклорних традиціях держави, популяризувати німецький народний танець та продовжувати традицію російської школи класичного танцю. Натомість, сучасний танець, який стрімко розвивався на території Західної Німеччини, призведе до загибелі хореографічної освіти та мистецтва танцю [315].

У результаті аналізу опублікованих матеріалів виявлено, що до навчальних планів вищезгаданих вишів було внесено деякі корективи, зокрема: зорієнтовано підготовку фахівців хореографії на опанування класичного і народного танців та зовсім виключено теорію і методику викладання сучасного танцю. Тому дуже часто виникали конфлікти між прогресивними викладачами ЗВО, серед яких була і Грет Палука. та владою Німецької Демократичної Республіки.

Вважаємо за доцільне зазначити, що незважаючи на відповідну заборону, педагоги-хореографи Східного Берліну та Дрездену намагалися впровадити до освітнього процесу танець модерн та контактну імпровізацію, що, на їх думку, відігравали важливу роль у хореографічному навчанні. Водночас, Грет Палука наголошувала, що з року в рік молодь змінюється і варто виховувати творчу та креативну особистість. Саме техніка танцю модерн та елементи контактної імпровізації стимулюють до пошуку нових елементів руху в хореографічному навчанні. Така позиція Грет Палуки постійно призводила до конфліктів. У директивах радянської влади наголошувалося на тому, що в основі підготовки фахівців-хореографів має

лежати російська школа класичного танцю А. Ваганової, а молоді танцівники НДР зобов'язані прославляти традиції радянського балетного мистецтва і формувати соціалістичний образ людини в мистецтві [115, с. 98–100].

Застосування ретроспективного аналізу надає підстави стверджувати, що орієнтація Східної Німеччини на Радянський Союз у професійній підготовці танцівників майже не залишала можливості розвитку танцю модерн на території НДР. Причиною цього, як уже зазначалося, було звернення до традицій народної та класичної хореографії, а також педагогічний тріумф російських педагогів-хореографів, зокрема Агріпіни Ваганової (1879–1951) та діяльності її школи. Зазначимо, що саме А. Ваганова створила нову систему класичного танцю. Російська школа відрізнялася силою, спритністю та витривалістю. Хореографічно-педагогічна спадщина школи А. Ваганової була прийнята у всьому світі і стала основою для багатьох професійних балетних шкіл [151].

За свідченнями німецького дослідника М. Вогельсанг (M. Vogelsang), щоб перейняти досвід російської школи класичного танцю, у 1953 році керівництво ЗВО Східної Німеччини відправляє до Ленінграду (Санкт-Петербург) трьох кращих студентів-хореографів (Урсула Колен (Ursula Collein), Егон Бішоф (Egon Bischoff) і Урсула Борман (Ursula Bormann)) для навчання та підвищення кваліфікації у Державній академії балету протягом п'яти років. Основним завданням студентів стало опанування російської хореографічної школи та методики викладання класичного танцю, а також проходження балетної підготовки. Кандидати були відібрані відповідно до фізичних даних та соціальних вимог. Науковець наголошує, всі троє перед від'їздом до Союзу освоїли спеціальний підготовчий курс, спрямований на ознайомлення з радянською ідеологією [460].

Водночас Р. Штабель (R. Stabel) зазначає, що головним завданням для обраних в Радянський Союз танцівників Східної Німеччини було вдосконалити не тільки власні фізичні та технічні можливості, а й здобути спеціальні знання з методики викладання класичного танцю та скласти відповідні іспити разом з

радянськими випускниками-хореографами, які славилися неабиякою теоретичною і практичною підготовкою. Науковець стверджує, що з роками закріпилася співпраця між закладами вищої хореографічної освіти Німецької Демократичної Республіки та Радянського Союзу [437].

На основі історико-генетичного аналізу з'ясовано, що одразу після опублікування тез щодо традицій народної та класичної хореографії на території НДР уже в березні 1953 року в Берліні відбулася «Теоретична конференція танцювального мистецтва» (Theoretische Konferenz über die Tanzkunst), на якій головним питанням стало відродження народного танцю в Німеччині. Як результат, на території Східної Німеччини з'являються державні ансамблі народного танцю, зокрема Державний танцювальний ансамбль НДР (Staatlichen Tanzensemble der DDR) та Державний фольклорний ансамбль НДР (Staatliches Folkloreensemble der DDR). Крім того, виявлено, що на території НДР було створено Центральний будинок культури в Лейпцигу (Zentralhaus für Kulturarbeit in Leipzig), головним завданням якого стало залучення широких мас до культурного життя країни. Звичайні робітники опановували спеціальні курси з німецької народної хореографії. У 1957 році розпочала свою роботу Центральна група з вивчення народного танцю (Zentralen Arbeitsgemeinschaft Tanz (ZAG)), керівництво якою взяла на себе Розмарі Шульц (Rosemarie Schulz). Головним завданням групи було дослідження німецького танцювального фольклору та народної хореографії в НДР [180].

Як наслідок, уже в 1959 році при Вищій школі класичного танцю та хореографії, педагогіки і режисури відкривають спеціальну трирічну фольклорну підготовку під керівництвом Еріка Вітіга (Erika Wittig). Результат такої роботи дав кращих фахівців у галузі народної хореографії та фольклору, які стали цінними кадрами в німецькому театрі, ансамблях танцю Східної Німеччини. Зазначимо, що основними групами німецьких народних танців є масові танці, парні танці та танці в трійках. До масових танців відносять різноманітні види хороводів та контрдансів. До числа парних танців належать

види танцю лендлер, зокрема шляйфер, власне лендлер, штайрер, шуплятлер, танці віклер та Ново-Баварські. Усі вони містять елементи загравання. Танці в трійках відносяться до видів танців лендлеру та контрдансу [189].

А. Краузе стверджує, що характерною особливістю німецьких народних танців стало кружляння пар по колу, численні оберти дівчат під рукою партнера, плескання в долоні та вигукування чоловіків. Виконували їх на всій території Німеччини, проте необхідно відзначити Баварію і Тюрингію, де традиціям народного танцю віддавали неабияку перевагу. Деякі народні танці країни мали австрійське коріння [102]. Таким чином, учасники освітнього процесу вишів НДР опановували народну хореографію, яка відображала танцювальні традиції та ідеали робітничого класу.

Наголосимо, що в об'єднаній Німеччині народні танці виконуються в спеціальних товариствах та ансамблях, створених для збереження традицій танцювальної культури країни. Так, широку популярність завойовує фольклорний ансамбль «Фолькстанц» (Volkstanz) під керівництвом Хельги Пройс (м. Бухгольц). Репертуар ансамблю містить народні танці в тому вигляді, в якому вони існували у різні часи на території Німеччини. Віковий склад ансамблю – люди пенсійного віку. З'ясовано, що ансамбль демонструє не тільки національні танці різних земель Німеччини, а й передає характер та манеру їх виконання [122].

Крім того, в країні часто відбуваються танцювальні фестивалі в національних костюмах, зокрема, щорічний фестиваль любительського танцю (Duisburger Tanztage). Це одне з масштабних танцювальних свят на території Німеччини, учасники якого прагнуть максимально продовжити життя своїм традиційним народним танцям. Фестиваль любительського танцю постійно збирає тисячі глядачів, які приїждять із різних куточків світу, щоб побачити характер, швидкість та могутність німецької народної хореографії [180; 189].

За результатами порівняльно-зіставного аналізу доведено, що в 1981 році Вищій школі класичного танцю та хореографії, педагогіки і режисури при Державній драматичній школі було надано університетський

статус, а роком пізніше її перейменовано на честь співака і актора Ернста Буша. Так, з 1982 року навчальному закладу надано нову назву – Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні (Hochschule für Schauspielkunst «Ernst Busch» Berlin), під якою ЗВО завойовує визнання не тільки у світі хореографічної освіти, а й музики, кіно і всього мистецтва в цілому [192, с. 39–40].

Поява Закону «Про єдину соціалістичну систему освіти» («Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem») (1965) стимулювала розвиток вищої освіти Східної Німеччини, яку було спрямовано на науково-технічний прогрес. Відповідно, розпочата в 1967 році реформа вищої освіти на території НДР передбачала ефективність наукових досліджень [310].

Водночас, на думку І. Сташевської, в 60-ті роки ХХ століття усі сфери життя Східної Німеччини характеризувалися новою фазою розвитку, спрямованою на суспільний розвиток та планомірне формування розвинутого соціалістичного суспільства. З метою реалізації комуністичних виховних ідеалів, усі навчальні заклади Німецької Демократичної Республіки, в тому числі й вищі, зобов'язані долучатися до культурного надбання на основі марксистсько-ленінської філософії, світоглядного виховання, поєднувати навчання та виховання, теорію й практику, а також розвивати молодь незалежно від їхнього соціального походження [168, с. 251].

Уже в 1969 році при Державній вищій школі музики – Академії Мендельсона (Staatliche Hochschule für Musik – Mendelssohn-Akademie) в Лейпцигу було відкрито Відділ танцю. Цікавим є той факт, що сам навчальний заклад засновано ще в 1843 році Феліксом Мендельсоном як консерваторію музики. Встановлено, що Лейпцизька консерваторія – перша консерваторія в Німеччині. За всю історію існування школа змінювала назву багато разів (див. дод. Г). Так, з 1969 року навчальний заклад, крім навчання музикантів, розпочав підготовку професійних танцівників. Проте, слід зазначити, після мирної революції 1989 року та об'єднання Східної і Західної Німеччини в єдину державу, консерваторія знову зазнала структурних змін. У 1992 році її було

перейменовано на Лейпцизьку вищу школу музики і театру Фелікса Мендельсона (Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig). Відділ танцю було закрито як непрофільний. Навчальний заклад сфокусував свою увагу тільки на підготовці фахівців музики [330].

На основі аналізу наукової літератури та систематизації офіційних сайтів Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені, Вищої школи класичного танцю та хореографії, педагогіки і режисури при Державній драматичній школі в Берліні та Відділу танцю при Державній вищій школі музики – Академії – Мендельсона було складено табл. 2.1 «Вищі хореографічні навчальні заклади НДР» (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Вищі хореографічні навчальні заклади НДР

Місто / Земля (округ)	Назва навчального закладу	Рік створення
Дрезден / Саксонія (округ Дрезден)	Вища школа танцю Грет Палуки (Palucca Schule Dresden – Hochschule für Tanz)	1925 (1949 – статус ЗВО)
Східний Берлін	Вища школа класичного танцю та хореографії, педагогіки і режисури при Державній драматичній школі (Tanzhochschule für klassischen Tanz, Choreographie, Pädagogik und Tanzregie) (Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні)	1951 (1981 – статус ЗВО)
Лейпциг / округ Лейпциг	Відділ танцю при Державній вищій школі музики – Академії – Мендельсона (Staatliche Hochschule für Musik – Mendelssohn-Akademie).	1963

Так, відповідно до таблиці 2.1 доходимо висновку, що на території Східної Німеччини діяло три заклади з підготовки фахівців-хореографів. Дрезден, східна частина Берліну та Лейпциг стали розсадником ВХО в Німецькій Демократичній Республіці (див. дод. Д, табл. Д. 1). З'ясовано, що основними типами навчальних закладів, що здійснювали підготовку фахівців хореографії на території НДР були вищі школи танцю. Порівняльно-зіставний та структурний аналіз засвідчує, що до обов'язкових дисциплін належали класичний танець, народний танець, фольклор, ритміка, історія

хореографії тощо. Ідеологія Радянського Союзу вимагала знань з філософії марксизму-ленінізму, політичної економіки, діалектики, російської мови та літератури. Крім того, підготовка фахівців хореографії в НДР здійснювалася в груповій формі [280; 362].

Було з'ясовано, що після закінчення навчання дипломовані фахівці-хореографи перебували під контролем у Міністерства культури, що здійснювало розподіл випускників на роботу. Здебільшого пропонували театри Східної Німеччини. Німецький дослідник В. Кайса (V. Caysa) наголошує, що крім Міністерства культури роботу хореографів контролювало Міністерство державної безпеки. Зазначимо, так як переважна більшість випускників перебували в складі балетних труп НДР, що гастролювали і на території Західної Німеччини, Міністерство державної безпеки пильнувало, щоб молоді таланти Східної Німеччини не залишили своєї республіки і не перейшли на бік Західної Німеччини та територію інших європейських країн [257].

Застосування порівняльно-зіставного аналізу надало можливість з'ясувати вступні вимоги до закладів вищої освіти, які здійснювали підготовку фахівців хореографії на території НДР, зокрема: успішне закінчення десяти класів загальноосвітньої школи; демонстрація відповідних знань, умінь і навичок з фаху на вступному іспиті; успішне складання вступного іспиту, що передбачав перевірку рівня розвитку виконавських здібностей (виконання сольної танцювальної композиції), музичного слуху та почуття ритму абітурієнта (слуховий аналіз, елементарна ритмічна імпровізація), сформованості його знань з теорії та історії хореографічного мистецтва, а також розуміння питання щодо активної політичної ситуації (співбесіда) [418; 458].

Історико-генетичний та ретроспективний аналіз засвідчує, що розвиток вищої хореографічної освіти на території окупованої Радянським Союзом Німеччини позначився і на балетному житті Республіки. Встановлено, що на початку 50-х років XX століття Східна Німеччина володіла 42 музичними театрами у складі яких існували балетні трупи, що давали власні балетні програми. Провідна роль серед театрів республіки належала трупам

Німецької державної опери і «Коміше опері» в Берліні, Державній опері в Лейпцигу і Державній опері в Дрездені. Репертуар включав переважно класичні постановки [134; 361].

Крім балетних постановок в театрах, на території Східної Республіки плідно працював Державний танцювальний ансамбль, який володів хореографічними постановками на історичну тематику. Щорічно на території НДР проходили танцювальні фестивалі, участь у яких брали хореографічні ансамблі. З'ясовано, що раз на два роки Союз робітників театру і Міністерство культури Німецької Демократичної Республіки проводили конкурси молодих професійних танцівників і хореографів, участь у яких брали студенти вищих шкіл Дрездену, Східного Берліну та Лейпцигу [13; 239].

Отже, висвітлюючи нормативно-правові, структурно-змістові та організаційні аспекти вищої хореографічної освіти в Німецькій Демократичній Республіці варто зауважити, що всю систему освіти Східної Німеччини, особливо вищу школу, було створено за радянським зразком, характерною ознакою якої стала велика кількість планових показників, надмірна ідеологізація освіти тощо.

Узагальнення означених міркувань надає підстави для висновків про те, що на контроверсійному етапі вищу хореографічну освіту Східної Німеччини було зорієнтовано на освітню політику Радянського Союзу та контролювалася Міністерством культури та Міністерством державної безпеки. Основною базою у підготовці фахівців-хореографів були ЗВО, які спеціалізувалися на танцювальній освіті. Доведено, що хореографічними центрами на території Східної Німеччини були Дрезден, де функціонувала Вища школа танцю Грет Палуки, Східний Берлін з Вищою школою класичного танцю та хореографії, педагогіки і режисури при Державній драматичній школі, а також Державна вища школа музики – Академія Мендельсона в Лейпцигу, де функціонував Відділ танцю.

2.2. Особливості генези нормативно-правової бази, структури та змісту вищої хореографічної освіти у ФРН

Розвиток вищої хореографічної освіти на контрверсійному етапі на території Західної Німеччини, на відміну від Східної Німеччини, було регламентовано Основним законом ФРН та Рамковим законом «Про вищу освіту». Відновлення роботи, створеної у 1927 році, Школи танцю «Фолькванг» та відкриття нових закладів вищої освіти на території Кельну й Мангейму, а також орієнтація на опанування танцю модерн характеризують вищу хореографічну освіту в Західній Республіці.

Аргументовано, що поштовхом до таких змін була низка подій, зокрема, після закінчення Другої світової війни Німеччина зазнала тяжких втрат, промислове виробництво порівняно з довоєнним рівнем скоротилося до 30%, в країні була висока інфляція. За рішенням Ялтинської і Потсдамської конференцій Німеччину було окуповано СРСР, США, Великою Британією і Францією та поділено на чотири зони: Східна Німеччина відійшла до радянської зони, Західна – до США, Великої Британії та Франції. Німецькі історики П. Лонгеріх (P. Longerich) [376] та Х. Нолте (H. Nolte) [395] наголошували, що для спільного управління країною було створено Контрольну раду з керівників 4-х зон. З'ясовано, що Берлін також було розділено на чотири частини.

У цілому політику окупованої влади було спрямовано на демілітаризацію (роззброєння), денацифікацію (викорінення нацизму) та демократизацію (утвердження демократичного ладу). Першим президентом країни було обрано Теодора Гейсома. Після перших парламентських виборів, які відбулися 7 вересня 1949 року, новообрана влада затвердила Конституцію ФРН і обрала голову першого західнонімецького уряду. З'ясовано, що канцлером новоутвореної Західної Німеччини став 73-річний лідер партійного блоку ХДС/ХСС Конрад Аденауер [129].

Вважаємо за доцільне зазначити, що Основний закон Німеччини є жорсткою конституцією, для внесення змін і доповнень до якого приймається спеціальний конституційний закон, за який мають віддати голоси 2/3 членів конституційного складу Бундестагу і Бундесрату. Наголосимо, що найбільш істотні зміни, внесені до Основного закону, були пов'язані з об'єднувальними процесами Західної та Східної Німеччини (1990) і євроінтеграційними процесами.

Порівняльно-зіставний аналіз фахової літератури дає підстави наголосити на тому, що в перші роки урядування К. Аденауера було проведено економічні реформи, результатом яких стало стрімке зростання приросту промислової продукції (9,6% на рік), зростання обсягу виробництва у чотири рази до 1965 року. Зазначимо, що такі темпи розвитку отримали назву німецьке «економічне диво», якому передували такі чинники: збереження промислового потенціалу після Другої світової війни, велика кількість дешевої робочої сили, значний попит на всі види продукції, невеликі воєнні витрати, розвиток нових наукомістких галузей та впровадження досягнень НТР, використання світового досвіду, зарубіжних ліцензій та патентів тощо. Таким чином Західна Німеччина вийшла на одне з перших місць у світі [198].

У результаті застосування історико-генетичного та ретроспективного аналізу, підтверджено, що поділ Німеччини на Східну і Західну детермінував зміни в освітній політиці обох республік. Так, освітня система на території західних німецьких земель будувалася за федеративним принципом культурних свобод земель. Радянські окупаційні зони на території Східної Німеччини схилялися до централізованої концепції. Вища освіта Західної Німеччини стала предметом наукового пошуку вітчизняних (Н. Абашкіна [1], Т. Гладка [50], С. Павлюк [137] та ін.) та російських дослідників (Е. Артюхова [8], Г. Бергхорн [17], О. Ворожейкіна [42] та ін.). Значний внесок у розроблення теоретичних основ вищої педагогічної освіти Західної Республіки зробили українські науковці, зокрема Т. Вакуленко [33], В. Гаманюк [47], Н. Козак [97] та ін. Цінними для об'єктивного аналізу вищої

педагогічної освіти Західної Німеччини стали дослідження російських теоретиків, а саме О. Гладкової [51], Т. Фурьєвої [203] та ін.

У своїх компаративних розвідках І. Сташевська наголошує, що поділ Німеччини на дві окремі держави детермінував початок нового етапу в історії становлення та розвитку мистецької освіти, зокрема вищої, на цих теренах. Дослідниця підкреслює, що шляхи її розбудови в Західній та Східній Німеччині кардинально різнилися, оскільки були зумовлені особливостями політичного, ідеологічного та соціокультурного розвитку цих країн. Наприклад, музична освіта на території Східної Німеччини була поставлена на службу політики. Натомість, тенденції гуманізації, демократизації та інформатизації усіх сфер життя характеризувати музичну освіту Західної Німеччини [168, с. 210].

Німецький дослідник В. Грухн (W. Gruhn) наголошує, що в перші роки відновлення німецьких земель після Другої світової війни ще були відкриті кордони між Західною та Східною частиною країни. Зберігалися тісні контакти в колі педагогів, культурних діячів, науковців та інші. Однак початок тоталітарної структурної та змістової перебудови освітньої галузі НДР призвів до переривання зв'язків у сфері вищої хореографічної освіти між Західною та Східною Німеччиною [316].

Огляд фахової літератури дає підстави наголосити, що на території Західної Німеччини діяло 15 університетів, у тому числі і найстаріші та найзаслуженіші (Гейдельберзький, Мюнхенський, Тюбінгенський, Фрейбургський, Марбургський, Вюрцбургський, Геттінгенський) [289]. Українська дослідниця університетської освіти Німеччини А. Гаврилюк стверджує, що основними тенденціями розвитку вищих шкіл ФРН були децентралізація університетської освіти, наслідування принципів Гумбольдтівської моделі освіти – поєднання викладання і проведення досліджень, забезпечення кількісного зростання мобільності студентів і науково-педагогічних працівників, інтернаціоналізацією університетської освіти [46].

На основі аналізу та систематизації наукової думки німецьких дослідників (Дж. Древньок, А. Мірцева, Ф. Петера та ін.) було з'ясовано, що основними тенденціями розвитку вищої хореографічної освіти Західної Німеччини на контрверсійному етапі стали: деідеологізація мистецької сфери, прагнення до плюралізму, критичного раціоналізму й готовності до змін, що були викликані вимогами реформування та оновлення всіх сфер життя післявоєнного західнонімецького суспільства. Натомість, розвиток вищої хореографічної освіти Східної Німеччини, навпаки, був зумовлений ідеологією побудови соціалістичного суспільства і обмежений рамками панівної диктатури [284; 385; 405].

Окремі аспекти досліджуваної проблематики вивчали російські (В Бондаренко [27], О. Ермакова [74], Н. Зозуліна [87] та інші) та німецькі вчені (Дж. Древньок (J. Drewniok) [284], Т. Лакс (T. Lax) [372], Д. Мартін (D. Martin) [378], А. Мірцев (A. Mircev) [385], Ф. Петер (F. Peter) [405] та ін.), які головним у вищій школі Західної Німеччини та підготовці фахівців-хореографів називали навчання і виховання гармонійно розвиненої особистості з акцентом на розкриття її індивідуального потенціалу. Вища хореографічна освіта ФРН підпорядковувалася американському впливу та вільно запроваджувала у роботу вишів техніку танцю модерн [418, с. 15].

Результати історико-генетичного та ретроспективного аналізу засвідчують, що на контрверсійному етапі на території Західної Німеччини освітнім центром танцю була земля Північний Рейн-Вестфалія. Зокрема, місто Ессен, де після поділу країни на дві республіки відновила свою роботу створена К. Йоссон Школа танцю «Фолькванг» при Фолькванг консерваторії [304].

З метою підвищення якості вищої освіти підготовку фахівців-хореографів на території ФРН почали здійснювати в університетах. Так, в місті Кельн ще в 1948 р. було відкрито Німецький спортивний університет (Deutsche Sporthochschule Köln) [274], який став одним із найбільших спортивних університетів світу. Через рік, після розколу

Німеччини на Східну і Західну було створено один із структурних підрозділів вишу, який здійснював підготовку фахівців-хореографів, зокрема Інститут танцю та культури руху (Institut für Tanz und Bewegungskultur), що розпочав свою активну роботу як міждисциплінарний науково-освітній центр у галузі хореографії, займаючи особливе місце у творчій лабораторії Німецького спортивного університету (див. дод. Д, табл. Д.2).

Детальний аналіз офіційного сайту Школи танцю «Фолькванг» при Фолькванг консерваторії засвідчує, що в 1963 році Фолькванг консерваторію було перейменовано на Університет мистецтв Фолькванг (Folkwang Universität des Künste) [304] та надано їй статус ЗВО. Доцільно зазначити, що навчальний заклад користувався популярністю через унікальні історичні приміщення та знаменитостей, що назавжди прославлятимуть виш, зокрема: Піна Бауш (танцівниця і хореограф), Армін Роде (актор), Лотар Загрошек (диригент) і т.д.) [443]. Проте вважаємо за доцільне відзначити, що сама Школа танцю «Фолькванг», у структурі спочатку консерваторії, далі університету проіснувала до початку XXI століття і лише в 2006 році почала називатися – Інститут сучасного танцю при Університеті мистецтв Фолькванг [382].

На основі аналізу і систематизації наукової літератури та офіційних сайтів ЗВО з'ясовано, що починаючи з 1961 року підготовку фахівців-хореографів почали здійснювати при Кельнському університеті музики (Кельнська консерваторія) на території федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія. Зазначимо, що Кельнську консерваторію було відкрито в 1850 році, де перевагу мали любительські класи музики. Пізніше навчальний заклад було перейменовано на Кельнський університет музики. Уже в 1961 році при Кельнському університеті музики відкривають хореографічне відділення. В 1972 році формуються філії в містах Аахен та Вупперталь, де перевагу мала музична підготовка фахівців. Хореографічним центром вищої освіти залишився Кельн. Нову назву навчальний заклад отримав в об'єднаній Німеччині в 2009 році: Кельнський університет музики було перейменовано на Вищу школу музики і танцю в Кельні (Hochschule für Music und Tanz Köln) [329].

Використання порівняльно-зіставного аналізу дозволяє зробити висновок, що після поділу Німеччини на східну й західну, майже кожні десять років на території Західної Республіки відкривалися вищі хореографічні навчальні заклади, причини чого крилися у стрімкому економічному підйомі країни після Другої світової війни, побудові та відкритті підприємств, запровадженні німецької марки, проведенні масової освітньої політики тощо [49, с. 37]. З'ясовано, що кожна федеральна земля Західної Німеччини мала Міністерство культури, до компетенції якого входило управління освітньою галуззю в державі. Було створено органи управління системою вищої освіти, зокрема: Конференція міністрів освіти Німеччини, Німецька Конференція ректорів університетів, Федеральне міністерство з атомних питань, Наукова рада, Федерально-земельні комісії з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності особливості роботи яких ми розглядаємо у підрозділі 2.3, 3.1. та 3.2. нашого дослідження [247; 290; 273].

Зі змінами Основного закону від 1969 року було створено базу для співучасті федерації у завданнях освітнього планування та відповідальності, особливо у галузі вищої школи, які до цього часу обмежувалися рекомендаціями щодо планування, наданими Науковою радою. Наголосимо, що зі змінами Основного закону відбувся офіційний поворот від принципу чистого культурного федералізму. Так, основними завданнями усіх закладів вищої освіти Західної Німеччини були з одного боку – дослідження, а з іншого – навчання [317].

Поправка Основного закону стимулювала відкриття на території землі Баден-Вюртемберг Академії танцю (Akademie der Tanzes) при Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі (Staatliche Hochschule für Music und Darstellende Kunst Mannheim) (1971). Водночас К. Шелов (C. Schellow) відзначає причини відкриття Академії танцю при Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва, що були пов'язані не тільки з поправками до Основного закону ФРН, а й із розвитком балетної

хореографії Мангейму, яка відігравала неабияку роль у світському та культурному житті Західної Німеччини. Науковець наголошує, що разом зі своїми майстрами, балет Мангейму було залучено до реформи XVIII століття. Головною метою стало перетворення балету на драматичну форму. Вагому роль у становленні мангеймського балету відіграла сім'я танцівників Лучеррі з Ліону, що створили власну мову театрального балетного руху [425].

Аналіз офіційного сайту навчального закладу засвідчує, що історія Державної вищої школи музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі починається з 1762 року, коли курфюрстський двір в Мангеймі надавав підтримку музичній семінарії школи єзуїтів, де бідним студентам викладалася вокальна та інструментальна музика. Оголошення в місцевій газеті від 12 вересня 1776 року про створення першої громадської музичної наукової кафедри і мистецтва музичної композиції пролетіло всією Німеччиною. Кафедра була заснована абатом Фоглером при Мангеймській музичній школі й досягла найвищого міжнародного рівня. Знаменитий курфюрст Карл Теодор, любитель музики, дозволив створення музичної школи і надавав їй фінансову підтримку. Школа слугувала професійному навчанню музикантів і розглядалася як ранній попередник сучасних музичних шкіл [361].

Цікаво, що історія створення Мангеймської академії танцю також сягає XVIII століття (1762). Вона відноситься до найстаріших європейських академій танцю, що брала істотну участь у великій реформі балету XVIII століття (звернення до драматичного сюжетного балету). Роботу музичної школи і академії танцю було продовжено Мангеймською консерваторією, а потім – Державною академією музики і театру. Гейдельберзьку консерваторію було засновано в 1894 році, яку в 1971 році було об'єднано з Мангеймською академією.

Дослідник балетного мистецтва Німеччини Т. Хечт (T. Hecht) засвідчує, що з середини 1750-х років Андре Букінтон працював хореографом-постановником німецького балету. Його увагу було сконцентровано на дивертисментах. Але найбільшим його досягненням було

створення першої Європейської академії танцю, а саме Мангеймської, що дало змогу багатьом талановитим німцям навчатися мистецтву танцю і виконувати прекрасні балетні партії, які захоплювали світову публіку. Підготовка танцівників відбувалася на високому рівні [321].

Необхідно зазначити, що незважаючи на географічне розташування Академії танцю при Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі (територія ФРН), педагоги-хореографи приділяли увагу при підготовці фахівців-хореографів класичному танцю. Переймаючи досвід закладів вищої освіти Німецької Демократичної Республіки, в основі яких лежала російська школа А. Я. Ваганової, класичний танець було введено до навчальних планів вишів як обов'язкову дисципліну [192].

З'ясовано, що важливою подією в освітній політиці Західної Німеччини було прийняття Рамкового закону «Про вищу освіту» (Hochschulrahmengesetz) (1976) в якому вперше на федеральному рівні було визначено і зафіксовано мету вищої освіти ФРН, яка полягала в підготовці до професійної діяльності, в передачі студентам необхідних знань, умінь та методів, у розвитку в них здібностей до наукової діяльності. Заклади вищої освіти Західної Німеччини застосовували методи стимулювання внутрішньої мотивації навчальної та творчої діяльності студентів [334].

У зв'язку з означеною освітньою політикою Західної Німеччини варто зазначити, до навчальних планів вишів, що забезпечували підготовку фахівців-хореографів Федеративної Республіки Німеччини, на відміну від Німецької Демократичної Республіки, входили сучасний танець та контактна імпровізація. Студенти опановували методику вільного танцю Марі Вігман та Рудольфа фон Лабана, а також техніку Курта Йосса. Нагадаємо, що теоретичні і практичні основи виразного танцю та методики його викладання належать Рудольфу фон Лабану. Саме Лабан створив систему запису рухів та назвав її «Кінетографія», яка отримала визнання у всьому світі під назвою «лабанотация». Відзначимо, що система Лабана – універсальна концепція танцювального жесту, що використовується для аналізу та опису всіх

пластичних та динамічних характеристик рухів незалежно від того, до якої національної та жанрової категорії вони належать.

Підкреслимо, що Курт Йосс був один із перших, хто усвідомив необхідність синтезу класичної хореографії та небалетної пантоміми. Система Курта Йосса характеризується ще й вивченням вокалу, графіки, фотографії, пантоміми тощо. Чільне місце в його техніці відводиться психології людських взаємовідношень. Зазначимо, що К. Йосс намагався створити танцювальну драму нового типу [27; 204]

На думку німецьких дослідників, саме нова хореографічна мова, що виникла на початку XX століття, здатна розвивати творчий потенціал студентів та спонукати їх до креативного мислення і пошуку нових шляхів вирішення конкретних практичних проблем. Загалом розвиток танцю модерн на території Західної Німеччини мав менше складнощів, ніж у Східній Німеччині, де перевага надавалася вивченню класичної на народної хореографії [233].

На основі аналізу та систематизації інформації з офіційних сайтів Школи танцю «Фолькванг» при Університеті мистецтв Фолькванг, Інституту танцю і культури руху при Німецькому спортивному університеті в місті Кельн, Хореографічного відділу при Кельнському університеті музики та Академії танцю при Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі було складено таблицю 2.2. Вищі хореографічні навчальні заклади ФРН (див. табл. 2.2).

Доведено, що підготовку фахівців хореографії Західної Німеччини було зосереджено на території двох земель. Зокрема на теренах Північного Рейн-Вестфалія у місті Ессен функціонувала згадана нами Школа танцю «Фолькванг», тепер – Університет мистецтв Фолькванг. Крім того, у місті Кельн підготовку фахівців-хореографів здійснювало два заклади вищої освіти: Німецький спортивний університет (структурний підрозділ якого Інститут танцю і культури руху) та Кельнський університет музики (з Хореографічним відділом у своїй структурі). На території землі Баден-

Вюртемберг у місті Мангейм працювала Академія танцю при Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва.

Таблиця 2.2

Вищі хореографічні навчальні заклади ФРН

Земля	Місто	Назва навчального закладу	Рік створення
Північний Рейн-Вестфалія	Ессен	Школа танцю «Фолькванг» при Фолькванг консерваторії (Університет мистецтв Фолькванг, 1963)	1927
	Кельн	Інститут танцю і культури руху при Німецькому спортивному університеті в місті Кельн	1949
		Хореографічний відділ при Кельнському університеті музики (Кельнська консерваторія)	1961
Баден-Вюртемберг	Мангейм	Академія танцю при Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі	1971

Відзначимо, що у Західній Німеччині основними типами закладів вищої освіти, що здійснювали підготовку фахівців-хореографів були три університети (Університет мистецтв Фолькванг, Німецький спортивний університет, Кельнський університет музики) та одна вища школа (Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі). Структурними підрозділами ЗВО були: школа танцю, інститут танцю, хореографічний відділ та академія танцю.

Вивчаючи вищу хореографічну освіту Західної Німеччини, вважаємо за доцільне звернути увагу і на розвиток балетного мистецтва на території республіки. Так, на відміну від балетного театру Східної Німеччини, у містах ФРН формувалися балетні трупи з іноземних артистів та балетмейстерів. Така тенденція пояснюється співпрацею Західної Німеччини із європейськими країнами та орієнтацію на американську культурно-хореографічну ідеологію [470].

Аналіз наукової літератури [14] дає підстави наголосити, що на території Західної Німеччини майже в 60 музичних театрах існували балетні трупи, проте лише 24 мали власний репертуар. Найкращі трупи знаходилися

в Штутгарті (Вюртемберзький державний театр), Гамбурзі (Державна опера), Мюнхені (Баварська державна опера), Мангеймі (Національний театр), Вупперталі («Танц-театр») і Кельні («Танц-форум»). Запрошувалися балетмейстери та танцівники для постановок і виконання спектаклів [416].

Провідною трупю Західної Німеччини була штутгартська (Штутгартський балет), яку очолював англійський балетмейстер Джон Кранко, призначений директором і хореографом балету в Штутгарті у 1961 році. Наступні двадцять років Д. Кранко не тільки відповідав за успіх балету, але й став одним із видатних хореографів ХХ століття. Виявлено, що 2 грудня 1962 року Джон Кранко презентував нову версію балету С. Прокоф'єва «Ромео і Джульєтта», що викликала в публіки шквал аплодисментів. Наступною прем'єрою став роман у віршах «Євгеній Онегін» О. Пушкіна, прем'єра якого відбулася у 1967 році. У 1971 році Д. Кранко відкрив у Штутгарті балетну школу, нині відому у всьому світі і розміщену в оперному театрі м. Штутгарт. Високий рівень технічної майстерності і широкий репертуар не тільки приваблює аудиторію, а й танцівників зі всього світу (більше 20 національностей представлені серед 65 учеників, танцівників, солістів) [192, 43–44].

На початку 1970-х років значного успіху досягає балет Гамбурзької державної опери під керівництвом П. ван Дійка, репертуар якого мав класичні балети. З 1973 року гамбурзьку балетну трупу очолив Джон Ноймайєр. З того часу вся західна німецька хореографія та балет в цілому вийшли на світову арену. Збільшується число виступів, репертуар охоплював різноманітні постановки з числа класичних та сучасних творів. Дж. Ноймайєр поновив склад трупи за рахунок танцівників американської школи. Балетмейстер ставив власні хореографічні твори. У своїх безсюжетних балетах Дж. Ноймайєр підкреслював музично-хореографічну драматургію, а класичні спектаклі набували нового прототипу насиченого технікою танцю модерн [14; 123].

Цікаво, що виникла ціла школа, балетний центр (Ballettzentrum) у м. Гамбург, створений Дж. Ноймайєром, де готували молодих фахівців для

професійної балетної кар'єри. Вважаємо за доцільне наголосити, що нині балетна школа Джона Ноймайєра при Гамбурзькій державній опері – це комплекс студій танцю, а також школа-інтернат. Завдяки цьому, Гамбурзький балет знаходиться на постійно високому професійному рівні, адже щороку поповнюється молодими талантами із числа вихованців школи. Вивчення інформаційних джерел дає підстави стверджувати, що на території об'єднаної Німеччини продовжують функціонувати спеціальні балетні школи при театрах створені Д. Кранко та Дж. Ноймайєром у Західній Німеччині. Так, відзначимо діяльність Балетної школи Джона Кранко при Державному театрі Вюртемберга (John Cranko-Schule / Ballettscholle des Württembergischen Staatstheaters) [344] та Балетної школи Джона Ноймайєра при Гамбурзькій державній опері (BallettSchule der Hamburgischen Staatsoper / Ballett John Neumeier), які посідають чільне місце у хореографічному житті країни. Після закінчення відповідних закладів випускникам видається сертифікат. Документа про вищу освіту балетні школи при театрах не надають [237].

Систематизація наукової літератури та використання ретроспективного аналізу дозволяє стверджувати, що у 80-х роках повоєнний лад втратив стабільність. Відновлення німецької єдності залишалося офіційною державною метою Західної Німеччини. Криза східного блоку розпочалася із заснування у Польщі незалежної профспілки «Солідарність», а потім запровадження воєнного стану наприкінці 1981 року. У березні 1985 року в Радянському Союзі до влади прийшов Михайло Горбачов. В січні 1987 року новий Генеральний секретар Комуністичної партії Радянського Союзу висловив думку щодо необхідності введення в країні демократії. Ця звістка окрилила борців за громадські права в Східній та Західній Німеччині [114; 281].

М. Краус наголошує, що восени 1989 року хвиля протестів на території східнонімецьких земель настільки зросла, що врятувати комуністичний режим можна було лише воєнною інтервенцією Радянського Союзу. Але М. Горбачов був неготовий до цього. Наслідком таких подій стала капітуляція східнонімецького партійного керівництва перед мирною

революцією в НДР, що детермінувало 9 листопада 1989 року падіння символу поневолення німецького народу – Берлінського муру [361].

Встановлено, що після руйнування Берлінського муру в 1989 році минуло ще одинадцять місяців до возз'єднання Німеччини. Конституція ФРН (1949), створена тільки для Західної Німеччини, в 1990 році стала Основним законом для всієї Німеччини. Доведено, що інтеграція Східної Німеччини до складу Західної Німеччини відбулася 3 жовтня 1990 року і була проведена шляхом приєднання. Німецька Демократична Республіка зникла як юридичний та міжнародно-правовий суб'єкт. Саме з цього часу розпочалися дискусія та обмін досвідом між фахівцями Східної та Західної Республік, критичне осмислення стану вищої хореографічної освіти в об'єднаній Німеччині.

Актуальними питаннями стають пошук шляхів спільного розвитку хореографічної сфери, порівняння й зближення різноманітних позицій, що десятиліттями формувалися на контroversійному етапі під впливом кардинально відмінних політичних, ідеологічних та соціокультурних умов. Розпочався процес перебудови усієї системи вищої освіти Східної Німеччини, зокрема й хореографічної, за західнонімецьким зразком [386; 427].

Отже, висвітлюючи особливості генези нормативно-правової бази, структури та змісту вищої хореографічної освіти у Західній Німеччині доходимо висновку, що наслідки Другої світової війни та адміністративно-територіальні зміни на межі 50-х років наклали відбиток не тільки на суспільно-політичну систему країни, а й на сферу освіти в цілому. Вища хореографічна освіта Західної Німеччини регламентувалася Основним законом ФРН та Рамковим законом «Про вищу освіту» і була зорієнтована на підготовку фахівців у сфері сучасного танцю.

Доведено, що структура вищої хореографічної освіти Західної Німеччини була представлена чотирма закладами вищої освіти. Три ЗВО були розташовані на території землі Північний Рейн-Вестфалія, натомість один заклад вищої освіти знаходився на території землі Баден-Вюртемберг.

Встановлено, що змістові особливості розвитку вищої хореографічної освіти на території Західної Німеччини полягали в опануванні нового танцювального напрямку, який виник ще на початку XX століття та набув популярності у закладах вищої освіти ФРН на контроверсійному етапі, зокрема танець модерн. Зміст теоретичної підготовки фахівців-хореографів у вишах Західної Німеччини було збагачено естетикою танцю, соціологією та психологією. Тематичні рамки історії хореографії розширювалися такими питаннями, як історія та теорія танцю модерн та контактної імпровізації.

Таким чином, з'ясування нормативно-правової бази та структурно-змістових особливостей розвитку вищої хореографічної освіти на території Західної Німеччини на контроверсійному етапі спонукає до висвітлення організаційних аспектів, зокрема діяльності основних органів управління системою вищої хореографічної освіти, яку ми розглядаємо у наступному підрозділі нашого дослідження.

2.3. Організаційні аспекти розвитку вищої хореографічної освіти у Федеративній Республіці Німеччині

Зважаючи на велике історичне, соціальне та педагогічне значення вищої хореографічної освіти в Німеччині у другій половині XX – на початку XXI століття, виявлене нами у процесі з'ясування нормативно-правових та структурно-змістових аспектів у Східній та Західній Німеччині, доцільно, на нашу думку, висвітлити організаційні аспекти вищої хореографічної освіти у Західній Німеччині та висвітлити діяльність органів управління системою вищої хореографічної освіти у Федеративній Республіці Німеччині, які стали головними управлінськими органами вищої освіти в об'єднаній Німеччині.

Наголосимо, на території всіх земель Західної Німеччини заклади вищої освіти були суб'єктом юридичного та державного (фінансово-адміністративного) контролю з боку відповідного міністерства. Так, юридичний контроль передбачав відповідальність діяльності закладів вищої

освіти до законодавчих норм у галузі вищої освіти. Державний (фінансово-адміністративний) контроль стосувався переважно економічних, бюджетно-фінансових та кадрових питань.

За результатами застосування загальнонаукових методів нами було з'ясовано, що організація і планування наукового та освітнього процесів Західної Німеччини входили до сфери компетенції самих закладів вищої освіти. Органи управління земель передавали ЗВО вирішення багатьох фінансових та адміністративних питань, натомість, державне управління закладів вищої освіти полягало у визначенні юридичних рамок умов, наданні закладам вищої освіти необхідного фінансового забезпечення. Виконувати ці завдання у Західній Німеччині допомагала громадська організація Наукова рада, особливості діяльності якої ми розглядаємо на кожному етапі нашого дослідження [205].

На основі порівняльно-зіставного аналізу Рамкового закону «Про вищу освіту» [334] та офіційного сайту Федерального міністерства освіти й наукових досліджень Німеччини [254] нами було виокремлено органи управління системою вищої хореографічної освіти у Федеративній Республіці Німеччині (див. рис. 2.2), діяльність яких ми простежуємо в об'єднувальний та модернізаційний етапи.

Так, за матеріалами рисунка 2.2 стає очевидним, що провідними управлінськими органами системи вищої освіти у ФРН є: Конференція міністрів освіти Німеччини; Конференція західнонімецьких ректорів; Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень; Наукова рада; Федерально-земельна комісія з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності.

Встановлено, що Конференція міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини була створена ще в 1948 році, за рік до поділу Німеччини на Німецьку Демократичну Республіку та Федеративну Республіку Німеччина та мала назву Конференція міністрів освіти. З'ясовано, що Конференція міністрів освіти відбулася 19–20 лютого в місті Штутгарті, за

участі представників усіх окупаційних зон. Проте, після того, як участь міністрів із радянської зони окупації була заборонена у Конференції міністрів освіти Німеччини, міністри культури країн трьох західних окупаційних зон проголосити свою конференцію постійною. В результаті, вона стала Постійною конференцією міністрів освіти земель у Федеративній Республіці Німеччини і створили секретаріат для їх співпраці [365].

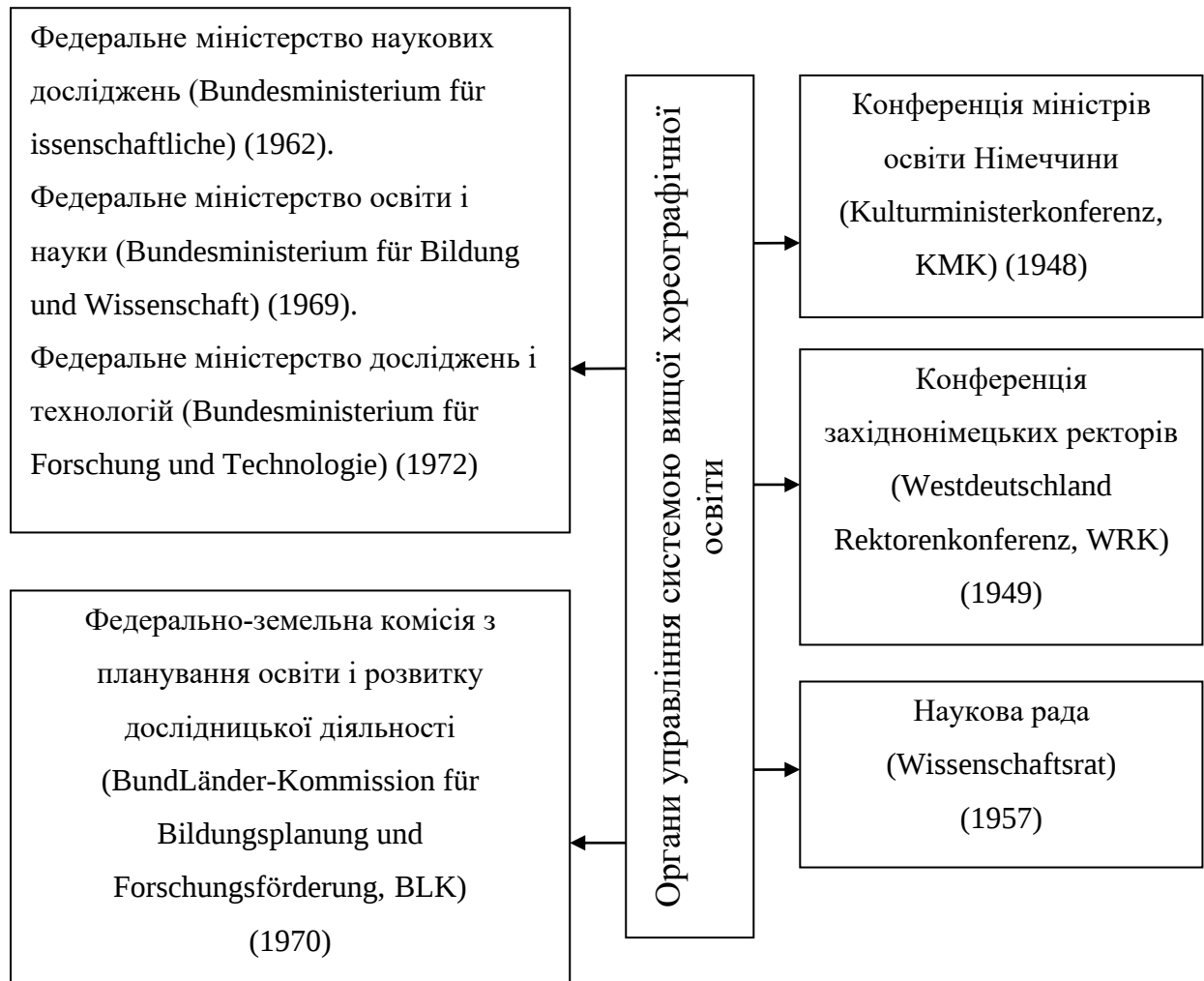


Рис. 2.2. Органи управління системою вищої хореографічної освіти у Федеративній Республіці Німеччини

На основі аналізу та систематизації нормативно-правових документів з'ясовано, що Основний закон від 23 травня 1949 року надав Конференції лише конкретний перелік завдань (стаття 30 Основного закону). Відповідно до цього Конференція міністрів мала право займатися питаннями політики в галузі освіти, університетської і дослідницької політики, а також культурної

політики надрегіонального значення. Головна мета Конференції міністрів освіти Німеччини полягала в забезпеченні максимальної мобільності студентів, викладачів та наукових співробітників.

Зазначимо, що до компетенції Постійної конференції міністрів освіти і культури належить виконання координаційної функції в галузі вищої освіти. До складу КМК входить спеціальний Комітет з політики та управління вищою освітою. Рішення КМК ухвалюються одноголосно, тому переговори з будь-якого питання тривають дуже довго. КМК представляє інтереси ЗВО, виступаючи між різними федеральними і земельними міністерствами і системою вищої освіти. Після об'єднання німецьких земель, територія НДР приєдналася до Конференції міністрів освіти (7 грудня 1990 рік). Уже в 1992 році Конференцію міністрів освіти було перейменовано на Постійну конференцію міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини, особливості роботи та головні компетенції якої ми розглядаємо в наступному розділі нашого дослідження [253; 365].

На підставі використання аналітичних методів встановлено, що крім Конференції міністрів освіти Німеччини, до управлінських органів системи вищої освіти ФРН входила Конференція західнонімецьких ректорів створена в 1949 році з метою розроблення необхідних спільних підходів у галузі вищої освіти у ФРН. Конференція західнонімецьких ректорів була постійно діючою організацією з розвиненим адміністративним апаратом (зокрема, всі питання визнання дипломів і кваліфікацій вирішувалися спеціальним комітетом при цій Конференції) [336].

Наголосимо, що Конференція західнонімецьких ректорів – це добровільне об'єднання німецьких університетів, яке представляє інтереси останніх (університетів) щодо політики і громадськості. Конференція західнонімецьких ректорів займалася всіма темами, що стосувалися ролі та завдань університетів у науці та суспільстві, зокрема з викладанням і навчання, дослідженнями, інноваціями, академічною додатковою освітою, інтернаціоналізацією, а також питаннями університетського самоврядування та управління.

Зазначимо, що Конференція західнонімецьких ректорів, з початку свого існування, виконувала три функції, зокрема: формування думок і політичне представництво (Конференцію західнонімецьких ректорів адміністрація університетів інформувала про нові події в системі вищої освіти, відбувався обмін думками щодо питань політики у галузі вищої освіти, розроблялися загальні положення; відповідно, президент і Бюро Конференції західнонімецьких ректорів представляли інтереси університетів-членів щодо політики і управління у федеральних і державних органах влади і громадськості); фундаментальний і стандартний розвиток в системі вищої освіти (Конференція західнонімецьких ректорів працювали в тісному діалозі, особливо з партнерами із академічних кіл, федеральною владою і владою земель, асоціаціями роботодавців і т. д., щодо розробки загальноприйнятих норм і стандартів); послуги для університетів і суспільства (Конференцію західнонімецьких ректорів підтримували університети-члени і суспільство різними службами).

Наголосимо, що після об'єднання східної і західної частини Німеччини, до Конференції західнонімецьких ректорів, вперше університети із нових федеральних земель були зареєстровані 5 листопада 1990 року. Результатом такого приєднання стало перейменування Конференції західнонімецьких ректорів на Конференцію ректорів вищих навчальних закладів Німеччини (Hochschulrektorenkonferenz, HRK), діяльність якої ми розглядаємо у третьому розділі нашого дослідження [там само].

Матеріали рисунка 2.2. засвідчують, що в 1962 році, за ініціативи канцлера Конрада Аденауера було створено Федеральне міністерство наукових досліджень (Bundesministerium für wissenschaftliche), що відповідало за наукову роботу та космічні дослідження. Федеральне міністерство наукових досліджень було одне з міністерств Федеративної Республіки Німеччини, що забезпечувало фінансування науково-дослідних установ та проектів, а також регулювало загальну політику в галузі освіти [253].

Поправка до Основного закону (1969) стала причиною розширення федеральної компетенції в галузі освіти, тому Федеральне міністерство наукових досліджень отримало нову назву – Федеральне міністерство освіти і науки (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, BMBW). У 1972 році з метою підтримки фундаментальних, прикладних досліджень та технологічного розвитку було створено Федеральне міністерство досліджень і технологій (Bundesministerium für Forschung und Technologie, BMFT) [там само].

Систематизація наукових джерел засвідчує, що до управлінських органів системи вищої хореографічної освіти ФРН, починаючи з 1957 року, належала Наукова рада, створена федеральним урядом та землями. Наукова рада вважається найстарішим консультативним органом в галузі науки в Європі. На основі застосування історико-генетичного та ретроспективного аналізу з'ясовано, що з кінця 1950-х років на території ФРН відбувалося піднесення науки, якому посприяла діяльність Наукової ради. Так, в 1960–1970-ті рр. першочерговим стало розширення науки і системи вищої освіти. Після інтеграції НДР до складу ФРН Наукова рада заклала основу для створення високопродуктивного наукового ландшафту в нових землях [467].

З моменту свого існування керівними органами Наукової ради були федеральна влада та влада земель. Генеральна Асамблея Ради з науки складалася з двох комісій, а саме: наукової та комісії з адміністративних питань, які продовжували роботу в об'єднувальний та модернізаційний етапи. Наукова комісія складалася з 32 членів, які призначалися федеральним президентом, зокрема 24 вчених спільно з пропозицією Німецького дослідного фонду, Товариства Макса Планка, Конференції ректорів університетів, Німецької фондової асоціації дослідницьких центрів, а також 8 членів суспільних діячів. Натомість, комісія з адміністративних питань складалася з 22 членів, до складу яких входили федеративні землі ФРН. Рішення Наукової ради приймалися Генеральною Асамблеєю [там само].

У контексті висвітлення організаційних аспектів вищої хореографічної освіти у ФРН з'ясовано, що до переліку органів управління системою вищої

хореографічної освіти у Федеративній Республіці Німеччині входила Федерально-земельна комісія з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності, створена в 1970 році як федерально-державна комісія з планування освіти щодо адміністративної згоди між федеральною владою і владою земель. Встановлено, що діяльність Федерально-земельної комісії з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності передбачалася статтею 91 Основного закону з внесеними до нього поправками (1970), адміністративною згодою між ФРН та землями щодо створення спільної комісії з планування освіти від 25 червня 1970 року, рамковою згодою між ФРН та землями про спільне фінансування досліджень від 28 листопада 1975 року (рамкова згода про фінансові дослідження) [255].

Відзначимо, що Федерально-земельна комісія з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності, створена на основі угоди між землями і федерацією передбачала стратегічне планування в освіті та підтримку досліджень, слугувала для координації освітньої політики між землями, була постійним форумом для обговорення питань освіти як федерацією, так і землями. Зазначимо, що правління комісії змінюється щорічно. До складу комісії входило вісім представників федерального уряду і по одному від урядів земель. Комісія виступала з рекомендаціями до голови федерального уряду і голів земель для прийняття рішень.

Для підготовки своїх рішень комісія мала два комітети, зокрема Комітет з планування та Комітет сприяння дослідженням. Комітету з освітнього планування підпорядковувалася проектна група інновації в освіті, комісія щодо заочного навчання, редакційна конференція. Головне завдання комісії полягало в підготовці загального плану освіти, підтримці та супроводі освітньої інноваційної політики. Вважаємо за доцільне наголосити, що, незважаючи на адміністративні, структурні, освітні зміни в Німеччині, Федерально-земельна комісія з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності не зазнала реорганізації та продовжує свою роботу в об'єднаній Німеччині [там само].

Висвітлюючи організаційні аспекти вищої хореографічної освіти на території Західної Республіки наголосимо на створенні організацій, що координували наукові дослідження та фондах, зокрема Співтовариства імені Макса Планка, Товариства імені Фраунгофера, фонд Фріца Тіссена, фонд імені Гумбольдта. Так, Співтовариство імені Макса Планка, здійснює фундаментальні дослідження в галузі природничих, біологічних, гуманітарних і суспільних наук. Натомість, Товариство імені Фраунгофера є найбільшою науковою інституцією прикладних досліджень ФРН. Фонд Фріца Тіссена та фонд імені Гумбольдта виступають спонсорами наукових досліджень у вишах ФРН [424].

Розглядаючи органи управління вищою освітою у Федеративній Республіці Німеччині вважаємо за доцільне конкретизувати їх на інституціональному рівні. З'ясовано, що керівництво закладами вищої освіти здійснював ректор та його заступники (проректори). Зазначимо, що функції ради директорів належали академічному сенату. Академічний сенат – внутрішній орган самоврядування, до компетенції якого належали виконавські функції, а саме питання планування, розвитку наукової роботи та управління освітнім процесом.

Відповідно до Рамкового закону «Про вищу освіту» (прийнятого у 1979 р. та істотно переглянутого у 1985 р.) заклади вищої освіти ФРН були зобов'язані надавати студентам академічні та професійні кваліфікації. Відповідно до вказаної редакції закону ЗВО мали право надавати три типи освітньо-кваліфікаційних ступенів, що були майже рівноцінними, зокрема: диплом, що являє собою професійне звання переважно у природничих науках, інженерії та соціальних науках; магістр, що є академічним званням переважно в гуманітарних науках; державний іспит, який складають майбутні державні службовці – вчителі, юристи та лікарі, під наглядом академічного персоналу та представників уряду. Державний іспит не є остаточним ступенем, хоча свідчить про успішне завершення навчання. Після періоду практичної підготовки кандидати складають другий державний іспит, щоб виконувати професійні обов'язки у відповідній галузі та набути статусу державного службовця [55].

Вивчення організаційних аспектів розвитку вищої хореографічної освіти ФРН дає підстави наголосити, що головними документами, які регламентують діяльність усіх вишів є статuti навчальних закладів, які ми вивчаємо як один із компонентів організаційних засад. Статuti містять такі розділи: устрій, де зафіксовано мету, завдання, права та обов'язки вишу, структура, органи управління, освітній процес у закладі вищої освіти та його учасники, науково-дослідницька та науково інноваційна діяльність, адміністрація та майно вишів; прийняття на навчання, права та обов'язки студента [308].

За результатами аналізу статуту Кельнського університету музики (Західна Німеччина), було визначено положення, що регулюють діяльність закладу вищої освіти. Серед основних завдань вишу виділяємо такі: підготовка студентів з метою надання фахових знань та вмінь, необхідних у професійній роботі, виховання у студентів відчуття відповідальності за власну державу та національну культуру, ведення наукової діяльності, розширення хореографічного мистецтва та науки про танець. Основними структурними одиницями вишу, згідно з розділом Статуту про організацію ЗВО, є факультети та відділи, функціонування яких вимагає відповідної матеріально-технічної бази, необхідної для забезпечення реалізації освітніх та наукових завдань [387].

Відповідно Статуту Кельнського університету музики вважаємо за доцільне висвітлити права та обов'язки студентів, а саме: навчання за індивідуальним навчальним планом та програмою, студент може перевестися з іншого ЗВО, має право на матеріальну допомогу, на поселення в гуртожиток-інтернат; студент зобов'язаний поводитися відповідно до змісту та регламенту навчання, дотримуватися обов'язкових правил вишу, брати участь у дидактичних та організаційних заняттях; студенти ЗВО Німеччини мають складати іспити, проходити практику та виконувати інші вимоги, передбачені навчальним планом; право на вибір навчальних програм та дисциплін, обираючи самостійного методу вивчення будь-якої дисципліни; переривання навчання після здобуття базової вищої освіти та продовження його у ЗВО за програмою

магістра або дистанційною формою навчання; систематично та глибоко оволодівати знаннями, практичними навичками з хореографії, працювати над підвищенням свого наукового рівня; виконувати всі вимоги навчального плану в терміни, визначені графіком організації навчального процесу; відвідувати заняття відповідно до навчального плану та розкладу занять. З'ясовано, що за невиконання обов'язків і порушень Правил внутрішнього розпорядку ЗВО у ФРН ректор або керівник відповідного відділу мав право на накладання штрафу, а ректор уповноважений відрахувати студента за відповідні порушення [329; 387].

Отже, висвітлюючи організаційні аспекти розвитку ВХО на території ФРН ми дійшли висновку, що наукові дослідження здійснювалися за межами вишів. До найбільш відомих наукових Співтовариств варто віднести Співтовариство імені Макса Планка, яке проводить фундаментальні дослідження в галузі природничих наук, Товариство імені Фраунгофера, що проводить прикладні дослідження у галузі інженерних наук. Значну роль у науково-дослідній роботі відіграють найбільші наукові фонди країни. До них відносяться фонд Фріца Тіссена, фонд імені Гумбольдта, які виступають спонсорами наукових досліджень у ФРН.

Організаційні засади ВХО Німеччини мали визнану якість, оскільки наука, освіта, дослідження та розробки, посідали одне з центральних місць. Доведено, що у ФРН управління системою вищої освіти на федеральному рівні здійснює Федеральне міністерство освіти і науки. До компетенції уряду земель входив правовий нагляд за діяльністю ЗВО, контроль за використанням бюджету ЗВО, виконанням статуту. Узгодженням освітньої політики на усіх рівнях займалася Постійна конференція міністрів освіти Німеччини. Центральним консультативним і координаційним органом системи вищої освіти і науки була Наукова рада. Постійним форумом для обговорення питань, що стосувалися сприяння освіті та дослідженням була Федерально-земельна комісія з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності. Діяльність закладів вищої освіти у федеральному масштабі

координувала Конференція ректорів університетів – постійно діюча недержавна організація, покликана допомагати науковому керівництву ЗВО і представляти його (ЗВО) інтереси на державному рівні. Управління вищою освітою у ФРН на інституційному рівні здійснювалося керівником на постійній основі, зокрема ректором, а також проректорами та сенатом.

Після об'єднання НДР та ФРН органами управління системою ВХО було залишено чинні органи Західної Німеччини, які зазнали в ході перебудови усієї країни, еволюційних змін, про що йтиметься в наступному розділі.

Висновки до розділу 2

Застосування історико-генетичного та порівняльно-зіставного аналізу дозволило з'ясувати, що після поділу Німеччини і проголошення НДР (жовтень 1949 р.) та ФРН (травень 1949 р.) в історії ВХО країни розпочався контрверсійний етап, коли підготовка фахівців-хореографів на території двох республік кардинально відрізнялась за своєю ідеологією, метою, змістом та організацією. Так, в НДР вищу хореографічну освіту було зорієнтовано на освітню політику СРСР, спрямовану на формування соціалістичного суспільства, а контрольні функції здійснювало не тільки Міністерство культури, а й Міністерство державної безпеки. Виявлено, що на території НДР підготовка фахівців-хореографів здійснювалась у трьох ЗВО. Зокрема, після відновлення роботи Школи танцю Грет Палуки в Дрездені їй надано статус ЗВО (1949), а в межах освітньої реформи 1951 р. у Східному Берліні при Державній драматичній школі було відкрито Вищу школу класичного танцю, хореографії, педагогіки і режисури. У 1963 р. в Лейпцигу при Державній вищій школі музики було створено Відділ танцю. Встановлено, що підготовку фахівців-хореографів було зорієнтовано на російську школу класичного танцю та розвиток фольклорного й народно-сценічного танцювального мистецтва.

На основі порівняльно-зіставного аналізу було з'ясовано, що на території ФРН у 1949 р. відновила роботу Школа танцю «Фолькванг» в Ессені, якій у 1963 р. було надано університетський статус (Університет мистецтв Фолькванг). Змістові особливості розвитку ВХО у Західній Німеччині було зорієнтовано на опанування нової хореографічної мови, притаманної танцю модерн та імпровізації, що спонукало до відкриття нових структурних підрозділів у ЗВО, де активно вивчався сучасний танець, зокрема: Інститут танцю та культури руху в Німецькому спортивному університеті в м. Кельн (1949), Хореографічний відділ у Кельнському університеті музики (1961), Академія танцю в Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі (1971).

У контексті висвітлення організаційних аспектів вищої хореографічної освіти у ФРН з'ясовано, що управління системою ВХО здійснювало Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень. До компетенції уряду федеральних земель входив правовий нагляд за діяльністю ЗВО, контроль за використанням їх бюджету, виконанням статуту. Узгодженням освітньої політики займалася Постійна конференція міністрів освіти та культури федеральних земель Німеччини. Центральним консультативним і координаційним органом вищої освіти і науки була Наукова рада. Постійним форумом для обговорення питань сприяння розвитку освіти і наукових досліджень була Федерально-земельна комісія з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності. Діяльність ЗВО у федеральному масштабі координувала Конференція ректорів закладів вищої освіти Німеччини.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ОБ'ЄДНАНІЙ НІМЕЧЧИНІ

У третьому розділі охарактеризовано об'єднувальні процеси у вищій хореографічній освіті ФРН в 90-х рр. минулого століття; висвітлено нормативно-правові, організаційні та структурні аспекти еволюції ВХО в об'єднаній Німеччині та презентовано оновлення змісту підготовки хореографів у конкретних ЗВО країни (1990–2010).

3.1. Об'єднувальні процеси у вищій хореографічній освіті Федеративної Республіки Німеччини в 90-х рр. XX століття

Падіння Берлінського муру (1989) та об'єднання східної і західної частини Німеччини в одну державу – Федеративну Республіку Німеччину ознаменувало не тільки адміністративно-територіальні зміни, а й зумовило вирішення низки політичних, економічних, освітніх, культурних питань. Поетапний розгляд проблеми нашого дослідження засвідчує, що в історії вищої хореографічної освіти Німеччини розпочинається об'єднувальний етап (1990–1999). Вважаємо за доцільне наголосити, що 2 вересня 1990 року в Москві ФРН, НДР, СРСР, США, Велика Британія та Франція підписали Договір про остаточне врегулювання щодо Німеччини. Таким чином, у Європі не створювалася нова держава, а розширювалася створена ще в 1949 році Федеративна Республіка Німеччини. З'ясовано, що урочисте входження нових земель (колишня НДР) до ФРН відбулося 3 жовтня 1990 року. Об'єднана Німеччина отримала повний суверенітет не тільки у внутрішніх, а й у міжнародних справах.

Державний акт в Берлінській філармонії був описаний Федеральним президентом Ріхардом фон Вайцекером (Richard von Weizsäcker) такими словами: «Прийшов день, коли вперше в історії вся Німеччина знайшла своє

постійне місце в колі західних демократій» («Der Tag kam, als zum ersten Mal in der Geschichte ganz Deutschland seinen festen Platz im Kreis der westlichen Demokratien fand») [463].

Німецький історик, професор університету імені Гумбольдта в Берліні, автор праці «Довгий шлях на Захід» Гайнріх Август Вінклер (Heinrich August Winkler) запевняє, що «політична система Федеративної Республіки Німеччини стала моделлю успіху та експортним рекордом» («Das politische System der Bundesrepublik Deutschland ist zu einem Erfolgsmodell und zu einem Exportrekord geworden»). Вчений наголошує, що після Другої світової війни Основний закон приніс свободу й стабільність, хоча спершу лише німцям на заході країни, яка залишалася поділеною до 1990 року [466].

Таким чином, лише після об'єднання двох Республік (1990) було вирішено «німецьке питання», яке тривало 184 роки. Воно виникло, коли 6 серпня 1806 року останній кайзер Священної Римської імперії німецької нації Франц II підкорився ультиматуму Наполеона й відмовився від імперської корони, звільнив імперські стани від їхніх обов'язків і тим самим розпустив «Стару імперію».

На основі використання порівняльно-зіставного методу нами було з'ясовано, що Федеративна Республіка Німеччини є комплексним утворенням. Вона складається з центрального державного рівня федерації та шістнадцяти земель, які виникли з понад удвічі більшої кількості королівств, князівств і міні-держав та має центральний державний рівень управління (федерація) та регіональний – на рівні кожної із шістнадцяти федеральних земель.

Зазначимо, що в 90-ті роки в освітній політиці Німеччини постало питання щодо якості підготовки та скорочення термінів навчання, інтеграції вищої школи західних та східних земель. Так, окремі аспекти вищої освіти об'єднаної Німеччини вивчали українські та російські дослідники (А. Гаврилюк [46], М. Голубева [55], В. Гречева [59], Л. Данилова [64], Г. Золотарьова [88], Т. Козак [97], Н. Махиня [116; 117], Л. Чухно [210], Е. Южанинова [223], Н. Яремчук [224] та інші). На основі аналізу та

систематизації наукових праць нами було з'ясовано, що вже в травні 1991 року Міністрами земель та Федеральним міністерством освіти та науки було прийнято програму оновлення вищої освіти та науки, яка передбачала такі завдання: оновлення матеріальної бази вищої школи НДР та її кадрового складу; підвищення ефективності закладів вищої освіти; підвищення рівня наукової підготовки у вишах колишньої НДР; створення інфраструктури та забезпечення дієздатності закладів вищої освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчує: після подій 1989–1990 років, що зумовили об'єднання Німеччини, вища освіта цієї країни характеризується складним шляхом реформ та змін, зумовлених політичними, соціальними та економічними процесами як у самій країні, так і на загальноєвропейському та світовому рівнях. З'ясовано, що на формування базових засад німецької вищої школи мало вирішальний вплив створення загальноєвропейського простору вищої освіти. Після об'єднання федеральних земель основним законом країни було залишено Основний закон (Конституцію) ФРН, прийнятий 1949 року, за яким передбачалося регулювання функціонування федерації та земель у законодавчих, адміністративних планових фінансових питаннях. Наголосимо, що законодавчі ініціативи ФРН знаходяться під керівництвом федерального уряду. Натомість, землі володіють певною культурною та освітньою автономією. За допомогою більш докладних законодавчих актів землі мають право самостійно регулювати діяльність закладів вищої освіти, які знаходяться в їхній юрисдикції [55].

Пакт про Об'єднання (Einigungsvertrag) (1990) [288] між Федеративною Республікою Німеччини та Німецькою Демократичною Республікою вимагав наступне: п'ять східних земель Німеччини (Бранденбург, Мекленбург, Саксонія, Саксонія-Ангальт, Тюрінгія) зобов'язані до 30 червня 1991 року закласти законодавчі основи реорганізації освіти. Актом Встановлення Земель (Ländereinführungsgesetz) [370] від липня 1990 року землі НДР назначили власних міністрів освіти, науки і культури, які в грудні 1990 року приєдналися до Постійної конференції міністрів освіти та культури. Метою

таких змін було запровадження спільної та порівняної основної структури в системі освіти шляхом самокоординації земель у федеративній республіці. З'ясовано, що реформаторські зміни професійної освіти НДР були пов'язані з чинними законами, зокрема Актом про професійну освіту (Berufsbildungsgesetz), Кодексом майстерності (Handwerksordnung), Правилами підготовки (Ausbildungsordnungen) та базовими навчальними планами (Rahmenlehrpläne) для дуальної системи професійної підготовки й освіти, що поширювалися на п'ять земель НДР та набули чинності з 1 серпня 1990 року [253].

Водночас після об'єднання НДР та ФРН на території всієї країни було запроваджено західнонімецьку модель освіти. Наголосимо, що за Конституцією від 1949 року відсутнє всеосяжне регулювання освіти. Лише декілька принципів питань урегульовано, уніфіковано на всій території федерації: свобода мистецтв і науки, досліджень і навчання, державний нагляд за школою, релігійні заняття як обов'язковий навчальний предмет у державних школах, гарантія свободи приватних шкіл [11, с. 27].

З'ясовано, що загальні положення щодо вищої освіти регулює федеральний уряд шляхом Рамкового закону «Про вищу освіту», прийнятого в 1976 році на території ФРН. Рамковий закон «Про вищу освіту» став основою для законодавства у вищій освіті та наукових дослідженнях у ЗВО Східної Німеччини. Наукова рада розробила рекомендації щодо реконструкції в цьому аспекті. Так, наукові дослідження, що проводилися в Німецькій Демократичній Республіці, було зосереджено здебільшого в Академії Наук. Проте, відповідно до положень Пакту Об'єднання, вони були частково інтегровані до закладів вищої освіти та позауніверситетські дослідні установи, що спільно фінансуються федеральним урядом та урядами земель [400].

Аналіз та узагальнення наукової літератури свідчить, що після 1990 року спостерігається тенденція до збільшення кількості закладів вищої освіти. Так, на території східних земель вища освіта розвивається швидкими

темпами, де починають відкриватися нові виші. Заклади вищої освіти Східної Німеччини стають регулярними членами Конференції ректорів Німеччини й інших наукових та академічних організацій. Саме в цей час у вишах колишньої НДР проголошується академічне самоврядування, свобода викладання, досліджень і навчання. Зазначимо, що така освітня політика була характерною для ФРН [55, с. 19].

І. Сташевська наголошує, що об'єднання Німеччини детермінувало процес зближення економічних, адміністративних, освітніх, політичних, духовних, культурних умов на західних і східних німецьких землях. Згідно з Основним законом ФРН, головними принципами культурно-освітньої політики в об'єднаному німецькому суспільстві стали рівноправність усіх громадян, право на вільний розвиток особистості, свобода мистецтва та науки, рівний доступ до культурного надбання для всіх членів суспільства [168, с. 343].

На основі аналізу офіційного сайту Федерального міністерства освіти і наукових досліджень Німеччини (Bundesministerium für Bildung und Forschung) [253] виокремлено рівні управління вищою освітою у ФРН, а саме: федеральний, регіональний, муніципальний та інституційний.

Так, на федеральному рівні управління вищою освітою здійснюють державні органи управління освітою, а саме:

- 1) вищі державні органи законодавчої і виконавчої влади (глава держави (Федеральний президент ФРН), парламент (Бундестаг ФРН), уряд (Федеральний уряд ФРН);
- 2) федеральні або центральні державні органи управління освітою (Федеральне міністерство освіти і наукових досліджень Німеччини);
- 3) державні відомчі органи управління освітою (Конференція ректорів закладів вищої освіти);
- 4) державно-громадські об'єднання та організації тощо.

На федеральному рівні юридичний статус ЗВО дорівнює статусу державно-громадських організацій, бюджетна і кадрова політика яких

регулюється урядами суб'єктів федерації. Річний бюджет ЗВО є частиною бюджетів земель, які приймаються відповідними парламентами земель. У питаннях навчальної та дослідної роботи ЗВО мають функціональну автономію, використовуючи різні механізми самоврядування.

З'ясовано, що на регіональному рівні освітою опікуються вищі органи законодавчої і виконавчої влади суб'єктів державного устрою, а саме: прем'єр-міністр, який очолює федеральні земельні уряди та органи управління освітою суб'єктів державного устрою (в кожній землі є Міністерства освіти і культури на чолі зі своїми міністрами). Так, Міністерство культури, що існує в кожній федеральній землі, співпрацює з Науковою радою, а координація їх діяльності здійснюється через постійно діючу Конференцію ректорів закладів вищої освіти країни.

Натомість, на муніципальному рівні керівництво ЗВО здійснюють профільні міністерства федеральних земель, які затверджують навчально-методичні посібники та підручники для використання в підготовці фахівців усіх наукових галузей. З'ясовано, що кожна земля має власний Закон «Про освіту», складений відповідно до Основного закону Німеччини «Про вищу освіту» [311].

На основі порівняльно-зіставного аналізу Рамкового закону «Про вищу освіту» [335], офіційного сайту Федерального міністерства освіти й наукових досліджень Німеччини [253] з'ясовано еволюцію органів управління системою вищої хореографічної освіти в об'єднаній Німеччині (див. табл. 3.1) та розкрито провідні компетенції управлінських структур. Так, за матеріалами таблиці 3.1 стає очевидним, що органами управління системою ВХО в об'єднаній Німеччині було залишено чинні органи Західної Німеччини: Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень, Постійна конференція міністрів освіти та культури федеральних земель Німеччини, Федерально-земельна комісія з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності, Конференція ректорів закладів вищої освіти Німеччини та Наукова рада.

Таблиця 3.1

**Органи управління системою вищої хореографічної освіти
в об'єднаній Німеччині**

Назва управлінського органу	Провідні компетенції та обов'язки
Конференція ректорів ЗВО Німеччини	постійно діюча організація з розвиненим адміністративним апаратом, спеціальний комітет якої вирішує всі питання визнання дипломів і кваліфікацій, а також сприяє виробленню спільних підходів у галузі вищої освіти в цілому в країні.
Постійна конференція міністрів освіти та культури федеральних земель Німеччини	виконує координаційні функції у галузі вищої освіти, до складу якої входить спеціальний Комітет з політики та управління вищою освітою; ПКМОК представляє інтереси вишів, виступаючи між різними федеральними і земельними міністерствами і системою вищої освіти.
Федерально-земельна комісія з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності	утворена на основі угоди між федеральними землями і федерацією; стратегічне планування в освіті та підтримку досліджень; координація освітньої політики між землями; є постійним форумом для обговорення питань освіти як федерацією, так і землями; головне завдання комісії – підготовка загального плану освіти, підтримка та супровід освітніх інноваційних спроб.
Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень	виконує принципові і координуючі завдання; встановлює правила для позашкільної професійної та подальшої освіти (підвищення кваліфікації); спільно із землями забезпечує фінансування; регулює загальні основи вищої школи та створює і оновлює виші.
Наукова рада	головний консультативний орган, до складу якої входять представники федерації, земель, громадськості, вчені; подає пропозиції щодо реформ; оцінює діяльність науково-дослідних інститутів та дослідницьких підрозділів вишів.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що зазначені інституції тісно взаємодіють та ініціюють ухвалення спільних проектів і документів. Крім того, держава доручає федеральним землям фінансувати заклади вищої освіти. Так, вироблення необхідних спільних підходів у галузі вищої освіти в цілому в країні координується Конференцією ректорів закладів вищої освіти Німеччини, яка є постійно діючою організацією з розвиненим адміністративним апаратом (зокрема, всі питання визнання дипломів і кваліфікацій вирішуються спеціальним комітетом при цій Конференції). Аналіз та систематизація таблиці 3.1 засвідчує, що після об'єднання НДР та

ФРН Федеральне міністерство освіти і науки та Федеральне міністерство досліджень і технологій об'єдналися в одне Федеральне міністерство освіти, науки, досліджень і технологій (1994). У 1998 році Федеральне міністерство освіти, науки, досліджень і технологій знову зазнало перейменування. Департамент технологічної політики відійшов до Міністерства економіки. Так утворилося Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень.

Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень ФРН виконує принципові і координуючі завдання, встановлює правила для позашкільної професійної та подальшої освіти (підвищення кваліфікації), спільно із землями забезпечує фінансування. Регулює загальні основи вищої школи, разом із федеральними землями створює і оновлює виші. Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень має вісім відділень. Центральне відділення відповідає за персонал, організацію, інфраструктуру, бюджет. Перший відділ займається стратегічним розвитком освітньої та дослідницької політики і підтримкою обдарованих дітей, а також інноваціями. Другий відділ відповідає за міжнародне співробітництво. Третій відділ зосереджує увагу на професійній освіті, підвищенні кваліфікації й освіті протягом життя. У четвертому відділі роботу спрямовано на університетське та позауніверситетське дослідження. У центрі уваги п'ятого відділу – такі ключові технології, як нано-технології. Інноваціями в науках про життя і здоров'я займається шостий відділ. За культуру і соціальні науки відповідає сьомий відділ [253]. Порівняльно-зіставний аналіз органів управління системою ВХО в контроверсійний та об'єднувальний етапи свідчить, що створена Федерально-земельна комісія з планування і розвитку освіти і дослідницької діяльності продовжила свої повноваження незважаючи на структурно-політичні зміни в країні [255].

З'ясовано, що головним консультативним органом в країні було залишено Наукову раду, до складу якої входять представники федерації, земель, громадськості, вчені. Рада подає пропозиції, рекомендації щодо реформ. Оцінює діяльність науково-дослідних інститутів та дослідницьких

підрозділів ЗВО. Крім того, Наукова рада забезпечує міжнародну конкурентоспроможність німецької науки в національній та європейській науковій системі. Вважаємо за доцільне зазначити, що фінансування Наукової ради забезпечує федеральний уряд та влада земель [467].

В об'єднаній Німеччині Наукова рада ФРН надає рекомендації щодо двох сфер наукової політики: наукових закладів (університетів, коледжів, неуніверситетських науково-дослідних товариств), їх структура і показники, розвиток і фінансування; міждисциплінарних питань наукової системи з окремими структурними аспектами дослідження і викладання. З'ясовано, що наука в ФРН постійно зіштовхується з низкою вимог, а саме: збільшення ефективності досліджень і викладання за рахунок реформ інституційних структур; збільшення міжнародної конкурентоздатності в контексті глобалізації виробництва знань і передачі знань; покращення інноваційного потенціалу наукової системи шляхом поліпшення взаємодії науково-дослідних підприємств і розширення міжнародної співпраці [там само].

Відповідно до Рамкового закону «Про вищу освіту» від 11 січня 1999 року саме міністерства земель здійснюють управління, фінансування, правовий нагляд, матеріальне та кадрове забезпечення закладів вищої освіти. Під час роботи виші керуються Земельними законами «Про вищу освіту», які підпорядковані Федеральному Рамковому закону «Про вищу освіту», з обов'язковим врахуванням особливостей певного регіону [333]. З'ясувавши управління вищою освітою у ФРН на федеральному, регіональному, муніципальному рівнях та прослідкувавши еволюцію органів управління системою ВХО в Німеччині вважаємо за доцільне висвітлити управління вищою хореографічною освітою на інституційному рівні (див. рис. 3.1).

Наголосимо, що як приклад було взято організацію Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені [402]. Так, до управлінських органів зазначеного вишу належать:

- ректорат – здійснює управління ЗВО, проводить власну фінансову політику, підтримує порядок в управлінні та сприяє внутрішньому та

зовнішньому розвитку вишу. До складу ректорату входить ректор (керівник), віце-канцлер та регістратор;

- сенат — складається з вибраних представників професорсько-викладацького складу (наукового та мистецького персоналу), студентів та інших співробітників. Ректор, віце-канцлер, канцлер, входять до нього як консультанти. До повноважень сенату належить прийняття рішень щодо статуту університету, розвитку науки, викладання та мистецтва, формування принципів організації освітнього процесу, а також допомога молодим науковцям;
- консультативна рада — складається з шести незалежних осіб із багаторічним стажем в галузі науки, фінансового управління, культури та адміністрації. Консультативна рада висловлює свою думку щодо багатьох питань, зокрема — фундаментальних й організаційних рішень та інвестицій, які важливі для розвитку вищої освіти;
- майстер-клас-комісія — призначається сенатом, складається з викладачів вишу та має студентське представництво. Приймає рішення щодо допуску на навчання у вищій школі. Крім того, бере участь в затвердженні правил щодо прийому вступників та дозволів на індивідуальне навчання;
- екзаменаційна комісія — затверджується ректором за пропозицією сенату та складається з викладачів вишу, одного академічного співробітника та студента. Члени екзаменаційної комісії відповідають за забезпечення виконання Регламенту екзаменів і забезпечує їх проведення.
- комітет оцінок — формується проректором з науково-педагогічної діяльності, директором програми та двома студентами, вибраних сенатом. Комітет оцінок створений для підготовки та проведення оцінювання якості освітнього процесу;
- рада персоналу — обирається співробітниками вишу, представляє інтереси співробітників ЗВО та бере участь в різноманітних процесах ухвалення рішень;

- студентська рада (студенти вишу) – забезпечує розв’язання питань щодо соціальних та культурних інтересів студентів;
- офіцер безпеки – співробітник з питань безпеки призначається сенатом;
- уповноважений щодо захисту конфіденційності інформації – співробітник щодо захисту прав особистих даних у виші, призначений канцлером [402].

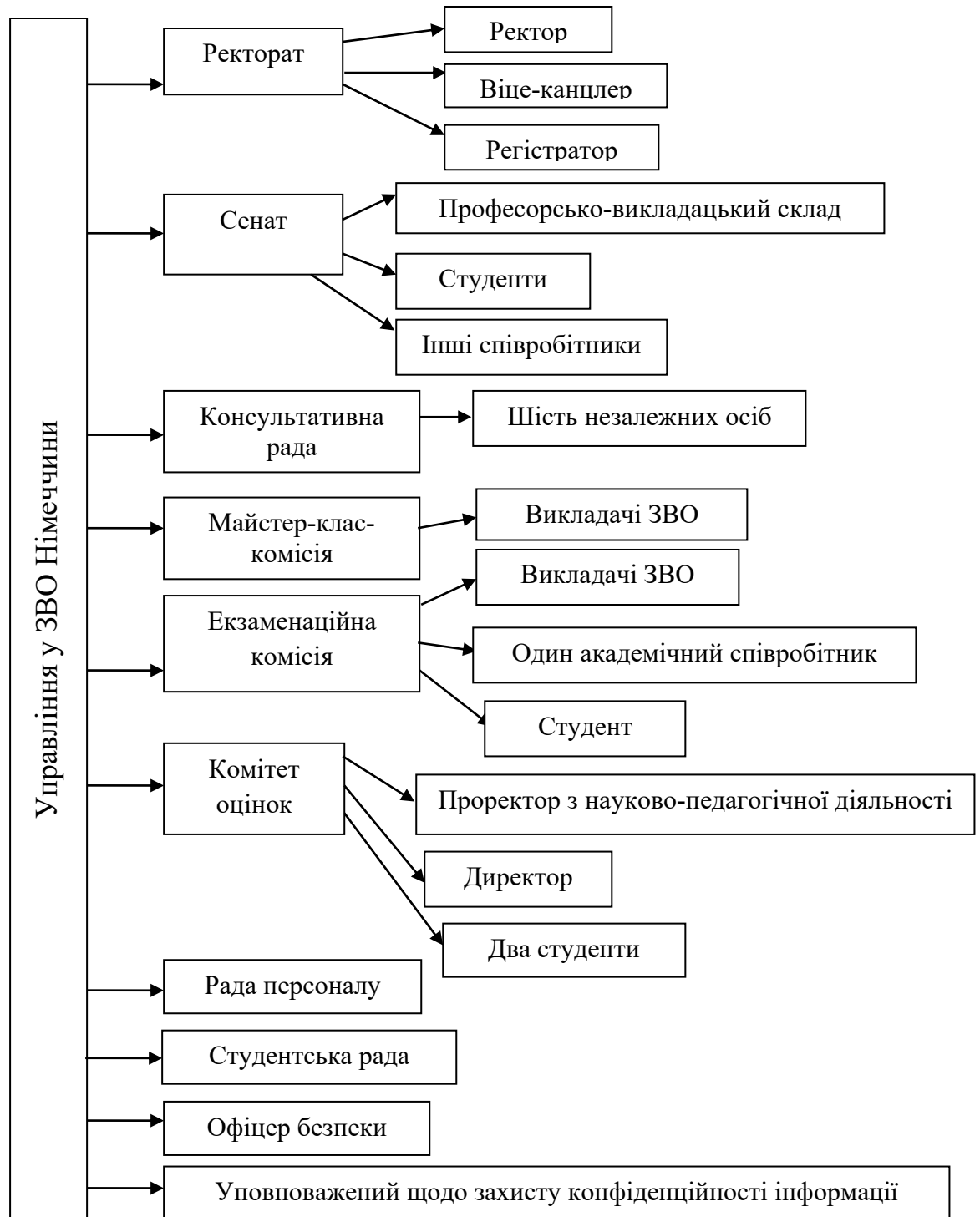


Рис. 3.1. Структура інституційного рівня управління вищою хореографічною освітою у ФРН.

Таким чином, висвітлюючи еволюцію організаційних засад вищої хореографічної освіти в Німеччині нами було з'ясовано, що в 90-х роках ХХ століття (об'єднувальний етап) управління ВХО в країні здійснювалося на федеральному, регіональному, місцевому та інституційному рівнях, які простежуються також у модернізаційному етапі розвитку ВХО Німеччини. З'ясовано, що організація управління на інституційному рівні має складну структуру, яка існує в ЗВО Німеччини на модернізаційному етапі та може бути використана Україною в якості перспектив.

Застосування порівняльно-зіставного аналізу надає підстави стверджувати, що після об'єднання німецьких земель, змінюється структура освіти загалом, що пояснюється структурними, політичними, економічними змінами та браком кваліфікованих фахівців у сфері управління, освіти та науки тощо. Так нами було з'ясовано, що система освіти об'єднаної Німеччини представляє собою класичну структуру, що складається з початкової, середньої і вищої школи (див. рис. 3.2).

Вважаємо за доцільне підкреслити, що на всіх рівнях цієї структури представлені як державні, так і приватні навчальні заклади, хоча кількість останніх незначна. За свідченнями вітчизняної дослідниці С. Сисоевої було встановлено, що держава Німеччина гарантує всім громадянам одержання обов'язкової середньої освіти [162, с. 109].

Аналіз та узагальнення наукової літератури та державних документів надає підстави стверджувати, що система освіти Німеччини складається із чотирьох ступенів, зокрема: початкова освіта (Primarbereich / die Grundschule), надається у 4-х річних початкових школах; перша ступінь середньої освіти – неповна середня освіта (Sekundarbereich I) – (5–10 класи), що включає різні типи шкіл: основну школу (die Hauptschule) – (5–9 класи), реальну школу (die Realschule) – (5–10 класи), гімназію (das Gymnasium) – (5–10 класи), загальну школу (die Gesamtschule) – (5–10 класи) та професійні школи нижчої ланки (das Berufsgrundbildungsjahr); друга ступінь середньої освіти – повна середня освіта (Sekundarbereich II): (11–13 класи) гімназії

різних типів (Allgemeine Hochschulreife / Gymnasiale Oberstufe), професійні школи підвищеного типу: професійно-технічні гімназії, спеціальні училища підвищеного рівня, професійні спеціалізовані училища (Fachhochschulreife: die Berufsfachschule, die Fachoberschule, die Berufsoberschule), що готують до вступу у заклади вищої освіти з певної спеціальності; вища освіта (die Hochschulwesen) [120].

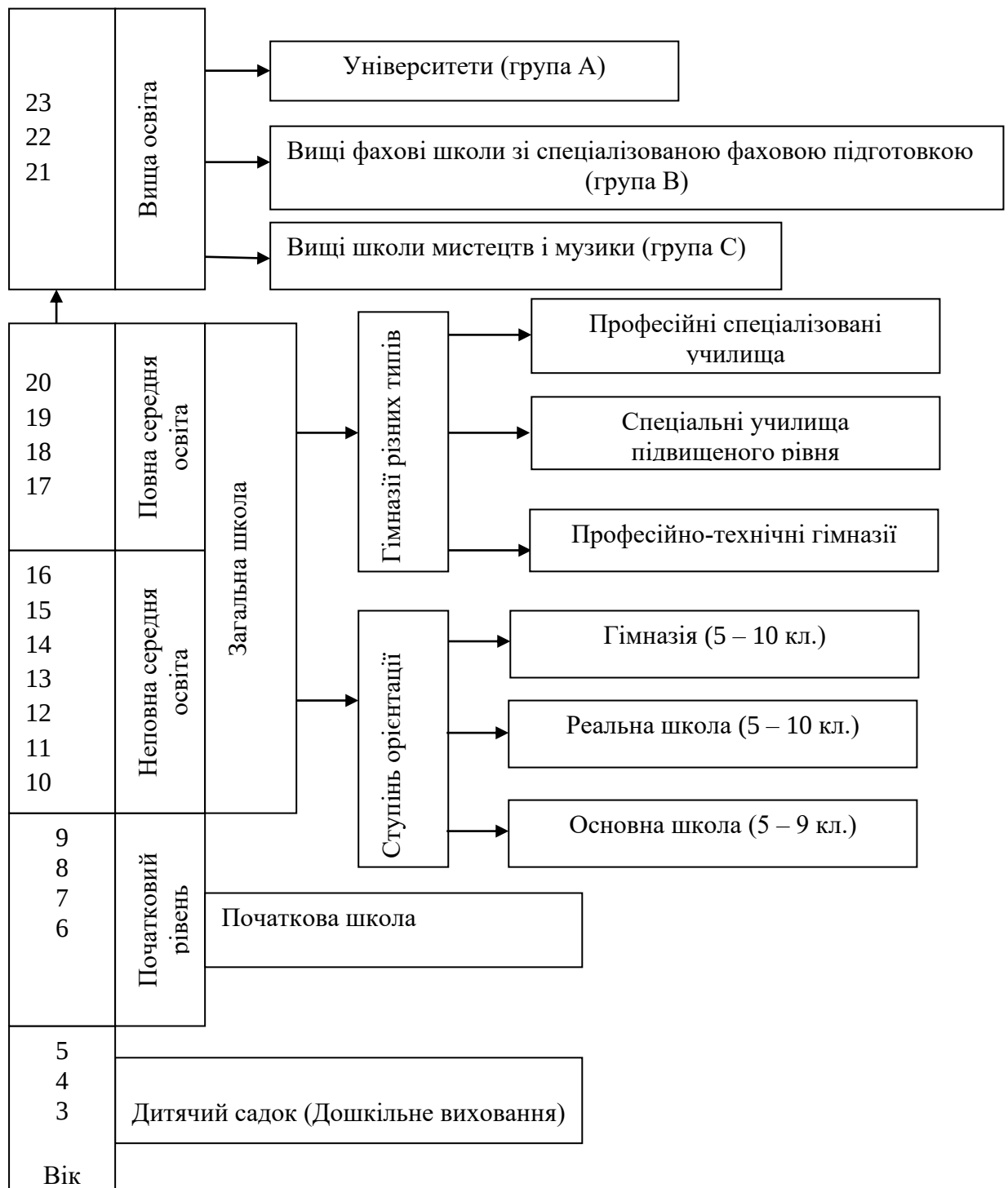


Рис. 3.2. Структура освіти у ФРН.

За матеріалами рисунка 3.2. з'ясовано, що дошкільне виховання (Elementarbereich, die Kindergarten) не входить до складу системи освіти, так як воно здійснюється у дитячих садках, нульових класах та шкільних дитячих садках для дітей шкільного віку. Воно не є обов'язковим, але у віці 5 років дитячий садок відвідують майже всі діти.

Українська дослідниця С. Сисоєва наголошує, що заклади вищої освіти Німеччини поділяються на такі групи: група А – університети (загальноосвітні, класичні, технічні) та спеціалізовані заклади університетського рівня (вищі школи для підготовки вчителів, теологів, лікарів і т.д.); група В – вищі фахові школи зі спеціалізованою фаховою підготовкою; група С – вищі школи мистецтв і музики [162].

Встановлено, що основою системи вищої освіти Німеччини є група А. Університети (Wissenschaftliche Hochschule), більшість з яких мають класичну структуру, реалізують такі завдання: проведення наукових досліджень, навчання, підготовка фахівців вищої кваліфікації, присудження габілітації. Термін навчання становить чотири роки. Університети реалізують велику кількість програм різних предметних галузей (бл. 400), успішним закінчення яких є присвоєння диплому (Diplom), ступеню магістра (Magister), доктора наук (Doktor), звання доцента/професора (Habilitationrecht), а також вручення сертифікату, що надає право на викладацьку діяльність у виші.

Натомість, Вищі фахові школи (Fachhochschulen) характеризуються тісним зв'язком між теорією та практикою і мають чимале значення в підготовці фахівців інженерних спеціальностей, бізнесу, менеджменту тощо. Наукові дослідження в них звужені й не претендують на фундаментальність. Зазначимо, що музичні і мистецькі вищі школи (Hochschule) готують фахівців з усіх видів мистецтва, в тому числі й хореографії. Для отримання диплому необхідно скласти складний двостадійний фаховий екзамен [120].

Застосування історико-генетичного та порівняльно-зіставного аналізу дає підстави стверджувати, що підготовка фахівців-хореографів на об'єднувальному етапі здійснювалася в університетах та вищих школах. Крім

того, спостерігаємо певну тенденцію, зокрема, період 90-х років XX століття характеризується тим, що підготовка фахівців-хореографів на території Східної та Західної Німеччини не набула першочергового значення. Наголосимо, що інноваційна політика в галузі ВХО розпочинається у XXI столітті (модернізаційний етап) після прийняття «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010) [447].

На основі аналізу та систематизації наукової літератури нами було з'ясовано, що на момент об'єднання східних і західних земель (1990 р.) в Німеччині функціонувало сім закладів вищої освіти, які здійснювали підготовку фахівців-хореографів у країні, про що свідчить розроблена нами карта вищої хореографічної освіти в Німеччині в 90-х роках XX століття (див. дод. Ж, рис. Ж.1). За матеріалами зазначеного додатку, на території землі Північний Рейн-Вестфалія продовжували роботу Університет мистецтв Фолькванг в Ессені, Кельнський університет музики та Німецький спортивний університет в Кельні, де відповідно функціонували структурні підрозділи вишів, зокрема Школа танцю, Хореографічний відділ, Інститут танцю і культури руху. Доведено, що земля Баден-Вюртемберг, зберігаючи танцювальні традиції, продовжувала здійснювати підготовку фахівців-хореографів у Академії танцю при Державній вищій школі музики та образотворчого мистецтва в Мангеймі.

Натомість, вищу хореографічну освіту східної частини Німеччини (НДР) було зосереджено в столиці країни, де продовжувала роботу Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні. Так, при навчальному закладі функціонувала створена ще в 1951 році Вища школа класичного танцю та хореографії, педагогіки і режисури. Крім того, хореографічна підготовка залишалася на території землі Саксонія, де в місті Дрезден працювала вже відома нам Вища школа танцю Грет Палуки, яка була і залишається єдиним ЗВО Німеччини, що спеціалізується тільки на підготовці фахівців-хореографів. Вважаємо за доцільне зазначити, що в 1992 році було припинено роботу Відділу танцю при Лейпцизькій вищій школі музики і

театру Фелікса Мендельсона. Таким чином, структура ВХО на об'єднувальному етапі, після 1992 року, складалася з шести ЗВО, які здійснювали підготовку фахівців-хореографів.

Отже, ВХО Німеччини в 90-х роках ХХ століття на об'єднувальному етапі характеризувалася вдосконаленням нормативно-правової бази, та посиленням контролю за вищою освітою країни на федеральному, регіональному, муніципальному та інституційному рівнях. Створені на контрверсійному етапі органи управління системою вищої хореографічної освіти продовжували свою роботу на об'єднувальному етапі. З'ясовано, що за досить нетривалий час розділена політичними суперечностями Німеччина спромоглася встановити єдині нормативно-правові та організаційні аспекти вищої хореографічної освіти.

Доведено, що вища хореографічна освіта Федеративної Республіки Німеччини в 90-х роках ХХ століття перебувала у стані застою. Заклади вищої освіти, що здійснювали підготовку фахівців-хореографів, потребували вдосконалення, зокрема оновлення структури вишів та навчальних програм, які відповідали б європейським стандартам. Орієнтири Німеччини щодо вступу до Болонського процесу вимагали, в першу чергу, переосмислити нормативно-правові, організаційні, структурно-змістові аспекти ВХО, особливості яких ми вивчаємо на модернізаційному етапі розвитку вищої хореографічної освіти Німеччини.

3.2. Еволюція нормативно-правових, організаційних та структурних аспектів вищої хореографічної освіти в об'єднаній Німеччині

На основі статті 23 Основного закону ФРН (1949) стало можливим возз'єднання НДР і ФРН та утворення єдиної правової держави. Так, Основним законом Федеративної Республіки Німеччини є Конституція (Die Verfassung) [279]. Вважаємо за доцільне наголосити, що Конституцію ФРН

було створено у 1948–1949 роках тільки для Західної Німеччини. Проте, після подій 1989–1990 років вона стала Основним законом (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland) (1990) для всієї об'єднаної країни [318].

На основі аналізу та систематизації головного документу ФРН встановлено, що закон узгоджує законодавство з конституційним ладом, а державне управління – із законом і правом. Стаття 1 Основного закону, яка найвищою цінністю конституційного ладу визначає повагу людської гідності: «Гідність людини недоторкана. Шанувати й захищати її є зобов'язанням всієї державної влади» («Die Menschenwürde ist unberührt. Respekt und Schutz ist eine Verpflichtung aller staatlichen Macht» [318]. Подальші основні права гарантують, зокрема, свободу дій у рамках законів, рівність людини перед законом, свободу преси та засобів масової інформації, свободу об'єднань, а також захист сім'ї [396].

Основний закон закріплює представницьку демократію як форму правління. Крім того, Німеччину як правову державу визначає те, що будь-яка діяльність органів державної влади підконтрольна судам. Наступним конституційним принципом є федеральний устрій держави, що означає розподіл владних повноважень між низкою держав-членів федерації та центральною державою [318].

З'ясовано, що Основний закон Німеччини гарантує кожному громадянину право вільного розвитку його особистості і відповідно до схильностей та здібностей вільний вибір місця навчання та професії. Так, відповідно до статті 7 Основного закону повноваження в галузі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини розподілено між федерацією та землями. Зазначимо, що низка повноважень закріплено за самими закладами вищої освіти [там само].

Аналіз Основного закону засвідчує, що переважна частина законодавчих та адміністративних повноважень належить федеративним землям, які мають право вирішувати загальнодержавні завдання, зокрема: питання шкільної та вищої освіти, навчання дорослих і підвищення кваліфікації. Організація та

планування навчального і наукового процесу, переважна більшість адміністративних та фінансових питань належать до основних повноважень закладів вищої освіти в Німеччині [35; 68].

Вивчення фахової літератури та нормативних актів надає підстави стверджувати, що крім Основного закону, нормативно-правовою основою діяльності вищої школи ФРН є Рамковий закон «Про вищу освіту», який став першим законом у цій галузі, що встановив єдині принципи функціонування вищої школи на території усіх земель федерації та сприяв затвердженню єдиних освітніх стандартів. Так, відповідно до Рамкового закону «Про вищу освіту» законодавче регулювання основних положень діяльності системи освіти перебуває в компетенції федерального уряду. В цих загальних законодавчих межах, що гарантують загальні засади функціонування вищої освіти, федеральні землі самостійно регулюють діяльність закладів вищої освіти, які перебувають під їхньою юрисдикцією, шляхом більш деталізованих законодавчих актів [333].

Відповідно до статті 2, пункту 1 Основного Закону Німеччини, вища освіта повинна забезпечувати кожному, незалежно від статі, віку, попередньої освіти, соціального і професійного статусу, політичних та ідеологічних поглядів чи національності, можливість здобувати знання, вміння та навички, необхідні для повноцінної участі в трудовому житті і житті суспільства в цілому [318].

У порівняльному плані зазначимо, що вища освіта в Україні надає поглиблену наукову, фахову та прикладну підготовку, допомагає здобувати громадянам освітньо-кваліфікаційних рівнів згідно з їх уподобаннями і здібностями, вдосконалює їх наукову та професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації. Так, базовим для вищої освіти України є Закон від 17 січня 2002 року «Про вищу освіту», який установлює правові, організаційні, фінансові та інші основи діяльності системи вищої освіти, створює умови для самореалізації суб'єкта, забезпечує потреби держави у кваліфікованих фахівцях. Новий Закон України «Про вищу освіту» був ухвалений Верховною

Радою 1 липня 2014 року і набрав чинності від 6 вересня 2014 року. Таким чином, Закон України 2002 року втратив чинність [83].

Так, аналіз офіційних документів та нормативних актів Німеччини, які регламентують нормативно-правову діяльність ЗВО країни, у тому числі і хореографічних засвідчує, що нормативно-правова база діяльності ЗВО в Німеччині загалом та хореографічної зокрема, визначається офіційними документами державного рівня, а саме: Основним законом ФРН та Рамковим законом «Про вищу освіту». Крім того, оскільки Німеччина поділена на шістнадцять федеративних земель, її освітня політика контролюється та регулюється Законом про федералізм (Föderalismusreform) [303]. До того ж кожна земля має ще й свій земельний закон (Landesgesetz), що узгоджується з Рамковим законом «Про вищу освіту».

Вивчення нормативно-правової бази Німеччини дає підстави для висновку, що в країні було затверджено три основні ограні управління системою освіти з метою повноцінного освітнього функціонування тріади «федерація – землі – ЗВО», зокрема: федеративний орган управління освітою – Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень (ФМОД) в компетенцію якого входить вирішення питань національного рівня, керівництво освітою, навчанням та підтримкою обдарованих дітей і молоді, питання міжнародних відносин у галузі вищої освіти та досліджень; федеративно-земельні органи управління освітою – Постійна конференція міністрів освіти та культури земель (ПКМОК), які несуть відповідальність за освіту та виховання, заклади вищої освіти, дослідні інституції та культурні установи; Конференція ректорів закладів вищої освіти Німеччини (КРЗВО) – це форум обміну думками закладів вищої освіти, що відіграє важливу роль під час нарад федерації та земель щодо питань освіти та науки.

Встановлено, що нормативно-правова база вищої хореографічної освіти об'єднаної Німеччини, також, регламентується Основним закон ФРН та Рамковим законом «Про вищу освіту». Застій вищої хореографічної освіти Федеративної Республіки Німеччини, що тривав у 90-х роках ХХ століття,

спонукав до розроблення та запровадження «Танцювального плану Німеччини», що передбачав підняття хореографічної галузі в країні. В національному масштабі участь у проєкті, тривалість якого була п'ять років (2005–2010) мали взяти всі заклади вищої хореографічної освіти об'єднаної на початку 90-х років Німеччини. Детальний аналіз «Танцювального плану Німеччини» ми надаємо в четвертому розділі нашого дослідження задля з'ясування подальших перспектив. Запровадження «Танцювального плану Німеччини» ознаменувало структурно-змістові зміни ВХО в країні [447].

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх фахівців-хореографів у Німеччині на модернізаційному етапі здійснюється у ЗВО (ступінь бакалавр-магістр) та відбувається на території шести федеральних земель, зокрема: Берлін, Північний Рейн-Вестфалія, Саксонія, Гессен, Баден-Вюртемберг, Баварія (див. дод. Ж, табл. Ж.2). Зазначимо, що названі землі стали активними учасниками «Танцювального плану Німеччини».

На основі структурного та порівняльно-зіставного аналізу «Танцювального плану Німеччини», розробленої авторської карти вищої хореографічної освіти в Німеччині на початку XXI століття та систематизації офіційних сайтів закладів вищої освіти ФРН конкретизовано структуру ВХО Німеччини за такими показниками: типи ЗВО, структурні підрозділи вишу, рівень та фах, форма власності. Встановлено, що ЗВО діють на основі державної і приватної форми власності (див. дод. З, табл. 3.1).

Крім того, обґрунтовано типологію профільних ЗВО, зокрема: вищі школи танцю, вищі мистецькі школи, університети мистецтв і спорту. Доведено, що до структури ВХО входять мистецькі підрозділи двох класичних університетів. Зазначимо, що під терміном *профільні заклади вищої освіти* ми розуміємо мережу вишів (вищі школи танцю, вищі мистецькі школи, університети мистецтв і спорту), що сформувалася після запровадження «Танцювального плану Німеччини» і в межах якої здійснюється підготовка бакалаврів та магістрів мистецтв у сфері

хореографії, спроможних виконувати функції танцівників-виконавців, балетмейстерів-постановників, педагогів-хореографів.

Так, на основі аналізу та систематизації додатку 3, таблиці 3.1 виділено:

- дві вищі школи танцю (Вища школа танцю Грет Палуки в Дрездені (Palucca Schule Dresden – Hochschule für Tanz) (земля Саксонія) та Державна школа балету і артистизму в Берліні (Staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik) (земля Берлін)) [402; 435];
- шість вищих мистецьких шкіл (Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні (Hochschule für Schauspielkunst «Ernst Busch» Berlin) (земля Берлін), Вища школа музики і танцю в Кельні (Hochschule für Music und Tanz Köln) (земля Північний Рейн-Вестфалія), Вища школа музики і театру в Мюнхені (Hochschule für Musik und Theater München) (земля Баварія), Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні (Hochschule für Music und Darstellende Kunst Frankfurt an Main) (земля Гессен), Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі (Staatliche Hochschule für Music und Darstellende Kunst Mannheim) (земля Баден-Вюртемберг), а також Вища школа мистецтв і суспільства Алануса в Бонні (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft) (земля Північний Рейн-Вестфалія)) [332; 329; 331; 328; 436; 229].
- два університети мистецтв і один спортивний університет (Університет мистецтв в Берліні (Universität der Künste Berlin) (земля Берлін), Університет мистецтв Фолькванг (Folkwang Universität der Künste) (земля Північний Рейн-Вестфалія), Німецький спортивний університет (Deutsche Sporthochschule Köln) (земля Північний Рейн-Вестфалія) [456; 304; 274].
- два класичні університети (Вільний університет Берліну (Freie Universität Berlin) (земля Берлін), Гессенський університет Юстуса Лібіха (Justus-Liebig-Universität Gießen) (земля Гессен) [156; 345];

З'ясовано, що основними структурними підрозділами вишів є: факультет філософії й гуманітарних наук, відділ образотворчого мистецтва,

інститут сучасного танцю, інститут танцю і культури руху, інститут театральних наук, центр танцю, відділ театру, балетні академії.

Аналізуючи структуру ВХО в Німеччині, важливим для нашого дослідження стала і сама організація вишів, де здійснюється підготовка фахівців-хореографів. Варто зазначити, неодноразово потерпаючи від впливу місцевої влади, воєнних дій в країні та повоєнної роздробленості другої половини XX століття, нині єдиним ЗВО Німеччини, що спеціалізується тільки на танці та пропонує 9-ти річну хореографічну підготовку з інтегрованою програмою середньої освіти, є Вища школа танцю Грет Палуки в Дрездені, федеральна земля Саксонія, центр Дрезден [183].

Заклад має чотири будівлі. Головну будівлю школи розташовано в одному з районів Дрездена – Штрелен. Навчальна база охоплює адміністративну будівлю, кафе, тренажерний зал, хореографічні класи, а також магазин, де можна придбати костюми, сценічні туфлі та інші реквізити. У 2007 році було відкрито ще одну будівлю, що включає дев'ять танцювальних залів, облаштований фізіотерапевтичний кабінет. Виш складається з інтегрованої середньої школи, що поділяється на два класи та вищої школи (див. дод. К, рис. К.1).

Наголосимо, що інтегровану середню школу розраховано для дітей віком від 10 до 17 років. Випускники школи отримують атестат про середню освіту. Після успішного закінчення навчання, в учнів є можливість вступити на програму бакалаврату вищої школи при навчальному закладі. Навчання відбувається у невеликих технічно оснащених аудиторіях (15–20 дітей). У середній школі викладаються предмети, пов'язані з теорією танцю, також релігія, етика, щоденні уроки танців, географія, історія. Інтегрована середня школа складається із двох класів: О-клас (класи орієнтації) (O-Klassen (Orientierungsklassen)) та Н-клас (клас юних талантів) (N-Klassen (Nachwuchsförderklassen)), що відрізняються тривалістю навчання, структурою та змістом [402].

О-клас (класи орієнтації) у Вищій школі танцю Грет Палуки відповідає 5–6 класу звичайної загальної школи. Клас фахово-орієнтований за художньо-танцювальним профілем. О-класи включають 5–6 уроків на тиждень тривалістю 45 хвилин (п'ять годин класичного танцю, сучасного танцю, імпровізації, фольклору та ритміки). О-класи потребують від учнів фізико-анатомічних, ритмічних та музичних здібностей, знання початкової школи, відповідні освітні рекомендації. Щоб потрапити на навчання до класів орієнтації потрібно пройти тест на придатність, після успішного складання якого навчальний заклад запрошує на вступні іспити з фаху. Після закінчення 6-го класу діти отримують атестат про середню базову освіту і мають право вступити до класів юних талантів [там само].

Н-клас (клас юних талантів) відповідає 7–10 класу середньої школи, після закінчення якого учасники навчального процесу мають право на вступ до програми бакалаврату вищої школи. Клас характеризується дисциплінами, що викладалися і у класах орієнтації, зокрема класичний, сучасний танець, імпровізація, фольклор. Щоб потрапити до класу юних талантів потрібно мати багату уяву, володіти танцювальними рухами, хореографічним талантом, мати спортивну фігуру, музичні здібності. Прийом на навчання до зазначеного класу Вищої школи танцю Палуки потребує обов'язкового завершення шостого класу О-класу середньої школи. Документи, що подаються для вступу, містять відповідну заяву, копії сертифікату про закінчення шостого, фахово-орієнтованого за художньо-танцювальним профілем класу, довідка від лікаря, що дитина цілком здорова і може здобувати професію в галузі танцю. Навчання в середній школі Вищої школи танцю Грет Палуки відбувається на комерційній основі. Плата за навчання у О-класі та Н-класі становить майже 208 євро за семестр [192].

Характерною ознакою Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені є наявність ступеневих програм, зокрема: бакалаврської програми за спеціальністю «Танець» (Bachelor– Studiengang Tanz); магістерської програми за спеціальністю «Педагогіка класичного танцю» (Master –

Klassischen Tanzpädagogik); магістерської програми за спеціальністю «Педагогіка сучасного танцю» (Master – Studiengang Tanzpädagogik) [402; 45].

Зазначимо, що крім інтегрованої середньої школи та вищої школи навчальний заклад має Літню школу міжнародного балету, що розрахована для осіб віком від 14 до 25 років. Тривалість програми становить два тижні, з 24 липня по 5 серпня кожного року та включає 36 уроків на тиждень тривалістю 90 хвилин кожний. Крім того, що виш тісно співпрацює з театрами та мистецькими центрами федеральної землі Саксонія, зокрема: Оперний театр Земпера (Semperoper), відомий як Саксонська державна опера Дрездена (Sächsische Staatsoper Dresden) [433], Європейський центр мистецтв в Геллерау [414], Театр молодого покоління в Дрездені [449], Театр Мейсона [450], Будинок культури Фрайталь [438] та ін. Талановиті студенти вищої школи перебувають у складі балетних труп театрів, де одночасно вдосконалюють як власні танцювальні вміння та навички, так і проходять хореографічну практику, що є частиною освітнього процесу вишу [366].

Столицею ФРН є федеральна земля Берлін з центром у місті Берлін, що входить до числа найбільших освітніх центрів в Євросоюзі та володіє всіма федеральними правами. На основі аналізу та систематизації наукової літератури й офіційних сайтів з'ясовано, що вища хореографічна освіта цієї землі зосереджена саме в Берліні, де розташовано чотири навчальні заклади, зокрема: одна вища школа танцю (Державна школа балету і артистизму), два університети (Вільний університет Берліну та Університет мистецтв), а також одна вища мистецька школа (Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша) (див. дод. К, рис. К 2).

Так, Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні є державною вищою школою, що фінансується Сенатом Берліна та перебуває під його патронатом. З'ясовано, що за рішенням Академічного Сенату від 11 травня 2006 року, на базі Вищої школи драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні

було створено поряд з драматургією, режисурою і лялькарством Відділ танцю (Abteilung Tanz), який очолила Ванда Голонка (Wanda Golonka).

Доведено, що Відділ танцю пропонує бакалаврат і магістратуру та представлений двома освітніми програмами: бакалаврська програма за спеціальністю «Танець» (Bachelorstudiengang Tanz), тривалість якої чотири роки та магістерська програма за спеціальністю «Хореографія» (Masterstudiengang Choreographie), тривалість якої два роки [332].

У 2006 році за спільної ініціативи Вищої школи драматичного мистецтва Ернста Буша та Університету мистецтв в Берліні було започатковано Вищий міжвузівський центр танцю (ВМЦТ) (Hochschulübergreifendes Zentrum Tanz Berlin), який став одним із структурних підрозділів останнього та передбачав чотирирічне навчання. Зазначимо, що ВМЦТ фінансується рівними частинами федеральною землею та Міністерством культури Берліну [388].

Цікаво, що у ВМЦТ було відкрито три нові програми з танцю і хореографії на рівні бакалавр та магістр. Програма за спеціальністю «Сучасний танець» (Zeitgenössischer Tanz) має рівень бакалавра. Дві інші програми, зокрема, «Хореографія» (Choreographie) та «Соло/Танець/Авторська постановка» (СТА) (Solo/Dance/Authorship) відповідають рівню магістр. Виявлено, що магістерська програма «Хореографія» Вищого міжвузівського центру танцю при Університеті мистецтв в Берліні ідентична магістерській програмі «Хореографія» Вищої школи драматичного мистецтва Ернста Буша, що пояснюється співпрацею в межах «Танцювального плану Німеччини». ВМЦТ є не єдиним навчальним закладом з яким співпрацює Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша. Так, тісні зв'язки навчального закладу зафіксовано з Державною школою балету і артистизму в Берліні. Зокрема, бакалаврська програма за спеціальністю «Танець» спільна для двох ЗВО [337; 332].

Один з чотирьох університетів столиці Німеччини, (другий за величиною після Гумбольдтського університету) – Вільний університет

Берліна – спеціалізується на наукових дослідженнях у сфері танцю. Університет входить до асоціації найбільших німецьких університетів «Німеччина У15» (German U15) (асоціація п'ятнадцяти найбільших та найрозвиненіших університетів Німеччини) [9]. Вільний університет Берліна підтримує тісні партнерські зв'язки з вишами Америки, Австралії (Мельбурнський університет (University of Melbourne [457]), Сінгапура (Коледж мистецтв Ласалль (Lasalle College of the Arts [371]), Канади (Університет Йорка (York University [474])). Вільний університет Берліна має 15 різних наукових центрів та інститутів, котрі разом пропонують на вибір 150 спеціальностей. Університет складається з 12 факультетів (Fachbereiche), кожен з яких поділяється на відділи (див. дод. К, рис. К 3) та володіє спеціальною базою дисертаційних досліджень [10].

Необхідно відзначити діяльність факультету філософії і гуманітарних наук, який у своїй структурі містить Інститут театральних наук (Institut für Theaterwissenschaft), якому підпорядковуються три відділи: відділ театру і танцю, відділ кіно та відділ музики. Відділ театру і танцю здійснює підготовку фахівців-хореографів за дворічною магістерською програмою за спеціальністю «Наука про танець» (Tanzwissenschaft) [156].

Вагомого значення в підготовці фахівців-хореографів у Німеччині та залучення молоді до культурної активності набув Гессенський університет Юстуса Лібіха (федеральна земля Гессен, цент Вісбаден) (див. дод. К, рис. К 4), який тісно співпрацює з Вищою школою музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні, зокрема з Відділом образотворчого мистецтва, що містить хореографічну секцію. Результатом такої співпраці стала спільна дворічна магістерська програма «Хореографія і перформанс» (Choreographie und Performance), створення якої було зумовлено «Танцювальним планом Німеччини» [345].

Водночас Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні представляє собою широкий спектр мистецької освіти, де студенти мають змогу навчатися за відповідним напрямом: музика, театр,

акторська майстерність, танець. ЗВО, зокрема Відділ образотворчого мистецтва, здійснює підготовку фахівців-хореографів на рівні бакалаврської програми за спеціальністю «Танець» (Bachelor – Studiengang Tanz) та магістерської програми за спеціальністю «Контемпорарі денс» (Contemporary Dance). Крім того, було з'ясовано, що дворічна магістерська програма «Хореографія і перформанс» (Choreographie und Performance) спільна з Гессенським університетом Юстуса Лібіха [328].

Висвітлюючи структуру ВХО Німеччини, встановлено, що одним із найбільших музичних та хореографічних ЗВО в Європі є Вища школа музики і танцю в Кельні (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія, центр Дюссельдорф). Зазначимо, що заклад має три філії, зокрема Кельн, Вупперталь та Аахен. Філія у місті Аахен відіграє значну роль у розвитку програми оперної магістратури та музичного театру. Філія у місті Вупперталь пропонує широкий вибір музичних спеціальностей у програмі музичної освіти. Філія в місті Кельн має найбільш повну і розширену кількість програм із образотворчого мистецтва, хореографії, освіти і науки (див. дод. К, рис. К 5).

Центр сучасного танцю, що був відкритий у рамках «Танцювального плану Німеччини» при Вищій школі музики і танцю в Кельні, пропонує підготовку висококваліфікованих фахівців за бакалаврською програмою «Танець» (Tanz – Bachelor of Arts) та магістерською програмою за спеціальністю «Наука про танець». Аналіз та систематизація офіційного сайту вишу засвідчує, що Вища школа музики і танцю в Кельні є єдиним в Німеччині ЗВО, який надає можливість написати докторську дисертацію на хореографічному відділі [329; 387].

Результати дослідження засвідчують, що ВХО федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, зосереджена в спортивних університетах, зокрема в місті Кельн, де продовжує роботу Німецький спортивний університет разом зі своїм структурним підрозділом Інститутом танцю і культури руху. Заклад

пропонує дворічну магістерську програму за спеціальністю «Танцювальна культура» (Master – Tanzkultur) (див. дод. К, рис. К.6) [274].

Крім того, на території федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, зокрема в місті Ессен, продовжує роботу вже відомий нам Університет мистецтв Фолькванг, де згідно з досягненнями «Танцювального плану Німеччини» було відкрито Інститут сучасного танцю (ICT) (Das Institut für Zeitgenössische Tanz (IZT)) (див. дод. К, рис. К 7). Інститут сучасного танцю Університету мистецтв Фолькванг характеризується бакалаврською програмою за спеціальністю «Танець» (Tanz – Bachelor of Arts), магістерською програмою за спеціальністю «Танцювальна композиція» (Tanzkomposition – Master of Arts) та магістерською програмою за спеціальністю «Педагогіка танцю» (Tanzpädagogik – Master of Arts) [195].

Аналіз фахової літератури та офіційних сайтів німецьких вишів засвідчує, що Вища школа мистецтв і суспільства Алануса в Бонні є єдиним ЗВО на території землі Північний Рейн-Вестфалія, що характеризується приватною формою власності та здійснює підготовку фахівців-хореографів у галузі евритмія за бакалаврською програмою за спеціальністю «Евритмія» (Bachelor of Arts Eurythmie) та за трьома спеціальностями магістерської програми, зокрема, магістерська програма за спеціальністю «Евритмія / Етап евритмії» (Master of Arts Eurythmie / Bühneneurythmie), магістерська програма за спеціальністю «Евритмія / Евритмія в школі і суспільстві» (Master of Arts Eurythmie / Eurythmie in Schule und Gesellschaft) та магістерська програма за спеціальністю «Евритмія / Евритмічна терапія» (Master of Arts Eurythmie / Eurythmietherapie) [229; 296].

Встановлено, що після участі федеральної землі Баварія (центр Мюнхен) у «Танцювальному плані Німеччини» при Вищій школі музики і театру в Мюнхені [331], під керівництвом Яна Брейка, було відкрито Балетну академію, яка готує фахівців-хореографів за бакалаврською програмою, спеціальність «Танець» (Tanz – Bachelor of Arts) (див. дод. К, рис. К.8). Варто зазначити, що Балетна академія тісно співпрацює з Баварським державним

балетом. Після завершення навчання дипломовані студенти мають змогу працевлаштуватися в театрі у якості танцівника балету [263].

Єдиним закладом вищої освіти федеральної землі Баден-Вюртемберг з центром Штутгарт, де здійснюється підготовка фахівців хореографії є Академія танцю при Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі (див. дод. К, рис. К 9). З'ясовано, що Академія танцю пропонує бакалаврську програму за спеціальністю «Танець» (Tanz – Bachelor of Arts) та бакалаврську програму за спеціальністю «Педагогіка танцю» (Tanzpädagogik – Bachelor of Arts), магістерську програму за спеціальністю «Танець» (Tanz – Master of Arts) та магістерську програму за спеціальністю «Педагогіка танцю» (Tanzpädagogik – Master of Arts) [436].

Необхідно зазначити, що до структури вищої хореографічної освіти Німеччини належать центри з підвищення кваліфікації (див. дод. Л, табл. Л.1), тривалість навчання в яких сягає від одного до двох років. Заклади пропонують широкий вибір навчальних програм. Так, основними є: педагогіка танцю, танець, цикл хореографічних дисциплін, танцювальна гімнастика, танцювальна терапія та танцювальна медицина. Після закінчення навчання видається сертифікат з відповідною кваліфікацією, що підтверджує рівень компетенцій відповідно до Національної рамки кваліфікацій Німеччини (Deutscher Qualifikationsrahmen) [243; 275].

Отже, на основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що нормативно-правові, організаційні та структурні аспекти розвитку ВХО у Федеративній Республіці Німеччини на модернізаційному етапі регламентуються Основним законом ФРН, який зумовив запровадження в країні адміністративно-федерального устрою, розподілу повноважень у освітній галузі між федерацією та землями, де останні мають право вносити корективи до Рамкового закону «Про вищу освіту». Доведено, що визначальними документами, які регламентують ВХО в Німеччині на початку XXI століття є Основний закон ФРН, Рамковий закон «Про вищу освіту» та «Танцювальний план Німеччини».

Еволюція організаційних аспектів вищої хореографічної освіти в об'єднаній Німеччині пов'язана з діяльністю органів управління. З метою повноцінного функціонування тріади «федерація – землі – ЗВО» в країні затверджено три основні органи управління системою ВХО, зокрема: Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень, Постійна конференція міністрів освіти та культури федеральних земель, Конференція ректорів закладів вищої освіти Німеччини.

Структурної зміни ВХО в Німеччині були зумовлені «Танцювальним планом Німеччини». З'ясовано, що підготовку фахівців-хореографів на модернізаційному етапі зосереджено у вищих школах танцю, вищих мистецьких школах, університетах мистецтв та спорту та мистецьких підрозділах класичних університетів, структурними підрозділами є інститути театральних наук, інститути танцю, академії танцю, відділи танцю та виконавського мистецтва і т. д. Навчальні заклади характеризуються новітніми спеціальностями та програмами, що відповідають сучасному ринку праці, особливості яких ми висвітлюємо в наступному підрозділі нашого дослідження.

3.3. Оновлення змісту підготовки хореографів у закладах вищої освіти Німеччини

У ході Болонського процесу, пов'язаного з уніфікацією європейської системи освіти, в усіх закладах вищої освіти Німеччини було здійснено перехід на навчання за програмами, що передбачають отримання ступеня бакалавра та магістра. Так, навчання на рівні бакалавру триває, як правило, від трьох до чотирьох років (в залежності від навчального закладу та навчальної програми) і включає в себе одночасно теоретичну і практичну підготовку. Успішне закінчення бакалаврської програми надає право продовжити навчання в магістратурі, термін навчання якої становить 2 роки [468].

На основі застосування аналітичних методів та систематизації з'ясовано, що в Німеччині є такі академічні ступені:

- бакалавр мистецтв (Bachelor of Arts, B.A.);
- бакалавр наук (Bachelor of Science, B.Sc.);
- бакалавр інженерно-технічних наук (Bachelor of Engineering, B.Eng.);
- бакалавр права (Bachelor of Laws, LL.B.);
- магістр мистецтв (Master of Arts, M.A.);
- магістр наук (Master of Science, M.Sc.);
- магістр інженерно-технічних наук (Master of Engineering, M.Eng.);
- магістр права (Master of Laws, LL.M.).

Крім того, до офіційного документа про здобуту кваліфікацію незалежно від рівня освіти видається додаток до диплома (Diploma Supplement) переважно англійською мовою, де описано рівень, контекст, зміст та статус навчання, яке успішно завершив власник диплома. З'ясовано, що вища хореографічна школа Німеччини характеризується двома академічними ступенями, зокрема бакалавр мистецтв та магістр мистецтв.

Узагальнюючи теоретичні міркування німецького дослідника К. Петерса (C. Peters) нами було з'ясовано, що в Німеччині передбачено великий вибір навчальних програм з хореографії, після закінчення яких студенти отримують міжнародно-визнаний диплом бакалавра, магістра або доктора наук. Крім того, високий рівень досліджень та викладання передбачає міжнародний успіх закладів вищої освіти ФРН [406].

Аналіз офіційних сайтів ЗВО Німеччини та систематизація навчальних планів, дозволили конкретизувати бакалаврські та магістерські спеціальності, за якими здійснюється хореографічна підготовка фахівців у країні (див. табл. 3.2), а також з'ясувати основні дисципліни, які вивчають студенти на тій чи іншій спеціальності та кваліфікацію, що присвоюється після закінчення навчання (див. дод. М, табл. М.1). Так, згідно таблиці 3.2 з'ясовано, що бакалаврський рівень представлений чотирма спеціальностями, зокрема:

- бакалаврська програма за спеціальністю «Танець» (Bachelor– Studiengang Tanz);
- бакалаврська програма за спеціальністю «Педагогіка танцю» (Bachelor – Studiengang Tanzpädagogik);
- бакалаврська програма за спеціальністю «Сучасний танець» (Zeitgenössischer Tanz, Kontext, Choreographie);
- бакалаврська програма за спеціальністю «Евритмія» (Bachelor of Arts Eurythmie) [236; 229; 402; 436; 456].

На рівні магістратури, вища хореографічна освіта Німеччини, характеризується такими спеціальностями, а саме:

- магістерська програма за спеціальністю «Педагогіка танцю», (Master – Studiengang Tanzpädagogik);
- магістерська програма за спеціальністю «Хореографія і перформанс» (Choreographie und Performance);
- магістерська програма за спеціальністю «Контемпорарі денс» (Contemporary Dance Education);
- магістерська програма за спеціальністю «Хореографія» (Masterstudiengang Choreographie);
- магістерська програма за спеціальністю «Соло/танець/авторська постановка» (Solo/Dance/Authorship);
- магістерська програма за спеціальністю «Наука про танець» (Tanzwissenschaft);
- магістерська програма за спеціальністю «Танцювальна культура» (Master – Tanzkultur);
- магістерська програма за спеціальністю «Танцювальна композиція» (Tanzkomposition – Master of Arts);
- магістерська програма за спеціальністю «Евритмія» (Master of Arts Eurythmie / Bühneneurythmie);
- магістерська програма за спеціальністю «Евритмія в школі і суспільстві» (Master of Arts Eurythmie / Eurythmie in Schule und Gesellschaft);

- магістерська програма за спеціальністю «Евритмічна терапія» (Master of Arts Eurythmie / Eurythmietherapie) [156; 191; 229; 274; 304; 328; 329; 332; 345; 402; 436].

Таблиця 3.2

**Спеціальності, за якими здійснюється
хореографічна підготовка фахівців у Німеччині**

Рівень	Бакалавр				Магістр											
Програми за спеціальністю	ЗВО	Танець	Пед. танцю	Сучасний тан.	Евритмія	Пед. танцю	Хореографія і перформанс	Контемпорарі денс	Хореографія	Соло/тан./авт. постановка	Наука про тан.	Тан. к-ра	Тан. композ.	Евритмія	Евритмія в школі і сус-ті	Евритмічна терапія
Вища школа танцю Грет Палуки в Дрездені		x				x										
Державна школа балету і артистизму в Берліні		x														
Університет мистецтв в Берліні				x					X	x						
Університет мистецтв Фолькванг в Ессені		x				x							x			
Вільний університет Берліну											x					
Гессенський університет Юстуса Лібіха							x									
Німецький спортивний університет в Кельні												x				
ВШ драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні		x								X						
ВШ музики і танцю в Кельні		x										x				
ВШ музики і театру в Мюнхені	x															
ВШ музики і отм у Франкфурті-на-Майні	x					x	x									
Державна ВШ муз. і отм. в Мангеймі	x	x			x											
ВШ мистецтв і суспільства Алануса в Бонні				x										x	x	x

Здійснений аналіз джерел дає підстави стверджувати, що бакалаврська програма за спеціальністю «Танець» існує у восьми вишах, а саме: Вищій школі танцю Грет Палуки в Дрездені, Державній школі балету і артистизму в Берліні, Університеті мистецтв Фолькванг в Ессені, Вищій школі драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні, Вищій школі музики і танцю в Кельні, Вищій школі музики і театру в Мюнхені, Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні, Державній вищій школі

музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі. Порівняльно-зіставний аналіз навчальних планів зазначених вишів засвідчує, що зміст хореографічної підготовки фахівців-хореографів носить модульний характер. З'ясовано, що бакалаврські програми за спеціальністю «Танець» Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені та Вищої школи музики і театру в Мюнхені розраховані на три роки навчання у вишах (див. дод. М, тал. М.2, табл. М.3).

Так, проаналізувавши таблиці зазначеного додатку можемо стверджувати, бакалаврську програму за спеціальністю «Танець» Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені характеризують одинадцять модулів, провідними серед яких є Танцювальна техніка та Мистецький процес. До складу модулів входять цикл практичних та теоретичних хореографічних дисциплін, зокрема: класичний танець, сучасний танець, модерн танець, імпровізація, історія танцю та мистецтва, естетична гімнастика, медицина танцю тощо. Натомість, бакалаврська програма за спеціальністю «Танець» Вищої школи музики і театру в Мюнхені має вісім модулів, де розроблено окремі модулі класичного танцю (вивчається тільки класичний танець) та розширеного танцю (вивчається танець модерн, сучасний танець, характерний танець, історичний танець). Модуль професіоналізація включає теоретичні дисципліни (історія танцю, теорія музики, драматургія) та майстер-класи. Проте одним з обов'язкових модулів у двох вишах є модуль, що передбачає вивчення дисципліни медицина танцю [236].

Кульмінацією навчання на бакалаврській програмі за спеціальністю «Танець» Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені та Вищої школи музики і театру в Мюнхені є бакалаврський проект, що являє собою хореографічну постановку та теоретичний опис роботи. Успішне складання проекту свідчить про отримання диплому бакалавра мистецтв за спеціальністю танець і присвоєння кваліфікації танцівник, артист балету.

На основі аналізу та систематизації наукових дерел з'ясовано, що після запровадження «Танцювального плану Німеччини» в країні було розроблено єдину національну стратегію вдосконалення системи ВХО, що, в першу чергу, передбачала оновлення навчальних програм. Так, усі спеціальності мають подібний цикл дисциплін для вивчення. Встановлено, що основними дисциплінами на бакалаврській програмі за спеціальністю «Танець» (див. дод. М., табл. М.1) в усіх ЗВО Німеччини є: класичний танець, сучасний танець, танець модерн, естетична гімнастика, танцювальна композиція, теорія музики, медицина танцю тощо [381].

Після закінчення навчання випускники отримують диплом бакалавра мистецтв (В.А.) та кваліфікацію танцівник, артист балету. Виявлено, що перш ніж потрапити на бакалаврську програму за спеціальністю «Танець» до одного із ЗВО ФРН необхідно пройти вступну кампанію, яка передбачає власне виконання етюду з класичного танцю (1–2 хвилини), плюс фотографії у позах класичного танцю. Крім того, мати медичну довідку про належний стан здоров'я та пройти співбесіду з викладачами вишів [329; 331; 402; 435].

Починаючи з 2006 року в Берліні розпочали здійснювати підготовку фахівців-хореографів за магістерською програмою за спеціальністю «Хореографія» (див. табл. 3.3), яка спільна для двох вишів, зокрема Вищої школи драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні та Університету мистецтв в Берліні. З'ясовано, що магістерська програма за спеціальністю «Хореографія» характеризується сімома модулями, які розраховані на чотири семестри (2 роки).

Невід'ємною частиною навчального плану є хореографічна практика, яку студенти проходять здебільшого при місцевих театрах та хореографічних студіях. Аналіз програми засвідчує, що найбільша кількість годин відводиться для магістерської роботи, яка передбачає створення хореографічного проекту (постановка) та написання дипломної роботи. Успішним закінченням програми є диплом магістра мистецтв (М.А.) з кваліфікацією викладач хореографії (див. дод. М., табл. М.1).

Таблиця 3.3

Навчальний план
магістерської програми за спеціальністю «Хореографія»
Вищої школи драматичного мистецтва Ернста Буша та
Університету мистецтв в Берліні

№	Назва модулів	Всього год.	Семестри				Контактні години			С Р	Всього год.
			1	2	3	4	Гру-пові	Інди-віду-альн-і	Всього		
1	Тіло і рух	15	8	4	3	0	230	6	236	214	450
2	Модулі творчої співпраці	12	5	3	7	0	85	6	91	269	360
3	Композиційна і драматургічна практика	15	5	7	3	0	172	6	178	272	450
4	Хореографічна практика	12	4	3	5	0	105	6	111	249	360
5	Умови виробництва	6	1	3	1	0	62	3	65	115	180
6	Хореографічний проект	30	6	10	12	0	72	45	117	783	90
7	Дипломний проект	30	0	0	0	30	36	28	64	836	900
	Сума	120	30	30	30	30					
	Всього						864	91	955	2645	3600

Вивчаючи змістовий аспект вищої хореографічної освіти Німеччини, ми дійшли висновку, хореографічно-педагогічна підготовка фахівців у країні здійснюється не в педагогічних вишах, як це відбувається в Україні, а на навчальних програмах, зокрема бакалаврських та магістерських за спеціальністю «Педагогіка танцю». Вважаємо за доцільне охарактеризувати особливості магістерської програми за спеціальністю «Педагогіка танцю», яка характерна для трьох вишів, зокрема Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені, Університету мистецтв Фолькванг в Ессені та Державної вищої школи музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі [402; 304; 436].

Так, на основі порівняльно-зіставного аналізу магістерських програм зазначених вишів з'ясовано, що магістерську програму за спеціальністю «Педагогіка танцю» розраховано для професійних танцівників або еквівалентна кваліфікації осіб, які мають ступінь бакалавра та триває два роки. Після закінчення програми студенти отримують диплом магістр мистецтв (М. А.) за спеціальністю педагогіка танцю та кваліфікацію викладач [342]. Зазначимо, що магістерська програма за спеціальністю «Педагогіка танцю» Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені має два вектори, зокрема, магістерська програма за спеціальністю «Педагогіка класичного танцю» та магістерська програма за спеціальністю «Педагогіка сучасного танцю». Нами було встановлено, що зазначені програми мають спільні практичні та теоретичні дисципліни для вивчення, а саме: педагогіка, психологія, історія танцю, естетична гімнастика, ритміка, композиція танцю, імпровізація. Проте профільною дисципліною за спеціальністю «Педагогіка класичного танцю» є теорія та методика викладання класичного танцю, натомість, магістерська програма за спеціальністю «Педагогіка сучасного танцю» характеризується теорією та методикою викладання сучасного танцю [402].

Доведено, що успішним закінченням магістерської програми за спеціальністю «Педагогіка класичного танцю» у Вищій школі танцю Грет Палуки, є диплом магістра мистецтв (М. А.), кваліфікація викладач класичного танцю, балетмейстер. Натомість, магістерська програма за спеціальністю «Педагогіка сучасного танцю», також характеризується дипломом магістра мистецтв (М. А.), кваліфікація – викладач сучасного танцю, балетмейстер [45; 402].

Аналіз основних положень «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010) надає підстави стверджувати, що одним із завдань цього проекту було виведення вищої хореографічної освіти ФРН на високий рівень, який відповідає сучасному ринку праці, а також забезпечення ЗВО відповідного профілю інноваційними освітніми програмами, в межах яких здійснюватиметься підготовка

конкурентоспроможних фахівців у галузі хореографії. Так, спільними зусиллями двох вишів землі Гессен, зокрема: Гессенського університету Юстуса Лібіха та Вищої школи музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні було відкрито магістерську програму за спеціальністю «Хореографія і перформанс» [345; 328]. На основі аналізу та систематизації дод. М, табл. М.1 з'ясовано, що ця програма характеризується двома роками навчання та включає опанування ряду практичних і теоретичних дисциплін, а саме: сучасний танець, естетика танцю, мистецтво і музика, теорія танцю, театрознавство тощо. Після закінчення магістерської програми за спеціальністю «Хореографія і перформанс» випускники отримують диплом магістра мистецтв (М. А.) за спеціальністю хореографія і перформанс та кваліфікацію викладач, балетмейстер [там само].

Вивчаючи бакалаврські та магістерські навчальні програми ЗВО Німеччини встановлено, що крім кваліфікованих танцівників, артистів балету, викладачів, виші ФРН здійснюють підготовку науковців у сфері хореографії. Так, узагальнення наукової літератури й інформації з офіційних сайтів, а також порівняльно-зіставний аналіз таблиці 3.2 засвідчують, що підготовку науковців-хореографів здійснюють два навчальні заклади, зокрема, Вільний університет Берліна та Вища школа музики і танцю в Кельні, де функціонує дворічна магістерська програма за спеціальністю «Наука про танець». Крім того, Вища школа музики і танцю надає можливість підготувати докторську дисертацію на хореографічному відділенні [156; 329].

Наголосимо, що докторський рівень розглядається в Німеччині як третій ступінь Болонського процесу. Написання дисертації пов'язано з проведенням наукового дослідження та триває протягом 2–4 років після отримання магістерського рівня. Ступінь доктора наук (Doktor), присвоюється після написання дисертації та успішної здачі усного іспиту або захисту дисертації, що буде рівноцінно українському кандидатові

наук. Загалом, робота виконується за науковим керівництвом і має назву «дисертація», що і в українському законодавстві. Дисертація захищається усно, кваліфікація присуджується рішенням факультету чи департаменту і має назву доктор філософії (Doctor philisophiae) [162, с. 120–121].

Вивчаючи навчальний план 2005–2006 н. р., зокрема кількість та особливості модулів, магістерської програми за спеціальністю «Наука про танець» Центру сучасного танцю, що розміщений у Вищій школі музики і танцю в Кельні було з'ясовано, що програма розрахована на два роки і включає вивчення таких модулів:

- модуль: Методи танцювальних досліджень (Methoden der Tanzwissenschaft);
- модуль: Історіографія (Historiographie);
- модуль: Композиція, Хореографія, Драматургія (Komposition, Choreographie und Dramaturgie);
- модуль: Тіло – Мистецтво – ЗМІ (Körper – Künste – Medien);
- модуль: Дослідницька практика (Forschungspraxis);
- модуль: Екзамен (Prüfung) [232].

Аналіз та узагальнення першого модулю засвідчує, що він розрахований на 20 кредитів та забезпечує вивчення основних методів танцювальних досліджень, а також термінологічний апарат і дослідницькі перспективи хореографічної галузі. Студенти вчаться самостійно досліджувати танцювальні наукові теми, відображати основні методи досліджуваної проблематики. Крім того, вивчають практичний і теоретичний блок курсу, зокрема історичні, естетичні, феноменологічні, соціологічні, антропологічні, емпіричні та політичні якості танцю.

Модуль «Історіографія» також розраховано на 20 кредитів і передбачає вивчення й аналіз історичних аспектів танцю та хореографії. Студенти вчаться самостійно виконувати історичні танцювальні дослідження та здійснювати порівняльну характеристику використаних джерел. Так, на основі вивчення історичних, філософських і естетичних концепцій, студенти

розробляють та втілюють власні ідеї, які реалізуються в наукових проектах. Проведення паралелі між історичним та сучасним баченням хореографії відбувається у третьому модулі «Композиція – Хореографія – Драматургія» (20 кредитів). Музика, образотворче мистецтво, театр, засоби масової інформації, хореографічне виконавство є предметом вивчення четвертого модулю «Тіло – Мистецтво – ЗМІ». Модуль – «Дослідницька практика» дає можливість студентам, на основі отриманих знань, досліджувати власну хореографічну проблему і поглибити знання про методи досліджень, що використовуються ними в роботі. Останній модуль програми має назву «Екзамен» і створений він спеціально для написання магістерської роботи та усної її здачі. З'ясовано, що успішним закінченням магістерської програми за спеціальністю «Наука про танець» Вищої школи музики і танцю в Кельні та Вільного університету Берліну є диплом магістра мистецтв (М. А.), кваліфікація танцювальний критик з правом на робоче місце в культурних, наукових, театральних танцювальних закладах, а також у сфері журналістики [там само].

Ступінь магістра мистецтв за спеціальністю «Танцювальна культура» притаманна лише одному вишу Німеччини, а саме Німецькому спортивному університету в Кельні, де функціонує Інститут танцю і культури руху. Необхідно зазначити, що програму розраховано на людей, які займаються мистецько-педагогічною та науково-дослідною діяльністю. У результаті аналізу офіційного сайту університету, зокрема Інституту танцю і культури руху, а також магістерської програми за спеціальністю «Танцювальна культура» з'ясовано, що після закінчення навчання, майбутні фахівці-хореографи отримують диплом магістра мистецтв (М. А.) за спеціальністю танцювальна культура та здобувають кваліфікацію викладача танцювальної культури, тренера. Необхідність відповідної програми пояснюється тим, що в німецьких школах, гімназіях і т. д, хореографія є частиною фізичної культури. Крім того, фітнес-студії, спортивні центри також забезпечують тренувальний процес хореографічною технікою. Наголосимо, що

магістерська програма за спеціальністю «Танцювальна культура» Інституту танцю і культури руху при Німецькому спортивному університеті в місті Кельн, включає в себе вивчення практичного і теоретичного блоку дисциплін, зокрема: танець, естетична гімнастика, медицина танцю, танцювальна культура, теорія танцю, історія танцю тощо. Крім того, право на навчання за даною програмою мають кандидати, які володіють дипломом бакалавра в еквівалентній сфері [274].

Однією з найважливіших складових вищої хореографічної освіти в Німеччині є проходження практики при міських театрах, яка, в свою чергу, надає змогу молодим хореографам отримати необхідний досвід, утілити свої ідеї і перевірити власні танцювальні можливості. Крім того, частиною навчальних програм є робота над масштабними індивідуальними або груповими хореографічними проектами. Випускні постановки молодих хореографів відбуваються в театрах ЗВО [342].

Зауважимо, що Німеччина багата на далькрозівські традиції, де успішно функціонують відділи ритміки у Вищій музичній школі імені К. А. фон Вебера в Дрездені, Вищій школі мистецтв у Берліні, Вищій школі музики та образотворчого мистецтва у Гамбурзі і т.д., а у Вольфенбюттелі видається часопис «Phythmik in der Erziehuhg». Заняття ритмікою особливо важливі в підготовці фахівців-хореографів. Адже, завдяки ритміці ефективно розвивається музичний слух, пам'ять, відчуття ритму й метру, часу й простору, незалежність і синхронність рухів, швидкість реакції, рухово-просторова уява, вміння концентрувати увагу та розподіляти її, а також емоційна виразність.

При виконанні вправ з ритміки у хореографів рухи тіла поєднуються зі слуханням музики. Через рухи тіла вони відчують, переживають та виражають музику у процесі її слухання, тобто рухи виражають те, що людина чує, відчуває, розуміє та знає. Далькроз переконує, що мовою тіла можна не тільки передати ритмічний малюнок, але й виразити всі нюанси звуковисотності, темпу тощо [204].

Таким чином, аналізуючи змістовий аспект ВХО Німеччини було встановлено, що після завершення бакалаврської чи магістерської програми за відповідною спеціальністю, випускник отримує диплом бакалавра мистецтв (В. А.) чи магістра мистецтв (М. А.) за відповідною спеціальністю. Крім того, присуджена кваліфікація та набуті необхідні теоретично-практичні знання та компетенції є запорукою успішної майбутньої діяльності. Доведено, що бакалаврські та магістерські програми поділяються на теоретичне та практичне вивчення. Крім того, на модернізаційному етапі розвитку ВХО в Німеччині звертається увага на підготовку науково-теоретичного фахівця.

З'ясовано, що групові, лекційні та семінарські заняття в процесі підготовки фахівців-хореографів доповнюються участю останніх у театральних хореографічних трупях. Важлива роль у проектно-орієнтованих заходах належить дослідницьким проектам, науковим конференціям та дисциплінарним семінарам. Доведено, що на модернізаційному етапі розвитку ВХО в Німеччині, в змісті підготовки фахівців-хореографів було зафіксовано введення системи академічної свободи. Це надало можливість формування студентом індивідуального плану відвідування занять. Крім того, перспективами ВХО стала індивідуальна програма навчання.

Наголосимо, що навчальний рік у ЗВО Німеччини, де здійснюється підготовка фахівців-хореографів, поділяється на два семестри. Зимовий семестр починається, як правило, в жовтні, річний – у квітні. Вільний від занять час передбачений для складання іспитів та проходження практики. Відповідне Положення про навчання для кожної програми встановлює стандартний термін навчання, протягом якого воно може або має бути завершено. Термін навчання включає семестр практики або стажування, а також завершальну фазу іспитів. За бакалаврськими програмами термін навчання становить 6–8 семестрів, за магістерськими – до 2 семестрів.

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій Німеччини (Deutscher Qualifikationsrahmen), яка включає вісім рівнів (див. дод. Н, табл. Н.1), рівень

бакалавру відповідає шостому рівню кваліфікаційної рамки та передбачає оволодіння компетенціями для планування, рішення і оцінки комплексних професійних завдань і проблем, а також для самостійного / автономного керування процесами в окремих напрямках наукової галузі або в сфері професійної діяльності. Магістерський рівень відповідає сьомому рівню та вимагає наявності компетенцій для розроблення комплексних завдань і проблем, автономного / самостійного керування процесами в науковій галузі або стратегічно орієнтованій галузі професійної діяльності, де відбуваються постійні і непередбачені зміни. Наголосимо, що докторантуру характеризує восьмий рівень рамки, який передбачає наявність необхідних компетенцій для формування дослідницьких знань у науковій галузі або для розроблення інноваційних рішень і методів у галузі професійної діяльності [275].

Таблиця 3.4

**Перелік кваліфікацій у сфері хореографії,
які отримують випускники ЗВО Німеччини**

Рівень Фах	Бакалавр	Магістр
Танець	В. А. за спеціальністю танець, кваліфікація танцівник, артист балету	
Педагогіка танцю	В. А. за спеціальністю педагогіка танцю, кваліфікація викладач	М. А. за спеціальністю педагогіка танцю, кваліфікація викладач
Сучасний танець	В. А. за спеціальністю сучасний танець, кваліфікація танцівник, артист балету	
Хореографія і перформанс	М. А. за спеціальністю хореографія і перформанс, кваліфікація викладач хореографії і перформансу, балетмейстер	
Контемпорарі денс	М. А. за спеціальністю контемпорарі денс, кваліфікація викладач контемпорарі денс, балетмейстер	
Хореографія	М. А. за спеціальністю хореографія, кваліфікація викладач хореографії	
Соло/танець/авторська постановка	М. А. за спеціальністю танець та авторська постановка, кваліфікація танцівник, хореограф-балетмейстер	
Наука про танець	М. А. за спеціальністю наука про танець, кваліфікація танцювальний критик	
Танцювальна культура	М. А. за спеціальністю танцювальна культура, кваліфікація викладач танцювальної культури, тренер	
Танцювальна композиція	М. А. за спеціальністю танцювальна композиція, кваліфікація балетмейстер-постановник	

На основі аналізу Національної рамки кваліфікацій Німеччини та систематизації бакалаврських та магістерських програм досліджуваних

ЗВО країни нами було з'ясовано, які кваліфікації отримують випускники-хореографи Німеччини після закінчення тієї чи іншої програми за спеціальністю, перелік яких наведено в таблиці 3.4.

Отже, вивчаючи змістовий аспект ВХО в Німеччині, ми дійшли висновку, що вища хореографічна освіта ФРН має два рівні, зокрема бакалавр та магістр, які, в свою чергу, характеризуються навчальними програмами, після закінчення яких студенти отримують диплом бакалавра мистецтв (В. А.) або магістра мистецтв (М. А.) за відповідною спеціальністю та кваліфікацію, а також набувають у процесі навчання необхідні вміння, навички й компетенції для майбутньої професійної хореографічної діяльності.

Таким чином, аналіз законодавчих документів та офіційних сайтів ЗВО Німеччини дозволив прослідкувати залежність між нормативно-правовими документами та їх реалізацією у процесі вдосконалення вищої хореографічної освіти на модернізаційному етапі. Так, у наступному розділі нашого дослідження схарактеризуємо можливості використання позитивного німецького досвіду в аспекті досліджуваної проблеми в Україні.

Висновки до розділу 3

У результаті історико-генетичного та порівняльно-зіставного аналізу визначено особливості об'єднувального етапу розвитку ВХО в Німеччині, коли після інтеграції НДР до складу ФРН (3 жовтня 1990 р.) в об'єднаній державі розпочинається перебудова системи вищої освіти, керівництво якої здійснюється федеральним урядом разом із федеральними землями та регулюється оновленим Основним законом ФРН (1990) та Рамковим законом «Про вищу освіту» (1991, 1999). З'ясовано, що на об'єднувальному етапі ВХО в Німеччині продовжує регламентуватися розглянутими раніше нормативно-правовими актами, до яких на модернізаційному етапі додається «Танцювальний план Німеччини» (2005–2010). Виокремлено рівні

управління вищою освітою у ФРН, зокрема, федеральний, регіональний, муніципальний та інституційний. Доведено, що на інституційному рівні управління та організацію діяльності профільних ЗВО здійснюють: ректорат, сенат, консультативна рада, майстер-клас-комісія, екзаменаційна комісія, комітет оцінок, рада персоналу, студентська рада, офіцер безпеки, уповноважений щодо захисту конфіденційності інформації. Знаменно, що органами управління системою ВХО було залишено чинні органи ФРН. З'ясовано, що після об'єднання Німеччини в керівництві ЗВО починає переважати концепція корпоративного управління (сенат, консультативна рада, деканати відділів/факультетів та їх підрозділів, кафедри), коли керівні органи різного рівня мають право участі у вирішенні питань організації науково-освітнього процесу.

Встановлено, що структура ВХО на об'єднувальному етапі складається з шести профільних ЗВО, хореографічні відділи яких раніше функціонували в Східній та Західній Німеччині. Виключенням стала Державна вища школа музики в Лейпцигу, в якій у 1992 р. було закрито Відділ танцю як непрофільний. Трансформаційні зміни відбуваються у ЗВО Східної Німеччини щодо переліку спеціальностей і змістового наповнення освітнього процесу на користь сучасного танцювального мистецтва за зразком профільних ЗВО Західної Німеччини.

Структурний та порівняльно-зіставний аналіз ВХО в Німеччині на модернізаційному етапі дозволив обґрунтувати типологію профільних ЗВО (вищі школи танцю, вищі мистецькі школи, університети мистецтв і спорту). Крім цього, до структури вищої хореографічної освіти входять мистецькі підрозділи двох класичних університетів. З'ясовано, що фахівців-хореографів готують у дванадцяти державних та одному приватному ЗВО, які розташовано в шести федеральних землях (Саксонія, Берлін, Північний Рейн-Вестфалія, Гессен, Баварія, Баден-Вюртемберг). Конкретизовано структуру вищої хореографічної освіти до якої входять Вища школа танцю Грет Палуки в Дрездені, Державна школа балету і артистизму в Берліні, Вищий

міжвузівський центр танцю (Університет мистецтв в Берліні), Інститут сучасного танцю (Університет мистецтв Фолькванг), Відділ театру і танцю (Вільний університет Берліну), Інститут прикладних театральних наук (Гессенський університет Юстуса Лібіха), Інститут танцю і культури руху (Німецький спортивний університет), Відділ танцю (Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні), Центр сучасного танцю (Вища школа музики і танцю в Кельні), Відділ художньої терапії (Вища школа мистецтв і суспільства Алануса в Бонні), Балетна академія (Вища школа музики і театру в Мюнхені), Відділ образотворчого мистецтва з хореографічною секцією (Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні), Академія танцю (Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі). Доведено, що концентрація профільних ЗВО в межах шести федеральних земель була зумовлена їх активною участю в «Танцювальному плані Німеччини».

За результатами порівняльно-зіставного аналізу з'ясовано, що ВХО в Німеччині функціонує переважно на двох рівнях (бакалаврському і магістерському) у ЗВО мистецького профілю, тому випускники отримують ступінь бакалавра мистецтв (В.А.) та магістра мистецтв (М.А.). З'ясовано, що на бакалаврському рівні підготовка фахівців-хореографів як правило здійснюється за двома спеціальностями (танець і сучасний танець). Проте Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі здійснює підготовку фахівців-хореографів за спеціальністю «педагогіка танцю» вже на бакалаврському рівні, а Вища школа мистецтв і суспільства Алануса в Бонні – за спеціальністю «евритмія». На магістерському рівні пропонуються такі спеціальності: педагогіка танцю, хореографія, наука про танець (Tanzwissenschaft), хореографія і перформанс, соло/танець/авторська постановка, танцювальна композиція. Відзначено, що Німецький спортивний університет здійснює підготовку фахівців-хореографів на магістерському рівні за спеціальністю «танцювальна культура», а Вища школа мистецтв і суспільства Алануса в Бонні – за спеціальністю «евритмія», «евритмічна

терапія», «евритмія в школі і суспільстві». За інноваційною спеціальністю «контемпорарі денс» підготовка фахівців-хореографів на магістерському рівні відбувається у Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні.

З'ясовано, що навчальні плани підготовки фахівців-хореографів побудовано за модульним принципом. Основними дисциплінами таких планів є: класичний танець, сучасний танець, танець модерн, естетична гімнастика, імпровізація, ритміка, історія танцю, медицина танцю, анатомія танцю, теорія музики тощо.

Доведено, що на модернізаційному етапі з'являються індивідуальні форми організації освітнього процесу в ЗВО Німеччини, коли студенти-хореографи навчаються за обраними програмами, майстер-класами, що поглиблюють практичні вміння та навички і є вектором їхнього виконавського розвитку, створюють хореографічні проекти, танцюють у відомих танцювальних колективах і театрах. На магістерському рівні практикуються індивідуальні стажування за кордоном.

РОЗДІЛ 4

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ

У четвертому розділі висвітлено розвиток вищої хореографічної освіти в Європі в контексті Болонського процесу, виявлено сучасні моделі підготовки фахівців-хореографів у закладах вищої освіти Німеччини, окреслено перспективи використання позитивного німецького досвіду у практиці вдосконалення вищої хореографічної освіти в Україні.

4.1. Розвиток вищої хореографічної освіти в Європі в контексті Болонського процесу

Нова концепція розвитку вищої школи в Європі на засадах її інтернаціоналізації передбачає покращення якості освіти. Серед європейських країн Німеччина посідає перше місце за патентними заявами. Крім того, належить до найінновативніших країн світу, де освіта, наукові дослідження та розробки набувають головного значення. Глобалізація становить нові вимоги перед німецькою наукою та вищою школою. Нині німецька вища освіта перебуває у процесі глибоких змін та перетворень.

Аналіз та систематизація наукових джерел засвідчує, що після об'єднання двох німецьких держав – ФРН та НДР – трансформаційні процеси у вищій освіті Німеччини були підґрунтям вступу держави до Болонського процесу. Нами було з'ясовано, що основними чинниками, які зумовили Німецьку Федеративну Республіку приєднатися до Болонського процесу стали: заходи із стандартизації у сфері вищої освіти, відмова від жорстких схем фінансування і контролю витрат коштів, розподіл відповідальності між урядами земель і керівництвом університетів, акцент на підвищенні якості університетської освіти та конкурентоспроможності підготовлених фахівців, поступове введення дипломів бакалавра та магістра тощо [210; 247].

Головними інституціональними суб'єктами європейської політики є Рада Європи і Європейський Союз, а процесуальна складова включає два взаємопов'язані компоненти, один з яких отримав назву Болонський процес, інший – Лісабонська стратегія. За свідченнями А. А. Сбруєвої, в Україні більш відомим є перший з названих компонентів, оскільки у 2005 році Україна стала його учасницею, включившись до побудови Європейського простору вищої освіти. На основі джерелознавчого аналізу встановлено, що мета Болонського процесу достатньо близька за своєю сутністю до такого визначення цільових пріоритетів, проте має і суттєві відмінності. Перш за все, вона полягає у забезпеченні конкурентоспроможності та якості вищої освіти в європейському регіоні. У Болонському процесі освіта виступає як культурна цінність, що об'єднує народи великої Європи, її розвиток повинен відповідати потребам суспільства знань [155].

На основі аналізу документів Болонського процесу встановлено, що в 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено та прийнято Лісабонську конвенцію, яка визнавала освітньо-кваліфікаційні рівні, що існували в системі вищої освіти Європи. З'ясовано, що Німеччина стала однією із сорока трьох країн, що підписали цю конвенцію. Лісабонська угода передбачала створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма перевагами та здобутками національних систем освіти та науки, зможе бути мобільним на європейському ринку праці [247].

Так, у травні 1998 року Німеччина та інші країни (Франція, Італія, Велика Британія) підписали Сорбонську декларацію, завдання якої були спрямовані на створення відкритого Європейського простору вищої освіти. Підписані документи передбачали двоступеневу структуру вищої освіти (бакалавр, магістр), використання системи кредитів (ECTS), міжнародне визнання бакалавра як базового рівня вищої освіти, що відповідно до положень Лісабонської угоди, надає можливість продовжувати навчання за магістерськими програмами [55].

У червні 1999 року в складі 29 європейських країн Німеччина підписує Болонську декларацію про створення до 2010 року єдиного Європейського простору вищої освіти. Так, Німеччина, разом із навчальними закладами, федеральними землями та федеральним урядом, була в числі перших країн (1999 рік вступу Німеччини до Болонського процесу), які приступили до реалізації прийнятих інтеграційних рішень [109]. Ще в 1998 році було прийнято низку змін та поправок до Рамкового закону «Про вищу освіту», що заклали основи реформування та регуляції системи вищої освіти у ФРН. Відповідно до редакції Рамкового закону «Про вищу освіту», який вступив в силу 11 січня 1999 р. нами було з'ясовано, що документ визначав загальні основи організації навчальних курсів на здобуття кваліфікаційних рівнів бакалавр та магістр, термін навчання для студентів усіх спеціальностей, норми переходу від одного ступеня навчання до іншого, теоретичну та практичну орієнтацію загального змістового спрямування навчальних курсів; заходи щодо акредитації для оцінки якості освіти і забезпечення освітніх стандартів; перехід до модульної організації навчання [333].

Зазначимо, що поштовхом до Болонського процесу стала потреба у підвищенні мобільності людського капіталу на європейському ринку праці. У 1984 році Європейська комісія виступила з ініціативою створення механізмів та інструментів сприяння мобільності. Ними стали інформаційні центри з академічного визнання та мобільності, система трансферу оцінок (ECTS), що сформувалося в рамках європейської програми «Еразмус», додаток до диплома, розроблений спільною робочою групою експертів європейської Комісії, Ради Європи та міжнародної організації ЮНЕСКО, та інформаційна мережа EURYDICE, яка виникла ще в 1980 році та в рамках якої поширюється інформація про національні системи освіти [29].

Проте, першочерговим завданням реформаторської освітньої політики Німеччини було перехід до двоступеневої системи навчання в ЗВО, введення нових для Федеративної Республіки Німеччини наукових ступенів бакалавра та магістра, а також визначення тривалості навчання для

бакалавріата (3–4 роки) та магістратури (1–2 роки) [40]. Аналіз нормативних документів засвідчує, що у ЗВО Німеччини було прийнято рішення, що до 2010 року в країні паралельно співіснуватимуть дві моделі навчання: нова дворівнева система «бакалавр – магістр» (Bachelor – Master), а також традиційні освітні програми з отриманням диплома спеціаліста (Diplom) або магістра (Magister Artium) та складанням державного іспиту (Staatsexamen). Зазначимо, що заклади вищої хореографічної освіти Німеччини також здійснили перехід за двоступеневою системою бакалавр – магістр [335].

Відповідно до Болонської декларації, нова ступенева система підготовки бакалаврів та магістрів потребувала введення акредитації. Так, після переходу на ступеневу систему підготовки бакалаврів та магістрів Постійна конференція міністрів освіти і культури земель спільно з Конференцією ректорів університетів утворила Акредитаційну раду. З'ясовано, що акредитація освітніх програм та ЗВО Німеччини здійснювалася незалежним агентством, першочерговим завданням якого була процедура акредитації нових напрямів навчання і ухвалене рішення про акредитацію [227].

Наголосимо, що Болонський процес – це структурна й парадигмальна реформа вищої освіти в Європі, початок якій покладено підписанням Болонської декларації в 1999 році в Болоньї (Італія) та яку спрямовано на створення привабливого і конкурентоздатного Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) [294; 304].

Створення ЄПВО визначається такими міжнародними нормативно-правовими документами, зокрема: «Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» (Сорбоннська декларація, Париж, 1998); «Зона європейської вищої освіти» (Болонська декларація, спільна заява європейських міністрів освіти, Болонья, 1999); «Формування майбутнього» (Конференція європейських закладів вищої освіти і освітніх організацій, Саламанка, 2001); «До європейського простору вищої освіти» (Комюніке зустрічі європейських міністрів, які відповідають за вищу освіту, Прага, 2001); «Створення загальноєвропейського простору вищої освіти»

(Комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, Берлін, 2003); «Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети» (Комюніке конференції європейських міністрів освіти, Берген, 2005); «На шляху до європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» (Комюніке конференції міністрів європейських країн, відповідальних за вищу освіту, Лондон, 2007); «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті» (Комюніке конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен, Лувен-ла-Ньов, 2009); Будапештсько-Віденська Декларація про європейський простір вищої освіти (Будапешт, Відень, 2010) [194; 251].

На основі аналізу та систематизації Будапештсько-Віденської Декларації про європейський простір вищої освіти нами було з'ясовано, що 11–12 березня 2010 року у Будапешті та Відні відбулася зустріч міністрів, які опікуються вищою освітою країн-учасниць Болонського процесу. Результатом цієї роботи стало прийняття «Будапештсько-Віденської Декларації» та офіційно проголошено створення Європейського простору вищої освіти, що передбачалося Болонською Декларацією у 1999 році. Так, новостворений Європейський простір вищої освіти став безпрецедентним прикладом регіональної, транскордонної співпраці у сфері вищої освіти, викликали значну зацікавленість у світі, зробивши європейську вищу освіту ще вагомішою, конкурентнішою та престижнішою [251].

Метою ЄПВО є розвиток вищої освіти, який полягає в наступному: ґрунтується на академічній свободі, інституційній автономії та участі студентів і викладачів в управлінні вищою освітою; сприяє якості, економічній привабливості та соціальній згуртованості; заохочує студентів і викладачів вільно переміщуватися (бути мобільним); розвивається соціальний вимір вищої освіти; сприяє працевлаштуванню випускників і навчанню впродовж життя; вбачає в студентах і співробітниках активних членів академічної спільноти [72].

Вважаємо за доцільне наголосити, що до впровадження основних вимог Болонського процесу в Німеччині вже існував певний поділ на різні форми завершення системи вищої освіти. Тому основним завданням системи вищої освіти в країні стало перебудова національної системи освіти до загальноприйнятої європейської. Так, у 2000 році Наукова рада Німеччини опублікувала рекомендації щодо впровадження нової структури отримання та присвоєння ступенів (бакалавр/магістр) у закладах вищої освіти. Вже в січні 2002 року було розроблено рекомендації щодо введення двоступеневої системи навчання у ЗВО Німеччини. Водночас, Постійна конференція міністрів освіти та культури ухвалила рішення щодо академічної класифікації нових ступенів та випустила «10 тез про введення ступенів бакалавр та магістр в Німеччині», в яких мова йшла про двоступеневу систему навчання, самостійність, професійність та профільні типи бакалаврських та магістерських курсів, послідовну та непослідовну систему навчання, середній період отримання освіти, якість та акредитацію нових курсів [467; 365].

Відповідні ініціативи знайшли підтримку з боку федерального уряду та урядів земель, робота яких полягала в розробленні та реалізації програм та проектів, спрямованих на структурну підтримку реформ вищої освіти. Для підтримки запровадження двоступеневої системи навчання в Німеччині було підготовлено декілька спеціальних програм: програма «Орієнтація навчальних програм на міжнародні стандарти», «Інтегровані двоступеневі програми навчання» та «Майстер Плюс», що дозволяє іноземним студентам, які мають диплом першого ступеня вищої освіти, пристосуватися до системи вищої освіти Німеччини. Відповідно до таких змін, у ФРН спостерігається значне зростання частки бакалаврських і магістерських програм, у тому числі і у вищій хореографічній освіті [там само].

Важливим для нашого дослідження є система переходу від отримання рівнів бакалавра/магістра до професійної діяльності. З'ясовано, що всі студенти, які мають рівень бакалавра, отримують право продовжити

навчання в магістратурі з метою здобуття рівня магістра, а студенти, які отримали рівень магістра у ЗВО, мають можливість продовжити навчання в докторантурі. У свою чергу, Кельнська декларація засвідчує, що кваліфікація для професії є невід'ємним елементом першого, базового ступеня. У 2003 році міністри науки і освіти федеральних земель досягнули принципової угоди про запровадження до 2010 року двоступеневої системи вищої освіти для всіх без винятку ЗВО.

Правильні пріоритети та продумана структура освіти дозволяє Німеччині впевнено утримувати лідерство в економічній системі ЄС та розвиватися далі. Так, особливостями німецької системи освіти на модернізаційному етапі є: державна підтримка в фінансовому аспекті, автономія закладів вищої освіти, ставка на наукові дослідження, продумана хореографічна освіта, стипендії для талановитих студентів.

Аналіз та систематизація нормативно-правових, організаційних та структурно-змістових засад вищої хореографічної освіти надає підстави стверджувати, що зі вступом ФРН до Болонського процесу в країні було розроблено та запроваджено «Танцювальний план Німеччини», що передбачав інноваційну політику у сфері хореографії та реорганізацію структури та змісту вищої хореографічної освіти на території федеральних земель країни. З'ясовано, що в 2005 році Федеральний фонд культури Німеччини (Kulturstiftung des Bundes) [367] ухвалив рішення інвестувати 12,5 млн євро у галузь танцю, з метою популяризації танцю, здорового способу життя та покращення умов для ВХО в Німеччині та встановлення його (танцю) як еквівалентної форми мистецтва поряд з оперною та театральною діяльністю у сприйнятті державної та культурної політики.

Як уже зазначалося, питання культурної та освітньої політики Німеччини перебувають під компетенцією федеральних земель. Проте з метою представлення інтересів країни на міжнародній культурній арені, виникла потреба у спеціальній інституції, яка б займалася вирішенням відповідних питань одразу в усіх землях та підтримувала проекти

загальнонаціонального та міжнародного значення. Так, було створено пост федерального міністра з питань культури при відомстві канцлера. В 2002 році, під керівництвом Хортензії Фьолькерс та представників культури, політики й економіки створено Федеральний фонд культури Німеччини. Головною метою Федерального фонду культури Німеччини є підтримка всього нового в галузі образотворчого мистецтва, музики, хореографії, кіно, архітектури тощо [там само].

На основі аналізу та узагальнення основного документу «Танцювального плану Німеччини» визначено, що в 2005 році розпорядженням Консультативної ради Федерального фонду культури Німеччини було визначено групу кураторів, які несли відповідальність за розробку концепції і змісту програми та реалізацію цього проекту. Так, членами групи стали: провідна танцівниця, хореограф – Рейнхільд Хофман (Reinhild Hoffmann), віце-президент академії мистецтв Берліну Нелі Хертлінг (Nele Hertling), професор спортивної педагогіки та спортивної дидактики факультету спортивного мистецтва Рурського університету в місті Бохум – Антьє Клінг (Antje Klinge) та керівник відділу танцю, музики, театру будинку культури світу в Берліні – Йоханес Оденталь (Johannes Odenthal). Керівником проекту було обрано провідного юриста, артистку, арт-директора федерального проекту «Реформ танцю в Кельні», продюсера сучасного танцю з міжнародним визнанням – Медлін Рітер (Madeline Ritter) [447]. Теоретичний аналіз основних положень «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010) дозволив сформулювати його мету, визначити головні завдання та окреслити його структуру (див. рис. 4.1). Відповідно до матеріалів рисунку 4.1. стає очевидним, що «Танцювальний план Німеччини» як основний проект складався із двох додаткових проектів: «Танцювальний план в регіонах» (Tanzplan vor Ort) [417], який передбачав удосконалення танцювального мистецтва в різних містах Німеччини та «Танцювальний план освітніх проектів» (Tanzplan Ausbildungsprojekte) [446], що характеризувався

розробкою моделі для вдосконалення й оновлення навчальних і освітніх програм у галузі танцю, хореографії та педагогіки.



Рис. 4.1. Танцювальний план Німеччини

На основі детального аналізу вищезазначеного документу доходимо висновку, що крім фінансування Федеральним фондом участь у проекті повинні були взяти всі федеральні землі країни. Однак, активними його

учасниками були федеральні землі, які здійснювали хореографічну підготовку фахівців у кінці ХХ століття, зокрема: Саксонія, Берлін, Північний Рейн-Вестфалія та Баден-Вюртемберг. Проте, з метою забезпечення населення хореографічною освітою, до «Танцювального плану» приєдналося ще дві федеральні землі, а саме: Баварія та Гессен [446; 447].

У 2010 році Федеральним фондом культури Німеччини були підведені підсумки реалізації «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010). Серед вагомих його досягнень варто виокремити такі положення:

- збільшення фінансування мистецької та освітньої галузі Німеччини, зокрема хореографічної (загалом за період з 2005 по 2010 роки було витрачено 21 млн євро на розвиток мистецтва танцю в країні та хореографічної освіти);
- отримання додатково понад 8,5 млн євро на розвиток вищої хореографічної освіти Німеччини з загального бюджету країни, федеральними землями Німеччини, які стали активним учасниками «Танцювального плану» країни (Саксонія, Берлін, Північний Рейн-Вестфалія, Гессен, Баварія, Баден-Вюртемберг);
- організація та проведення Танцювальних Конгресів у Німеччині (Берлін, 2006, 2009) (Tanz Kongress) (зазначимо, що Танцювальні Конгреси відбувалися ще на початку ХХ століття з метою популяризації танцю модерн та хореографічної освіти в країні і були підґрунтям до відкриття закладів вищої хореографічної освіти);
- відкриття в 2006 році нового структурно підрозділу при Вищій школі драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні (замість Вищої школи класичного танцю та хореографії, педагогіки і режисури розпочав роботу Відділ танцю), а також Вищого міжвузівського центру танцю при Університеті мистецтв в Берліні та Державної школи балету й артистизму в Берліні;

- відкриття замість Хореографічного відділу при Кельнському університеті музики Центру сучасного танцю, який розпочав роботу уже в перейменованому виші – Вищій школі музики і танцю в Кельні та Інституті сучасного танцю (до цього часу Школа танцю «Фолькванг») при Університеті мистецтв Фолькванг;
- відкриття на території землі Баварія Балетної академії при Вищій школі музики і театру в Мюнхені;
- відкриття на території землі Гессен двох структурних підрозділів, зокрема Відділу образотворчого мистецтва з хореографічною секцією при Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні та Інституту прикладних театральних наук при Гессенському університеті Юстуса Лібіха;
- демонстрація понад 1,277 нових танцювальних номерів, основою яких став сучасний танець («Танцювальний план Німеччини» передбачав укріплення сучасної хореографії на сцені країни. У зв'язку з цим було підготовлено і представлено 681 постановку, що виконувалися дітьми та дорослими. Близько 390 хореографів, більше ніж із 50 країн, працювали над реалізацією цілей цього проекту);
- розроблення низки нових та удосконалення існуючих бакалаврських та магістерських програм навчання майбутніх фахівців-хореографів [440; 441].

Таким чином, на основі аналізу та систематизації «Танцювального плану Німеччини» доходимо висновку, що цей проект став успішним і стимулював посилення міжнародної співпраці у хореографічно-освітньому та науковому колі. Запровадження «Танцювального плану» має низку переваг, зокрема: збільшення фінансування мистецької та хореографічно-освітньої галузі в країні, відкриття нових ЗВО та структурних підрозділів, які здійснюють підготовку фахівців-хореографів в Німеччині. Крім того, розроблення нових та удосконалення раніше існуючих бакалаврських та магістерських програм за новітніми спеціальностями, що відповідають

європейським стандартам та сучасному ринку праці. Більш того, «Танцювальний план Німеччини» став прикладом всесвітньо відомої моделі проекту. Ряд країн світу, зокрема Австрія, Швейцарія, Іспанія, Люксембург та Австралія, запровадили власні національні танцювальні плани на прикладі Німеччини [256; 446; 447; 258].

З'ясовано, що структурно-змістове наповнення підготовки фахівців-хореографів країн ЄС, також, було зорієнтовано на практику вищої хореографічної школи Німеччини (див. дод. П). Наприклад, одними із кращих осередків вищої хореографічної освіти в Нідерландах є Артез Інститут мистецтв (ArtEZ Institute of the Arts) в Арнемі та Університет мистецтв Codarts (Codarts University for the Art) в Роттердамі. Так, Артез Інститут мистецтв в Арнемі пропонує чотирирічну бакалаврську програму за спеціальністю «Танець» (Dance B. A.), яка визнана однією із кращих програм і включено до голландського гідів вищої освіти HBO Keuzegids до 2017 року. Мета програми полягає в підготовці всебічно розвинутих фахівців-виконавців.

Водночас Університет мистецтв Codarts у своїй структурі містить Роттердамську консерваторію, Роттердамську академію танцю та Роттердамське циркове училище. Підготовку фахівців хореографії характеризує бакалаврська програма (4 роки) після закінчення якої студенти отримують диплом бакалавра мистецтв у танці (Bachelor of Arts in Dance). Починаючи з першого року навчання в Роттердамській академії танцю Університету мистецтв Codarts, студентів представляють голландським танцювальним трупам, де вони продовжують працювати після закінчення навчання. Нами було з'ясовано, для вступу до Артез Інституту мистецтв в Арнемі та Університету мистецтв Codarts в Роттердамі потрібно мати диплом попередньої освіти і сертифікат IELTS 5.5 або відповідний йому TOEFL. Крім того, увага звертається на фізичні дані абітурієнта [235; 260].

Професійну підготовку танцівників у галузі сучасної хореографії надає Академія сучасного танцю в Будапешті (Budapest contemporary dance academy), заснована Іваном Ангелушем, викладачем танців з 1982 року. Заклад пропонує рівень бакалавра мистецтв в танці (Dance B. A.), тривалість навчання становить чотири роки. Відмінною особливістю Академії сучасного танцю в Будапешті є те, що крім основних дисциплін, до навчального плану включено менеджмент та маркетинг у сфері танцю. Також, випускники мають право продовжувати навчання за магістерською програмою сучасного танцю (M. A. in contemporary dance teaching) [250].

Вивчаючи особливості європейського досвіду у сфері вищої хореографічної освіти, вважаємо за доцільне розглянути підготовку фахівців-хореографів на території Великобританії. Так, в самому серці Лондона знаходиться один із кращих хореографічних закладів Європи – Королівська танцювальна академія (Royal Academy of Dance). У стінах вишу навчаються студенти із 80 країн світу. Завдяки широкому вибору навчальних програм, студенти академії мають змогу вивчати практично будь-який напрям у танцювальному мистецтві. Крім того, аналіз офіційного сайту академії засвідчує, що виш надає освітні послуги на двох рівнях – бакалаврському і магістерському та у сфері додаткової освіти. Серед програм вишу є бакалаврські та магістерські програми за спеціальністю «Хореографія», «Педагогіка танцю», «Танцювальна композиція», «Балет» і т.д [423].

Окремі аспекти ВХО Німеччини були запозичені країнами-родоначальниками усієї танцювальної системи, зокрема Італією та Францією. Так, ВХО Італії зосереджено в Національній академії танцю, Національній академії танцю в Римі, Ліцеї музики і танцю в Тренто [172]. Виші проводять курси для навчання та підготовки танцюристів, хореографів і викладачів танцю, приділяють велику увагу сучасній техніці тілесної гармонії (йога, пілатес, біомеханіка тіла тощо) і ритмічності. Випускники отримують дипломи ліцензованих викладачів танцю,

хореографів і сольних танцівників з додатком, який приймається в усіх країнах Європи [44; 140].

З'ясовано, що ВХО Франції здійснюється в Національних консерваторіях музики, танцю і драматургії. Вивчаючи вищу хореографічну освіту Франції зазначимо, що в 2007 році Міністерство культури і комунікації в домовленості з Міністерством шкільної вищої справи і Радою університетів, установило Вищий національний диплом професійного танцівника (ВНДПТ) (The Diplome National Supérieur Professionnel de Danseur (DNSPD)), який обіймає трирічне професійне навчання на бакалаврському рівні (3 роки навчання) та рік професійної практики в дитячому балетному закладі.

Таким чином, вважаємо за доцільне розглянути підготовку хореографів у Національній вищій консерваторії музики й танцю в Ліоні. Консерваторія була відкрита в 1980 році і знаходиться під керівництвом Міністерства культури і комунікацій Франції. Навчальний заклад пропонує чотирирічну бакалаврську програму. Варто зазначити, що перший рік є підготовчим і продовжити навчання студент може тільки після успішного його закінчення. Для вступу необхідно мати документ, що підтверджує знання французької мови на рівні A2, при цьому атестат про повну середню освіту необов'язковий. Прослуховування відбувається в два етапи в Ліоні, де студент має надати медичні довідки, що підтверджують фізичний стан здоров'я. Рік навчання коштує близько 700 євро як для французів так і для іноземних студентів. Після закінчення навчання випускники отримують ВНДПТ і ступінь бакалавра за спеціальністю «Виконавське мистецтво» (Performing Arts) [377].

Отже, можемо стверджувати, що успішність реформування системи ВХО в Німеччині, а саме вищезгаданий «Танцювальний план Німеччини» (2005–2010) стала прикладом всесвітньо європейської моделі вдосконалення ВХО. Більш того, ряд освітніх інновацій «Ініціатива кваліфікацій» (2008) (Die Idee von Qualifikationen) [278], «Ініціатива

переваги» (2009) (Deutsche Forschungsgemeinschaft) [272], «Пакт про вищу школу–2020» (2010) (Der Vertrag der Höheren Schule–2020) [270], «Хайтек-стратегія» (2011) (High-Tech-Strategie)[326], «Пакт на підтримку наукових досліджень і інновацій» (2011) (Ein Pakt zur Unterstützung von Forschung und Innovation) [286], «Стратегія про інтернаціоналізацію» (2012) (Internationalisierungsstrategie) [343], дозволили Федеративній Республіці Німеччини увійти до числа найбільш передових, у плані наукових досліджень і академічної освіти, країн.

Сьогодні ФРН прагне нової культури інновації, яка буде охоплювати всі суспільні галузі. Інноваційна привабливість повинна стати критерієм для державних дій. Так, у 2006 році було розроблено високотехнологічну національну стратегію, мета якої – вивести країну на вершину наукових досліджень і забезпечити інноваційну стабільність у світі. Для зміцнення інноваційного клімату в державі Федеральний уряд з 2006 до 2009 року передбачив 15 млрд євро. Зазначимо, що освіта в інноваційній політиці Німеччини посідає провідне місце. Вона дає шанси країні на майбутнє. Доведено, змагання за шанси на майбутнє для Німеччини є основою якості освітньої системи. Федеральний уряд і землі спрямовують зусилля на те, щоб молодим людям, незалежно від соціального походження, запропонувати багату на шанси життєву перспективу в Німеччині, при цьому відкривати їм нові шляхи освіти й кваліфікації [197].

Основна мета освітньої реформи в Німеччині полягає у зміцненні наукової та дослідницької роботи в міжнародній конкурентній боротьбі. Змінені закони про вищу освіту надають університетам більше можливостей для дії. Університети зі світовими іменами намагаються відшліфувати свій профіль. Цій меті успішно слугує запроваджена «Ініціатива щодо переваг» [272] для заохочення наукових досліджень найвищого рівня в німецьких вишах. Основна відповідальність за дану ініціативу лягає на Німецьке науково-дослідне товариство (ННДТ), яке і є її головним фінансистом [419; 420; 421].

Так, прийнята ініціатива федерального уряду щодо активності дій у підвищенні професійної кваліфікації протягом усього життя передбачала:

- збільшення кількості тих, хто навчається;
- удосконалення викладання природничо-математичних дисциплін;
- підвищення професійної кваліфікації протягом усього життя;
- розвиток досліджень;
- забезпечення наступності в розробленні й впровадженні інновацій [272].

Зазначимо, що до 2017 року ЗВО, вибрані незалежним експертним журі, отримуватимуть майже 2,7 мільярда євро. Завдяки цілеспрямованій підтримці нових, орієнтованих на дослідження структур та міждисциплінарній співпраці не лише в самих університетах, але й позауніверситетськими дослідницькими інституціями. Зокрема, програма «Ініціативи щодо переваг» вплинула на структурну модернізацію, що призвело до економії коштів, залишок яких перенаправлено на підтримку ЗВО Німеччини та провідні центри досліджень [49, с. 112; 309; 346].

Вітчизняна дослідниця німецької вищої освіти Т. Гладка наголошує, що характерною ознакою сучасного суспільства є активізація інноваційної активності. Інновації, наука, освіта стають визначальним чинником розвитку держави і суспільства [50]. Так, Німеччина будучи конкурентоспроможною в міжнародному просторі країною, вибудовує власну інноваційну політику: формуються національні інноваційні системи, розробляються стратегії інноваційного розвитку, збільшуються витрати на наукові дослідження.

Таким чином, вища хореографічна освіта Німеччини перебуває у центрі інноваційної політики країни, а чітко сформульовані державою пріоритетні напрями її розвитку дають шанси на майбутнє. Німецький досвід інноваційної активності вищої хореографічної освіти, зокрема налагодженості тісного співробітництва між федерацією та землями задля національних інтересів, запровадження танцювального плану з метою вдосконалення структурно-змістового наповнення підготовки фахівців

хореографії, може стати прикладом для формування інноваційної політики в Україні.

4.2. Сучасні моделі підготовки фахівців-хореографів у закладах вищої освіти Німеччини

Висвітлюючи особливості розвитку вищої хореографічної освіти в Європі в контексті Болонського процесу, вважаємо за необхідне виявити сучасні моделі підготовки фахівців-хореографів у закладах вищої освіти Німеччини. На основі аналізу та систематизації нормативно-правових, організаційних, структурно-змістових аспектів ВХО в Німеччині, ми дійшли висновків, що чіткої систематизації моделей підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини практично не існує, тому для їх з'ясування доцільно розглянути ключове поняття цього підрозділу. Так, цінними для об'єктивного аналізу сутності моделі освіти на початку ХХІ століття стали автентичні праці вітчизняних (М. Бондаренко [28], С. Вітвицька [41], Л. Даниленко [62], О. Дахін [66], В. Делянченко [67], О. Дубасенюк [70], М. Лазарєв [107], О. Почуєва [145], І. Проценко [148] та інші).

За О. Почуєвою, модель (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) – це аналог визначеного фрагмента природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу. Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкції, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта або явища, відображає і відтворює в більш простому і узагальненому вигляді структури, властивості, взаємозв'язку і відносини між елементами цього об'єкта [145]. О. Дубасенюк наголошує, що модель підготовки спеціаліста – система, яка відображає або відтворює існуючі структури, що будуть проектуватися, склад і зміст

навчання спеціалістів та організацію навчального процесу, що забезпечує їх реалізацію [70, с. 69].

У нашому дослідженні йдеться про описові моделі хореографічної підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи хореографічної освітньої практики Німеччини. Так, дослідниця хореографічно-педагогічної освіти доктор педагогічних наук, професор Г. Ю. Ніколаї наголошує, що чіткого визначення типових моделей хореографічної підготовки практично не існує, що пояснюється численними національними відмінностями такої підготовки у різних країнах. За ступенем інтеграції загальної хореографічної освіти, професійної хореографічної освіти і системи освіти в цілому, Г. Ніколаї виділяє три головні моделі хореографічної освіти:

- партикулярна (приватна, неофіційна) модель, характерним для якої є організація хореографічної підготовки (як загальної, так і спеціальної) поза системою освіти або на засадах вільних зв'язків (в основному країни так званої Старої Європи);
- універсальна, інтегральна модель, коли хореографічна підготовка становить частину загальної системи освіти – «від дитсадка до університету» (Велика Британія, США і більшість країн північної Європи);
- автономна модель, яка відзначається відокремленням загального хореографічного виховання від професійної хореографічної підготовки, що має інтенсивний характер і багатоступеневу організацію. Така модель була розповсюджена в соціалістичних країнах, зокрема і в Україні [204, с. 356].

Крім того, науковець виділяє мішаний тип хореографічної підготовки фахівців (різні запозичення, співіснування традиційних і новаторських форм) з виразною тенденцією поступового наближення до однієї з моделей – найчастіше до універсальної. Така модель притаманна багатьом європейським країнам. Загалом, використання моделей у порівняльно-педагогічних дослідженнях дозволяє провести паралелі й узагальнити освітні практики різних країн за обраними параметрами й критеріями [там само].

Огляд компаративних досліджень дозволяє виокремити розвідки Т. Повалій, яка конкретизує моделі хореографічної підготовки в Польщі таким чином. За критеріальними ознаками хореографічної підготовки (типи навчальних закладів і структурних підрозділів, у яких вона відбувається; вид міністерства, якому підпорядковується конкретний ЗВО; спеціальність, освітні та кваліфікаційні характеристики випускників) дослідниця виокремлює сім основних моделей – хореологічну, класичну, театральнотанцювальну, танцювально-модернову, танцювально-спортивну, хореотерапевтичну, народно-ансамблеву. Вважаємо за доцільне розглянути особливості кожної з моделей, зокрема:

1. Хореологічна модель підготовки передбачає надання вищої освіти майбутнім історикам, теоретикам і критикам танцювального мистецтва.
2. Класична модель найчастіше охоплює всі форми і шаблі хореографічного навчання та виховання – від позашкільних закладів до закладів вищої освіти, де навчаються майбутні танцівники – виконавці класичного балету.
3. Театральнотанцювальна модель є частиною загальної фахової підготовки до сценічної діяльності акторів, режисерів, декораторів і технічного персоналу.
4. Танцювально-модернова модель, яка, завдяки відмові від обмежень школи класичного танцю щодо позицій та поз, стала універсальним засобом імпровізації та пошуку нових рухів.
5. Танцювально-спортивна модель, коли хореографічна підготовка стає складовою частиною фізичного виховання та спорту.
6. Хореотерапевтична модель, для якої є характерною підготовка до використання танцю, пластики і ритміки з лікувальною і профілактичною метою.
7. Народно-ансамблева модель, яка реалізується в університетах, що мають відомі ансамблі народного танцю. Для неї властиве навчання

студентської молоді танцям, що мають традиційну для певної місцевості лексику і костюми [141].

На відміну від Польщі, де багаточисельність моделей хореографічної підготовки фахівців зумовлена її здійсненням в закладах вищої освіти різних типів, зокрема мистецьких вишів, класичних та гуманітарно-економічних університетів та ін., у Німеччині означена підготовка здійснюється переважно в мистецьких вишах. Тому, домінувальними стають рівень підготовки, фах та кваліфікація. Так, у всіх ЗВО Німеччини на бакалаврському рівні здійснюється фахова підготовка танцівників, а на магістерському реалізуються моделі, які вимагають теоретичної обізнаності та наукових кваліфікацій (постановник-балетмейстер, танцювальна культура, педагогіка танцю). У той же час на магістерському рівні, констатуємо тенденцію до урізноманітнення моделей підготовки фахівців-хореографів за рахунок інновацій.

На основі критеріального аналізу, нами було виокремлено виконавську модель підготовки фахівців-хореографів у закладах вищої освіти Німеччини на рівні бакалавру (див. табл. 4.1)

Таблиця 4.1

Виконавська модель підготовки фахівців-хореографів у закладах вищої освіти Німеччини (бакалаврський рівень)

Назва навчального закладу	Модель	Типи вишів	Структурні підрозділи	Рівень Фах
Вища школа танцю Грет Палуки в Дрездені	Виконавська	Вища школа танцю		Танець (В. А.)
Вища школа музики і театру в Мюнхені	Виконавська	Вища мистецька школа	Балетна академія	Танець (В. А.)
Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні	Виконавська	Вища мистецька школа	Відділ образотворчого мистецтва з хореографічною секцією	Танець (В. А.)
Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі	Виконавська	Вища мистецька школа	Академія танцю	Танець (В. А.)
Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша	Виконавська	Вища мистецька школа	Відділ танцю	Танець (В. А.)

в Берліні				
Вища школа музики і танцю в Кельні	Виконавська	Вища мистецька школа	Центр сучасного танцю	Танець (В. А.)
Університет мистецтв Фолькванг	Виконавська	Університет	Інститут сучасного танцю	Танець (В. А.)
Університет мистецтв в Берліні	Виконавська	Університет мистецтв	Вищий міжвузівський центр танцю	Сучасний танець (В. А.)

На основі аналізу та систематизації матеріалів, поданих у табл. 4.1. можна стверджувати, що виконавська модель наявна у восьми ЗВО Німеччини, зокрема: Вищій школі танцю Грет Палуки в Дрездені, Вищій школі музики і театру в Мюнхені, Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні, Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі, Вищій школі драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні, Вищій школі музики і танцю в Кельні, Університеті мистецтв Фолькванг, Університеті мистецтв в Берліні. Аналіз сайтів профільних ЗВО та університетів засвідчив, що на бакалаврському рівні здійснюється переважно фахова підготовка танцівників-виконавців. Цікаво, що у Вищому міжвузівському центрі танцю при Університеті мистецтв в Берліні означена модель обмежується сферою сучасного танцю [127].

Комплексний аналіз змісту ВХО Німеччини надає змогу виокремити моделі підготовки фахівців-хореографів у ЗВО на магістерському рівні, деталі яких систематизовано в таблиці 4.2. Аналіз офіційних сайтів досліджуваних ЗВО Німеччини показав, що на магістерському рівні підготовку фахівців-хореографів характеризує чотири основні моделі, зокрема:

- 1) балетмейстерська;
- 2) модерна;
- 3) хореологічна;
- 4) педагогічна.

Відповідно таблиці 4.2. нами було з'ясовано, що балетмейстерська модель підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини на магістерському

рівні представлена в Університеті мистецтв Фолькванг та Університеті мистецтв в Берліні. Модерна модель підготовки фахівців-хореографів присутня в Гессенському університеті Юстуса Лібіха та Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні. Хореологічна модель підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини на магістерському рівні наявна у Вищій школі музики і танцю в Кельні та Вільному університеті Берліна. Ноголосимо, що педагогічна модель підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини на магістерському рівні наявна Університету мистецтв Фолькванг, Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі, Вищій школі танцю Грет Палуки, Вищій школі драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні, Університету мистецтв в Берліні. З'ясовано, що на магістерському рівні ЗВО Німеччини здійснюється підготовка викладачів, балетмейстерів та науковців у сфері хореографії.

Вважаємо за доцільне охарактеризувати кожен з моделей підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини на магістерському рівні:

- *балетмейстерська* модель – передбачає підготовку хореографів-балетмейстерів, постановників театральних вистав, творців сучасного театру танцю, кваліфікація яких передбачає фундаментальну культурологічну й фахову обізнаність та вміння розробляти й реалізовувати творчі проекти;
- *модерна* модель – опанування сучасних танцювальних жанрів, зокрема танцю модерн та контемп, перформансу, вільної імпровізації, пошук нової хореографічної лексики;
- *хореологічна* модель – визначає підготовку істориків, теоретиків і критиків танцювального мистецтва;
- *педагогічна* модель – передбачає навчання викладачів танцю.

Окремі ЗВО Німеччини пропонують модифікацію основних моделей. Приваблює той факт, що у Вищій школі танцю Грет Палуки є окремо педагогіка класичного та сучасного танців. У результаті успішного закінчення зазначеного фаху випускникам надається кваліфікація викладача класичного та сучасного танців відповідно [402]. Проте, педагогічна модель

підготовки фахівців-хореографів в Університеті мистецтв Фолькванг, Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі відрізняється можливістю одночасно отримати кваліфікацію викладача як класичного, так і сучасного танців. Натомість, Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні та Університет мистецтв в Берліні надають кваліфікацію викладача-хореографа [304; 332].

Таблиця 4.2

**Моделі підготовки фахівців-хореографів у закладах вищої освіти
Німеччини (магістерський рівень)**

Назва навчального закладу	Модель	Типи вишів	Структурні підрозділи	Рівень / Фах
Університет мистецтв Фолькванг	Балетмейстерська	Університет мистецтв	Інститут сучасного танцю	Танцювальна композиція (М.А.)
Університет мистецтв в Берліні		Університет мистецтв	Вищий міжвузівський центр танцю	Соло/танець/авторська постановка (М.А.)
Гессенський університет Юстуса Лібіха	Модерна	Університет	Інститут прикладних театральних наук	Хореографія і перформанс (М.А.)
Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні		Вища мистецька школа	Відділ образотворчого мистецтва	Хореографія і перформанс (М.А.); Контемпорарі денс (М.А.)
Вища школа музики і танцю в Кельні	Хореологічна	Вища мистецька школа	Центр сучасного танцю	Наука про танець (М.А.)
Вільний університет Берліну		Університет	Відділ театру і танцю	Наука про танець (М.А.)
Університет мистецтв Фолькванг	Педагогічна	Університет мистецтв	Інститут сучасного танцю	Педагогіка танцю (М.А.)
Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі		Вища мистецька школа	Академія танцю	Педагогіка танцю (М.А.)
Вища школа танцю Грет Палуки в Дрездені		Вища школа танцю		Педагогіка класичного танцю (М.А.); Педагогіка сучасного танцю (М.А.)
Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні		Вища мистецька школа	Відділ танцю	Хореографія (М.А.)
Університет мистецтв в Берліні		Університет мистецтв	Вищий міжвузівський центр танцю	Хореографія (М.А.)

Науково-теоретичну обізнаність та кваліфікацію теоретика і критика танцювального мистецтва надає хореологічна модель підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини на магістерському рівні (Вища школа музики і танцю в Кельта [329] та Університет Берліну [456]). У свою чергу, балетмейстерська модель (Університет мистецтв Фолькванг [304] та Університет мистецтв в Берліні) характерна для підготовки балетмейстерів і постановників.

На основі аналізу та систематизації «Танцювального плану Німеччини» нами було виявлено, що структурно-змістові зміни у ВХО країни зумовлені зазначеним документом стимулювали до розроблення навчальних програм за спеціальністю «Хореографія і перформанс» у Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні та Гессенському університеті Юстуса Лібіха та «Контемпорарі денс» у Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні, що стали підґрунтям модернової моделі підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини на магістерському рівні. Цікаву програму підготовки магістрів запропонував Німецький спортивний університет, де функціонує магістерська програма за спеціальністю «Танцювальна культура» [274].

Аналіз діяльності профільних ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців-хореографів у Німеччині, надає підстави стверджувати, що в країні існує оригінальна *евритмічна* модель підготовки фахівців-хореографів в межах танц-терапії, яка функціонує на бакалаврському (евритмія у вальдорфській школі) та магістерському (сценічна евритмія) рівнях у приватній Вищій школі мистецтв і суспільства Алануса в Бонні [229]. Вважаємо за доцільне наголосити, що характерною прикметою вальдорфських шкіл стало забезпечення тісного контакту теоретичного навчання з художньо-прикладною діяльністю, зокрема – естетизація навчально-виховного процесу. Означеній меті, в першу чергу, слугує евритмія, (грец. *Eurhythmia* – прекрасний ритм, милозвучність, стрункість) – виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів. У евритмії кожен звук постає як зримий образ,

оскільки відповідає специфічному руху. До еврїтмії як мистецтва «видимої мови», «видимої музики», на переконання її творця Г. Штейнера, не можна ставитися лише як до сценічного мистецтва, вона повинна бути невід'ємною частиною педагогічного процесу, оскільки здійснює, крім іншого, терапевтичний вплив на учнів, розвиває пластичність рухів та їх координацію, а також музичний слух, образотворчі здібності, уяву і фантазію. Заняття еврїтмією в вальдорфських школах розпочинаються з виконання найпростіших ритмів і вправ у молодших класах і закінчуються ретельною підготовкою до виступів на шкільній сцені з ліричними, драматичними й музичними виставами у старших класах. Саме до такої діяльності готують учителів-хореографів у приватній Вищій школі мистецтв і суспільства Алануса в Бонні, де створено унікальну еврїтмічну модель підготовки фахівця-хореографа [127].

Зауважимо, що після запровадження у 2005 році «Танцювального плану Німеччини», у ФРН було подолано вузьку спеціалізацію. Крім того, «Танцювальний план Німеччини», зокрема його тенденція до запровадження новітніх навчальних програм, став прикладом для країн-сусідів Німеччини, зокрема Австрії та Швейцарії, у вишах яких функціонують аналогічні моделі підготовки фахівців-хореографів. Доведено, що об'єднувальною особливістю цієї групи країн є мовна спорідненість, оскільки більша частина населення спілкуються німецькою мовою. Так, за свідченнями В. Солощенко, для позначення єдності національного, мовного, культурного, соціального та світоглядного фундаменту німецькомовного суспільства використовується термін «німецькомовні країни». Крім того, мовою викладання в більшості навчальних закладів цих країн є німецька, що зумовлює єдність академічної німецькомовної спільноти [165, с. 5]. Аналіз наукової літератури засвідчує, що найбільшими німецькомовними країнами вважаються Німеччина, Австрія та Швейцарія (поширена аббревіатура «D-A-CH»). Поступаються територіально Люксембург та Ліхтенштейн, що також входять до переліку німецькомовних країн.

Задля виявлення основних моделей підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Австрії та Швейцарії на бакалаврському та магістерському рівнях, вважаємо за доцільне висвітлити структуру та зміст ВХО зазначених країн. Так, вищу хореографічну освіту в Австрії представляють два заклади вищої освіти, зокрема Приватний університет Антона Брукнера (IDA – Institute for Dance Arts – Anton Bruckner privatuniversität) у місті Лінз та Зальцбургська експериментальна академія танцю (SEAD Salzburg experimental academy of Dance) [182]. Основними структурними підрозділами ЗВО є: інститут танцювального мистецтва та центр сучасного танцю та хореографії. Вважаємо за доцільне зазначити, що навчальні заклади мають приватну (Приватний університет Антона Брукнера) та державну (Зальцбургська експериментальна академія танцю) форму власності.

На основі узагальнення та систематизації наукових розвідок та офіційних сайтів закладів освіти встановлено, що виші пропонують бакалаврські та магістерські програми за різними спеціальностями. Наприклад, Приватний університет Антона Брукнера відомий підготовкою фахівців-хореографів за однією бакалаврською програмою «Сучасний танець» (Bachelor – Studiengang Zeitgenössischer), термін навчання якої 4 роки. Проте магістратура функціонує за двома програмами – магістерська програма за спеціальністю «Сучасний сценічний танець» (Master – Studiengang Zeitgenössischer Bühnentanz), та «Педагогіка танцю» (Master – Studiengang Tanzpädagogik), кожна з яких триває 2 роки [359].

Приватний університет Антона Брукнера є одним із творчих ЗВО Австрії, де навчають танців, музики і акторського мистецтва. Щорічно у стінах закладу навчається близько 800 студентів з різних куточків світу і отримують дипломи акторів, учених та педагогів. Університет містить у своїй структурі безліч інститутів, зокрема Інститут джазу та імпровізації, Інститут акторського мистецтва та Інститут танцювального мистецтва. Підготовка фахівців-хореографів здійснюється на базі Інституту танцювального мистецтва (ІТМ). Водночас Зальцбургська експериментальна

академія танцю здійснює підготовку фахівців-хореографів за бакалаврською програмою за спеціальністю «Танець» та магістерською програмою за спеціальністю «Педагогіка танцю» [341; 431].

Аналіз офіційного сайту Міністерства освіти та досліджень Швейцарії [384] засвідчує, що на території Швейцарської Конфедерації підготовку фахівців-хореографів здійснює Вища школа мистецтв (Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK), структурний підрозділ якої Академія танцю (Tanz Akademie Zürich) [444; 478], місце розташування – кантон Цюрих [287]. Аналіз офіційного сайту навчального закладу надає підстави стверджувати, що Вища школа мистецтв у місті Цюрих у своїй структурі містить Відділ виконавського мистецтва і кіно (Departement Darstellende Künste und Film). Крім того, до навчального закладу входить Академія танцю, яку було відкрито в 2005 році і яка є однією з провідних балетних шкіл національного та міжнародного рівня. Вища школа мистецтв, разом з Академією танцю, здійснюють підготовку фахівців-хореографів за бакалаврською програмою за спеціальністю «Класичний танець» (Bachelor – Studiengang Klassischer Tanz) та бакалаврською програмою за спеціальністю «Сучасний танець» (Bachelor – Studiengang Zeitgenössischer).

Таким чином, систематизація закладів вищої хореографічної освіти Австрії та Швейцарії дозволила з'ясувати, що пріоритетними напрямками підготовки є бакалаврські та магістерські програми за спеціальностями «Сучасний танець» та «Педагогіка танцю» (Австрія), бакалаврські програми за спеціальностями «Сучасний танець» та «Класичний танець» (Швейцарія).

Отже, на основі комплексного аналізу структурно-змістових аспектів ВХО Австрії та Швейцарії, нами було виокремлено моделі підготовки фахівців-хореографів у ЗВО країн-сусідів Німеччини на бакалаврському та магістерському рівнях. Доведено, що на бакалаврському рівні виконавську модель підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Австрії та Швейцарії характеризують Вища школа мистецтв в м. Цюрих (Швейцарія), Приватний

університет Антона Брукнера (Австрія), Зальцбургська експериментальна академія танцю (Австрія).

Натомість, магістерський рівень представлений педагогічною (Приватний університет Антона Брукнера, Зальцбургська експериментальна академія танцю) та модерновою (Приватний університет Антона Брукнера) моделями підготовки фахівців-хореографів [127].

У порівняльному плані зазначимо, що на відміну від моделей підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини, в Україні детально зупинимося на одній з моделей, яка в останні роки спонукає вітчизняних дослідників до її вивчення. Так, мова йде про хореографічно-педагогічну модель – підготовку вчителів хореографії в системі педагогічної освіти України. Підкреслимо, що хореографічно-педагогічна освіта, як нова галузь вищої педагогічної освіти, виникає в практиці української вищої школи наприкінці ХХ століття. Нині проблеми хореографічно-педагогічної освіти та моделі підготовки фахівців-хореографів в системі педагогічної освіти стрімко зросли в теоретико-методологічному і порівняльному аспектах та стали предметом наукового пошуку українських дослідників-аксакалів. Варто наголосити на наукових доробках Г. Ніколаї [125; 126; 393; 394], яка стала ініціатором та керівником наукового проекту «Теоретичні і методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні» (2015–2017), а також працях Л. Андрощук [4], О. Заболотної [118], С. Куценка [106], Т. Повалій [141], О. Ребрової [125; 150], В. Солощенко [204] та ін.

Учасниками проекту стали кафедра мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка на чолі з доктором педагогічних наук, професором Г. Ніколаї (головна установа), кафедра хореографії і художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (завідувач кафедри – кандидат педагогічних наук, доцент Л. Андрощук), а також кафедра музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського» (завідувач кафедри – доктор педагогічних наук, професор О. Реброва). Участь у проекті брали викладачі означених та інших кафедр, зокрема С. Куценко, Т. Повалій, С. Солощенко, І. Ткаченко та ін.

Головною метою, що постала перед науковцями комплексного проекту «Теоретичні і методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні», була модернізація хореографічно-педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогів-хореографів нової генерації та забезпечення умов для впровадження відповідних сучасних альтернативних моделей. Так, зміст підготовки фахівців-хореографів у структурі хореографічно-педагогічної освіти, існує у вигляді обґрунтованої системи дидактично та методично оформленого навчального матеріалу та визначається освітньо-професійною програмою, в якій означено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки майбутніх вчителів хореографії. Крім того, реалізація хореографічно-педагогічної освіти передбачає оволодіння майбутніми вчителями хореографії системою загальних та предметних (спеціальних) компетенцій [204, с. 70–71].

У пошуках аналогів вітчизняної хореографічної педагогіки в зарубіжних країнах в межах Проекту здійснювався відповідний компаративний аналіз. У першу чергу обґрунтовано структуру ВХО в Німеччині. Аналіз міжнародної практики хореографічної підготовки фахівців у вишах різного типу дозволив визначити її основні моделі, що наведені вище. Порівняльний аналіз моделей підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини засвідчив необхідність подальшого ретельного вивчення і запровадження в Україні спеціальностей «Педагогіка класичного танцю», «Педагогіка сучасного танцю», «Танцювальна композиція», «Контемпорарі денс», «Хореографія і перформанс», «Наука про танець», «Евритмія».

Отже, сучасними моделями підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини є: виконавська (бакалаврський рівень) та п'ять моделей (балетмейстерська, модернова, хореологічна, педагогічна, евритмічна) на магістерському рівні. Доведено, що евритмічна модель вирізняється

оригінальністю та відповідає бакалаврському та магістерському рівням. Натомість, в Україні звертаємо увагу на одну з моделей – хореографічно-педагогічну, що представлена педагогічними ЗВО, зокрема університетами, які здійснюють підготовку викладачів хореографії на бакалаврському та магістерському рівнях вищої хореографічно-педагогічної освіти.

4.3. Перспективи використання позитивного німецького досвіду в практиці вдосконалення вищої хореографічної освіти в Україні

Початок ХХІ століття характеризується активізацією інноваційної освітньої політики в Україні, що пояснюється входженням нашої держави до європейського та світового суспільства. Нині у фокусі уваги міжнародної спільноти перебуває ідея підвищення статусу вищої хореографічної освіти. Так, у сфері освітньої політики ЄС відбуваються активні процеси щодо розробки стратегічних пріоритетів розвитку галузі. В 2009 році Радою ЄС було затверджено Стратегічну програму ЄС «Освіта і навчання 2020», в якій визначено основні стратегічні цілі, зокрема: навчання впродовж життя та мобільність; рівність та соціальна єдність; якість і ефективність; інновації та творчість. У контексті зазначеного документу в Україні у 2013 році було розроблено Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, одним із завдань якої стала побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, формування соціально зрілої творчої особистості [399].

Нині розвиток України як самостійної європейської держави вимагає модернізації вищої хореографічної освіти з урахуванням євроінтеграційних процесів. У сучасних умовах винятково важливого значення набуває професійна підготовка фахівців-хореографів, котрі збагачують мистецьку освіту своєю майстерністю та професіоналізмом. Сучасній школі, зокрема й вищій, потрібні фахівці, які уособлюють яскраву творчу індивідуальність,

здатну забезпечити максимальну реалізацію творчого потенціалу особистості, а це характерно для вчителів, викладачів хореографів.

Звернення українських освітян до досвіду європейських країн, зокрема Німеччини, у галузі хореографії пояснюється багатою історією та інноваційними процесами у підготовці фахівців-хореографів у вищій школі ФРН. Так, використання німецького досвіду в Україні передбачає врахування соціально-економічних і суспільно-політичних факторів, які визначають розвиток усіх соціальних систем держави, в тому числі вищої хореографічної освіти. Вважаємо за доцільне наголосити, що входження України до ЄС надає можливості навчальним закладам одержати від європейських фондів кошти на розвиток соціальної інфраструктури, матеріально-технічної бази, покращення науково-методичного забезпечення тощо.

Т. Повалій наголошує, що приєднання України до Болонського процесу є відправною точкою та слугує потужним поштовхом до позитивних змін у таких сферах вищої освіти, як мобільність викладачів та студентів, автономія університетів, структурні трансформації вищої освіти за погодженою системою критеріїв тощо. Наступні політичні та соціально-економічні зміни в суспільстві, входження держави до європейського освітнього простору неможливі без модернізації системи вищої хореографічної освіти [141].

Теоретичний аналіз основних положень Болонського процесу засвідчує, що в Україні Болонський процес офіційно розпочався 19 травня 2005 року із підписання декларації на Бергенській конференції. Основною метою якої стало забезпечення якості вищої освіти, підвищення якості підготовки спеціалістів, мобільності, сполучності систем кваліфікацій, посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти. Так, починаючи з саміту в Бергені 2005 року, де наша країна приєдналася до Болонського процесу, вища освіта України значною мірою залучилася до реалізації його положень на всіх рівнях. Україна підтримує загальне розуміння цілей Болонського процесу, про які зазначається в Болонській декларації і подальших комюніке в Празі, Берліні, Бергені, Лондоні. Вона

підтверджує свої зобов'язання відносно координації своїх дій у рамках Болонського процесу з метою формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) [72].

Зазначимо, що у травні 2005 року в системі вищої освіти України набув чинності «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року», який став потужним поштовхом до розвитку модернізації вищої освіти, в тому числі хореографічної [139].

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України про «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» від 13 червня 2007 року, основними принципами, які обумовлюють розвиток вищої освіти України в рамках Болонського процесу, є:

- створення інноваційного простору на основі освітньої і наукової підтримки;
- адаптація системи вищої освіти України до норм, стандартів і основних принципів Європейського простору вищої освіти;
- забезпечення соціального контексту вищої освіти, який надасть можливість випускникам закладів вищої освіти формувати свою професійну кар'єру на основі соціальної справедливості, відповідальності та загальнолюдських цінностей [там само].

Мета Плану дій може бути досягнута завдяки вирішенню таких завдань:

- модернізація системи вищої освіти, системи та структури кваліфікацій;
- удосконалення змісту вищої освіти та організації навчального процесу;
- підвищення ефективності та якості вищої освіти;
- міжнародного визнання документів про вищу освіту;
- зміцнення позицій закладів вищої освіти України на європейському та світовому ринку освітніх послуг та досягнення їх рівноправності в європейському і світовому співтоваристві.

Реалізація цих завдань у системі вищої освіти України сприяє досягненню основної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці. Результати аналізу нормативно-правових документів щодо розвитку вищої освіти України, зокрема Наказу МОН № 612 від 13 липня 2007 року «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [139] та Наказу МОН № 943 від 16 жовтня 2009 року «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» [293] свідчить про те, що державну освітню політику України спрямовано на активну інтеграцію до ЄПВО, провідним аспектом якої є її вдосконалення та модернізація.

На підставі теоретичного аналізу основних положень «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010) [447] та систематизації наукової літератури нами було складено таблицю 4.3.

Таблиця 4.3

Стратегії розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині

Назва стратегії	Характеристика
Стратегія збереження та розповсюдження сучасної хореографії та мистецтва танцювального перформансу	Здійснюється на всіх рівнях освіти, а особливо – на вищому, і є спрямованою на розвиток сучасного танцю: модерн, джаз, контемпорарі, хіп-хоп, сучасний бальний танець, естетична гімнастика тощо.
Стратегія розвитку хореографії як науки	Реалізується в контексті вищої хореографічної освіти та відображається в освітньому процесі вишів.
Стратегія збільшення кількості вищих хореографічних навчальних закладів	Відкриття вищих хореографічних шкіл в країні є одним з пріоритетних завдань сформульованому у положенні «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010), що передбачав популяризацію танцю, здорового способу життя та вищої хореографічної освіти на території ФРН.

Так, на основі таблиці 4.3 очевидним є той факт, що протягом останніх років у Німеччині відбуваються інноваційні процеси в хореографічній освітній галузі, які здійснюються за такими стратегіями: збереження та розповсюдження сучасної хореографії та мистецтва танцювального

перформансу, становлення хореографії як науки, розвиток хореографії в контексті мистецької освіти, відкриття вищих хореографічних шкіл в країні. Таким чином, доходимо висновку, що стратегії розвитку ВХО в Німеччині сприяють її розповсюдженню у всіх сферах культурного життя країни.

На основі методу наукової екстраполяції нами було обґрунтовано рекомендації з удосконалення підготовки фахівців-хореографів в Україні на основі позитивно-прогресивного досвіду роботи ЗВО Німеччини. З огляду на необхідність інноваційних змін у вітчизняній системі освіти в контексті євроінтеграційних процесів вважаємо за доцільне використати досвід Німеччини щодо удосконалення вітчизняної ВХО та пропонуємо такі прогностичні орієнтири його впровадження:

- на європейському рівні – активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями, європейськими мистецькими ЗВО та представництвами окремих країн на території України; спрямування діяльності ЗВО на міжкультурне виховання та сприяння розвитку міжнародних зв'язків шляхом участі у програмах культурних обмінів, міжнародних танцювальних конкурсах і фестивалях; підтримка міжнародних наукових проектів ЗВО;

- на національному рівні – розробка цілісної стратегії міжнародної діяльності, спрямованої на популяризацію бренду «Вища хореографічна освіта в Україні», що визначає напрями та засоби розвитку міжнародної діяльності в системі ВХО; розробка загальнонаціональних культурно-освітніх програм щодо розвитку ВХО; запровадження нових моделей підготовки фахівців-хореографів з метою формування різножанрових потреб підростаючого покоління (балетмейстерської, модернової, хореологічної, евритмічної); формулювання сучасних вимог щодо фахових компетенцій майбутніх викладачів хореографії навчальними закладами спільно з роботодавцями; виділення коштів на розвиток хореографії, що забезпечує реалізацію в системі освіти інвестиційних проектів насамперед із вдосконалення матеріально-технічної бази хореографічної освіти;

- на інституційному рівні – забезпечення інноваційного розвитку організаційно-педагогічного та навчально-методичного аспектів підготовки фахівців-хореографів, що передбачає: впровадження групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу, зокрема творчих проектних груп; уведення ЗВО України нових спеціальностей і спеціалізацій, зокрема: танцювальна педагогіка, театр танцю, танцювальна культура, перформанс, евритмія, хореотерапія; збагачення лекційних курсів компаративними відомостями щодо європейських систем ВХО, особливостей хореографічного виховання дітей та молоді в культурно-освітніх осередках та мистецьких освітніх закладах німецькомовних країн; надання студентам можливості вільного вибору фахових хореографічних дисциплін відповідно до особистих уподобань та інтересів; створення спеціальних програм для студентів з обмеженими можливостями; розширення й доповнення діяльності фізичного університетського кампусу віртуальним класом, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності випускників через реалізацію навчального плану інноваційно-дуальним методом (використання традиційного он-лайн навчальних методів); активне використання студентами в освітньому процесі інформаційних технологій (навчальні фільми, мультимедія-презентації, відеодемонстрації); впровадження інтеркультурних хореографічних дисциплін із залученням іноземних студентів та проведення міжнародних майстер-класів з метою виникнення активного полілогу в галузі хореографічної освіти; оновлення переліку фахових дисциплін, зокрема за рахунок курсів танцювальної дидактики, медицини танцю, контактної імпровізації, анатомії танцю, естетичної гімнастики з метою сприяння розвитку мобільності шляхом активізації міжнародного співробітництва з освітніми закладами зарубіжних країн; проведення семінарів та майстер-класів як обов'язкової складової освітнього процесу.

Вважаємо за доцільне зазначити, що запровадження в ЗВО України в яких здійснюється підготовка фахівців-хореографів вищезазначених

фахових дисциплін підніме рівень ВХО в державі, що наблизить її до європейських вимог. Так, дидактика танцю – практична частина методики, вивчає закономірності засвоєння студентами знань, умінь і навичок у галузі хореографії, визначає обсяг і структуру змісту освіти, вдосконалює методи й організаційні форми навчання, вплив освітнього процесу на особу [199]. Об'єктом дидактики танцю є навчання танцю як виду діяльності. Дидактика танцю – це принципи педагогіки танцю, на які опирається у своїй роботі викладач хореографії, зокрема свідомості, наочності та системності.

Натомість, метою дисципліни медицина танцю є профілактика та запобігання травматизму в танцівників. Вивчення анатомії танцю забезпечує вдосконалення техніки танцю, покращення осанки, засвоєння правильної моделі дихання. Крім того, при виконанні танцювальних па, фахівці-хореографи матимуть чудові знання про всі групи м'язів, які активно при цьому працюють. В Німеччині, проблемами медицини танцю та анатомії танцю займається Ж. Грін, яка у 2018 році завершила дисертаційне дослідження на тему «Анатомія танцю» [314].

Впровадження в освітній процес контактної імпровізації, як окремої дисципліни, надасть змогу студентам вільно поєднувати в собі природність, простоту форм і багатство емоційного змісту. Контактна імпровізація – це танець, в якому імпровізація будується навколо точки контакту з партнером, не вимагає ніяких особливих фізичних даних і танцювальних навичок. Контактна імпровізація є однією з форм вільного танцю та спрямована на спілкування партнерів один з одним мовою тіла, що приводить до спільних переживань та відкриттів. На важливості запровадження занять з гімнастики наголошують Т. Грицишин [61] та В. Шмадченко [221]. Проблеми естетичної гімнастики висвітлює О. Румба [152]. Методику викладання естетичної гімнастики висвітлено нами в навчальному посібнику «Естетична гімнастика в хореографії: історія, теорія, практика» [190].

З метою модернізації вітчизняної системи вищої хореографічної освіти, вважаємо за доцільне:

- створення спеціальних інститутів, академій танцю чи відділів танцю на базі педагогічних університетів, або існування вищих хореографічних навчальних закладів як самостійних інституцій;
- при цих закладах мають бути створені окремо: кафедра класичної хореографії, кафедра народно-сценічної хореографії, кафедра сучасної хореографії (приклад КНУКіМ). Студенти вивчають танцювальний цикл дисциплін, але основна увага звертається на конкретно обрану спеціальність. Наприклад, якщо студент обирає кафедру народно-сценічної хореографії, навчальний план має містити щоденні заняття народним танцем, і два-три рази на тиждень – класичний та сучасний, незалежно чи перший, чи п'ятий курс. Це надає можливість удосконалити танцювальну техніку та віртуозність обраною спеціальністю, а також більш детально опанувати методичними основами. Навчання має бути зорієнтоване як на майбутнього педагога, так і на професійного танцівника;
- збільшення кількості годин для вивчення практичного і теоретичного циклу хореографічних дисциплін;
- проходження студентами-хореографами навчальної практики при місцевих театрах, що обов'язковою умовою є майже у всіх вишах Німеччини;
- використовуючи досвід та особливості хореографічного навчання німецьких вишів, в Україні варто звернути увагу на інтеграційні процеси між студентами та викладачами. Програми обміну надають можливість запозичити досвід інших хореографів, їхній стиль, манеру викладання, відкривають більш широке коло ідей, котрі варто втілювати задля розвитку української вищої хореографічної освіти;
- опираючись на німецький досвід, в Україні варто увести одно-дворічне практичне стажування за кордоном. Це надасть можливості запозичити досвід роботи іноземних викладачів, розширити хореографічний кругозір,

віднайти і створити власну хореографічну техніку, що в подальшому можна застосовувати в Україні;

- запровадження в освітній процес майстер-класів з хореографічних дисциплін, які необхідні для набуття практичних навичок і подальшого їх використання в професійній діяльності.

З огляду на досвід роботи ЗВО Німеччини, зазначимо, що майстер-клас (Master class) є одним з методів навчання та конкретним заняттям із удосконалення практичної майстерності, що проводиться фахівцями в певній галузі творчої діяльності (музика, хореографія, акторська майстерність, дизайн тощо) для осіб, які вже досягли достатнього рівня професіоналізму в даній сфері. Майстер-клас у хореографії передбачає розширення знань майбутніх педагогів-хореографів про різновиди танців (сучасні, народні, історико-побутові і т. д.), навчає вільно оперувати набутим досвідом, закріплює навички виконання танцювальних рухів, розвиває вміння розпізнавати стильові особливості танців [404].

Використовуючи досвід роботи ЗВО Німеччини, які здійснюють підготовку фахівців-хореографів вважаємо за доцільне наголосити на стажуваннях за кордоном, які надають безмежні можливості та забезпечують співпрацю з міжнародною наукою і підвищують рівень вітчизняної вищої хореографічної освіти [383]. Крім того, в Україні варто розробити спеціальні програми співпраці ЗВО з вітчизняними професійними ансамблями танцю чи балетами. Наприклад, у Німеччині, зокрема у Вищій школі танцю Грет Палуки, існує спеціальна програма співпраці, яка має назву «Одинадцять» (Elevenprogramm), що дає можливість працевлаштування у балет Семперопер (Semperoper). З'ясовано, що програма «Одинадцять» повністю охоплює навчальний рік. Студенти отримують статус студента Вищої школи танцю Грет Палуки, а також контракт з балетом Семперопер. Програма забезпечує освітній процес лекціями, практичними заняттями, виступами на сцені тощо [402].

Підготовка майбутніх фахівців-хореографів сприяє розвитку духовності особистості, формуванню національної самосвідомості, а також залученню студентів до народних надбань, традицій, звичаїв, побуту, що, зокрема, відображено в шедеврах народної творчості й хореографії. Хореографічна освіта лишається на сьогодні однією з пріоритетних в професійній підготовці майбутнього творчого фахівця. Стосовно цього стоїть безліч завдань перед закладами вищої освіти відповідного профілю в Україні, зокрема, щодо концепції розвитку програм підготовки та надання кваліфікації майбутнім художньо-педагогічним спеціальностям.

Отже, розвиток вищої хореографічної освіти в Німеччині в другій половині XX на початку XXI століття не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Вища хореографічна освіта Німеччини є яскравим поєднанням різноманітних танцювальних технік і традиції. Ґрунтовне дослідження та аналіз процесу їхнього синтезу в подальшому сприятиме формуванню та розвитку новітніх форм танцювального мистецтва, які, в свою чергу, потребуватимуть класифікації та збагачення відповідною теоретичною базою і подальшого дослідження.

Висновки до розділу 4

Використання загальнонаукових методів та ретроспективного аналізу дало можливість встановити, що модернізаційні процеси у ВХО Німеччини на початку XXI ст. були зумовлені її приєднанням до Болонського процесу та створенням Європейського простору вищої освіти. Доведено, що після вступу ФРН до Болонського процесу в країні було розроблено та запроваджено «Танцювальний план Німеччини», що передбачав модернізацію структури та змісту ВХО на території федеральних земель. Провідними завданнями плану на державному рівні стали відкриття нових ЗВО та реорганізація вже існуючих окремих структурних підрозділів з метою підготовки фахівців-хореографів, а на

інституційному – модернізація змісту бакалаврських та магістерських програм. Встановлено, що «Танцювальний план Німеччини» був реалізований за допомогою двох векторів, а саме: «Танцювального плану в регіонах» (Tanzplan vor Ort), що передбачав популяризацію мистецтва танцю та хореографії у федеральних землях та «Танцювального плану освітніх проєктів» (Tanzplan Ausbildungsprojekte), що мав на меті розроблення нових та вдосконалення існуючих програм із хореографії (балетмейстерства), танцю (виконавство) та педагогіки танцю.

Аналіз результатів реалізації «Танцювального плану Німеччини» свідчить про потужність його модернізаційного потенціалу. Зокрема, спостерігаються такі позитивні зміни: збільшення фінансування ВХО (додатково понад 8,5 млн євро за 2005–2010 рр. у бюджет шести федеральних земель); організація та проведення двох танцювальних конгресів у Берліні (2006, 2009); розроблення низки нових та вдосконалення існуючих бакалаврських та магістерських програм підготовки майбутніх фахівців-хореографів; створення нових структурних підрозділів. Так, у Берліні, у Вищій школі драматичного мистецтва Ернста Буша відкрито Відділ танцю і створено Вищий міжвузівський центр танцю, що уніфікував підготовку фахівців-хореографів в Університеті мистецтв та Державній школі балету й артистизму. На території землі Гессен, в Гессенському університеті Юстуса Лібіха відкрито Інститут прикладних театральних наук, а у Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні – Відділ образотворчого мистецтва, що об'єднує підготовку акторів, музикантів та хореографів. На території землі Північний Рейн-Вестфалія, зокрема, в Університеті мистецтв Фолькванг створено Інститут сучасного танцю та Центр сучасного танцю у Вищій школі музики і танцю в Кельні. У Мюнхені відкрито Балетну академію при Вищій школі музики і театру.

За результатами порівняльного та критеріального аналізу й систематизації виокремлено шість провідних моделей підготовки фахівців-хореографів у ЗВО Німеччини. З'ясовано, що на відміну від Польщі, де

багаточисельність моделей хореографічної підготовки фахівців зумовлена її здійсненням у ЗВО різних типів (мистецьких академіях, класичних та гуманітарно-економічних університетах тощо), у Німеччині, Австрії та Швейцарії означена підготовка здійснюється в системі мистецької освіти.

Доведено, що на бакалаврському рівні переважає *виконавська* модель, яка передбачає підготовку танцівників, артистів балету і театрів танцю (Вища школа танцю Грет Палуки, Вища школа музики і театру в Мюнхені, Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні, Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі, Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні, Вища школа музики і танцю в Кельні, Університет мистецтв Фолькванг, Університет мистецтв у Берліні). Встановлено, що у Вищому міжвузівському центрі танцю при Університеті мистецтв в Берліні означена модель обмежується сферою сучасного танцю. Констатовано, що на магістерському рівні спостерігається тенденція урізноманітнення моделей підготовки фахівців-хореографів. Провідними стають чотири моделі, які передбачають збільшення ваги теоретичної складової та наукових кваліфікацій. Зокрема, *балетмейстерська* модель (підготовка хореографів-балетмейстерів, постановників театральних вистав, творців сучасного театру танцю, кваліфікація яких передбачає фундаментальну культурологічну й фахову обізнаність та вміння розробляти й реалізовувати творчі проекти) функціонує в Університеті мистецтв Фолькванг та Університеті мистецтв в Берліні. *Модерна* модель передбачає опанування сучасних танцювальних жанрів (танцю модерн та контемп, перформансу, вільної імпровізації) та пошук нової хореографічної лексики і реалізується в Гессенському університеті Юстуса Лібіха та Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні. *Хореологічна* модель (підготовка істориків, теоретиків і критиків танцювального мистецтва) пропонується студентам у Вищій школі музики і танцю в Кельні та Вільному університеті Берліна, а *педагогічна* (передбачає навчання викладачів танцю) – в Університеті мистецтв Фолькванг, Державній вищій школі музики і

образотворчого мистецтва в Мангеймі, Вищій школі танцю Грет Палуки, Вищій школі драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні, Університеті мистецтв в Берліні. Оригінальна *евритмічна* модель підготовки фахівців-хореографів в межах танц-терапії функціонує на бакалаврському (евритмія у вальдорфській школі) та магістерському (сценічна евритмія) рівнях у приватній Вищій школі мистецтв і суспільства Алануса в Бонні.

Узагальнення та наукова екстраполяція німецького досвіду на українські реалії дозволили виявити перспективи його використання у практиці вдосконалення ВХО в Україні. На європейському рівні пропонується активізувати співпрацю з міжнародними освітніми організаціями, європейськими мистецькими вишами та представництвами окремих країн на території України; спрямовувати діяльність ЗВО у сфері хореографії на формування міжкультурних компетентностей, сприяння розвитку міжнародних зв'язків шляхом участі в програмах культурних обмінів, міжнародних танцювальних конкурсах і фестивалях; підтримку міжнародних наукових проектів ЗВО.

На національному рівні виокремлено такі перспективні аспекти розвитку ВХО, як нормативний (розробка цілісної стратегії міжнародної діяльності, спрямованої на популяризацію бренду «Вища хореографічна освіта в Україні», що визначає напрями та засоби розвитку міжнародної діяльності в системі ВХО на національному рівні); організаційно-педагогічний (запровадження нових моделей хореографічної підготовки з метою формування різножанрових потреб підростаючого покоління – балетмейстерської, модернової, хореологічної, евритмічної, формулювання сучасних вимог щодо фахових компетенцій майбутніх викладачів хореографії навчальними закладами спільно з роботодавцями).

На інституційному рівні належить забезпечити інноваційний розвиток організаційно-педагогічного та навчально-методичного аспектів підготовки фахівців-хореографів, що передбачає: впровадження індивідуальних та групових форм організації освітнього процесу, зокрема творчих проектних

груп; уведення у вітчизняних ЗВО нових спеціальностей і спеціалізацій (танцювальна педагогіка, театр танцю, танцювальна культура, перформанс, евритмія, хореотерапія); збагачення лекційних курсів компаративними відомостями щодо європейських систем ВХО, особливостей хореографічного виховання дітей та молоді в культурно-освітніх осередках та мистецьких школах німецькомовних країн; оновлення переліку фахових дисциплін, зокрема за рахунок курсів танцювальної дидактики, медицини танцю, контактної імпровізації, анатомії танцю, естетичної гімнастики; проведення семінарів та майстер-класів як обов'язкової складової освітнього процесу.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів порівняльного аналізу процесу розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині в другій половині XX – на початку XXI століття надає підстави для таких висновків:

1. Сутнісна характеристика вищої хореографічної освіти в Німеччині дозволяє визначити її як галузь мистецької освіти, в межах якої здійснюється підготовка фахівців танцювального мистецтва, що реалізується в системі профільних ЗВО й університетів Німеччини на бакалаврському та магістерському рівнях і є спрямованою на формування виконавських, балетмейстерських і педагогічних компетенцій студентів на засадах сучасної хореографії. Як історико-педагогічний феномен ВХО в Німеччині віддзеркалюється в низці наукових праць, що становлять історіографічну базу дисертації, яку систематизовано за хронологічним і проблемно-тематичним критеріями. Констатовано, що незважаючи на широке охоплення питань стосовно означеного феномену частина з них продовжує залишатися за межами інтересів дослідників. Встановлено, що окремі аспекти проблеми розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині у другій половині XX – на початку XXI ст. висвітлено в культурологічній, мистецтвознавчій, психолого-педагогічній, арт-терапевтичній літературі, проте системні розвідки досліджуваного феномену практично відсутні як у міжнародному, так і у вітчизняному науковому просторі.

З'ясовано, що витoki вищої хореографічної освіти в Німеччині, серед яких відкриття перших танцювальних шкіл у Дрездені (Школа танцю Грет Палуки, 1925) та Ессені (Школа танцю «Фолькванг», 1927), інтенсивний розвиток танцю модерн, проведення трьох танцювальних конгресів (Магдебург, 1927, Гессен, 1928, Мюнхен, 1930), діяльність видатних німецьких педагогів-хореографів (Рудольф фон Лабан, Марі Вігман, Грет Палука, Курт Йосс), слід пошукувати у другій чверті XX ст.

Визначено критерії (суспільно-політичні зміни, оновлення нормативно-правової бази, еволюція структури та змісту), за якими виокремлено етапи розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині, а саме: 1) *контroversійний* (1950–1989) – поділ Німеччини після Другої світової війни на дві республіки (НДР та ФРН), прийняття Конституції й Рамкового закону «Про вищу освіту» (ФРН) та Закону «Про єдину соціалістичну систему освіти» (НДР), що детермінували розбіжності в структурі та змісті ВХО; 2) *об'єднувальний* (1990–1999) – утворення єдиної держави Федеративна Республіка Німеччина, запровадження єдиної системи освіти, що регламентується правовими актами колишньої Західної Німеччини й активно трансформує структуру й зміст ВХО згідно з вектором її розвитку в федеральних землях; 3) *модернізаційний* (2000–2010) – входженням ФРН до Болонського процесу і запровадження «Танцювального плану Німеччини», що зумовило кардинальні зміни в структурі й змісті ВХО в країні згідно з інноваційними тенденціями розвитку сучасного танцювального мистецтва.

2. Висвітлення нормативно-правових та організаційних аспектів розвитку вищої хореографічної освіти в Німеччині (1950–2010) дозволяє стверджувати, що його різновекторність на контroversійному етапі було зумовлено культурно-освітньою політикою урядів НДР та ФРН. Особливості розвитку ВХО в межах Східної Німеччини регламентувались Законом «Про єдину соціалістичну систему освіти» (1965), детермінувались орієнтацією на освітню політику СРСР і контролем Міністерства культури й Міністерства державної безпеки. Нормативно-правова база ВХО в Західній Німеччині містила основоположні правові акти, які стали основою для створення єдиної системи ВХО на об'єднувальному етапі (Основний закон, 1949 р. з новеляціями 1990 р. та Рамковий закон «Про вищу освіту», 1976 р. з новеляціями 1991 та 1999 р.). Виокремлено рівні управління ВХО в Німеччині – федеральний, регіональний, муніципальний, інституційний. Показано, що механізмом

реалізації організаційних засад розвитку ВХО в Німеччині на різних рівнях стала діяльність органів управління, які остаточно сформувались у 90-х роках ХХ ст. Доведено, що в керівництві ЗВО починає переважати концепція корпоративного управління. Виявлено, що поряд із традиційними формами організації освітнього процесу в профільних ЗВО, коли перевага надається практичним заняттям, на початку ХХІ ст. з'являються інноваційні індивідуальні та групові форми (студенти-хореографи обирають і опановують індивідуальні програми, створюють хореографічні проекти, відвідують майстер-класи, танцюють у відомих танцювальних колективах і театрах у межах індивідуальних виконавських програм). На магістерському рівні здійснюються індивідуальні стажування за кордоном.

3. Визначення структурно-змістових змін у ВХО Німеччини засвідчує наявність двох окремих шляхів її розвитку в НДР та ФРН у 50-ті–80-ті роки ХХ ст. Встановлено, що на контроверсійному етапі відновлюється робота двох професійних шкіл танцю у Дрездені й Ессені з наданням їм статусу ЗВО та відкриваються нові мистецькі вищі з хореографічними відділами в Східному Берліні та Лейпцигу (НДР) та профільні ЗВО в Кельні та Мангеймі. З'ясовано, що у змістовому аспекті ВХО в НДР було зорієнтовано на танцювальні традиції російської школи класичного танцю та народного фольклору, а у ФРН – на опанування танцю модерн.

Виявлено, що у 90-ті роки ХХ ст. у структурі ВХО об'єднаної Німеччини відбуваються незначні зміни. Підготовка фахівців-хореографів здійснюється в шести профільних ЗВО, які раніше функціонували у двох республіках (Університет мистецтв Фолькванг, Кельнський університет музики, Німецький спортивний університет, Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі, Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні, Вища школа танцю Грет Палуки). З'ясовано, що перелік спеціальностей і змістове наповнення освітнього процесу змінюється

на користь сучасного танцювального мистецтва за зразком профільних ЗВО Західної Німеччини.

Доведено, що на початку ХХІ ст. структурно-змістові зміни ВХО в Німеччині, були зумовлені Болонським процесом та «Танцювальним планом Німеччини». З'ясовано, що відбувається значна структурна розбудова галузі, з'являються нові типи мистецьких вишів. Обґрунтовано типологію профільних ЗВО, яка включає вищі школи танцю, вищі мистецькі школи, університети мистецтв і спорту, де готують бакалаврів і магістрів мистецтва у сфері хореографії. Встановлено, що зміст ВХО в Німеччині вдосконалюється відповідно до запитів соціуму та вимог ринку праці: розширюється спектр магістерських програм та спеціальностей (танець, педагогіка танцю, сучасний танець, евритмія, хореографія і перформанс, наука про танець, контемпорарі денс тощо), доповнюється перелік фахових дисциплін (танець модерн, імпровізація, естетична гімнастика, ритміка, медицина танцю, анатомія танцю, історія танцю, сценічна евритмія, хореотерапія тощо).

4. Виявлено сучасні моделі підготовки фахівців-хореографів у закладах вищої освіти Німеччини, провідними з яких вважаємо виконавську, балетмейстерську, модернову, хореологічну, педагогічну, евритмічну. Доведено, що на бакалаврському рівні панує *виконавська* модель, яка передбачає підготовку танцівників і артистів балету і реалізується практично у всіх профільних ЗВО і тільки у Вищому міжвузівському центрі танцю при Університеті мистецтв в Берліні обмежується сферою сучасного танцю. На магістерському рівні домінують: *балетмейстерська* модель (підготовка хореографів-балетмейстерів, постановників театральних вистав, творців сучасного театру танцю) реалізується в Університеті мистецтв Фолькванг та Університеті мистецтв у Берліні; *модернова* (опанування танцю модерн і контемп, вільної імпровізації та перформансу) – в Гессенському університеті Юстуса Лібіха та Вищій школі музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні; *хореологічна* – (підготовка істориків, теоретиків і

критиків танцювального мистецтва) у Вищій школі музики і танцю в Кельні та Вільному університеті Берліну; *педагогічна* (підготовка викладачів-хореографів) – в Університеті мистецтв Фолькванг, Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі, Вищій школі танцю Грет Палуки, Вищій школі драматичного мистецтва Ернста Буша та Університеті мистецтв в Берліні; *евритмічна* (опанування вальфдорської та сценічної евритмії на бакалаврському та магістерському рівнях) – у Вищій школі мистецтв і суспільства Алануса в Бонні.

5. Окреслено перспективи використання позитивного німецького досвіду у практиці вдосконалення ВХО в Україні, що передбачає: на європейському рівні – активізацію співпраці з міжнародними освітніми організаціями, спрямування діяльності ЗВО у сфері хореографії на формування міжкультурних компетентностей майбутніх фахівців, сприяння розвитку міжнародних зв'язків шляхом участі студентських виконавських колективів у програмах культурних обмінів, міжнародних танцювальних конкурсах і фестивалях; на національному рівні – розробку цілісної стратегії міжнародної діяльності, спрямованої на популяризацію бренду «Вища хореографічна освіта в Україні», запровадження інноваційних моделей хореографічної підготовки (балетмейстерська, модернова, хореологічна, евритмічна); формулювання сучасних вимог щодо фахових компетентностей майбутніх викладачів хореографії навчальними закладами спільно з роботодавцями; на інституційному рівні – збагачення лекційних курсів компаративними відомостями щодо європейських систем ВХО, впровадження індивідуальних та групових форм організації освітнього процесу, зокрема творчих проектних груп, систематичне проведення майстер-класів, уведення у вітчизняних ЗВО нових спеціальностей і спеціалізацій (танцювальна педагогіка, театр танцю, танцювальна культура, перформанс, евритмія, хореотерапія); оновлення переліку фахових дисциплін, зокрема за рахунок курсів

танцювальної дидактики, медицини танцю, контактної імпровізації, анатомії танцю, естетичної гімнастики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абашкіна, Н. В. (1999). *Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.)* (автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04). Київ.
2. Андросук, Г. А., Андросук А. Г. (2000). Система освіти у ФРН. *Рідна школа*, 12, 71 – 76.
3. Андросук, Л. М. (2009). *Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Умань.
4. Андросук, Л. М. (2016). Теоретичні основи інновацій у контексті становлення хореографічно-педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (57), 292–300.
5. Андрущенко, В. П. (2010). Метаморфози освітнього планування. *Вища освіта України*, 3, 5 – 14.
6. Андрущенко, В. П., Губерський, Л. В., Михальченко М. І., (2002). *Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз. Знання України*, 3, 5 – 8.
7. Анфілова, С. Г. (2005). *Співвідношення танцювального і пластичного в жанрі балету* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03). Харків.
8. Артюхова, Е. А. (2011). *Развитие системы образования в Восточной и Западной Германии в конце 40-начале 60-х годов XX века* (дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03). Ставрополь.
9. Асоціація університетів German U15. Режим доступу: <http://www.german-u15.de/en/index.html>.
10. База дисертацій Вільного університету в Берліні. Режим доступу: <http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/>.
11. Байденко, В. І. (2002). *Болонський процес: структурна реформа вищої освіти Європи*. Москва: Дослідницький центр проблем якості підготовки спеціалістів. Рос. Новий ун-т.

12. Бакіров, В. С. (2009). Сучасна вища освіта як предмет соціологічної рефлексії. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 881, 31 – 36.
13. *Балет Германской Демократической Республики*. Режим доступу : http://www.belcanto.ru/ballet_gdr.html.
14. *Балет ФРГ*. Режим доступу: http://www.belcanto.ru/ballet_frg.html.
15. Балет: энциклопедия (1981) [гл. ред. Ю. Н. Григорович]. М.: Советская энциклопедия.
16. Беглова, О. А. (2009). *Коррекция психофизических проявлений в структуре заикания подростков и взрослых средствами танцевально-двигательных техник* (автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03). Москва.
17. Бергхорн, Г. (2011). Система высшего образования ФРГ. *Международное научное сотрудничество – Intern. Cooperation in science and education (ICSE)*. Москва, 1, 24– 7; 2, 17–22.
18. Бермудес, Д. В. (2018). *Підготовка майбутніх учителів фізичної культури та хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
19. Бернадська, Д. П. (2013). Сучасна хореографія в контексті синтезу мистецтв. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 7, 78 – 86.
20. Бех, І. Д. (2002). Особистість у духовно-ціннісному вимірі. *Вісник*, 9, 60 – 62.
21. Благова, Т. О. (2018). Пріоритети професійно-практичної підготовки хореографа в умовах закладів вищої освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (11), 3–14.
22. Благова, Т. А. (2015). Специфика профессионального становления учителя-хореографа в условиях высшего педагогического образования. *British Journal of Science, Education and Culture*, 1, (5), 413–419.
23. Благова, Т. О. (2006). *Розвиток мистецьких дисциплін у навчальних закладах Полтавщини (друга половина XIX – початок XX століть)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Житомир.

24. Благова, Т. О. (2009). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Педагогічні науки*, 50, 72–76.
25. Благова, Т. О. (2018). Формування концептів професії балетмейстера у контексті розвитку української хореографічної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*, 17, 140–151.
26. Бойко, О. С. (2008). *Художній образ в українському народно-сценічному танці* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознав: 26.00.01). Київ.
27. Бондаренко, В. В. (2015). Дополнительная профессиональная программа «Обучение методике преподавания танцевальной техники Курта Йосса» в Танцхаузе. *Дозадо: журнал о танцах*, 5, 7–9.
28. Бондаренко, М. А. (2016). Педагогічна модель формування професійно-творчих діалогових умінь у студентів гуманітарних дисциплін. *Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції для студентів та молодих учених*, 3–5.
29. Бражник, Е. І. *Перспективы развития высшего образования в европейских странах и России в контексте Болонского процесса*. Режим доступу : <http://www.ideashistory.org.ru/pdfs/16brazhnik.pdf>.
30. Бугрій, С. В. (2014). Розвиток фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл України в 1949 – 1991 рр. (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Полтава.
31. Бурля, О. А. (2004). *Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06). Київ.
32. Быкасова, Л. В. (2011). *Современное художественное образование в Германии* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Таганрог.

33. Вакуленко, Т. І. (1995). *Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ.
34. Валукин, Е. П. (1987). *Мужской классический танец*. М.: ГИТИС им. А. В. Луначарского.
35. Василюк, А. В. (2007). Освітня політика Європейського Союзу. *Шлях освіти*, 3 (45), 13–17.
36. Везнер, Н. Н. (2010). *Народные танцы немцев Омской области второй трети XX – начало XXI века* (автореф. дисс. ... ист. наук: 07.00.07). Омск.
37. Везнер, Н. Н. (2012). *Народные танцы немцев Сибири*. М.: МСНК.
38. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2005) [уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел]. Київ: Ірпінь.
39. Веремеенко, Н. И. (2003). *Социально-психологические особенности применения танцевально-двигательных методов в групповой форме работы* (автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.05). Ярославль.
40. *Вища освіта Німеччини*. Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-2406AA0FCE37/list-CFF8332B26>
41. Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури.
42. Ворожейкина, О. Л. (2004). Высшее образование в ФРГ: пути развития. *Современная Европа*, 4, 123–133.
43. *Высшая школа Фолькванг*. Режим доступу: http://www.arteria.ru/tanz_theater/index.htm.
44. *Высшее образование в Италии*. Режим доступу: <http://italia-ru.com/page/university>.
45. *Высшее образования в Германии*. Режим доступу: <http://intellectguide.com/>.

46. Гаврилюк, А. В. *Тенденції розвитку класичних університетів Німеччини* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ.
47. Гаманюк, В. А. (1995). *Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ.
48. Гегель, Г. (1975). *Энциклопедия философских наук*. М.: Мысль.
49. *Германия. Факты*. Режим доступа : <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/ru/home1.html>.
50. Гладка, Т. І. *Освіта в інноваційній політиці ФРН*: <https://docviewer.ua/>.
51. Гладкова, О. С. (2009). *Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной Германии в контексте непрерывного образования* (автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Чебоксары.
52. Глузман, А. В. (1997). *Университетское педагогическое образование: опыт современного исследования*. Київ: Просвіта.
53. Год, Б. В. (2005). *Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського відродження* (дис. доктора пед. наук: 13.00.01). Харків.
54. Год, Б. В. (2011). Німецький університет як суб'єкт інтернаціоналізації: ретроспективний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (12), 134–141.
55. Голубєва, М. О. (2010). Етапи розвитку вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини у 1990 – 2010 роках. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 55, 18–23.
56. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
57. Горбатова, Н. О. (2004). *Становлення мистецтва класичного танцю в Україні (20–30-ті роки ХХ століття)* (автореф. дис. ... канд. іст. наук: 17.00.01). Київ.

58. Гренда, Е. Д. (2015). Основные тенденции становления и развития танца модерн в Германии. *Культура, теория и практика*. Московский государственный институт культуры, 4, 32–36.
59. Гречева, В. Г. (2007). *Развитие высшего педагогического образования в Западной Европе на современном этапе* (автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Волгоград.
60. Гриневич, Л. М. (2015). Поняття «освіта», «розвиток освіти», «освітня політика» в сучасному науковому дискурсі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1 – 2 (42 – 43), 14–19.
61. Грицишин, Т. Р. (2007). *Технічна підготовка спортсменів-танцюристів на основі підвідних вправ та опорних точок фігур програми STUDENT* (автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 05.23.01). Львів.
62. Даниленко, Л. І. (2005). Теоретична модель готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до управління інноваційною діяльністю. *Пост методика*, 1 (59), 19–23.
63. Данилова, И. Ю. (2010). *Многоуровневая модель организации научно-исследовательской работы*. Рязань.
64. Данилова, Л. Н. (2007). *Реформирование общеобразовательной школы объединённой Германии* (автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Ярославль.
65. Даурова, Х. М. (2002). *Интеграция системы образования бывшей ГДР в общегерманскую систему* (автореф. дисс ... канд. пед. наук: 13.00.01). Майкоп.
66. Дахин, А. Н. (2003). Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*, 4, 21–31.
67. Делянченко, В. М. (2013). Педагогічна модель процесу формування толерантності майбутніх соціальних педагогів. *Педагогіка, соціальна робота*. Луганськ, 22, 39–43.

68. Долішній, М. І., Семін, Л. П., Ходикін, М. А. (2006). Стратегія розвитку університетської освіти: європейський, національний та регіональний контекст. *Регіональна економіка*, 3, 10–21.
69. Дорогунцов, С. І., Куценко, В. І. (2002). Освітня сфера в інформаційному суспільстві. *Вісник НАН України*, 11, 45–51.
70. Дубасенюк, О. А. (2006). Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
71. Енциклопедія освіти Акад. пед. наук України (2008) [відп. ред. В. Г. Кремень]. К.: Юрінком Інтер.
72. *Європейський простір вищої освіти (ЄПВО)*. Режим доступу: <http://euroosvita.osp-ua>.
73. Єременко, О. В. (2016). Теоретико-методологічні підходи до підготовки педагогів-хореографів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (60), 148–162.
74. Єрмакова О. А. *Новые выразительные средства в зарубежной хореографии второй половины XX в* (автореф. дис. ... канд. иск. наук). Санкт-Петербург.
75. Жарикова, А. А. (2010). *Интегративная танцевально-двигательная психотерапия в системе лечебно-реабилитационных мер для больных с соматорными расстройствами* (автореф. дисс. ... канд. мед. наук: 14.01.06). Москва.
76. Жиров, О. А. (2014). Основні компоненти підготовки танцівників в колективі спортивного бального танцю. *Тенденції і перспективи розвитку світового хореографічного і музичного мистецтва: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 97–100.
77. Жиров, О. А. (2007). *Розвиток української народної хореографії у мистецько-педагогічній спадщині та діяльності К. Василенка (50–90 роки XX ст.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Житомир.

78. Журавський, В. С. (2003). Вища освіта як чинник державотворення і культури в Україні. *Освіта і наука в Україні*, 3, 45–52.
79. Заболотна, О. А. (2014). Застосування контент-аналізу у порівняльно-педагогічних дослідженнях. *Педагогічна компаративістика-2014 : якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали науково-практичного семінару*, 19–21.
80. Заболотна, О. А. (2009). Альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному педагогічному просторі. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1, 31–37.
81. Забрєдовський, С. Г. (1997). *Педагогічні умови розвитку мотиваційної сфери студентів хореографічних спеціалізацій в процесі фахової підготовки у вузі культури* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ.
82. Зайфферт, Д. (2012). *Педагогика и психология танца. Заметки хореографа*. СПб.: Лань: Планета музики.
83. Закон України «Про вищу освіту» (від 01. 07. 2014; № 1556 – VII). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws>.
84. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017; № 2145 - VIII). Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
85. Захаров, Р. В. (1983). *Сочинение танца: Страницы педагогического опыта*. Москва: Искусство.
86. Зінченко, В. О. (2011). *Якість вищої освіти: погляди науковців*. Київ: Мистецтво.
87. Зозулина, Н. Н. (2005). *Проблема интерпретации драматургии Шекспира в балетном театре Дж. Ноймайера «Ромео и Джульетта»* (автореф. дис. ... канд. иск.). Санкт-Петербург.
88. Золотарьова, Г. М. (2017). *Інноваційні педагогічні технології при підготовці вчителів у Німеччині* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Дрогобич.

89. Карпов, А. К., Полищук, В. И., Гутов, Е. В., (2010). История и философия науки: энциклопедический словарь. Москва.
90. Кашуба, О. (2001). *Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Тернопіль.
91. Квек, М. (2003). Національна держава, глобалізація та університет як модерний заклад. *Філософська думка*, 3, 5 – 63.
92. Кившенко, Ю. А. (2008). Средства подготовки педагогов-хореографов. *Вестник СамГУ*, 5, 127 – 131.
93. Кирчанова, Е. Г. (2003). *Педагогические воззрения выдающихся представителей Западноевропейского искусства XIX века в профессиональной подготовке учителя музыки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Екатеринбург.
94. Кіндер, К. Р. (2007). *Семантика пластичних символів народної танцювальної культури українців* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 17.00.01). Київ.
95. Клепко, С. Ф. (2009). Інтегративна освіта і поліформалізм знання. *Освіта і наука*, 8, 127–134.
96. Клочко, А. А. (2010). *Становление авторского действия подростка в условиях обучения танцевальному движению* (автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07). Сургут.
97. Козак, Н. В. (2000). *Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Тернопіль.
98. Козлова, О. Г. (2015). Рефлексивний компонент моделі інноваційної діяльності вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, XII, 123–131.
99. Кондуров, Р. (2010). *Образование в Дрездене. Путеводитель для поступающих*. Москва.
100. Корсак, К. В. (2004). *Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально філософський аналіз*. Н.: Вид-во НДПУ ім. М.Гоголя.

101. Кохан, Т. Г. (2002). *Експресіонізм в контексті видової специфіки мистецтва* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 17.00.01). Київ.
102. Краузе, А. (2012). Німецький фольклор. *Балет*, 8, 44–46.
103. Кремень, В. Г. (2005). *Освіта і наука в Україні інноваційні аспекти*. Київ: Грамота.
104. Кристопчук, Т. Є. (2014). *Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу* (автореф. дис. ... д-ра. пед. наук.: 13.00.04). Київ.
105. Курюмова, Н. В. (2011). *Современный танец в культуре XX века* (дис. ... канд. культурологи: 24.00.01). Екатеринбург.
106. Куценко, С. В. (2015). *Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю* (автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.07). Умань.
107. Лазарєв, М. О. (2011). Діалогічна взаємодія у навчанні: від Сократа до сучасності. *Освіта Сумщини*, 1, 16 – 17.
108. Легка, С. А. (2003). *Українська народна хореографічна культура XX століття* (автореф. дис. ... канд. іст. наук: 17.00.01). Київ.
109. Лещенко, М. П. (2008). Європейський вимір і його значення для розвитку національних освітніх систем. *Обдарована дитина*, 3, 8–14.
110. Лобова, О. В. (2017). Педагогічні основи музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (72), 12–23.
111. Лутай, В. С. (2009). Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики. *Вища освіта України*, 1, 33–35.
112. Маковецька, Н. В. (2012). Базові поняття системи професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності. *Педагогіка*, 7, 77–81.
113. Манхейм, К. (1994). *Диагноз нашего времени*. Москва: Юрист.

114. Мартинов, А. Ю. (2008). *Соціально-економічний і політичний розвиток об'єднаної Німеччини (1990 – 2005 роки)* (автореф. дис. ... док. іст. наук: 07.00.02). Київ.
115. Матушкина, М. В. (2014). Танцевальная импровизация: стоки и история развития в начале XX века. *Теория и практика общественного развития*, 9, 98–101.
116. Махиня, Н. В. (2009). *Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01). Кіровоград.
117. Махиня, Н. В. (2013). Особливості поглядів німецьких науковців на основні дефініції освіти дорослих в умовах європейської інтеграції. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 13, 97–101.
118. Методика впровадження інноваційної моделі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії (2017): монографія / Л. М. Андрощук, О. А. Заболотна [та ін.]; за ред. Л. М. Андрощук. Умань: ВПЦ «Візаві.
119. Мирошниченко, Н. И. (2000). *Современное состояние и тенденции развития системы высшего образования в Германии* (автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Таганрог.
120. Морозова, Г. А. (2015). Разработка национальной рамки квалификаций Германии в контексте стратегии обучения в течении всей жизни. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 1, 76–81.
121. Мурована, І. В. (2018). *Розвиток дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині (остання чверть XX – початок XXI століття)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Кіровоград.
122. *Немецкие танцы*. Режим доступу: www.balletmusic.narod.ru.
123. *Немецкий балетный театр*. Режим доступу: <http://oplib.ru>.
124. Нефедов, В. В. (2014). СЕПГ и высшее образование в ГДР. *Вопросы истории*. Москва, 132–136.

125. Ніколаї, Г. Ю., Реброва, О. Є. (2016). Теоретико-методологічні засади дослідження хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Мистецтво та освіта*, 3 (81), 6–12.
126. Ніколаї, Г. Ю., Медведєв, О. І. (2017). Теоретико-методологічні орієнтири танцювально-терапевтичних розвідок: європейський контекст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (72), 23–35.
127. Ніколаї, Г. Ю., Ткаченко, І. О. (2018). Моделі підготовки фахівців-хореографів у німецькомовних країнах. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (11), 23–36.
128. *Німеччина у другій половині ХХ століття*. Режим доступу: http://osvita.ua/vnz/reports/world_history/26464/.
129. *Образование ФРГ и Основной закон Германии 1949 года*. Режим доступу: <https://ria.ru/politics/20090522/171980508.html>.
130. Овчарук, О. В. (2003). Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні*, 56–62.
131. Огієнко, О. І. (2009). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття)* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ.
132. Огнев'юк В. О. (2009). Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Шлях освіти*, 4, 2–6.
133. Огнев'юк, В. О. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект)* (автореф. дис. ... докт. філос. наук: 09.00.03). Київ.
134. Огородникова, О. А. (2000). *Русско-немецкие культурные связи в конце XIX – начале XX в.* (автореф. дис. канд. ист. наук: 07.00.03). Москва.
135. Ожегов, С. І. (1988). *Словарь русского языка: ок. 57000 слов* [под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой]. Москва.
136. Осинцева, Н. В. (2006). *Танец в аспекте антропологической онтологии* (автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01). Тюмень.

137. Павлюк, С. В. (2009). *Модернізація освітньої системи в східних землях Німеччини (1945 – 2007 рр.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ.
138. Панова, Л. С. (2006). Про розвиток освіти українською мовою. *Українознавство*, 4, 346 – 349.
139. *План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року*. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2514/.
140. Повалій, Т. Л. *Європейський контекст модернізації хореографічної освіти*. Режим доступу: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/744/1/stattia.pdf>.
141. Повалій, Т. Л. (2015). *Модернізація хореографічної освіти в Республіці Польща* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
142. Повалій, Т. Л. (2014). *Історія хореографічного мистецтва: навч.-метод. посібн.* Суми: СПДФО Повалій К.В.
143. Повалій, Т. Л. (2014). Сутність модернізації хореографічної освіти в Польщі та Україні. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: збірник наукових праць*, 1–2 (3–4), 186–195.
144. Погребняк, М. М. (2009). *Танець «модерн» у художній культурі ХХ ст.* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 26.00.01). Київ.
145. Почуєва, О. О. *Моделювання в теорії управління освітніми процесами*. Режим доступу: <http://virtkafedra.ucoz.ua>.
146. *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (від 25. 06. 2013)*. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
147. *Пространство современного танца*. Режим доступа: <http://roomfor.ru/category/theory/page/2/>.
148. Проценко, І. І. (2013). Евристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя. Професійно-творча

самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті: монографія. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 345 – 366.

149. Рачицкая, А. И. (2010). *Хореография как средство активизации двигательной деятельности подростков с церебральным параличом* (автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Санкт-Петербург.

150. Реброва, О. Є. (2012). Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

151. *Роль професора Ваганової та її внесок в історію класичного танцю*. Режим доступу: <http://ukrbukva.net/>.

152. Румба, О. Г. (2010). Актуальные аспекты развития эстетической гимнастики. *Ученые записи университета имени П.Ф. Лесгафта*, 3, 34–39.

153. Рязанцева, Е. С. (2010). *Досуговая культура Германской империи в последней трети XIX – начале XX веков* (автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03). Ставрополь.

154. Сбруєва, А. А., Козлов, Д. О. (2016). Критерії та рівні сформованості управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (57), 504–515.

155. Сбруєва, А. А. (2008). *Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань*. Суми.

156. *Свободный университет Берлина*. Режим доступу: <http://euni.ru/ucheba/vysshee-obrazovanie/v-germanii/universitety/berlin/fu>.

157. Селезнева, Н. А. (2001). Качество высшего образования: опыт системного исследования. *Оценка качества профессионального образования*. М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 76–114.

158. Семеног, О. М. (2014). Професійна підготовка майбутнього вчителя на основі поліпарадигмального підходу. *Вища освіта України*, 3, 77–82.

159. Сердюк, Т. І. (2009). *Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
160. Синенко, С. І. (2002). *Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
161. Сисоєва, С. О. (2011). Освіта як об'єкт дослідження. *Шлях освіти*, 2, 5–11.
162. Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. (2012). Освітні системи країн Європейського союзу: загальна характеристика. Рівне.
163. *Словник іноземних слів* (1974). [за ред. О. Мельничука]. Київ: Українська радянська енциклопедія.
164. *Современный танец. Пути развития*. Режим доступа: <http://www.polit74.ru>.
165. Солощенко, В. М. (2011). *Інтернаціоналізація університетської освіти в німецькомовних країнах (кінець XX – початок XXI)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
166. Соляна, О. В. (2007). Хореографічна культура у контексті реалізації концепції загальної мистецької освіти. *Світ виховання*, 2, 21–23.
167. Стасюк, Г. Є. (2014). Сучасні тенденції розвитку державного управління освітою. *Четвертий Український педагогічний конгрес*, 542–547.
168. Сташевська, І. О. (2010). Музична педагогіка Німеччини: історія, теорія, практика. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».
169. Сухомлинська, О. В. (1991). Елементи порівняльно-педагогічного підходу до вивчення зарубіжного досвіду в 20-х ст. в Україні. *Сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в зарубіжних країнах : тези республік. наук. семінару*, 6–9.
170. *Танцевальный клондайк*. Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ua1>.

171. Таранцева, О. О. (2002). *Формування фахових умінь майбутніх вчителів хореографії засобами українського народного танцю* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
172. *Творческие ВУЗы Италии*. Режим доступу: <http://shumska.wordpress.com/2011/06/17/tvorcheslie-vuzi-italii/>
173. Тихонова, М. Г. (1994). Объединённая Германия: образовательная политика. *Педагогика*, 5, 14–22.
174. Ткаченко І. О. (2016). Зміст вищої хореографічної освіти в Німеччині. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів*, 1, 173–176.
175. Ткаченко, І. О. (2015). Особливості хореографічної підготовки фахівців у вибраних вишах Німеччини: порівняльний аналіз. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1-2 (5-6), 273–279.
176. Ткаченко, І. О. (2015). Сучасний стан хореографічної освіти в Німеччині. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (54), 363–370.
177. Ткаченко, І. О. (2016). Вища хореографічна освіта в Німеччині: актуальні дослідження. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки*, 2, 112–117.
178. Ткаченко, І. О. (2016). Вища школа танцю імені Грет Палуки: історія та сучасність. *Час мистецької освіти: традиції і новаторство: зб. тез і матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції*, 1, 47 – 49.
179. Ткаченко, І. О. (2016). Розвиток філософії танцю в Німеччині. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*, 1, 39–42.
180. Ткаченко, І. О. (2016). Становлення німецького народного танцю. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 109–113.

181. Ткаченко, І. О. (2016). Функціонування вищої хореографічної освіти в Німеччині: сучасний вимір. *Молодь, освіта, наука та мистецтво: матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару*, 152–154.
182. Ткаченко, І. О. (2017). Вища хореографічна освіта: досвід німецькомовних країн. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 1, 177–184.
183. Ткаченко, І. О. (2017). Структура вищої хореографічної освіти в Німеччині на початку ХХІ століття. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 155, 217–221.
184. Ткаченко, І. О. (2017). Типи вищих хореографічних навчальних закладів Німеччини. *Художні практики та мистецька освіта у крос культурному просторі сучасності: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 227–278.
185. Ткаченко, І. О. (2017). Розвиток вищої хореографічної освіти в німецькомовних країнах: історія та сучасність. *Хореографічно-педагогічна освіта: теорія і практика*, Г. Ніколаї (заг.ред.), (сс. 296–354). Суми: ФОП «Цьома С.П.».
186. Ткаченко, І. О. (2015). Хореографічна складова естетичної гімнастики. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, 105–106.
187. Ткаченко, І. О. (2016). Особливості фахової підготовки майбутніх хореографів у Німеччині (друга половина ХХ століття). *The scientific heritage*. 6 (6), Vol 3, 50–54.
188. Ткаченко, І. О. (2016). Саморозвиток студента-хореографа у вишах мистецького профілю Німеччини. *Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції для студентів та молодих учених*, 50–52.

189. Ткаченко, І. О. (2016). Танцювальні фольклорні традиції Німеччини. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1-7, 65–75.
190. Ткаченко, І. О. (2018). *Естетична гімнастика в хореографії: історія, теорія, практика*. Суми: ФОП «Цьома С. П.».
191. Ткаченко, І. О. (2018). Організаційно-змістові аспекти підготовки фахівців хореографії у вищих навчальних закладах Німеччини. *Педагогічні науки*, 71, 102–108.
192. Ткаченко, І. О., Солощенко, В. М. (2016). *Розвиток хореографічної освіти в німецькомовних країнах (XX – початок XXI ст.)*. Суми: ФОП «Цьома С. П.».
193. *Тлумачний словник української мови*. (2005). Київ: Ірпінь.
194. Улановська, А. С. (2017). *Організаційно-педагогічні засади діяльності Європейського студентського союзу як суб'єкта Болонського процесу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
195. *Університет искусств Фолькванг*. Режим доступу: <http://www.folkwang-uni.de>.
196. Устименко-Косоріч, О. А., Чжан, Їн (2017). Змістові компоненти формування етнонаціонального виконавського стилю майбутніх учителів музики та хореографії з КНР у ВНЗ України. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (10), 65–74.
197. *Учеба в Германии: информация для иностранцев об учебе в высших художественных, музыкальных школах и высших школах кинематографии*. Режим доступу: http://www.daad.ru/Publikationen/KFM_r.pdf.
198. *Федеративна Республіка Німеччини у другій половині XX століття*. Режим доступу: <https://history.vn.ua/book/history5/139.html>.
199. Фіцула, М. М. (2008). *Педагогіка*. Т.: навч. кн.: Богдан.
200. Фомкин, А. В. *Хореографическое образование на стыке тысячелетий*. Режим доступу: <http://mybiblioteka.su/tom2/2-73307.html>.

201. Фридманская, О. М. (1986). *Становление и развитие социалистической системы подготовки учительских кадров в высших учебных заведениях Германской Демократической Республики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Ужгород.
202. Фурман, А. В. (2006). Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, предмету, об'єкта, методу. *Методологічний альманах*, 3, 5.
203. Фурьева, Т. В. (1983). *Критический анализ теоретических основ содержания педагогического образования в вузах ФРГ (70 – 80 гг.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва.
204. Хореографічно-педагогічна освіта: теорія і практика (2017): монографія / Г. Ніколаї, Д. Бермудес, Ю. Горських та ін [за заг. ред.. д-ра пед. наук Г. Ніколаї]. Суми : ФОП «Цьома С. П.».
205. Хюфнер, К. (2005). Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині. *Вища школа*, 6, 97–117.
206. Цветкова, Л. Ю. (2007). *Методика викладання класичного танцю*. Київ: Альтерпрес.
207. Чепалов, О. І. (2007). Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст. Харків.
208. Чепалов, О. І. (2008). *Жанрово-стильова модифікація вистав західноєвропейського хореографічного театру ХХ ст.* (автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра мистецтвознавства: 26.00.01). Харків.
209. Чорна, О. В. (2016). *Розвиток системи моніторингу якості вищої освіти в Німеччині* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ.
210. Чухно, Л. А. (2008). *Організація навчання обдарованих студентів у вищих технічних навчальних закладах Німеччини* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
211. Шабаліна, О. М. (2010). *Модерний танець жінок-балетмейстерів Заходу ХХ ст.: культурологічний аспект* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 26.00.01). Харків.

212. Шапочкіна, О. А. (2012). *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів Німеччини* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ.
213. Шариков, Д. І. (2008). *Сучасна хореографія як феномен художньої культури ХХ століття* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 26.00.01). Київ.
214. Шариков, Д. І. (2013). *Мистецтвознавча наука хореологія як феномен художньої культури. Філософія балету та онтологія танцю*. Київ: КиМУ.
215. Шариков, Д. І. (2008). *Класифікація сучасної хореографії: наук. попул. видання*. Київ: Видавець Карпенко В.М.
216. Шариков, Д. І. (2011). *Хореологія та балетознавство як мистецтвознавчі наукові дисципліни. Мова культури в просторі Університету : матеріали Міжнар. наук-практ. конф*, 45 – 48.
217. Шариков, Д. І. (2013). *Мистецтвознавча наука хореологія як феномен художньої культури. Історія та художня практика хореографічної культури*. Київ: КиМУ.
218. Шевчук, А. С. (2015). *Дитяча хореографія*. Тернопіль.
219. Шеремета, В. *Становлення вищої хореографічної освіти в Україні у повоєнний період*. Режим доступу : [http:// archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_2/2seremet.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_2/2seremet.pdf).
220. *Школьное образование у немцев*. Режим доступа : <http://lib7.com/evropa/820-shkola-nemcu.html>.
221. Шмадченко, В. О. *История гимнастики и перспективы ее дальнейшего развития*. Режим доступу: <http://festival.1september.ru>.
222. Шульга, Н. Д. *Сутнісні характеристики поняття «державна освітня політика»*. Режим доступу: [http:// www.academy](http://www.academy).
223. Южанинова, Е. В. (2006). *Влияние педагогической мысли конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики Германии* (автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Екатеринбург.

224. Яремчук, Н. Я. (2007). Знайомимося з системою освіти в Німеччині. *Обдарована дитина*, 3, 38–44.
225. Ярошенко А. О. *Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства*. Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/13_Yaroshenko.pdf.
226. Яцковская, И. Ф. (2014). Танец модерн в истории европейской культуры. *Наука. Искусство. Культура*, 3, 203–206.
227. *Akkreditierte Studiengänge: Zentrale Datenbank – Statistik*. Retrieved from: www.akkreditierungstal.de.
228. Akman, K. (2010). *Tanz (Unterricht) – Zwischen Ablehnung und Begeisterung: Didaktische Ansätze im Sportunterricht*. Monografie. Grin Verlag GmbH.
229. *Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft*. Retrieved from: <http://www.alanus.edu/studium/studienangebote/eurythmie/hochschulzertifikat-eurythmie-in-soz-arbeitsfeldern.html>.
230. Alarcon, M. (1998). Einführung in die Philosophie des Tanzes. *Philosophie des Tanzes. Denkfestival – eine interdisziplinäre Reflexion des Tanzes*, 12–14.
231. Altinok, T. (2011). *Der Volkstanz als Prozess des interkulturellen Lernens. Eine explorative Studie*. Dissertation. Deutschen Sporthochschule Köln.
232. *Amtliche Bekanntmachung*. Retrieved from: <http://www.hfmt-koeln.de/studiengaenge/ba/tanz>.
233. Angrick, A. (2003). *Besatzungspolitik und Massenmord. Die Einsatzgruppe D in der südlichen Sowjetunion 1941-1943*. Hamburg.
234. Armbruster, B. (2008). *Handbuch der Lehrplätze: zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung*. Klinghardt.
235. *ArtEZ Institute of the Arts*. Retrieved from: <https://www.artez.nl/>.
236. *Bachelor of Dance Degree Course (2010)*. Retrieved from: <http://www.palucca.eu>.

237. Ballett Schule Hamburg, Ballett John Neumeier. Retrieved from: <http://www.hamburgballett.de/>.
238. Barthel, G. (2013). Vom Tanz zur Choreographie Gestaltungsprozesse in der Tanzpädagogik. Monografie. Oberhausen.
239. Barzel, R. (1999). Von Bonn nach Berlin. *Deutschland verändert sich*, 7, 23–35.
240. Bastian, J. (1993). *Lehrerbildung in der Entwicklung (das Bachelor-Master-System: Modell-Kritische Hinweise-Erfahrungen)*. Beltz: Verlag.
241. Behrens, C. (2012). *Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive : eine empirische Studie aus handlungstheoretischer Sicht*. Dissertation. Zugl.: Köln, Dt. Sporthochschule.
242. Bertelsmann, W. (2003). *Blätter zur Berufskunde. Diplom-Ingenieur / Diplom-Ingenieurin (Fach-Hochschule)*. *Deutschland*, 2, 33–67.
243. Berufsverband staatlich geprüfter Gymnastiklehrerinnen und -lehrer, Deutscher Gymnastikbund DGymB e.V. Retrieved from: <http://www.dgymb.de/dgymb/geschichte.html/>.
244. *Bibliothek der Hochschule für Musik und Tanz Köln –Standorte Aachen, Köln, Wuppertal und Zentrum für Zeitgenössischen Tanz*. Retrieved from: <https://www.dshs-koeln.de/mhkmobil>.
245. Biondi, J. (2000). *Interaktion zwischen darstellenden Künsten und dem individuellen Ausdruck eines funktionalen Körpers im Tanz*. Dissertation. Palucca Hochschule.
246. Blum, R. (2004). *Die Kunst des Fügens / Dance Theatre Improvisation Über Tanztheaterimprovisation*. Monografie. Oberhausen.
247. *Bologna Process Stocktaking Report. London 2007*. (2007). London: DFES.
248. Brinkmann, S. (2013). *Bewegung erinnern: Gedächtnisformen im Tanz*. Dissertation. Universität Hamburg.
249. Buchberger, F. (2011). Some Remarks on the Current State of Teacher Education in Europe. *OLE Publication Series*, 2, 72–84.

250. *Budapest contemporary dance academy*. Retrieved from: <http://contemporarydance-budapest.com>.
251. *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area (March 12, 2010)* Retrieved from: http://www.ehea.info/Uploads/news/BudapestVienna_Declaration.pdf.
252. Büllow, I. (1970). *Der Tanz im Drama: Untersuchungen zu W. B. Yeats' dramatischer Theorie u. Praxis*. Dissertation. Hamburg: Bouvier.
253. *Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF*. Retrieved from: <https://www.bmbf.de/>.
254. *Bundesverband staatlich anerkannter Berufsfachschulen für Gymnastik und Sport*. Retrieved from: <https://www.bbgs-online.de/mitgliedsschulen.html>.
255. *BundLänder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK*. Retrieved from: <http://www.blk-bonn.de/>.
256. *Category: Subdivisions of Switzerland*. Retrieved from: <https://commons.wikimedia.org/>.
257. Caysa, V. (2003). *Körperutopien. Eine philosophische Anthropologie der Sports*. Frankfurt.
258. *Centre de creation choreographique Luxembourgeois TROIS C-L*. Retrieved from: <http://www.danse.lu>.
259. Cocker, E. (2017). *Choreographic figures*. Berlin.
260. *Codarts University for the Art*. Retrieved from: <http://www.codarts.nl/en/>.
261. Coogan, J. (2004). *Möglichkeiten für eine somatisch orientierte Pädagogik in der professionellen Tanzausbildung*. Dissertation. Palucca Hochschule.
262. Cooper, K. (1978). *Creative ballet teaching*. Dissertation. Köln, Sporthochschule.
263. *Corpus: Das Internetmagazin für Tanz, Choreografie, Performance übersetzt viele Originalbeiträge (Kritiken, Interviews, Portraits) ins Englische*

bzw. *Deutsche – ein Service, der von Tanzplan Deutschland gefördert wird*. Retrieved from: <http://www.corpusweb.net/offene-koerper.html>.

264. Croft, C. (2015). *Dancers as diplomats*. Frankfurt.

265. Cvejic, B. (2011). *Expressive concepts in European contemporary dance and performance*. Dissertation. Hampshire: palgrave macmillan.

266. Dahms, W. (1987). *Spezifik der Ballettmusik*. Dissertation. Leipzig.

267. *Das Berliner Hansaviertel und die Interbau 1957*. (2007). Sutton, Erfurt ISBN 978-3-86680-151-6.

268. *Das Deutsche Reich und der Zweite Weltkrieg* (2008). Bd. 10/1 u. Bd. 10/2. Stuttgart.

269. *Das System der internen Qualitätssicherung der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland* (Drs. AR 95/2009). Beschluss des Akkreditierungsrates vom 18.06.2007, geändert am 08.12.2009, 11.

270. *Der Vertrag der Höheren Schule-2020*. Retrieved from: https://www.gelsenkirchen.de/-de/bildung/schulen/gute_schule_2020/index.aspx.

271. *Der Zentralbibliothek der Sportwissenschaft*. Retrieved from: <https://aleph.dshs-koeln.de>.

272. *Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Retrieved from: <http://www.dfg.de/>.

273. *Deutsche Geschichte / der Weg*. Retrieved from: <https://www.derweg.org/deutschland/geschichte/>.

274. *Deutsche Sporthochschule Köln*. Retrieved from: <http://www.dshs-koeln.de/>.

275. *Deutscher Qualifikationsrahmen*. Retrieved from: www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

276. *Deutsches Tanzarchiv Köln: Publikationen*. Retrieved from: <http://www.sk-kultur.de/tanz/publ.htm>.

277. *Die Hochschulreformen der DDR*. Retrieved from: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/uni600/ug263.htm>.

278. *Die Idee von Qualifikationen*. Retrieved from: <http://www.engagiert-in-flensburg.de/1662/ausbau-der-idee-von-gemeinsamen-qualifikationen-fuer-engagierte/>.
279. *Die Verfassung in Deutschland*. Retrieved from: <https://www.planet-wissen.de>
280. Diehl, P. (2006). *Körperbilder und Körperpraxen im Nationalsozialismus*. München.
281. Dittberner, J. (1997). Neuer Staat mit alten Parteien. *Die deutschen Parteien nach der Wiedervereinigung*, 6, 279–281.
282. Dold, J. (2018). *Kreativer Tanz mit Kindern und Jugendlichen*. Dissertation. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
283. Donath, M. (1987). *Die Tanzschule Hellerau – Luxemburg und Rosalia Chladek: Pädagogik und Wirkung des Ausdruckstanzes*. Dissertation. Hamburg.
284. Drewniok, J. (2008). *Zum Selbstverständnis der Tänzerin in der Tanzgeschichte*. Dissertation. Köln, Sporthochschule.
285. Eichwede, W. (1998). *NS-Kunstraub in der Sowjetunion*. Bremen.
286. *Ein Pakt zur Unterstützung von Forschung und Innovation*. Retrieved from: <https://www.bmbf.de/de/pakt-fuer-forschung-und-innovation-546.html>.
287. *Eine mehrebenen – Analyse der institutionellen Diversität*. Retrieved from: <http://www.chstat.ch/de/index.php>.
288. *Einigungsvertrag (1990)*. Retrieved from: <https://deutsche-einheit-1990.de/deutsche-einheit/der-einigungsvertrag/>.
289. *Enzyklopädien des Nationalsozialismus (2000)*. München.
290. Epkenhans, M. (2008). *Geschichte Deutschlands: von 1648 bis heute*. Konrad Theiss Verlag GmbH. Stuttgart.
291. Erdmann-Rajski, K. (2000). *Gret Palucca : Tanz und Zeiterfahrung in Deutschland im 20. Jahrhundert: Weimarer Republik, Nationalsozialismus, Deutsche Demokratische Republik*. Dissertation. Stuttgart, Univ.
292. *Eststage Technologi*. Retrieved from: <http://www.eststage.com/ru/>.

293. *European Credit Transfer System*. Retrieved from: <https://nni2.naiu.kiev.ua/pro-institut/yevropejska-kreditno-transferna-sistema-ects.html>.
294. *European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna declaration). Covenanted in Bologna on the 19th of June, 1999*. Retrieved from: <http://www.win.nl/wsk/ondeerwijs/internationalisering/bologna>.
295. Evert, K. (2003). *Tanz Lab zeitgenössischer Tanz und Neue Technologien*. Dissertation. Gießen Universität.
296. *Evritmiya als Beruf*. Retrieved from: <http://www.dw.com>.
297. Faresse-Sperken, C. (1979). *Der Tanz als Motiv in der bildenden Kunst das 20. Jahrhunderts: (Stilkunst, Expressionismus, Fauvismus, Futurismus)*. Dissertation. München.
298. Fariba, Z. (2006). *Erziehung zur interkulturellen Kompetenz durch Rhythmik, Tanz und Musik : zur Bedeutung der Rhythmik in Institutionen der Elementar- und Vorschulerziehung unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Gegebenheiten*. Dissertation. Zugl.: Köln, Univ.
299. Fenger, U. J. (2003). *Tendenzen der Tanzanalyse und ihre Bedeutung für die zeitgenössische Tanzästhetik am Beispiel des Balletts des späten 20 Jahrhunderts*. Dissertation. Bremen, Univ.
300. Feth, C. (2010). *Praxishandbuch Tanzen*. Dissertation. Wiebelsheim: Limpert Verlag.
301. Fischer, E. (2011). *Eine kurze Geschichte der Tänzer*. Dissertation. Leipzig.
302. Flach, H. (2010). *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der Lehrerbildung*. Frankfurt-am-Main.
303. *Föderalismusreform (2006 p.)*. Retrieved from: <http://www.bpb.de/wissen/CW1CNP>.
304. *Folkwang Universität des Künste*. Retrieved from: <http://www.folkwang-uni.de/home>.

305. Freitag, S. (2012). *Die Integration der Tanzmusik in die Bildungs- und Erziehungsaufgaben des Musikunterrichts der sozialistischen Schule*. Halle: Saale.
306. Fried, L. (1996). Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis. *Brennpunkt : Lehrerbildung*, 234–246.
307. Fuchs H. (2000). *Bildungs politik in Deutschland : Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf*. Opladen : Leske: Budrich.
308. *German System of Education*. Retrieved from: <http://www.pro-rector.ru/default>.
309. *Gesetz zur Errichtung einer Stiftung «Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen» in Deutschland (vom 15. Februar 2005)* (2005). Bonn.
310. *Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem*. Retrieved from: [http://research.uni-leipzig.de/agintern/uni600/www2.hu-berlin.de/ztg/deutsch/alt/frauen/ Infocomputer/Massnahmen/Zeitstrahl_DDR.htm](http://research.uni-leipzig.de/agintern/uni600/www2.hu-berlin.de/ztg/deutsch/alt/frauen/Infocomputer/Massnahmen/Zeitstrahl_DDR.htm).
311. *Gesundheitsministerkonferenz und Kultusministerkonferenz Gemeinsamer Bericht der Gesundheitsministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz «Fachkräftesicherung im Gesundheitswesen»*. Retrieved from: <https://www.hrk-nexus.de/>.
312. Gobbert, J. (2011). *Zur Methode Jaques-Dalcroze, Die Rhythmische Gymnastik als musikpädagogisches System*. Frankfurt/Main.
313. Goldschmid, A. (1981). *Handbuch des deutschen Volkstanzes. Systematischedeutschen volktänze. Textband*. Berlin: Kunst und Gesellschaft.
314. Greene, J. (2018). *Dance Anatomie*. Dissertation. Grünwald: Copress Sport.
315. Groschopp, H. (2011). *Breitenkultur in Ostdeutschland*. Dresden.
316. Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungpädagogik zur ästhetisch-kulturellen Bildung*. Hofheim : Wolke-Verlag.
317. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (23.05.1949)*. Retrieved from: <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html#Seitenanfang>.

318. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Retrieved from: <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html#Seitenanfang>.
319. Haitzinger, N. (2016). *Kaleidoskope des Tanzes*. München.
320. Hänsel, D. (2007). Lernwerkstätten in der Lehrerbildung. *Brennpunkt: (Strukturwandel und Innovationen in europäischen Kontext)*, 397 – 411.
321. Hecht, T. (2013). *Dancing archives – exploring dance histories at the Radcliffe College archives*. Bielefeld.
322. Heer, H. (1999) *Tote Zonen. Die deutsche Wehrmacht an der Ostfront*. Hamburg.
323. *Hellerau Europäisches Zentrum Der Künste Dresden*. Retrieved from: <http://www.hellerau.org>.
324. Heuermann, M. (2006). Körperlung und Disziplin. *Zur Fest und Tanzkultur*, 8, 89–93.
325. Heykaus, B. (2009). *Rhythmisch-tänzerische Bewegung im Unterricht an weiterführenden Schulen : eine pädagogisch-anthropologische Fundierung in der Nach-PISA-Zeit*. Dissertation. Zugl.: Köln, Univ.
326. *High-Tech-Strategie*. Retrieved from: <https://www.hightech-strategie.de/>.
327. Hiller, W. (2016). *Terasas Tanz auf der roten Planeten*. Dissertation. Berlin.
328. *Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt Main*. Retrieved from: <http://www.hfmdk-frankfurt.info/>.
329. *Hochschule für Musik und Tanz Köln*. Retrieved from: <http://www.hfmt-koeln.de/studiengaenge/ba/tanz>.
330. *Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig*. Retrieved from: <http://www.hmt-leipzig.de>.
331. *Hochschule für Musik und Theater München*. Retrieved from: <http://www.musikhochschule-muenchen.de>.
332. *Hochschule für Schauspielkunst «Ernst Busch» Berlin*. Retrieved from: <http://www.hfs-berlin.de>.

333. *Hochschulrahmengesetz (11.01.1999)*. Retrieved from : <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf>.
334. *Hochschulrahmengesetz (1976)*. Retrieved from : <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf>.
335. *Hochschulrahmengesetz: i. d. f. (15.12.1990) (1991). Hochschule – Information – System GmbH*. Hannover.
336. *Hochschulrektorenkonferenz, HRK*. Retrieved from: <https://www.hrk.de/>.
337. *Hochschuluebergreifendes-Zentrum-Tanz-Berlin (HZT)*. Retrieved from: www-hzt-berlin.de.
338. Holzhey, A. (1976). *Der Tanz im Alten Testament: mit einem Beitrag über der Tanz in der ugaritischen Texten*. Dissertation. Leipzig.
339. Humburg, M (1998). Das Gesicht des Krieges. Feldpostbriefe von Wehrmachtsoldaten aus der Sowjetunion 1941-1944. *Opladen*, 234 – 253.
340. Husemann, P. (2009). *Choreographie als kritische Praxis. Arbeitsweisen bei Xavier Le Roy und Thomas Lehmen*. Monografie. Hochschuluebergreifendes-Zentrum-Tanz-Berlin.
341. *IDA – Institute for Dance Arts – Anton Bruckner privatuniversität*. Retrieved from: www.bruckneruni.at.
342. *Institut of training and production integration*. Retrieved from: <http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php>.
343. *Internationalisierungsstrategie*. Retrieved from: <https://www.bmbf.de/de/internationalisierungsstrategie-269.html>.
344. *John Cranko Schule Stuttgarter Ballett*. Retrieved from: <http://www.stuttgart-ballet.de/>.
345. *Justus Liebig Universität Gießen*. Retrieved from: <http://www.inst.uni-giessen.de/>.
346. Källemark, T. (1997). National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. *National Agency for Higher Education*. Stockholm: Högskoleverket.

347. Kant, K. (1985). *Auswirkungen des klassischen Tanzes (Ballett) auf den Bewegungsapparat*. Dissertation. Berlin.
348. Kattner-Ulrich, E. (2008). *Das frühe Leben und Wirken von George Balanchine (1913 – 1928)*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
349. Keine, K. (1998). *Die Tragödie der Gefangenschaft in Deutschland und der Sowjetunion 1941-1956*. Köln: Weimar.
350. Khvostova, O. (2016). *Tanz der Anorexie*. Dissertation. Gießen.
351. Klaus, L. (1998). *Deutsche Soldaten - nationalsozialistischer Krieg: Kriegserlebnis – Kriegserfahrung 1939-1945*. Paderborn: München.
352. Kleins, G. (2004). Electronic Vibration. *Pop. Kultur. Theorie*. Hamburg, 5, 89–92.
353. Kleins, G. (2011). *Choreografischer Baukasten*. Transcript. Bielefeld.
354. Kleins, G. (2011). *Is this real? Die Kultur des Hip Hop*. Frankfurt-Main.
355. Kleins, G. *FrauenKörperTanz. Eine Zivilisationsgeschichte des Tanzes*. Retrieved from: <https://www.bw.uni-hamburg.de/personen/klein-gabriele/frauenkoerpertanz.html>.
356. Klemm, K. (1999). *Bildungsplannung in der neuen Bundesländern. Entwicklungstrandes, Perspektiven und Vergleiche*. Weinheim, München.
357. Koch, K. (1970). *Der polnische Tanz in deutschen Sammlungen des 16. und 17. Jahrhunderts*. Dissertation. Halle.
358. Köllinger, B. (1972). *Der Tanz als Prozeß – der Prozeß im Tanz: historische-materialistische Untersuchungen zur ästhetischen Spezifik der Tanzkunst, insbesondere der Bühnentanzes, unter besonderer Berücksichtigung der Widerspiegelungsaspekts*. Dissertation. Leipzig.
359. Konservatorium Wien – Privatuniversität. Retrieved from: www.konservatorium-wien.ac.at.
360. Kramer-Lauff, D. (1969). *Tanz und Tänzerisches in Rilkes Lyrik*. Dissertation. Würzburg.

361. Kraus, M. (2017). *Die musikalische moderne an den Staatsopern von Berlin und Wien 194 –1989*. Stuttgart.
362. Krause, K. *Alma mater Lipsiensis*. Retrieved from: <http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/pdf/deu/Chapter5Doc4Intro.pdf>.
363. Kringelbach, H. (1974). *Dance circles*. Stuttgart.
364. Kühl, E. (1978). *Aspekte der Menschengestaltung in der Ballettkunst: dramaturgische Untersuchungen zum Figurenaufbau im Ballett unter besonderer Berücksichtigung gegenwärtiger Ballettaufführungen in der DDR*. Dissertation. Leipzig.
365. Kulturministerkonferenz, KMK. Retrieved from: <https://www.kmk.org/>.
366. Kulturpalast. Retrieved from: <https://www.tourister.ru/world/europe/germany/city/dresden/castle>.
367. Kulturstiftung des Bundes. Retrieved from: <http://www.kulturstiftung-des-bundes.de>.
368. Kunze, L. (1971). *Untersuchungen zur Struktur musikalischer Interessen bei Schülern der Klassen 5 bis 12 der sozialistischen Oberschule der DDR unter dem besonderen Aspekt der Anteils von Interessen für Tanz [musik] und Unterhaltungsmusik*. Dissertation. Leipzig.
369. Lampert, F. (2007). *Tanzimprovisation: Geschichte, Theorie, Verfahren, Vermittlung*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
370. *Ländereinführungsgesetz*. Retrieved from: <http://www.verfassungen.ch/de/ddr/ddr90-laeefinf.htm>.
371. *Lasalle College of the Arts*. Retrieved from: <http://www.lasalle.edu.sg>.
372. Lax, Th. (2016). *Ralph Lemon und modern dance*. New York: The Museum of Modern Art.
373. Lenz, A.(2005). *Moderner Tanz*. GRIN Verlag.
374. Lillie, P. (1968). *Der Faust auf der Tanzbühne : das Faustthema in Pantomime und Ballett*. Dissertation. München: Schön.

375. Links, F. (2016). *Zwischen Flamenco und Charleston*. Dissertation. Universität Bonn.
376. Longerich, P. (1998). *Die Politik der Vernichtung. Eine Gesamtdarstellung der nationalsozialistischen Judenverfolgung*. München.
377. *Lyon Conservatoire National Supérieur Musique et Danse*. Retrieved from: <http://www.cnsmd-lyon.fr>.
378. Martin, D. (2015). *Edition Moderne Postmoderne*. Bielefeld.
379. Matzinger, R. (1978). *Die Geschichte des Balletts der Staatsoper Berlin 1918 – 1949*. Dissertation. Berlin.
380. Mehnert, H. (1999). Warum muss die Lehrerbildung an der Universität stattfinden? *Lehrerbildung. Opladen: Leske: Budrich*, 419–432.
381. *Methodik des klassischen Tanzes*. Retrieved from: <https://www.amazon.de/>.
382. Meyer, M. (2016). Pina Bausch. Monographie. Wuppertal.
383. Mikisch, T. (2017). *Globale Körper – Globalitätskonstitutionen durch Tanzpraktiken in Deutschland*. Dissertation. Köln.
384. *Ministry of Education and Research of Sweden*. Retrieved from: <http://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/>.
385. Mircev, A. (2011). *Intermediale Raumkonzepte Wechselwirkungen zwischen bildender Kunst, Theater und Tanz seit den 1960er Jahren*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
386. *Mit Hedwig Müller, Garnet Schuldt: Dore Hoyer. Tänzerin. Hentrich*. (1992). Berlin, ISBN 3-89468-012-1.
387. Mitautor: Musikstadt Köln (2013). *Geschichte und Gegenwart*. Köln: Dohr, ISBN 978-3-86846-110-7.
388. Mittelstädt, E. (2013). *Die Freien Darstellenden Künste in Deutschland*. Dissertation. Berlin.
389. Modrow, H. (1998). *Ich wollte ein neues Deutschland*. Berlin: Dietz Verlag.

390. Muller, P. (2000). *Hitlerskrieg im Osten 1941-1945. Ein Forschungsbericht*. Darmstadt.
391. Müller, R. (2008). Das Deutsche Reich und das Jahr 1945. Eine Bilanz. *Das Deutsche Reich und der Zweite Weltkrieg*, 10/2, 132–146.
392. *Musik und Gesellschaft*. Retrieved from: <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/29171/musik-und-gesellschaft>.
393. Nikolai, H. (2015). Kształcenie nauczycieli choreografii w społeczeństwie zagrożonym: doświadczenie wyższego szkolnictwa pedagogicznego w Ukrainie. *Zagrożone człowieczeństwo*, III, 245–252.
394. Nikolai, H. (2017). Methodological foundations of quality research in the field of choreographic – pedagogical education: on the basis of problems of comparative pedagogy in Ukraine. *Edukacja w badaniach pedagogicznych: problemy – koncepcje – rozwiązania. – Praca zbiorowa pod redakcją Hewilii Hetmańczyk, Eweliny Kawiak, Marcina Musioła*, 63–74.
395. Nolte, H. (1992.). *Der Mensch gegen der Menschen. Überlegungen und Forschungen zum deutschen Überfall auf der Sowjetunion 1941*. Dissertation. Hannover.
396. *Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRK) vom 22. Februar 2002*. Retrieved from: http://www.gew.de/HRG-Novellen_2.html.
397. Obermaier, K. (2017). *Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes*. Dissertation. Bielefeld.
398. Oetke, H. (1982). *Der Deutsche Volkstanz*. Berlin: Kunst und Gesellschaft.
399. *Official Journal of the European Union (2009)*. Ружим доступу: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content>.
400. Organisation of Education System in Germany 2007 – 2008. (2008). *European Comission*, 332.
401. Pallasch, D. (2002). *Authentic Movement und NLP – ein Ausbildungskonzept für Tanztherapeuten auf der Grundlage von Tanztherapie und NLP*. Dissertation. Bielefeld Univ.

402. *Palucca Hochschule für Tanz Dresden*. Retrieved from: <http://www.palucca.eu>.
403. Park-Shim, O. (2011). *Der Tanz bei Heinrich Heine*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
404. *Performance Studies*. Retrieved from: <https://www.uni-hamburg.de/en/campuscenter/studienangebot/studiengang.html?/>
405. Peter, F. (2004). *Zwischen Ausdruckstanz und Postmodern Dance. Dore Hoyers Beitrag zur Weiterentwicklung des modernen Tanzes in den 1930er Jahren*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
406. Peters, C. (2009). *Tanz – Kuratieren zwischen Theorie und Praxis*. Köln.
407. Peters, K. (1991). *Lexikon der klassischen Tanztechnik. Eine systematische Terminologie der klassischen Tanztechnik*. Wilhelmshaven.
408. Peters, K. (1991). *Tanzgeschichte. In vier kurzgefaßten Kompendien*. Wilhelmshaven.
409. Peters-Rohse, G. (2012). *Das Kind und sein Tanz*. Wilhelmshaven.
410. Pilipczuk, A. (1974). *Der polnische Tanz Mazurek*. Dissertation. Köln.
411. Pohl, K. (1999). *Wehrmacht und Vernichtungspolitik. Militär im nationalsozialistischen System*. Gottingen.
412. Pollman, Ch. (2008). Gedanken zur Lehrerausbildung für die Schule von morgen. *Erziehen heute*, 4, 7–15.
413. Polzer, E. (2015). *Poetics of dance*. Köln.
414. *Portraits – Hellerau photography awards*. Retrieved from: <http://citycelebrity.ru/citycelebrity/Post.aspx?PostId=115127>.
415. Post, W. (1996). *Unternehmen Barbarossa: deutsche und sowjetische Angriffspläne 1940/41*. Dissertation. Hamburg.
416. Praetorius, M. (2016). *Tänze aus Terpsichore*. Aachen.
417. *Pressemitteilung der Kulturstiftung des Bundes zur Auswahl der Tanzpläne vor Ort, 26. Januar 2006*.

418. Primavesi, P. (2015). Körperpolitik in der DDR. Tanzinstitutionen zwischen Eliteförderung, Volkskunst und Massenkultur. *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, 14, 9–44.

419. *Regeln für die Akkreditierung von Agenturen (Drs. AR 86/2002)*. Retrieved from: [http:// www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de)

420. Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und die Systemakkreditierung (2010). *beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i.d.F. vom 10.12.2010*. Retrieved from: [http:// www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de)

421. *Regeln für die*. Retrieved from: http://www.vbg.de/DE/0_Home/home_node.html.

422. Rein, A. (1983). *Tempeltanz auf Deutschland*. Dissertation. Mainz.

423. *Royal Academy of Dance*. Retrieved from: <https://www.rad.org.uk>.

424. Sander, V. (2015). *Trailer Biennale Tanzausbildung 2015*. Köln.

425. Schellow, C. (2016). *Diskurs – Choreographien*. Dissertation. Universität Bern.

426. Scheper, D. (1972). *Die Problematik der Bühnenbildner der Balletts*. Dissertation. Leipzig.

427. Schmidlin, H. (2006). *Tanz in der deutschen Kunst der Moderne: Wandlungen des bewegten Körperbilds zwischen 1890 und 1950*. Dissertation. Frankfurt.

428. Schmidt, H. (1983). Handeln für Deutschland. *Wege aus der Krise*, 4, 67–79.

429. Schröder, H. (1988). *Tanz – und Unterhaltungsmusik in Deutschland 1918–1949*. Dissertation. Bonn.

430. Schroedter, S. (2001). *«Affect» zur «Action»*. *Zur Poetik der Tanzkunst vom späten Ballet de Cour bis zum frühen Ballet en Action*. Dissertation. Nordrhein Westfalen.

431. *SEAD Salzburg experimental academy of Dance*. Retrieved from: www.sead.at.

432. Seidl, R. (1984). *Wege der modernen tänzerischen Erziehung*. Dissertation. Frankfurt.
433. *Semperoper*. Retrieved from: <https://www.semperoper.de>.
434. Siegmund, G. (2006). *Abwesenheit: eine performative Ästhetik des Tanzes*; William Forsythe, Jerome Bel, Xavier Le Roy, Meg Stuart. Monographie. Bielefeld: Transcript.
435. *Staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik*. Retrieved from: <http://www.staatliche-ballettschule-berlin.de/>.
436. *Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mannheim – Akademie des Tanzes*. Retrieved from: <http://www.muho-mannheim.de>.
437. Stabel, R. (2008). Und so wird daraus nichts. *Neuer Künstlerischer Tanz. Eine Dokumentation*, 99–117.
438. *Stadt Kultur Haus Freital*. Retrieved from: <http://www.kulturhaus-freital.de>.
439. Strauch, J. (2010). *Erfassung des Schlaf-Wachverhaltens sowie von Schlafstörungen bei Tänzerinnen und Tänzern des Berliner Staatsballetts*. Universitätsmedizin Berlin.
440. *Studienplan Bachelorstudiengang Tanz (Bachelor of Arts)*. Retrieved from: <http://www.musikhochschule-muenchen.de>.
441. *Studienplan für den Masterstudiengang «Choreographie»*. Retrieved from: <http://www.hfs-berlin.de>.
442. Suer, D. (2017). *Tanz im Heavy Metal*. Dissertation. Köln.
443. Svendler, Ch. (2015). *Dance education around the world*. Abingdon: Routledge.
444. *Tanz Akademie Zürich*. Retrieved from: <https://www.zhdk.ch>.
445. *Tanzarchiv-Leipzig*. Retrieved from: <https://www.facebook.com/Tanzarchiv-Leipzig-eV-491031017587409/>.
446. *Tanzplan Ausbildungsprojekte Deutschland (2008)*. Biennale Tanzausbildung. Jahresheft.

447. *Tanzplan Deutschland*. Retrieved from: <http://www.tanzplan-deutschland.de/>.
448. *Theater der Zeit*. Retrieved from: <http://www.theaterderzeit.de/>.
449. *Theater junge Generation*. Retrieved from: <http://www.tjg-dresden.de/home.html>.
450. *Theater Meissen*. Retrieved from: <http://www.theater-meissen.de/was-fuer-ein-theater.html>.
451. Tkachenko, I. (2017). System der Höheren Choreografischen Ausbildung in Deutschland. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст: матеріали Міжнародної наукової конференції*, 2, 168–170.
452. Tkachenko, I. Normative and legal aspects higher choreographic education in Germany. *Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції*, 82.
453. Tooze, A. (2006). *Ökonomie der Zerstörung. Die Geschichte der Wirtschaft im Nationalsozialismus*, 5, 348–367.
454. Trattner, H. (1982). *Tanz und Technik: pädag. Relevanz mus. Ausdrucksformen*. Dissertation. Berlin.
455. Traub, S. (2001). *Tanzen ist Denken – zum Verhältnis von Philosophie und Tanz*. Goethe-Institute.
456. *Universität der Künste Berlin*. Retrieved from: <https://www.udk-berlin.de/>.
457. *University of Melbourne*. Retrieved from : <http://www.unimelb.edu.au>.
458. Valeska, G. (1987). *Tänzerin, Schauspielerin, Kabarettistin*. Mit einem Vorwort von Volker Schlöndorff. Frölich und Kaufmann, Berlin um 1985, ISBN 3-88725-196-2. 2. Auflage: Hentrich, Berlin 1987, ISBN 3-926175-31-1.
459. Vogel, C. (2004). *Der Tanz in der Grundschule : Geschichte, Begründungen, Konzepte*. Dissertation. Augsburg : Wißner-Verl.

460. Vogelsang, M. (2012). *Ein Interview zwischen Hartmut Regitz und Manfred Schnelle*. Berlin.
461. Walsdorf, H. (2009). *Bewegte Propaganda: politische Instrumentalisierung von Volkstanz in den deutschen Diktaturen*. Dissertation. Zugl.: Salzburg Univ.
462. Weber, C. (1999). *Tanz- und Musiktherapie zur Behandlung autistischer Störungen*. Dissertation. Göttingen : Verl. Für Angewandte Psychologie.
463. Weizsäcker, R. Geschichte der CDU. *Spiegel-online*. Retrieved from: <http://www.kas.de/wf/de/37.8385/>
464. Westerheijden, D. F. (2013). Peers, performance and power: quality assessment in the Netherlands. *Peer review and performance indicators: quality assessment in British and Dutch higher education*, 183–207.
465. Willke, E. (2005). *Tanz in der Psychotherapie*. Dissertation. Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Universität Dortmund.
466. Winkler, A. Unter eine solche Geschichte lässt sich kein Schlussstrich ziehen. *Spiegel-online*, 08.05.2015. Retrieved from: http://www.spiegel.de/thema/heinrich_august_winkler/
467. Wissenschaftsrat. Retrieved from: <https://www.wissenschaftsrat.de/home.html>.
468. Wittmann, G. (2008). Biennale Tanzausbildung. *Tanzplan Deutschland im Rahmen von Context*, 5, 59–64.
469. Wittrock, E. (2016). *Arabesken*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
470. Woitas, M. (2004). Im Zeichen der Tänzer. *Zum ästhetischen Diskurs der darstellender Künste*, 4, 34–44.
471. Woitas, M. (2016). *Das große Tanz Lexikon*. Laaber.
472. Wolynski, A (2004). *Zwischen Ausdruckstanz und Postmodern Dance. Dore Hoyers Beitrag zur Weiterentwicklung des modernen Tanzes in den 1930er Jahren*. Dissertation. Freie Universität Berlin.

473. Wolynski, A. (2000). Buch des Jubels. Ein Beitrag zur Ästhetik der Tantes. Wilhelmshaven.
474. York University. Retrieved from: <http://www.yorku.ca/index.html>.
475. Zabolotna, O., Skalski, D., Lizakowski, P. (2017). *Bezpieczeństwo i profilaktyka zdrowotna wypoczynku dzieci i młodzieży: wybrane aspekty*. Starogard Gdański, 196.
476. Zarrin, F. (2012). *i Erziehung zur interkulturellen Kompetenz durch Rhythmik, Tanz und Musik : zur Bedeutung der Rhythmik in Institutionen der Elementar- und Vorschulerziehung unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Gegebenheiten*. Dissertation. Deutschen Sporthochschule Köln.
477. Zimmermann, J. (2007). *Teufelsreigen – Engelstänze Kontinuität und Wandel in mittelalterlichen Tanzdarstellungen*. Dissertation. Berlin, Freie Universität.
478. Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK. Retrieved from: <https://www.zhdk.ch/>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Інтерпретація понять «освіта», «вища освіта», «хореографія» вітчизняними та іноземними дослідниками

Таблиця А.1

Інтерпретація поняття «освіта» вітчизняними дослідниками

Рік	Автор	Дефініція поняття
2015	Л. Гриневич [60]	Спеціальна сфера соціального життя, унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини.
2007	А. Ярошенко [225]	Водночас і процес, і результат засвоєння учнями певних систематизованих знань, навичок і вмінь, формування наукового світогляду, моральних та інших якостей, розвитку творчих сил і здібностей.
2010	В. Андрущенко [5]	Виховання особистості молодшої людини, становлення її внутрішнього духовного світу, людського ставлення до дійсності, утвердження пріоритету особистості, демократичних свобод та прогресивних орієнтацій.
2003	В. Журавський [78]	Процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних сил (мислення, уяви, пам'яті тощо) та результат цього процесу – досягнення певного рівня освіченості.
2009	С. Клепко [95]	Система засвоєних знань, умінь, навичок та сформованих відносин.
2003	О. Овчарук [130]	Сукупність знань, умінь і навичок, набутих у навчальних закладах або шляхом самоосвіти, а також як сам процес оволодіння знаннями.
2003	В. Огнев'юк [133]	Провідний феномен культури, виховний фактор, зорієнтований на утвердження особистісних першооснов у людині.
2006	Л. Панова [138]	Процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток їх творчих сил і здібностей.
2004	К. Корсак [100]	Цілеспрямований процес і результат оволодіння учнями системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок та формування на цій основі світогляду, моральних якостей.
2002	С. Дорогунцов [69]	Єдина сфера, яка, сама себе повністю відтворюючи, впливає на всі інші сфери, визначаючи тенденції та перспективи розвитку.

Систематизовано автором.

Таблиця А.2

Інтерпретація поняття «вища освіта»

Рік	Назва праці / Автор	Дефініція поняття
2014, 2017	Закон України «Про Освіту» [83; 84]	Рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.
2007	Bologna Process Stocktaking Report [247]	Сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною спеціальністю (кваліфікацією) на відповідному рівні вищої освіти, що за складністю є вищим, ніж рівень повної загальної середньої освіти. Вища освіта надається на 5 – 8-му освітніх рівнях за Міжнародною стандартною класифікацією освіти та відповідає 5 – 8-му кваліфікаційним рівням Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя, а також 1 – 4-му кваліфікаційним рівням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти та 5 – 9-му кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій.
2007	І.Данилова [63]	Відображує ступінь реальних освітніх результатів, які досягаються, та умов забезпечення освітнього процесу нормативним вимогам, соціальним й особистісним очікуванням
2001	Н.Селезньова [157]	Якість підготовки фахівців.
2013	Д. Вестерхайден (D. Westerheijden) [464]	Багатозначний термін, тому його вимірювання слід здійснювати відносно досягнення багатьох цілей, які постають перед кожним з учасників освітнього процесу.

Систематизовано автором.

Інтерпретація поняття «хореографія» вітчизняними дослідниками

Рік	Автор	Дефініція поняття
1983	В. Захаров [85]	Хореографія об'єднує у собі різні напрями, а саме: класику, народні, побутові й сучасні танці
2007	О. Соляна [166]	Хореографія – синтетичний вид мистецтва (безпосередній зв'язок музики, ритмопластики, гри, драматургії тощо), що дозволяє виокремити широкий спектр можливостей для формування гармонійно-естетичної рухової поведінки, навичок ритмопластичного спілкування та самовираження, вмінь музично організовувати умовні, образно-виразні рухи, підпорядкування їх ритму.
2015	Т. Повалій [142]	Хореографія обіймає різні види танцювального мистецтва, у якому художній образ створюється через систему набутих виразних рухів
2008; 2011; 2013	Д. Шариков [214; 215; 216]	Хореографія – синтезований вид мистецтва, який активно взаємодіє з іншими видами художньої культури – літературою, образотворчим мистецтвом, театром, музикою, кіно і телебаченням, декоративно-прикладним мистецтвом і дизайном, естрадно-цирковим мистецтвом
2015	А. Шевчук [218]	Хореографія – первісно синтезоване мистецтво, якому властивий синтез рухового і музичного компонентів

Систематизовано автором.

Таблиця А.4

Інтерпретація поняття «хореографія» німецькими дослідниками

Рік	Автор	Дефініція поняття
2003	К. Еверт (K. Evert) [295]	Це мистецтво танцю, за допомогою якого відбувається запис рухів на основі різноманітних знаків.
2004	М. Войтас (M. Woitas) [470]	Мистецтво створення та запису рухів танцю і балету.
2006	П. Діхль (P. Diehl) [280]	Мистецтво твору і постановки танцю, а також правильного підношення танцю глядачеві.
2007	Дж. Зімерман (J. Zimmermann) [477]	В широкому значенні, хореографія об'єднує всі види танцювального мистецтва. У вузькому значенні – спосіб відображення умовними знаками різні танцювальні рухи.
2006	М. Хурман (M. Heuermann) [324]	Танцювальне мистецтво в цілому, в усіх його різновидах.

Систематизовано автором.

Додаток Б

Проблематика досліджень науковців-хореографів Німеччини

Таблиця Б.1

Проблематика досліджень науковців-хореографів Західної Німеччини

Рік	Автор	Назва роботи
1969	Д. Крамер-Лауф (D. Kramer-Lauff) [360]	Tanz und Tänzerisches in Rilkes Lyrik.
1968	Р. Лілі (R. Lillie) [374]	Der Faust auf der Tanzbühne : das Faustthema in Pantomime und Ballett.
1970	І. Бюлов (I. Bülow) [252]	Der Tanz im Drama: Untersuchungen zu W. B. Yeats' dramatischer Theorie u. Praxis.
1974	Х. Крінгельбах (H. Kringelbach) [363]	Dance circles.
1978	К. Купер (K. Cooper) [262]	Creative ballet teaching.
1979	К. Фарес-Сперкен (C. Farese-Sperken) [297]	Der Tanz als Motiv in der bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts: (Stilkunst, Expressionismus, Fauvismus, Futurismus).

Систематизовано автором.

Таблиця Б.2

Проблематика досліджень науковців-хореографів Східної Німеччини

Рік	Автор	Назва роботи
1972	Д. Шепер (D. Scheper) [426]	Die Problematik der Bühnenbildner der Balletts.
1978	Р. Матзінгер (R. Matzinger) [379]	Die Geschichte des Balletts der Staatsoper Berlin 1918 – 1949.
1981	А. Гольдшмід (A. Goldschmid) [313]	Handbuch des deutschen Volkstanzes. Systematisches deutsches volktänze. Textband.
1982	Г. Оьтке (H. Oetke) [398]	Der Deutsche Volkstanz.
1985	К. Кант (K. Kant) [347]	Auswirkungen des klassischen Tanzes (Ballett) auf den Bewegungsapparat.
1987	В. Дахмс (W. Dahms) [266]	Spezifik der Ballettmusik.

Систематизовано автором.

**Психолого-педагогічні дисертаційні дослідження
науковців-хореографів ФРН**

Рік	Автор	Назва та анотація роботи
2004	Дж. Куган (J. Coogan) [261]	«Можливості соматичної орієнтованої педагогіки в професійній підготовці танцівників» (Möglichkeiten für eine somatisch orientierte Pädagogik in der professionellen Tanzausbildung). Автор доводить, що тіло і розум танцівника неподільні одне від одного і складають єдине ціле. Дослідниця використовує соматичний підхід у танці для ефективного керування власним тілом під час навчального процесу майбутніх фахівців хореографії. Соматична педагогіка дозволяє позбавитися від м'язового навантаження і розширити рухові та пластичні можливості, а також сприяє розкриттю творчого потенціалу та можливість вільного контакту танцівників.
2004	К. Вогель (C. Vogel) [459]	«Танець в початковій школі: історія, становлення, концепція» (Der Tanz in der Grundschule : Geschichte, Begründungen, Konzepte). Автор доводить, що останніми роками танець в Німеччині все більше набуває популярності в школах. На основі історичних джерел науковець вивчає, аналізує становлення і особливості розвитку танцю в школах. Досліджує виховний процес у початковій школі і вплив танцю на психічний та естетичний розвиток дітей. Автор вивчає позитивний танцювальний освітній досвід Великобританії й Нідерландів та особливості його впровадження в шкільну освіту Німеччини. Науковець вводить поняття танець для дітей початкової школи і виявляє способи реалізації танцю в німецькій шкільній системі.
2007	Ф. Ламперт (F. Lampert) [369]	«Танцювальна імпровізація: історія, теорія, методи, посередництво» (Tanzimprovisation: Geschichte, Theorie, Verfahren, Vermittlung). Автор наголошує про взаємозв'язок танцювальної імпровізації з експресивним танцем Рудольфа фон Лабана та Мері Вігман. Ламперт вивчає естетику та філософію танцю ХХ століття, репертуар провідних хореографів-балетмейстерів, що звертаються до форм танцювальної імпровізації. Наукова робота демонструє не тільки історичний аспект танцювальної імпровізації, а й використання основних методів, художніх практик при викладанні танцювальної імпровізації у вищих хореографічному профілю у другій половині ХХ століття.
2009	Б. Хейкаус (B. Heykaus) [325]	«Ритмічно-танцювальні рухи на уроках у середній школі» (Rhythmisch-tänzerische Bewegung im Unterricht an weiterführenden Schulen). Автор відзначає важливість ритмічно-танцювальних рухів та їх інтеграцію в інші навчальні дисципліни. Вивчає ритмічно-танцювальну історію ХХ ст. Приходить висновку, що запровадження ритмічно-танцювальних рухів в освітній процес сприяє цілком всебічному навчанню у середніх школах.

Продовження таблиці Б.3

2011	Т. Алтінок (T. Altinok) [231]	«Народний танець як процес міжкультурного навчання. Пошукові дослідження» (Der Volkstanz als Prozess des interkulturellen Lernens. Eine explorative Studie). Розглядає танець, зокрема народний, як джерело пізнання інших культур та його вплив на міжкультурну компетенцію. Науковець дає власні дефініції поняття танець, народний танець та міжкультурна компетентність. Робота включала в себе практичну частину, зокрема інтерв'ю зі студентами-хореографами трьох національностей. В результаті дослідження, автор доходить висновку, що танець є ефективним середовищем пізнання національної та іноземної культури.
2012	К. Бехренс (C. Behrens) [241]	«Образи, танці і представлення з точки зору учня: емпіричне дослідження з точки зору сюжету» (Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive: eine empirische Studie aus handlungstheoretischer Sicht). Автор вивчає емпіричні дослідження під час практики у танцювальній педагогіці. Дослідниця розглядає основні бар'єри і проблеми з якими стикаються викладачі на заняттях з хореографії та музики. Дає методичні рекомендації щодо їх розв'язання.
2012	Ф. Зарін (F. Zarrin) [476]	«Виховання інтеркультурної компетенції через ритміку, танець і музику: про значення ритміки у дошкільних і шкільних навчальних закладах з урахуванням інтеркультурних особливостей» (Erziehung zur interkulturellen Kompetenz durch Rhythmik, Tanz und Musik : zur Bedeutung der Rhythmik in Institutionen der Elementar- und Vorschulerziehung unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Gegebenheiten). Автор наголошує про обов'язкове ведення ритмічних занять у дошкільних і шкільних навчальних закладах при цьому враховувати інтеркультурні особливості вихованців.
2013	Ш. Брінкман (St. Brinkmann) [248]	«Пам'ять рухів. Пам'ять форми в танці» (Bewegung erinnern: Gedächtnisformen im Tanz). Автор розглядає особливості процесу пам'яті танцівників під час танцю. У дисертації описуються репетиції і виступи Піни Бауш – однієї із ведучих танцівниць Німеччини та її учнів. У цілому робота являє собою міждисциплінарний погляд на взаємозв'язок між рухом і пам'яттю.

Систематизовано автором.

**Арт-терапевтичні дисертаційні дослідження
науковців-хореографів ФРН**

Рік	Автор	Назва та анотація роботи
1999	К. Вебер (C. Weber) [462]	«Танцювальна і музична терапія у лікуванні аутистичних розладів» (Tanz- und Musiktherapie zur Behandlung autistischer Störungen). Автор вивчає терапевтичний вплив танцю і музики на поведінку осіб із розладами аутистичного спектру. Дослідниця описує широке коло аномалій і труднощів у соціальній взаємодії та комунікації хворих. Доводить, що систематичні заняття музикою та танцями позитивно впливають на психологічний розвиток хворих на аутизм. Автор надає власні рекомендації мистецької роботи з хворими на аутистичні розлади.
2002	Д. Палаш (D. Pallasch) [401]	«Концепція освіти для танцювальних терапевтів в контексті психотерапії» (Authentic Movement und NLP – ein Ausbildungskonzept für Tanztherapeuten auf der Grundlage von Tanztherapie und NLP). Автор вивчає розвиток танцювальної терапії, концепції та підходи. Досліджує особливості застосування НЛП (нейролінгвістичне програмування) у різних галузях, не виключенням стала і танцювальна освіта. Відзначає, використання НЛП позитивно впливає на розвиток комунікативних навиків, а також розвиває вміння перевтілюватися у різноманітні образи, що є необхідною умовою у хореографії. Науковець вивчає основні методи та принципи терапевтичної роботи при підготовці танцювальних терапевтів
2005	Е. Вільке (E. Willke) [465]	«Танець в психотерапії» (Tanz in der Psychotherapie). Автор дослідила витoki та етапи становлення танцювальної терапії в Німеччині. У ході роботи відзначила видатних психотерапевтів-хореографів та їх методи роботи, а також здійснила порівняльну характеристику психоаналітичного танцю і танцювальної терапії. Науковець розглядає сучасні проблеми у галузі танцювальної психотерапії та шляхи їх вирішення. У ході дослідження автор доходить висновку: основним завданням танцювальної психотерапії є набуття відчуття і усвідомлення власного «Я», оскільки в процесі танцю, підсиленого музикою, відбувається вивільнення почуттів, емоцій в рухових образах. Танець – це міст, що з'єднує фізичне, психічне та естетичне в людині, виходячи з її індивідуальності.
2010	Ю. Штраух (J. Strauch) [439]	«Поведінка і порушення сну у танцівниць і танцівників Берлінського державного балету» (Erfassung des Schlaf-Wachverhaltens sowie von Schlafstörungen bei Tänzerinnen und Tänzern des Berliner Staatsballetts). Автор вивчає проблеми сну у балерин і танцівників Берлінського державного балету методом актиметрії. Вчений доводить, що балерини і танцівники, у своїй професії, піддаються високому рівню фізичних і психічних навантажень.

Продовження таблиці Б.4

		Адже, нерегулярний 7-денний ритм і доволі довгі робочі дні через спектаклі на сцені, несуть за собою потенційну шкоду для здоров'я. У дослідженні, взяли участь 24 балерини і танцівники Берлінського державного балету. Період вивчення охоплював 77 днів, після яких відбулася прем'єра нового балетного спектаклю. Науковець відзначає, саме підготовка до нового спектаклю потребує напружених репетицій, що сприяє додатковим навантаженням. Це впливає на порушення нормального сну в даної категорії людей. У результаті дослідження було з'ясовано, що нерегулярний сон, постійні фізичні, психічні навантаження, негативно впливають на здоров'я артистів балету. Зокрема, виявлено порушення зору, розумової активності, зниження ваги. У своїй роботі науковець доходить висновку, що сон, включаючи навіть денний, – є головним відпочинком для балерин і танцівників. Він живить організм енергією, надає корисні властивості, особливо під час інтенсивних тренувань та репетицій.
--	--	---

Систематизовано автором.

Таблиця Б. 5

**Монографічні та навчально-методичні праці
науковців-хореографів ФРН**

Рік	Автор	Назва та анотація роботи
2000	А. Волинські (A. Wolynski) [473]	«Естетика танцю» (Buch des Jubels. Ein Beitrag zur Ästhetik der Tanzes). Дослідник розглядає співвідношення філософії й естетики з танцем.
2004	Р. Блюм (R. Blum) [246]	«Мистецтво Fügens / експромт у танцювальному театрі. Про імпровізацію у танцювальному театрі (Die Kunst des Fügens / Dance Theatre Improvisation Über Tanztheaterimprovisation). Розкриває теоретичну основу методів танцювально-театральної імпровізації. Науковець вводить поняття «мистецтво Fügens» і визначає роль імпровізації, яка нагадує аскетичний шлях. Розглядає техніку імпровізації не тільки з точки зору танцівника, а й з позицій дослідника імпровізації.
2005	А. Ленц (A. Lenz) [373]	«Танець модерн» (Moderner Tanz). Автор проаналізував і систематизував витоки та розвиток техніки сучасного танцю в Німеччині. Виклав методику і технологію вивчення основних позицій та положень.
2006	Дж. Зігмунд (G. Siegmund) [434]	«Відсутність перформативної естетики танцю; Уільям Форсайт, Жером Бель, Хав'є ле Рой, Мег Стюарт» (Abwesenheit: eine performative Ästhetik des Tanzes; William Forsythe, Jerome Bel, Xavier Le Roy, Meg Stuart). Розглядає танець як форму мистецтва. Відзначає особливості танцю модерн та естетичну концепцію перформансу. Приділяє увагу творчій діяльності відомим хореографам—Уільяму Форсайту, Жерому Белью, Хав'є ле Ройю, Мег Стюарту.
2009	П. Хусеман (P. Husemann) [340]	«Хореографія як критична практика. Методи роботи Хав'є ле Ройя і Томаса Лехмена» (Choreographie als kritische Praxis. Arbeitsweisen bei Xavier Le Roy und Thomas Lehmen). Автор проаналізував історію танцю та особливості викладацької діяльності сучасних хореографів-балетмейстерів Хав'є ле Ройя та Томаса Лехмена. Дослідник відзначає методи роботи, а також філософію та естетику танцювального мистецтва сучасних хореографів.
2010	К. Акман (K. Akman) [228]	«Танці (уроки) – між відмовою і заохоченням: дидактичні підходи у фізичному вихованні» (Tanz (Unterricht) – Zwischen Ablehnung und Begeisterung: Didaktische Ansätze im Sportunterricht). Компаративіст доводить уроки танців у школах мають стати однією із частин системи навчання. Адже систематичні заняття танцями позитивно впливають на фізичний і психічний розвиток дітей. Хореографічні уроки збагачують власну культуру дітей, прищеплюють любов до вітчизняного і зарубіжного танцювального мистецтва, а також сприяють позитивному спілкуванню підростаючого покоління. Автор звертає увагу на цілі та задачі таких уроків, а також удосконалення навчальних планів з хореографії для шкіл.

Продовження таблиці Б.5

2011	Дж. Гоберт (J. Gobbert) [312]	«Метод Далькроза. Ритмічна гімнастика у системі музичної педагогіки» (Zur Methode Jaques-Dalcroze, Die Rhythmische Gymnastik als musikpädagogisches System). Автор проаналізував особливості використання ритмічної гімнастики Е. Далькроза, яку використовували під час підготовку хореографів, на уроках музики та вплив ритмічних занять на уроках хореографії. Описав і охарактеризував основні методи навчання використані Далькрозом.
2012	Д. Зайферт (D. Seiffert) [82]	«Педагогіка і психологія танцю. Помітки хореографа» Робота зачіпає широкий спектр проблем творчого і психологічного характеру в процесі викладання хореографії. Навчання, виховання, соціальні умови, мотивація та інші аспекти є предметом вивчення даного дослідження
2012	Г. Петерс-Рохсе (G. Peters-Rohse) [409]	«Дитина і її танець» (Das Kind und sein Tanz). Дослідниця визначила побудову хореографічного уроку, рекомендувала музичний матеріал. Надала хореографічні рекомендації у викладанні для дітей різного віку.
2013	Г. Бартель (G. Barthel) [238]	«Від танцю до хореографії. Процеси проектування в області танцювальної педагогіки» (Vom Tanz zur Choreographie Gestaltungsprozesse in der Tanzpädagogik). Науковці пропонують різні методики, тренінги для удосконалення хореографічного навчального процесу. Вивчають рух як матерію та ефективність його впровадження на танцювальній сцені.

Систематизовано автором.

Додаток В

Освітній процес у закладах вищої освіти НДР



Рис. В.1. «Клас хлопців. Школа танцю Грет Палуки в Дрездені.
Урок сучасного танцю»



Рис. В.2. «Урок класичного танцю в Школі танцю Грет Палуки»



Рис. В.3. «Клас дітей у Школі танцю Грет Палуки».



Рис. В.4. «Урок класичного танцю у
Державній драматичній школі в Берліні»

Джерела: [332; 392; 402; 418].

Додаток Г

Історія перейменувань Лейпцизької вищої школи музики і театру

Фелікса Мендельсона

(Hochschule für Musik und Theater

«Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig)

Таблиця Г.1

Роки	Назва навчального закладу (українською мовою)	Назва навчального закладу (німецькою мовою)
1843–1876	Консерваторія музики	Conservatorium der Musik
1876–1924	Королівська консерваторія музики в Лейпцигу	Königliches Konservatorium der Musik zu Leipzig
1924–1941	Консерваторія в Лейпцигу	Landeskonservatorium der Musik zu Leipzig
1941–1944	Державна вища школа музики, музичної освіти та виконавського мистецтва	Staatliche Hochschule für Musik, Musikerziehung und darstellende Kunst
1946–1972	Державна вища школа музики – Академія-Мендельсона	Staatliche Hochschule für Musik – Mendelssohn-Akademie
1972–1992	Вища школа музики «Фелікс Мендельсон Бартольдї»	Hochschule für Musik «Felix Mendelssohn Bartholdy»
1992	Лейпцизька вища школа музики і театру Фелікса Мендельсона	Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig

Розроблено автором.

Додаток Д

Заклади вищої освіти НДР та ФРН, в яких здійснювалася підготовка фахівців-хореографів

Таблиця Д.1

Заклади вищої освіти НДР

Земля (округ)	Місто	Назва навчального закладу / рік відкриття	Структурні зміни	Зміст навчання ↓ Програми навчання XXI ст.	Особливості
3 1952 р. округи Округ Дрезден	Дрезден	Школа танцю Грет Палуки (1925)	Вища школа танцю Грет Палуки в Дрездені (1949) ↓ Навальний заклад має таку ж назву і нині	Танцівник; Педагог-танцю ↓ «Танець» «Педагогіка танцю»	Підпорядко- вується Міністерству культури. Державний
Східний Берлін	Східний Берлін	Вища школа класичного танцю, хореографії, педагогіки і режисури при Державній драматичній школі (1951)	Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні (1981) ↓ Відділ танцю (2006)	Фольклорна підготовка (3 роки), Народна хореографія і фольклор ↓ Танець Хореографія	Державний
Округ Лейпциг	Лейпциг	Відділ танцю при Державній вищій школі музики – Академії Мендельсона (1963)	Відділ танцю закривають у зв'язку зі спеціалізацією тільки на музиці Лейпцігська вища школа музики і театру Фелікса Мендельсона (1992)	Класичний танець	Державний

Розроблено автором.

Таблиця Д.2

Заклади вищої освіти ФРН

Земля	Місто	Назва навчального закладу / рік відкриття	Структурні зміни	Зміст навчання ↓ Програми навчання XXI ст.	Особливості
Північний Рейн-Вестфалія	Ессен	Школа танцю «Фолькванг» при Фолькванг консерваторії (1927)	Університет мистецтв Фолькванг (1963) ↓ Інститут сучасного танцю при Університеті мистецтв Фолькванг (2006)	Танцівник; Педагог-хореограф ↓ «Танець» «Педагогіка танцю»	Мистецький навчальний заклад ФРН, відкритий Куртом Йоссом. Державний
	Кельн	Інститут танцю і культури руху при Німецькому спортивному університеті в місті Кельн (1949)	Навальний заклад має таку ж назву і нині	Викладач танцювальної культури ↓ Танцювальна культура	Міждисциплінарний науково-освітній центр Державний
		Кельнська консерваторія (1850) ↓ Кельнський університет музики ↓ Хореографічне відділення при Кельнському університеті музики (1961)	Центр сучасного танцю при Вищій школі музики і танцю в Кельні (2009)	Сучасна хореографія ↓ Танець Наука про танець	Державний
Баден-Вюртемберг	Мангейм	Мангеймська академія танцю (1762) ↓ Академія танцю при Державній вищій школі музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі (1971)	Навальний заклад має таку ж назву і нині	Танцівник ↓ Танець Педагогіка танцю	Державний

Розроблено автором.

Додаток Ж

**Карти вищої хореографічної освіти в Німеччині
в 90-х роках XX століття та на початку XXI століття**



Рис. Ж.1. Карта вищої хореографічної освіти в Німеччині
в 90-х роках XX століття

Розроблено автором.

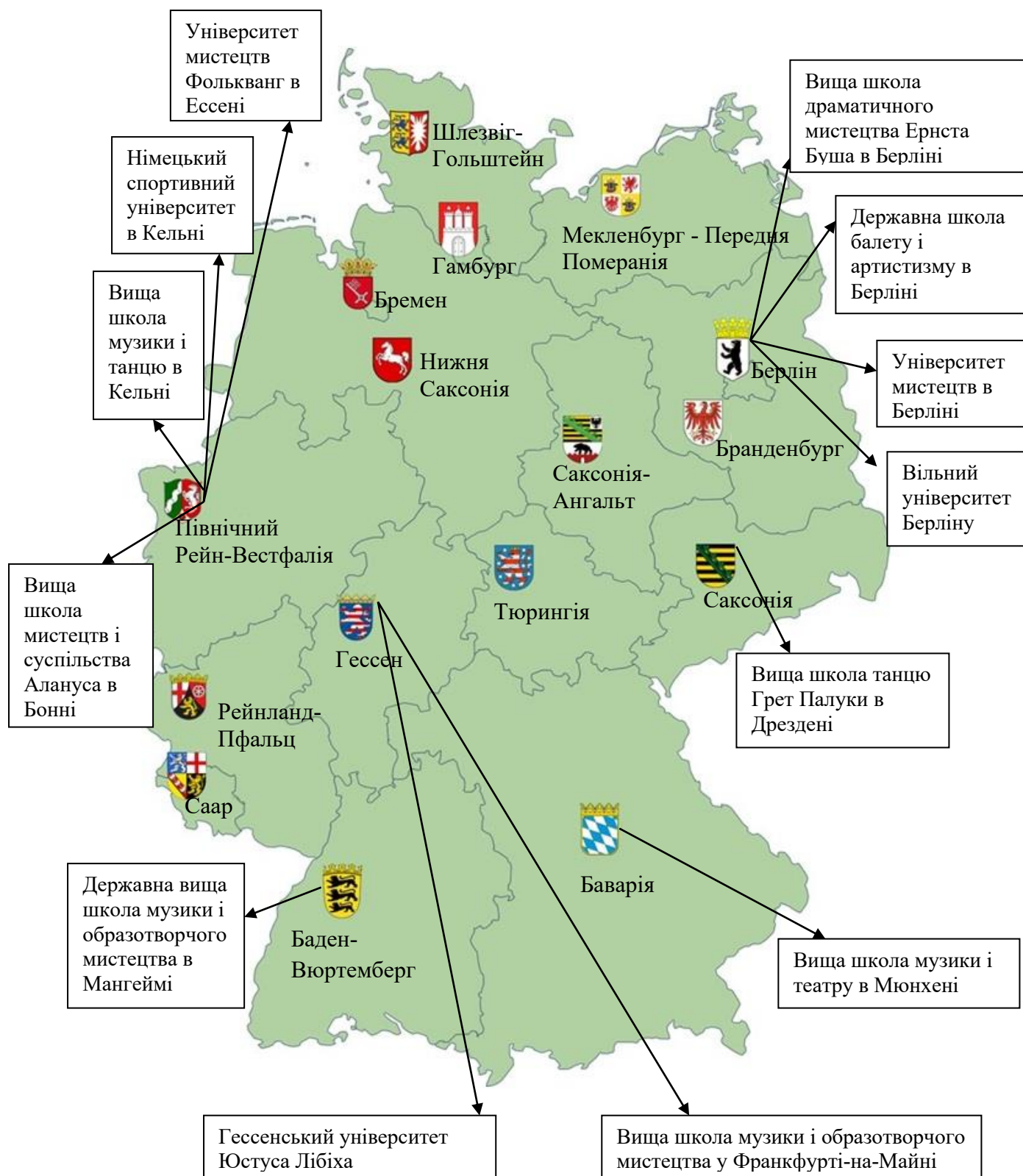


Рис. Ж.2. Карта вищої хореографічної освіти в Німеччині
на початку XXI століття

Розроблено автором.

Додаток 3

Структура вищої хореографічної освіти в Німеччині

Таблиця 3.1

Типи вишів	Назва навчального закладу	Структурні підрозділи вишу	Рівень / Фах	Форма власності / офіційний сайт НЗ
Вищі школи танцю	Вища школа танцю Грет Палуки в Дрездені (Palucca Schule Dresden – Hochschule für Tanz)		В.А.:Танець; М.А.:Педагогіка класичного танцю; М.А.: Педагогіка сучасного танцю.	державний http://www.palucca.eu .
	Державна школа балету і артистизму в Берліні (Staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik)		В.А.: Танець.	державний http://www.staatliche-ballettschule-berlin.de/ .
Вищі мистецькі школи	Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні (Hochschule für Schauspielkunst «Ernst Busch» Berlin)	Відділ танцю.	В.А.: Танець; М.А.: Хореографія.	державний http://www.hfs-berlin.de .
	Вища школа музики і танцю в Кельні (Hochschule für Music und Tanz Köln)	Центр сучасного танцю	В.А.: Танець; М.А.: Наука про танець.	державний http://www.hfmt-koeln.de/studien-gaenge/ba/tanz .
	Вища школа музики і театру в Мюнхені (Hochschule für Musik und Theater München)	Балетна академія	В.А.: Танець	державний http://www.musikhochschule-muenchen.de .
	Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні (Hochschule für Music und Darstellende Kunst Frankfurt an Main)	Відділ образотворчого мистецтва з хореографічною секцією	В.А.:Танець; М.А.: Хореографія і перформанс; М.А.: Контемпорарі денс.	державний http://www.hfmdk-frankfurt.info/ .
	Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі (Staatliche Hochschule für Music und Darstellende Kunst Mannheim)	Академія танцю	В.А.: Танець; В.А.: Педагогіка танцю; М.А.: Танець; М.А.: Педагогіка танцю;	державний http://www.muho-mannheim.de .

Продовження таблиці 3.1

	Вища школа мистецтв і суспільства Алануса в Бонні (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft)	Відділ художньої терапії	В.А.: Евритмія; М.А.: Евритмія; М.А.: Евритмія в школі і суспільстві; М.А.: Евритмічна терапія.	приватний http://www.alanus.edu/ .
Університети мистецтв і спорту	Університет мистецтв в Берліні (Universität der Künste Berlin)	Вищий міжвузівський центр танцю (ВМЦТ)	В.А.: Сучасний танець; М.А.: Хореографія; М.А.: Соло/ танець/ авторська постановка.	державний www-hzt-berlin.de .
	Університет мистецтв Фолькванг (Folkwang Universität der Künste)	Інститут сучасного танцю	В.А.: Танець; М.А.: Танцювальна композиція; М.А.: Педагогіка танцю.	державний http://www.folkwang-uni.de/home .
	Німецький спортивний університет в Кельні (Deutsche Sporthochschule Köln)	Інститут танцю і культури руху	М.А.: Танцювальна культура	державний http://www.dshs-koeln.de/ .
Університети	Вільний університет Берліну (Freie Universität Berlin)	Факультет філософії й гуманітарних наук; Інститут театральних наук; Відділ театру і танцю	М.А.: Наука про танець	державний http://euni.ru/ucheba/vysshee-obrazovanie/v-germanii/universitet/berlin/fu .
	Гессенський університет Юстуса Лібіха (Justus-Liebig-Universität Gießen)	Інститут прикладних театральних наук	М.А.: Хореографія і перформанс	державний http://www.inst.uni-giessen.de/ .

Розроблено автором.

Додаток К
Структура німецьких ЗВО де здійснюється підготовка
фахівців-хореографів

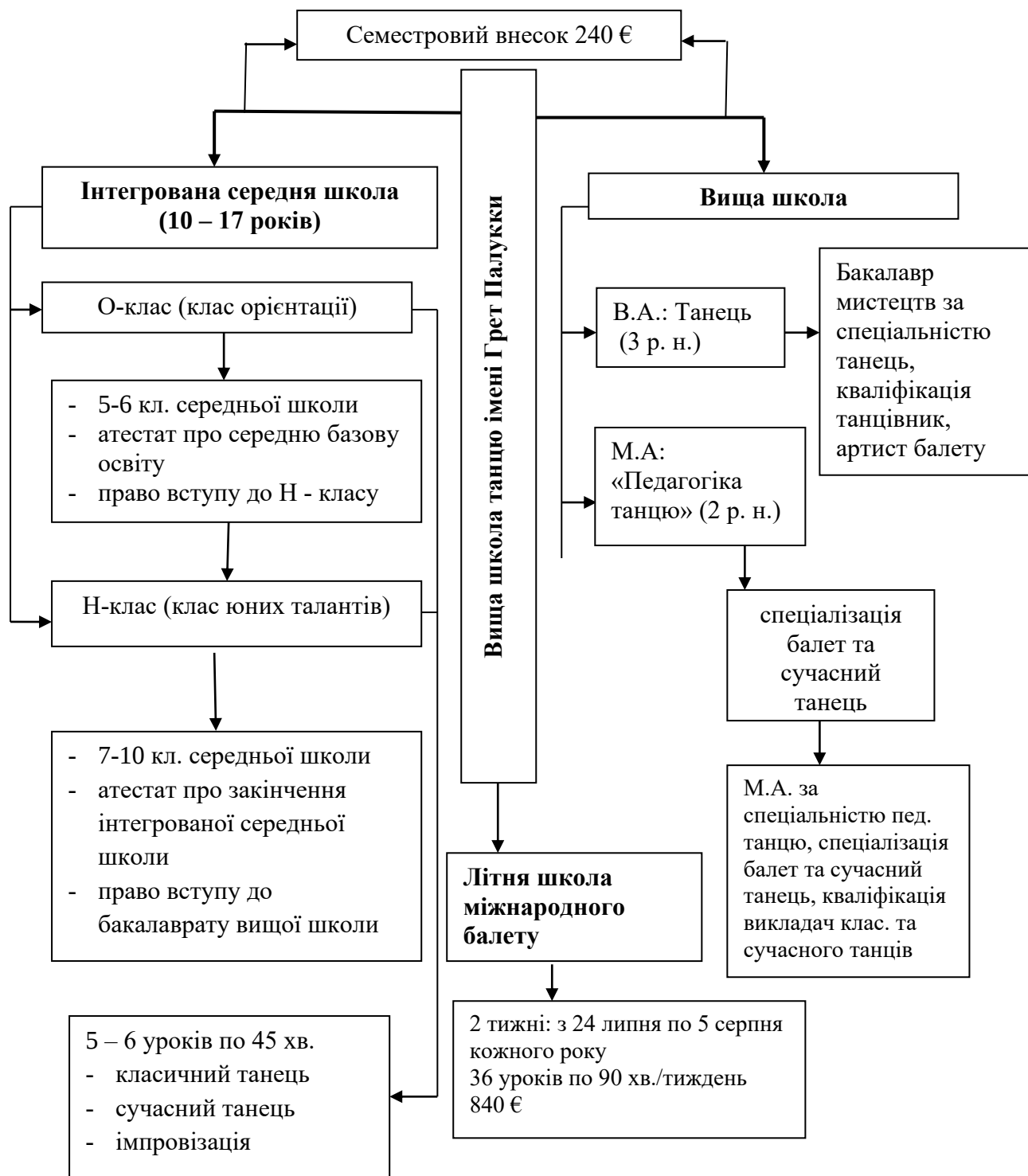


Рис. К 1. Вища школа танцю Грет Палуки в Дрездені

Розроблено автором.

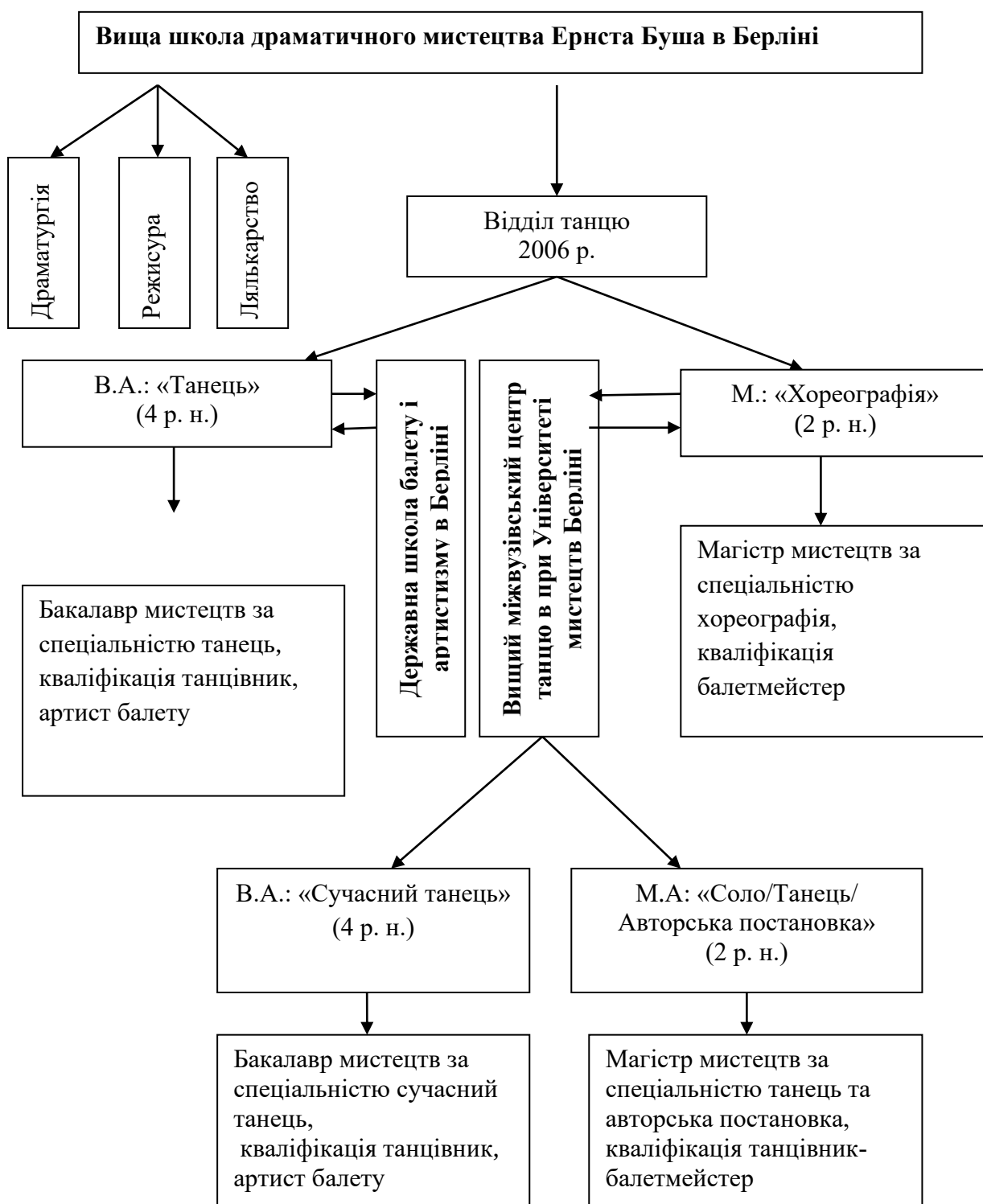


Рис. К.2. Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні,
Вищий міжвузівський центр танцю при Університеті мистецтв в Берліні,
Державна школа балету і артистизму в Берліні

Розроблено автором.

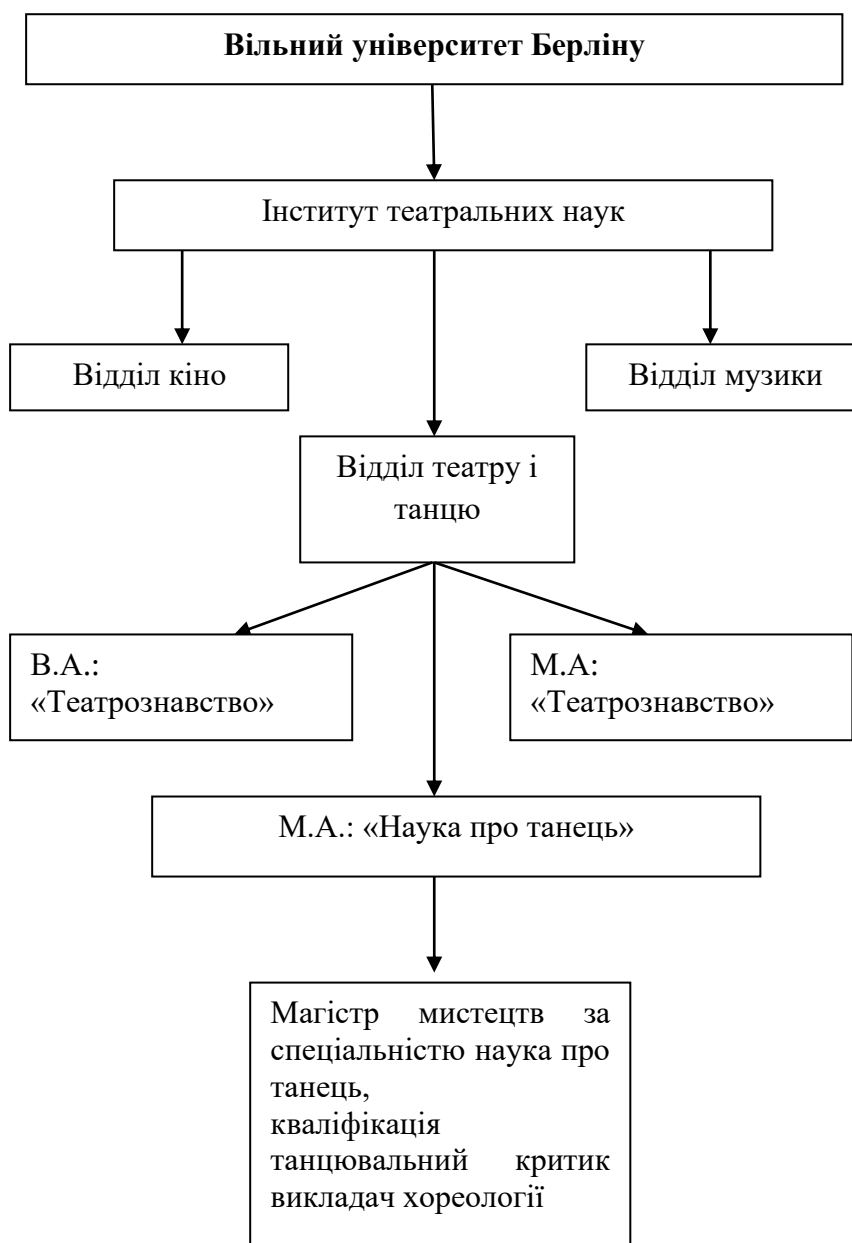


Рис. К.3. Вільний університет Берліну

Розроблено автором.



Рис. К.4. Гессенський університет Юстуса Лібіха,
Вища школа музики і образотворчого мистецтва
у Франкфурті-на-Майні

Розроблено автором.

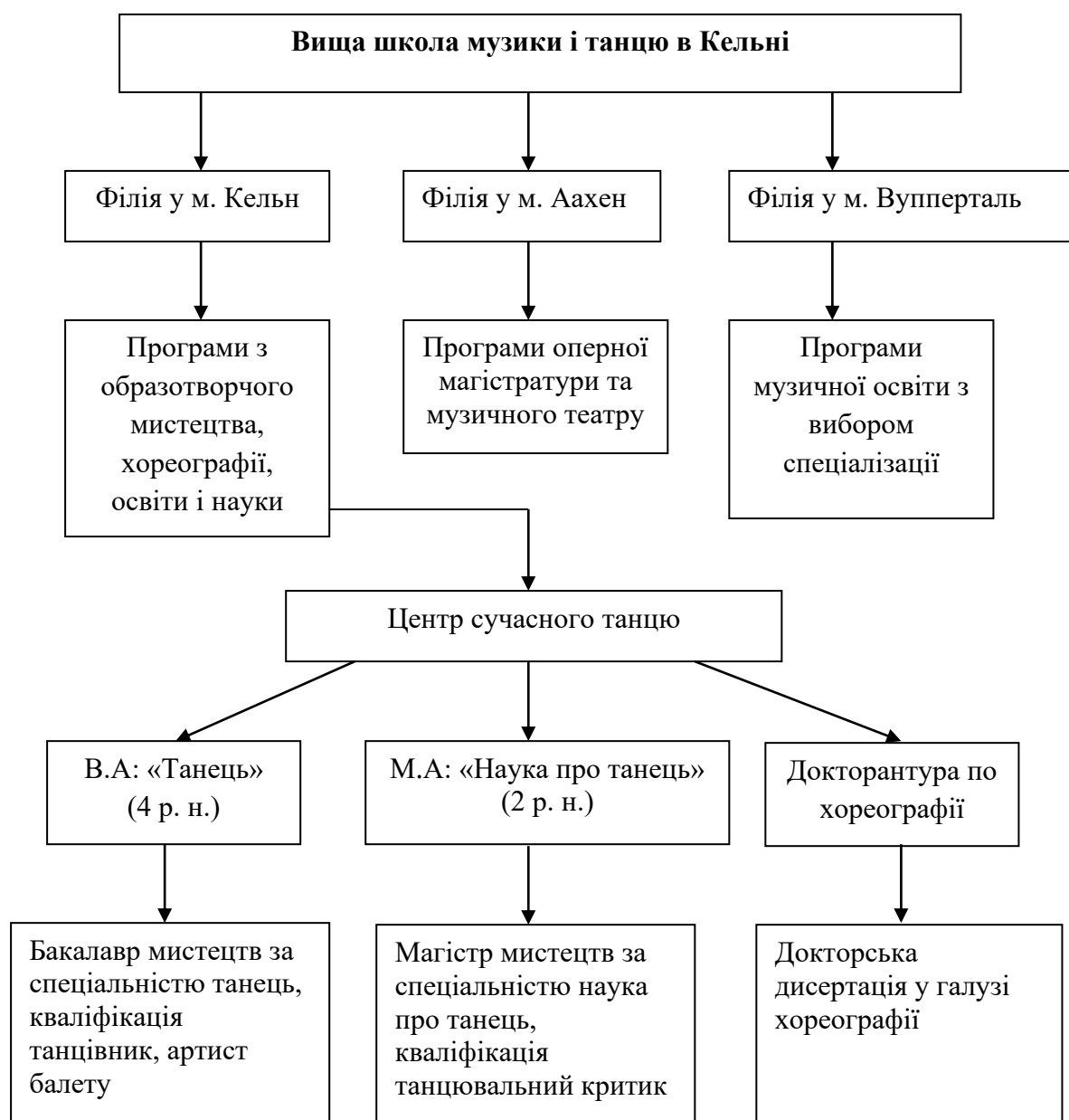


Рис. К.5. Вища школа музики і танцю в Кельні

Розроблено автором.

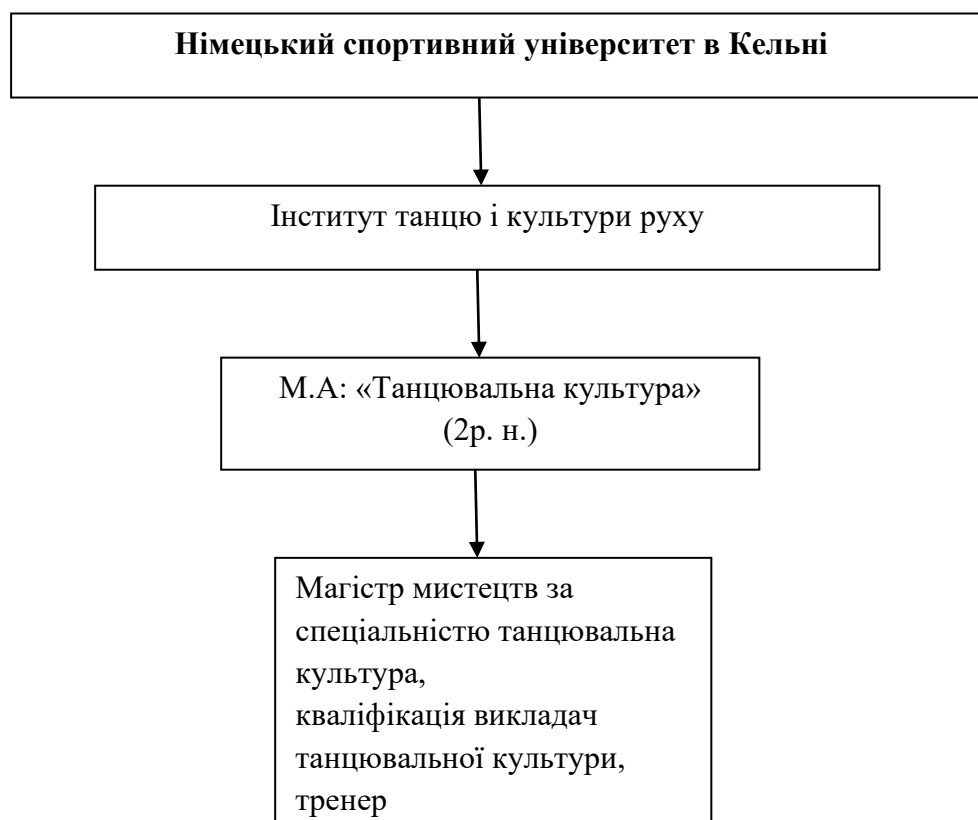


Рис. К.6. Німецький спортивний університет в Кельні

Розроблено автором.

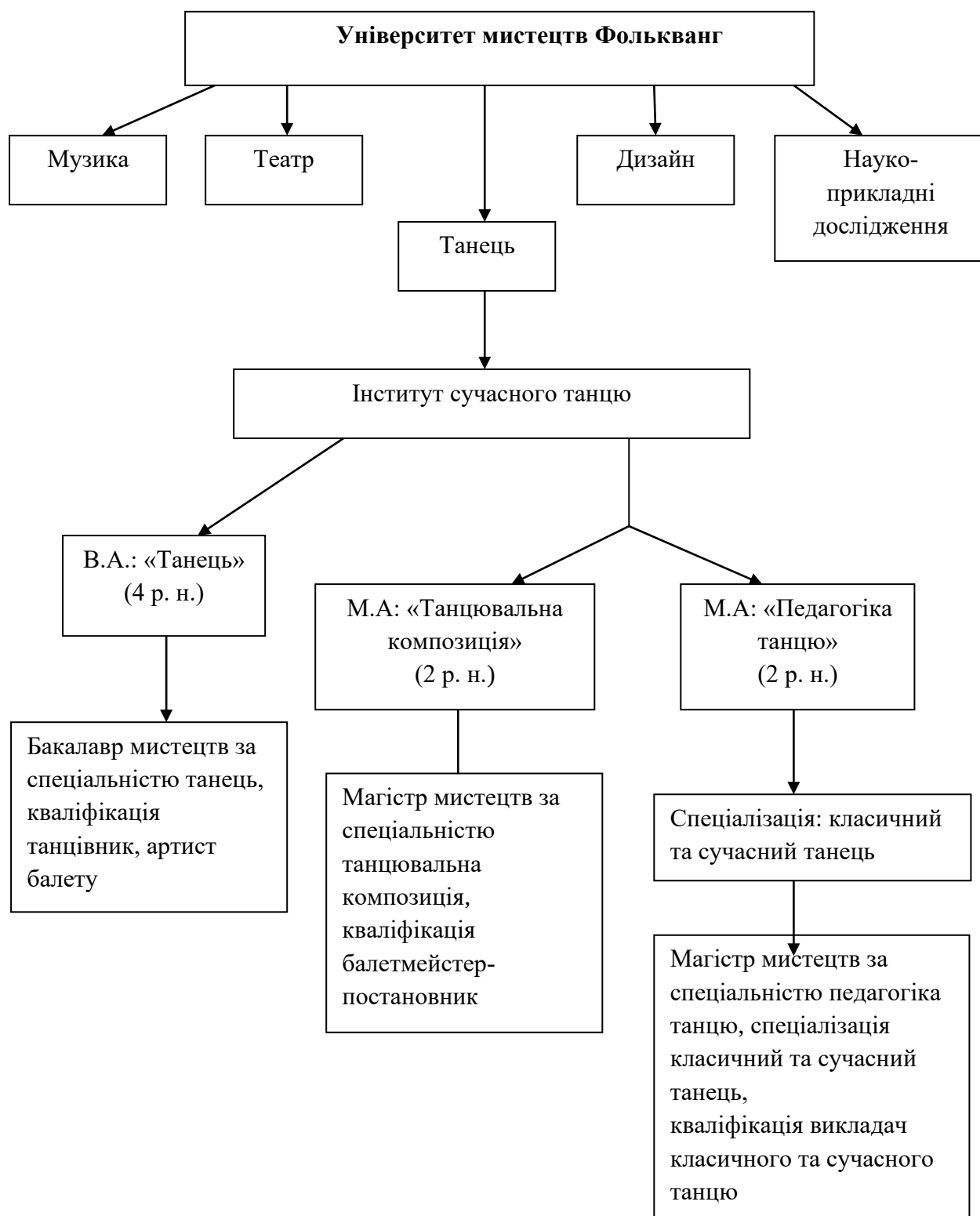


Рис. К.7. Університет мистецтв Фолькванг в Ессені

Розроблено автором.



Рис. К.8. Вища школа музики і театру в Мюнхені

Розроблено автором.

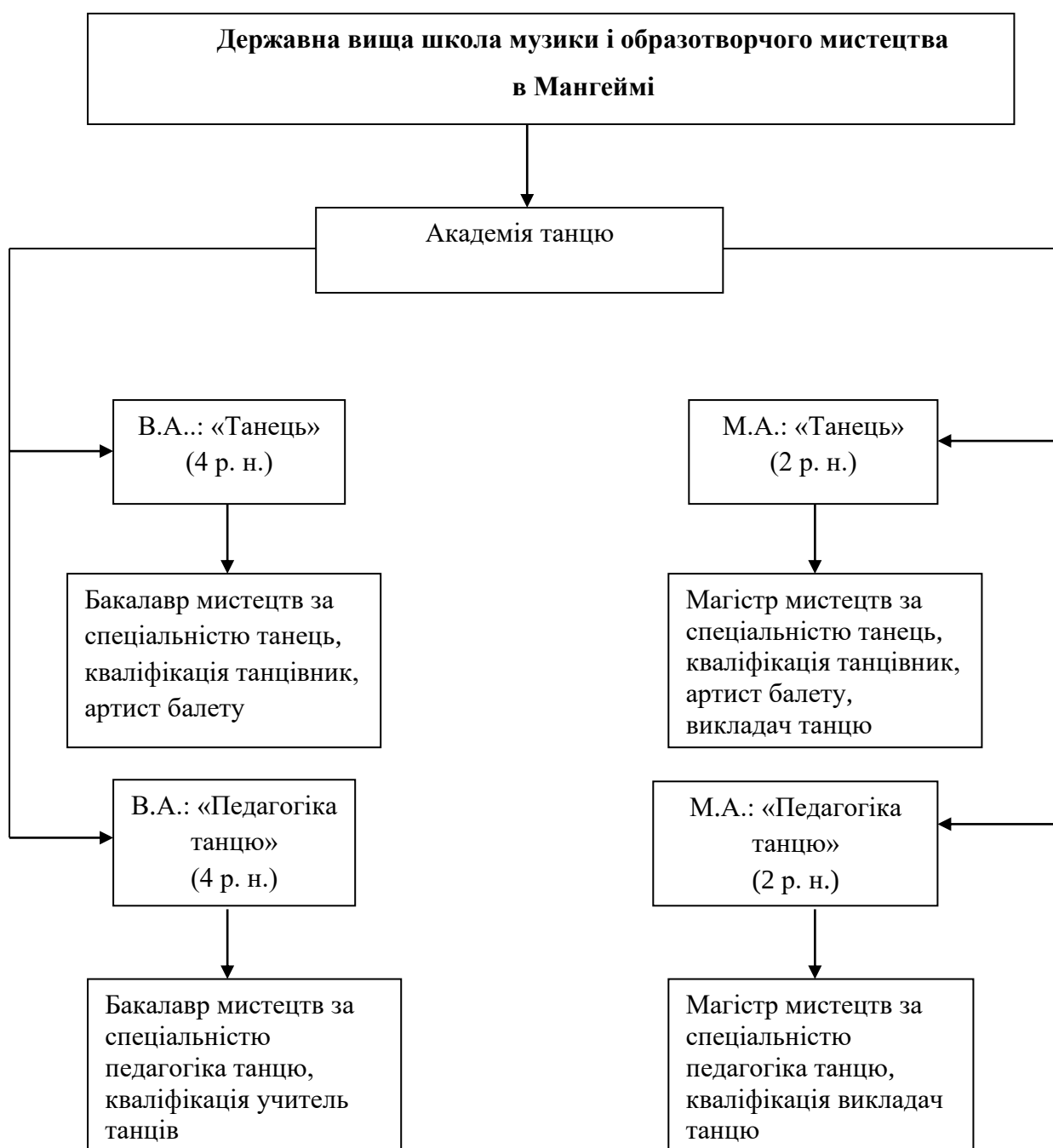


Рис. К.9. Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі

Розроблено автором.

Додаток Л
Хореографічні навчальні заклади Німеччини
з підвищення кваліфікації

Таблиця Л.1

Назва навчального закладу	Переклад	Земля, місто	Напрями	Термін навчання	Офіційний сайт
Seneca intensiv Bildungsprogramme für künstlerische Bewegung	Сенека інтенсивних освітніх програм для художнього руху	Берлін, Берлін	- Танцювальна підготовка, - Педагогіка танцю, - Хореографія і музика	1 рік; Сертифікат програми; 1000 – 3600 €	http://seneca-intensiv.de/aktuelles.html
YOP Year of Perfomance	Рік виконавства	Гамбург, Гамбург	- Танець, (танцювальна гра)	1 рік; Сертифікат спілки Teacher Performance (2002) 1500 €	http://www.yo-p.de/en .
Lola Rogge Schule Tanz Entwickeln	Національно визнана професійна школа танців і танцювальної гімнастики імені Лоли Рогг	Гамбург, Гамбург	Цикл хореографічних дисциплін і методик	1 рік; 184 €/міс. Сертифікат керівника в педагогічній сфері	http://www.lolaroggeschule.de/aktuelles/ .
«impuls e.V., Zentrum für gesunde und künstlerische Bewegung»	«Імпульс Бремен, Центр здорового і художнього руху» (приватний)	Шлезвіг – Гольштейн, Бремен	Цикл хореографічних дисциплін, Гімнастика,	Сертифікат «Педагог з руху/танців»	http://www.impuls-bremen.de/ .
Laban/Bartenieff Bewegungsstudien (LBBS)	Дослідження руху за методикою Лабана	Шлезвіг – Гольштейн, Бремен	- Хореографія; - Танець; - Танцювальні терапевти	2 роки; Сертифікат Basic	http://www.laban-bartenieff-berlin.de/ .
Off theater nrw Akademie für Theater, Tanz und Kultur	Академія театру, танцю і культури	Північний Рейн-Вестфалія, Неусс	- Педагогіка танцю	2 роки; Сертифікат педагога танцю і диплом в галузі танц.	http://www.off-theater.de/index.php .

Продовження таблиці Л.1

Landesarbeitsgemeinschaft Tanz NRW E. V.	Національна Асоціація Танцювальна NRW E. V.	Північний Рейн-Вестфалія, Дортмунд	- педагогіка танцю	Сертифікат педагога в соціокультурній сфері	http://www.la-g-tanz-nrw.de/ .
Tanzimpulse Institut für Tanzpädagogik	Імпульс танець Інститут педагогіки танцю	Північний Рейн-Вестфалія, Кельн	- Педагогіка танцю	2 роки; Сертифікат	http://www.tanzimpulse.de/tanzpaedagogik.html
Internationales Zentrum für Tanz (InzTanz)	Міжнародний центр танцю (проф. навч. заклад)	Баден-Вюртемберг, Тюбінген	- Педагогіка танцю; - Танцювальна медицина;	Професійна кваліфікація	http://www.inztanz.de/tanzballett/fortbildung.html -

Розроблено автором.

Додаток М

**Структурно-змістові аспекти підготовки фахівців-хореографів
у Німеччині на початку ХХІ століття**

Таблиця М.1

Зміст вищої хореографічної освіти в сучасній Німеччині

Назва навчального закладу	Напрямок підготовки	Дисципліни для вивчення	Кваліфікація
Вища школа танцю Грет Палуки в Дрездені	В.А.: «Танець»	Класичний танець, Сучасний танець / Модерн танець, Імпровізація, Історія танцю та мистецтва, Естетична гімнастика, Танцювальна медицина, Композиція і драматургія танцю, Танець і архітектура, Танець і фільм.	Бакалавр мистецтв (В.А.) в танці, кваліфікація танцівник
	М.А.: «Педагогіка класичного танцю»; М.А.: «Педагогіка сучасного танцю».	Класичний танець, Сучасний танець, Педагогіка, Психологія, Медицина танцю, Історія танцю, Естетична гімнастика, Композиція танцю, Ритміка, Імпровізація.	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація балетмейстер, викладач класичного / сучасного танцю
Вільний університет Берліну	М.А.: «Наука про танець» (дослідницька магістерська програма)	Естетика танцю, Теорія танцю, Історія танцювального мистецтва, Історіографія танцю.	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація танцювальний критик. Право на робоче місце в культурних, наукових, театральних, танцювальних, архівних закладах, журналістики.
Університет мистецтв в Берліні	В.А.: «Сучасний танець»;	Теорія мистецтва, Аналіз танцювального руху, хореографія, Композиція,	Бакалавр мистецтв (В.А.) кваліфікація танцівник
	М.А.: «Хореографія»;		Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація балетмейстер
	М.А.: «Соло/танець/авторська постановка»		Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація балетмейстер

Продовження таблиці М.1

Гессенський університет Юстуса Лібіха	М.А.: «Хореографія і перформанс»;	Сучасний танець, Естетика танцю, Мистецтво і музика, Теорія танцю, Театрознавство	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація викладач, балетмейстер
Університет мистецтв Фолькванг	В.А.: «Танець»;	Класичний танець, Сучасний танець, Модерн танець, Історія танцю, Естетична гімнастика, Музика, Танцювальна медицина	Бакалавр мистецтв (В.А.), кваліфікація танцівник
	М.А.: «Танцювальна композиція»;	Класичний танець, Сучасний танець, Модерн танець,	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація балетмейстер-постановник
	М.А.: «Педагогіка танцю»	Класичний танець, Сучасний танець, Модерн танець, Техніка Курта Йосса, Історія танцю, Методика та дидактика танцю	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація викладач класичного та сучасного танцю
	Університет дає можливість вступу до докторантури зхореографії		
Німецький спортивний університет в Кельні	М.А. «Танцювальна культура»	Танець, Естетична гімнастика, Медицина танцю, Танцювальна культура, Теорія танцю, Історія танцю.	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація викладач танцювальної культури, тренер
Вища школа драматичного мистецтва Ернста Буша в Берліні	В.А.: «Танець»; спільна з Державною школою балету і артистизму в Берліні		Бакалавр мистецтв (В.А.), кваліфікація танцівник.
	М.А.: «Хореографія»		Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація викладач хореографії
Вища школа музики і танцю в Кельні	В.А.: «Танець»;	Сучасний танець, Імпровізація, Композиція та драматургія танцю	Бакалавр мистецтв (В.А.), кваліфікація танцівник.
	М.А.: «Наука про танець»	Методологія, Історіографія, Хореографія та естетика танцю, Композиція та драматургія танцю, Музика та ОТМ,	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація танцювальний критик. Право на робоче місце в культурних, наукових,
	Право вступу до докторантури в галузі культурологічних та танцювальних досліджень		театральних, танцювальних, архівних закладах, журналістики.

Продовження таблиці М.1

Вища школа музики і театру в Мюнхені	В.А. «Танець»	Класичний танець, Сучасний танець, Історико-побутовий танець, Характерний танець, Історія танці, Теорія музики, Танцювальна медицина, Естетична гімнастика	Бакалавр мистецтв (В.А.), кваліфікація танцівник
Вища школа музики і образотворчого мистецтва у Франкфурті-на-Майні	В.А.: «Танець»;	Класичний танець, Сучасний танець, Фольклор, Теорія та історія танцю, Теорія музики, Естетична гімнастика,	Бакалавр мистецтв (В.А.), кваліфікація танцівник, хореограф, тренер
	М.А.: «Хореографія і перформанс»; (спільна з Гессенським університетом Юстуса Лібіха)	Сучасний танець, Естетика танцю, Мистецтво і музика, Теорія танцю, Театрознавство	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація викладач, балетмейстер
	М.А.: «Контемпорарі денс».	Сучасний танець, Контемпорарі, Порівняльна методологія сучасного танцю, Історія, теорія танцю.	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація викладач контемпорарі денс, балетмейстер
Державна вища школа музики і образотворчого мистецтва в Мангеймі	В.А.: «Танець»;	Класичний танець, Сучасний танець, Модерн танець, Імпровізація, Історія танцю та мистецтва, естетична гімнастика, Танцювальна медицина, Композиція і драматургія танцю	Бакалавр мистецтв (В.А.), кваліфікація танцівник
	В.А.: «Педагогіка танцю».	Класичний танець, Сучасний танець, Педагогіка танцю	
	М.А.: «Танець»	Класичний танець, Сучасний танець, естетична гімнастика, Танцювальна медицина, Композиція і драматургія танцю,	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація танцівник, викладач танцю
	М.А.: «Педагогіка танцю»	Класичний танець, Сучасний танець, Педагогіка танцю, Психологія, Естетика танцю	Магістр мистецтв (М.А.), кваліфікація викладач танцю

Розроблено автором.

Таблиця М. 2

Бакалаврська програма за спеціальністю «Танець» (3 р. н.)

Вищої школи танцю Грет Палуки в Дрездені

Назва модулю	Кількість годин на тиждень протягом семестру	Дисципліни для вивчення
1 – й рік навчання		
60 % ** Модуль 1 Танцювальна техніка І	10 год.*	Класичний танець / Па де де
	7,5 год.	Сучасний танець / Модерн танець
	3 год.	Імпровізація / Партнеринг
24 % Модуль 2 Мистецький процес І	4 год.	Хореографічний процес
	кожні 1,5 год.	Танець та Історія мистецтва; Теорія музики / Історія мистецтва та Танцювальний аналіз
9 % Модуль 3 Вибір	кожні 1,5 год.	Варіації / Етюди
	кожні 1,5 год.	Іноземна мова / Німецька як іноземна мова; Власний проект / Академічний проект
7 % Модуль 4 Робота тілом	1 год.	Танцювальна медицина
	1,5 год.	Означення тіла І
2 – й рік навчання		
60 % Модуль 5 Танцювальна техніка ІІ	10 год.	Класичний танець / Па де де
	7,5 год.	Сучасний танець / Модерн танець
	3 год.	Імпровізація / Партнеринг
31 % Модуль 6 Мистецький процес ІІ	4 год.	Хореографічний процес
	кожні 1,5 год.	Танець та Історія мистецтва Практикум аналізу руху Лабана
	кожні 1,5 год.	Теорія музики / Історія мистецтва та Танцювальний аналіз
	кожні 0,5 год.	Танець і архітектура

Продовження таблиці М.2

Модуль 7 Вибір	9 %	кожні 1,5 год.	Варіації / Етюди
		кожні 1,5 год.	Іноземна мова / Німецька як іноземна мова; Власний проект / Академічний проект; Означення тіла II
3 – й рік навчання			
Модуль 8 Танцювальна техніка III	64 %	9 год.	Класичний танець / Па де де
		7,5 год.	Сучасний танець / Модерн танець
		1,5 год.	Партнеринг
Модуль 9 Мистецький процес III	28 %	4 год.	Хореографічний процес
		кожні 1,5 год.	Композиція Драматургія
		0,5 год.	Танець та фільм
		кожні 0,25 год.	Право / Управління, Етап сценічного виробництва
Модуль 10 Вибір	5 %	кожні 1,5 год.	Варіації / Етюди Іноземна мова / Німецька як іноземна мова; Власний проект / Академічний проект
Модуль 11 Дипломна робота	3 %	0,74 год.	Диплом бакалавра являє собою постановку, соло чи дует, що розвивається з власної ідеї студента та відображається через письмову роботу і виконується на сцені Дрездену. Ступінь бакалавра базується на 40 % танцювальної техніки, 40 % мистецького процесу, 5 % вибіркового модулю та роботи тілом і 15 % бакалаврату.

*sws (год.) – кількість години на тиждень протягом семестру

** - процент від повного модулю по відношенню до усього навчального року

Адаптовано автором.

Бакалаврська програма за спеціальністю «Танець» (3 р. н)

Вищої школи музики і театру в Мюнхені

Модуль	Дисципліна	Вид	Семестри												Всього	
			1		2		3		4		5		6			
			год.	ECTS	год.	ECTS	год.	ECTS	год.	ECTS	год.	ECTS	год.	ECTS	год.	ECTS
Класичний танець I-III	Класичний танець	Г	7,5	5	7,5	5	7,5	5	7,5	5	7,5	5,5	7,5	5,5	45	31
Танц техніка I-III	Техніка	Г	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	18
	Па де де	Г	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	12	18
Стадійна практика / Репертуар I-III	Стадійна практика	Г	6	4,5	6	4,5	6	4,5	6	4,5	6	4,5	6	4,5	36	27
	Репертуар	Г	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	18
Розширений танець I-III	Модерн танець / Сучасний тан.	Г	3	2,5	3	2,5	3	2,5	3	2,5	3	2,5	3	2,5	18	15
	Характерний танець	Г	3	2	3	2	2	1,5	2	1,5	1	1	1	1	12	9
	Історичний танець	Г			0,5	1									0,5	1
Модуль	Бакалаврський проект	Г										2		4		6
Професіоналізація I+III	Історія танцю	С*	2	1,5	2	1,5	2	1,5	2	2					8	6,5
	Теорія музики	С/У*	1	1	1	1	1	1	1	1					4	4
	Майстер-класи	Г	***	1			***	1			***	1			***	3
	Драматургія	Г					0,5	0,5							0,5	0,5

Продовження таблиці М.3

Поглиблення І-ІІІ	Танц тренування	У	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	6
	Танцювальна медицина	С/У	1	1	1	1	1	1			1	1			4	4
	Поглиблення / Методика танцю	КГ	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	9	9
Вибір	Вибір (майстер-класи)								**	2	**	1	**	1	**	4
Всього			34	30	34,5	30	33,5	30	32	30	29	30	28	30	191	180

* - академічні години

**год. - години в залежності від вибору студента

*** -

Адаптовано автором.

Додаток Н

Національна рамка кваліфікацій Німеччини

Таблиця Н.1

Структура Національної рамки кваліфікацій Німеччини / Deutscher Qualifikationsrahmen/

Рівень	Якість знань (їх осяг, глибина і широта)	Інструментальні вміння (готовність застосовувати на практиці ідеї, теорії, методи, технології, оснащення)	Системні вміння (здатність до генерації нового знання)	Експертні вміння (здатність співставляти освітні або робочі процеси та їх результати з відповідними критеріями, еталонами або виконувати їх оцінку)
1	володіє елементарними загальноосвітніми знаннями, має первинне уявлення щодо галузі навчання або трудової діяльності.	володіє когнітивними і практичними вміннями для виконання завдань відповідно до раніше зазначених правил і оцінці його результатів. Виокремлює елементарні взаємозв'язки.	працює і навчається у колективі. Отримує інформацію із письмових і усних джерел, обмінюється нею.	навчається і працює під контролем. Оцінює власні дії і дії інших, враховує рекомендації і поради.
2	володіє елементарними загальноосвітніми знаннями. Володіє базовими загальноосвітніми знаннями і первинними професійними знаннями в галузі навчання або трудової діяльності.	володіє базовими когнітивними і практичними вміннями для виконання завдань у навчальній і трудовій галузі, оцінює їх результативність відповідно до існуючих норм, стандартів і встановлює взаємозв'язки.	працює в групі. Приймає і висловлює загальні рекомендації, пропозиції, поради. В усній і письмовій комунікації дії адекватно ситуації.	відповідально навчається або працює у знайомих і стабільних умовах, переважно під керівництвом. Оцінює власні дії і дії інших, використовує рекомендовані навчальні посібники (інструкції) і звертається за порадою до наставника.

Продовження таблиці Н.1

3	володіє розширеними загальноосвітніми знаннями або розширеними професійними знаннями у галузі навчання або трудової діяльності.	володіє спектром когнітивних і практичних умінь для планування і виконання простих професійних задач у галузі навчання і професійній діяльності. Оцінює результати відповідно до заданих норм, стандартів. Здійснює елементарний, опосередкований переніс результатів.	співпрацює у групі та здійснює ситуативну підтримку. Сприяє формуванню навчального і робочого середовища, представляє, формує процеси, адресно презентує результати.	Самостійно і відповідально працює і навчається у малознайомих умовах. Оцінює власні дії і дії інших. Звертається за порадою до наставника. Обирає різноманітні засоби навчання.
4	володіє глибокими загальноосвітніми знаннями або навчальними професійними теоретичними знаннями в освітній галузі або у галузі трудової діяльності.	володіє широким спектром когнітивних і практичних умінь, що сприяють самостійному рішенню задач і проблем, а також оцінці результатів і процесів, в тому числі використовуючи альтернативні варіанти дій та взаємодії на кордоні суміжних галузей, напрямків. Здійснює переніс результатів.	сприяє роботі у групі і її навчальній і робочій обстановці, здійснює постійну підтримку. Пояснює процеси і результати. Усестороннє обговорює виробничі факти, питання.	ставить цілі в галузі навчання і професійного розвитку, рефлексує і несе за них відповідальність.
5	володіє інтегрованими професійними знаннями в галузі навчання або інтегрованими знаннями в професійній галузі, що включають до себе глибокі професійні теоретичні знання. Знає об'єм і кордон освітньої галузі і трудової діяльності.	володіє значно широким спектром спеціальних когнітивних і практичних умінь. Стратегічно, масштабно планує робочі процеси і оцінює їх, в том числі використовуючи альтернативні варіанти способів дій і взаємодії на кордоні областей.	планує і проектує трудові процеси у різноманітних групах, здійснює усесторонню консультаційну підтримку, презентує міждисциплінарні комплексні факти, питання структуровано, цілеспрямовано і адресно. Враховує інтереси і потреби учасників.	рефлексує, оцінює, слідкує за власними і чужими освітніми і професійними цілями, а також несе відповідальність за наслідки робочого процесу в команді.

6	володіє широкими і інтегрованими знаннями щодо наукових принципів, практичному застосуванні наукових знань, при цьому критично сприймає існуючі теорії і методи або володіє широкими інтегрованими професійними знаннями, включаючи актуальні тренди, знання щодо подальшого розвитку наукової галузі або має власне професійне поле діяльності. Володіє загальними знаннями щодо суміжних галузей.	володіє значно широким спектром методів для вирішення комплексних проблем в одній із наукових галузей або має власне поле професійної діяльності. Розробляє нові рішення і оцінює їх з урахуванням різноманітних норм, стандартів, в тому числі у ситуації зміни вимог.	відповідально працює у складі експертних груп або відповідально керує групою або організацією, професійним розвитком інших і намагається попередити виникнення проблем в команді. Аргументовано формулює комплексні професійні проблеми і їх рішення, планує сумісну роботу.	виокремлює цілі освітнього і трудового процесів, рефлексує і оцінює їх. Організовує освітній і трудовий процеси самостійно і на стабільній довготривалій основі.
7	володіє комплексними, глибокими, спеціалізованими новітніми знаннями в науковій галузі або володіє комплексними професійними знаннями в стратегічно орієнтованому полі діяльності. Володіє широкими знаннями у суміжних галузях.	володіє концептуальними (когнітивними і пізнавальними) уміннями для вирішення задач, в тому числі стратегічних, у науковій галузі або в професійному полі діяльності пропонує альтернативні рішення на основі неповної інформації. Розробляє нові ідеї і методики або моделі процесів, застосовує їх з використанням різних критеріїв.	відповідально керує групою або організацією при рішенні комплексних задач і може презентувати результати роботи. Сприяє професійному розвитку інших. Проводить змістовні дискусії у межах власної галузі діяльності.	виокремлює цілі для нових практико-орієнтованих і теоретичних задач, оцінюючи їх потенційні суспільні, економічні і культурні ризики, впливи. Використовуючи відповідні задачам засоби, самостійно здійснює пошук нових знань.

8	володіє комплексними, спеціалізованими системними знаннями щодо методів і засобів дослідження, які використовуються у даній предметній галузі і сприяють розповсюдженню знань щодо методів дослідження у даній професійній галузі або володіє комплексними професійними знаннями в стратегічному і інноваційно-організованому професійному полі діяльності. Володіє відповідними знаннями у суміжних галузях.	володіє комплексними вміннями для ідентифікації і рішення нових проблем дослідницького або інноваційного характеру в спеціалізованій науковій галузі або в галузі професійної діяльності. Проектує, реалізує, керує, рефлектує і оцінює інноваційні процеси, в тому числі міждисциплінарного характеру. Оцінює нові ідеї і методи.	відповідально керує організаціями і групами при вирішенні комплексних (міждисциплінарних) задач, при цьому активізує їх потенціал. Відкриває цільову довготривалу підтримку професійному розвитку інших. Керує міждисциплінарними дискусіями в професійній галузі і при обговоренні спеціалізованої галузі вносить інноваційні пропозиції, в тому числі і міжнародні.	виокремлює цілі нових комплексних досліджень і практико-орієнтованих задач, оцінюючи їх потенційні можливості, а також суспільні, економічні і культурні наслідки, обирає адекватні засоби, розробляє нові ідеї і процеси.
---	---	--	---	--

1-ий рівень – передбачає наявність компетенцій для виконання простих завдань у керованій, стабільній і структурованій галузі навчання або трудовій діяльності, виконання завдань під контролем.

2-ий рівень – відповідають компетенції, що передбачають відповідне виконання основних вимог у керованій, стабільній і структурованій галузі навчання або трудовій діяльності, виконання завдань під контролем.

3-ий рівень – передбачає наявність компетенцій для самостійного виконання професійних вимог, зокрема в керованій відкритій галузі навчання або трудовій діяльності.

4-ий рівень – передбачає наявність компетенцій для самостійного планування і виконання професійних задач у динамічній, змінюваній галузі навчання або трудовій діяльності.

5-ий рівень – до попередніх знань, умінь і навичок додаються компетенції для самостійного планування і вирішення комплексних професійних задач у спеціалізованій динамічній сфері навчання або трудовій діяльності.

6-ий рівень – передбачає володіння компетенціями для планування, рішення і оцінки комплексних професійних задач і проблем, а також для самостійного/ автономного керування процесами в окремих напрямках наукової галузі або в галузі професійної діяльності.

7-ий рівень – вимагає наявності компетенцій для розроблення комплексних задач і проблем, автономного / самостійного керування процесами в науковій галузі або стратегічно орієнтованій галузі професійної діяльності, де відбуваються часті і непередбачені зміни.

8-ий рівень – передбачає наявність необхідних компетенцій для формування дослідницьких знань у науковій галузі або для розроблення інноваційних рішень і методів у галузі професійної діяльності.

Перекладено автором [269; 275].

Додаток П

Підготовка фахівців-хореографів у закладах вищої освіти Європи

Таблиця П.1

Хореографічні заклади вищої освіти Європи

Назва вишу	Диплом, кваліфікація
Італія	
Національна академія танцю (Accademia Nazionale di Danza); Національна академія танцю в Римі (Accademia Nazionale dei Danza), Ліцеї музики і танцю в Тренто (Lyceums of music and dance are in Trento).	Диплом бакалавра-магістра, кваліфікація ліцензований викладач танцю, хореографії, танцівник.
Франція	
Національна вища консерваторія музики і танцю в Парижі (Narodowe Wyższe Konserwatorium Muzyki i Tańca w Paryżu); Національна вища консерваторія музики і танцю в Ліоні (Conservatoire National Supérieur Musique el Danse de Lyon); Національний центр сучасного танцю в Анже (Centre national de danse contemporaine); Вища школа танцю Розелли Хайтауер в Каннах (Ecole Supérieure de Danse Cannes Rosella Hightower); Вища національна школа танцю в Марселі (Ecole National Supérieure de Danse de Marseille); Школа танцю національної опери в Парижі (Paris Opera Ballet school).	Вищий національний диплом професійного танцівника (ВНДПТ) (The Diplome National Supérieur Professionnel de Danseur (DNSPD)), який обіймає трирічне професійне навчання на бакалаврському рівні (3 роки навчання) та рік професійної практики в дитячому балетному закладі.
Нідерланди	
Артез Інститут мистецтв (ArtEZ Institute of the Arts) в Арнемі; Університет мистецтв Codarts (Codarts University for the Art) в Роттердамі.	В.А. в танці (Bachelor of Arts in Dance), кваліфікація танцівник, хореограф.
Угорщина	
Академія сучасного танцю в Будапешті (Budapest contemporary dance academy)	В. А. в танці (Dance B.A.), кваліфікація танцівник.
Великобританія	
Королівська танцювальна академія в Лондоні (Royal Academy of Dance).	В. А. та М. А. за спеціальностями «Хореографія», «Педагогіка танцю», «Танцювальна композиція», «Балет». Кваліфікація танцівник, хореограф, викладач танцю та балету.

Розроблено автором.