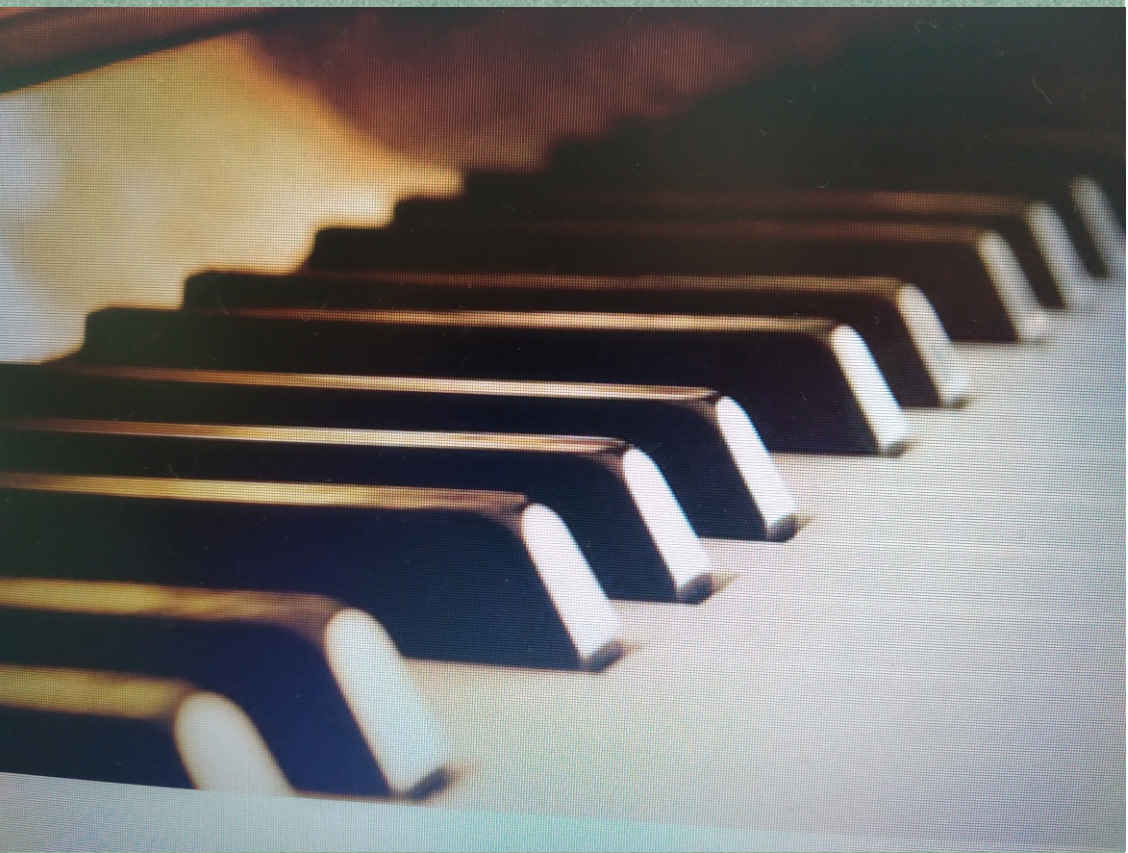
Н.П. ГУРАЛЬНИК

УКРАЇНСЬКА ФОРТЕПІАННА ШКОЛА XX СТОЛІТТЯ В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ:

ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. Драгоманова

Н.П. ГУРАЛЬНИК

УКРАЇНСЬКА ФОРТЕПІАННА ШКОЛА ХХ СТОЛІТТЯ В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ:

ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

МОНОГРАФІЯ

Київ - 2021

УДК 37.02:[786.2.01+786.2.03(477)] (043)
ВВК
Г 95

Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
(протокол №12 від 30 червня 2021 року)

Гуральник Н.П.
Г 95 Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти: [монографія]. 2-е видан. виправл. – К.: НПУ, 2021.– 460 с.

Рецензенти:
З.Н. Курлянд – доктор педагогічних наук, професор
Г.І. Побережна – доктор мистецтвознавства, професор
О.П. Щолокова – доктор педагогічних наук, професор

В монографії запропоновано проект історико-аналітичного дослідження основних тенденцій розвитку української фортепіанної школи ХХ століття та узагальнення науково-теоретичних, методичних та практичних досягнень її представників у контексті музичної та загальної педагогіки; надано відповідну періодизацію; проаналізовано методико-технологічні та інноваційні системи педагогів-піаністів минулого століття та визначено перспективи науково-педагогічного та музично-творчого розвитку фортепіанної школи України; висвітлено напрямки її функціонування в культурно-освітньому просторі.

Для науковців, педагогів музично-педагогічної галузі, аспірантів, студентів, піаністів-виконавців.

УДК 37.02:[786.2.01+786.2.03(477)] (043)
ББК

ISBN 978-966-931-251-8

© Гуральник Н.П., 2021
© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021

ЗМІСТ

ЗМІСТ.....3
ВСТУП.....5

ЧАСТИНА І. ІСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Розділ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ

1.1.Культурологічна контекстність української національної фортепіанної школи.....14
1.2.Феномен „школа" як предмет науково-теоретичного аналізу.....34
1.3.Наукова сутність та специфічні особливості „школи" в мистецькій освіті.....46
1.4.Становлення категоріальної сутності „музичної педагогіки" як галузі наукового пізнання.....59
1.5.Розробка піаністами-науковцями змісту поняття „фортепіанна педагогіка" в контексті музичної педагогіки.....74
1.6.Сутність категорії „фортепіанна школа" та її функції.....79

Розділ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ТЕНДЕНЦІЇ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

2.1.ХХ століття як об'єкт історичного виміру розвитку фортепіанної школи.....97
2.2.Аналіз історико-культурних завоювань фортепіанної школи в контексті періодів розвитку музичної педагогіки.....101
2.3.Концертно-виконавська практика піаністів в культуротворчій діяльності.....120
2.4.Періодизація фортепіанної школи в контексті історії музично-освітніх процесів. Тенденції розвитку визначених історичних періодів.....133
2.5.Становлення методик опанування фортепіано.....165
2.6.Генеалогія української фортепіанної школи.....183

ЧАСТИНА ІІ. КОНТЕКСТНІСТЬ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Розділ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

3.1.Інтелектуально-творчий потенціал як науково-теоретична та практична категорія розвитку фортепіанної школи в структурі мистецької педагогіки.....228
3.2.Науковий статус технології в сучасній педагогіці фортепіанної

школи.....237

Розділ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ОСВІТНІХ ПАРАДИГМАХ

4.1.Концептуальні підходи до визначення відповідності змісту функціональних компонентів фортепіанної школи.....248
4.2.Методологія принципових засад педагогіки фортепіанної школи.....256
4.3.Принципи розвитку фортепіанної школи в контексті музичної педагогіки.....265
4.4.Аналіз розвитку сучасних методико-технологічних інновацій фортепіанного навчання.....276
4.4.1.Становлення інноваційних технологій опанування фортепіано в індивідуальних заняттях.....276
4.4.2.Застосування новітніх підходів опанування фортепіано в лекційних курсах.....296

Розділ 5. СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ФОРТЕПІАННІЙ ПРАКТИЦІ

5.1.Стратегія національної музичної освіти в умовах розвитку євроінтеграційних процесів.....312
5.2.Кредитно-модульна технологія.....319
5.3.Педагогіка технологічної компетентності піаністів.....330
5.4.Специфіка особистісної зорієнтованості у власному стилі реалізації інтелектуально-творчого потенціалу піаніста.....347
5.5.Інтеграційні процеси в фортепіанному навчанні.....358

ВИСНОВКИ.....370
ПІСЛЯМОВА 373
ГЛОСАРІЙ АВТОРСЬКИХ ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ.....375
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....378
ДОДАТКИ.....426

Моїм найдорожчим друзям – батькам,
Марії Миколаївні та Павлу Микитовичу Тимошенкам
присвячується

ВСТУП

Двадцяте століття увійшло в історію людства як складний суперечливий час, з одного боку – це епоха історичних катаклізмів, національних протиріч, екзистенційної трагедії сучасної людини, а з другого – яскравих злетів в науці, культурі, мистецтві. У ХХ столітті визріли нові способи реалізації педагогічної думки, відбулись зміни у змісті та організації навчання (альтернативні програми, авторські методики, власні педагогічні школи тощо). Наголос у педагогічній освіти зміщується на особистість, світ культури, чим зумовлюється вихід на антропологічну парадигму в теорії і практиці.

Необхідність покращення функціонування системи освіти в зв'язку зі значними змінами в світі, що викликані глобалізацією в інформаційних та комунікативних технологіях, обумовлює перспективність обміну національними досягненнями, експорту кращих національних освітніх концепцій (у тому числі мистецьких), які, до того ж, на відміну від знеособлених комп'ютерно-інформаційних технологій освічені діяльністю яскравих особистостей у мистецької галузі, в т.ч. піаністів-педагогів з самобутніми ознаками культурної традиції фортепіанної школи України.

На думку авторитетного дослідника фортепіанної школи, доктора мистецтвознавства Л. Баренбойма, будь-яке історичне дослідження потребує не лише встановлення досліджуваних фактів, а й взаємозв'язку з іншими явищами суспільного життя і культури, з'ясування детермінант і закономірностей їх розвитку.

Концепція наданого історико-аналітичного узагальнюючого проекту полягає в ствердженні в людській свідомості самоцінності українського громадянського суспільства, значущості національної музики в контексті європейської культури в сучасних умовах (Д.Антонович, В.Барвінський, М.Лисенко, К.Стеценко), його інтеграції у світовий освітній простір; самостійності української фортепіанної школи як суспільно-історичного явища (з особливостями розвитку з позицій мистецтвознавства, історії і теорії загальної та мистецької педагогіки), музичної галузі; гуманістичної спрямованості професійного розвитку у вищій мистецькій школі ХХ століття, яка реалізується засобом безпосереднього (та опосередкованого через традиційність шкіл)

спілкування з творцями (педагогами-піаністами) самобутніх особистісних педагогічних технологій, видатними фундаторами регіональних фортепіанних шкіл України в умовах комп'ютерного навчання; універсальності фортепіанної школи як інфінітивного явища мистецької освіти та аксіологічної спрямованості її розгляду; неподільності фортепіанної школи з багатьох характеристик, враховуючи національні, регіональні, концептуальні, стильові, музично-освітні, методико-технологічні особливості, тобто, створенні історично-цілісного образу (моделі) методико-технологічного надбання фортепіанної школи, оскільки педагогічні здобутки видатних піаністів-виконавців та піаністів-педагогів не були предметом спеціального ретельного вивчення та аналізу, отримували епізодичне, фрагментарне та побіжне висвітлення в науково-методичній літературі, пресі, спогадах учнів та колег, деяких методичних нотатках.

Входження України в євроосвітній контекст, як самостійного національного суб'єкта, актуалізує розкриття значущості національної фортепіанної школи в системі мистецької освіти як складової загальносвітового надбання, введення її досягнень до культурного, наукового та педагогічного обігу. Штучне звуження фактологічної бази, що складає значну частину педагогічних та методичних знань щодо засобів творчої музичної та педагогічної діяльності піаністів, втрата в музично-педагогічному літописі видатних імен регіональних фортепіанних шкіл, їх методико-технологічних систем, перешкоджає цілісному уявленню про загальну джерелознавчу картину, досягнення педагогіки УФШ. Усвідомлення її аксіології в мистецько-музичному вимірі, необхідність виявлення загальних тенденцій історичного розвитку, опанування надбань фундаторів УФШ новою генерацією студентства стимулювало спрямування наукових зусиль до розгляду розвитку української фортепіанної школи XX століття в контексті музичної педагогіки та дослідженню її педагогічних досягнень з історико-методологічних та теоретико-технологічних позицій.

У системі гуманітарних знань, яка виникла в результаті матеріально-духовної практики людини, є поняття „школа", як одна з її форм, та породжені нею загальнокультурні цінності, що потребує ретельного вивчення та історичного аналізу, науково-теоретичного узагальнення з подальшим застосуванням отриманих знань у педагогічній практиці мистецької, зокрема, музичної освіти.

Розробка обраної проблеми відбувалась через аналіз матеріалів української періодики XX століття: - педагогічні видання („Вільна українська школа”, „Освіта”, „Педагогічна освіта”, „Світло” „Сяйво”, „Украинское образование”, „Учитель”, „Учительська газета”); - мистецько-освітні джерела („Вісник культури і життя”, „Мистецтво і освіта”, „Музика”, „Музика в школі”, „Музика і революція”, „Русская музыкальная газета”, „Украинская музыкальная газета”, сучасні періодичні видання). В них продовжувалась розробка проблем теорії музичної педагогіки, спеціальної фортепіанної підготовки та музичного розвитку і виховання засобами музики (здебільшого через співочу практику), що було розпочато в минулих століттях, але на новому науково-методичному та українознавчому рівні. Це стосується: питань національного усвідомлення цінності української музичної культури (музично-педагогічної думки, розбудови української національної школи, появи нових музичних творів, методичних видань); розвитку психолого-педагогічних музичних проблем (музичного слуху, пам’яті, творчої активності та ін.); теорії музичної освіти (розбудовувалась система естетичного виховання молоді через визначення змісту музичного навчання, створення нових програм, залучення інструментального виконавства до музичного просвітництва, підвищення рівня загальної культури суспільства); історії, теорії та педагогіки виконавської діяльності (знайомство широкого кола читачів з гастрольними виступами різних музичних виконавців світу, глибока критична оцінка рівня і якості їх творчої діяльності, аналіз виступів піаністів та їх місце у загальному музично-культурному просторі держави); розвитку фортепіанної методики (критичний огляд та аналіз різних шкіл, від „фізіологічних” до „стилістичних” течій у піаністичному становленні).

Динаміка, що спостерігалась у змісті цих видань, перспективно змінювалась від: - огляду подій, обговорення їх доцільності і перспективності до конкретних програм музичної освіти; - розбудови та реорганізаційної діяльності закладів музичної освіти (реорганізація старих) та відкриття оновлених сучасних освітніх установ: музичних училищ, консерваторій, академій, музично-педагогічних училищ, мистецьких факультетів, інститутів); - організації професійних конкурсів до ствердження нових концепцій, самостійної діяльності творчих музично-педагогічних колективів (шкіл), видання сучасних монографій, підручників, навчально-методичних посібників тощо.

Завдяки історико-аналітичному підходу було з'ясовано: - інтелектуально-творчий потенціал музикантів-піаністів (науковців, педагогів, виконавців); - культуротворчі потенції музичної педагогіки (теорії, виконавської практики); - оптимальність концепції цілісності фортепіанної школи в Україні як загальнодержавного культурно-музичного явища з самобутніми регіональними особливостями; - перспективність впровадження історичних здобутків музично-педагогічної думки та мистецько-виконавської діяльності в практику сучасної мистецької педагогіки.

Аналіз рукописів (2 237 аркушів), архівних документів (598 аркушів), статистичних джерел, монографічних наукових праць, окремих статей; вивчення процесу становлення протягом ХХ століття всіх рівнів музично-педагогічної школи склали в сукупності ґрунтовний науковий матеріал, який у систематизованому вигляді дозволив з достатньою вірогідністю дослідити розвиток української фортепіанної школи ХХ століття в контексті музичної педагогіки як складної категорії культури (науки, освіти, мистецтва).

Українську фортепіанну школу розглянуто на загальнодержавному рівні як неподільне національно-культурне явище в єдності досягнень і взаємовпливів всіх регіональних здобутків протягом ХХ століття.

Джерелознавчу базу складали архівні матеріали та документи, що зберігаються в фондах ЦДІА України (фонди 274 – Київське губернське управління, 385 – Управління Одеси); ДАМК (фонди 176 – Переписка директора Київського музичного училища, 297 - Київська консерваторія, Р-810 – Документація навчальної частини Київської консерваторії,); ІР НБУВ (фонди 50 – М. Д. Леонтовича, 62 – К. Г. Стеценка, 112 – щомісячного історичного часопису „Киевская старина", 138 – І. І. Слатіна, 218 – М. А. Тутковського, 221 – В. В. Пухальського, 250 – фонд українського ілюстрованого журналу „Сяйво"); ЦДА-МЛМУ (Фонди 369 – В. В. Топіліна, 426 – М. М. Старкової, 523 – Колекція М. О. Фоменко, 531 – К. М. Михайлова, 646 – Київського відділення Російського Музичного Товариства, 1249 – Г. М. Беклемішева) та інші.

В наукознавстві поняття „школа" має широке висвітлення і розкриває багато її аспектів: історію та логіку розвитку школи як складової частини наукового поняття, мотивацію та спадкоємність, теоретичні та практичні підходи до феномену дослідницьких програм, типові та індивідуальні характеристики, перспективність розвитку та діалектичний взаємозв'язок наукової

„школи” з відповідними характерними якостями її керівника та інше (Є. Бойко, В. Гасілов, В. Гутін, Б. Кедров, Г. Лайтко, Є. Мирський, Б. Фролов, С. Хайтун, М. Ярошевський та інші).

Значний внесок у розвиток теорії і практики психолого-педагогічної школи внесли сучасні українські науковці – О. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, Я. Бурлака, Л. Вовк, В. Вихрущ, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Капська, О. Мороз, О. Огнев'юк, В. Орлов, О. Савченко, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, Т. Цвелих, Г. Шевченко, М. Ярмаченко та інші.

У науковій практиці було розглянуто принципові педагогічні положення та погляди, висвітлено розвиток освітянської думки діячів української культури та просвіти (М. Антонець, Н. Бєлкіна, Б. Бричко, О. Велемець, І. Грушкевич, Л. Журенко, Ю. Калічак, О. Ковальчук, Р. Курлянд, О. Машталер, Н. Опанасенко, Н. Пастушенко, І. Пінчук, А. Розсоха). Досліджувались і окремі педагогічні системи та школи в Україні (Г. Бучківська, Л. Вінічук, М. Рибалкова, І. Суджикова, О. Сухомлинська та інші).

Історію та теорію загальної педагогіки доповнено розв'язанням проблем мистецької освіти: Г. Голеш, Л. Коваль, Л. Кондрацька, А. Ліненко, Л. Мазепа, О. Маркова, Л. Масол, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова.

У мистецтвознавстві українська музична спадщина, композиторські школи, в межах яких розвивалось фортепіанне виконавське мистецтво, з нових світоглядних позицій висвітлювались Н. Герасимовою-Персидською, М. Гордійчуком, О. Зінкевич, А. Іваницьким, В. Клином, І. Котляревським, В. Кузик, М. Кузьміним, І. Лисенком, І. Ляшенком, Л. Пархоменко, Г. Побережною, Л. Преварською, О. Смоляк, К. Шамаєвою, М. Черепаніним та іншими.

Предметом наукової уваги українських діячів музичної освіти були різні галузі музичної педагогіки. Їх вивчали та висвітлювали в роботах різного рівня узагальнення А. Болгарський, С. Волков, Л. Гнатюк, С. Горбенко, З. Дашак, С. Деніжна, В. Довженко, Т. Лобачева, Л. Киянівська, О. Коренюк, Т. Мартинюк, Е. Немкович, П. Ніколаєнко, А. Омельченко, Н. Опанасенко, Л. Побережна, М. Ржевська, М. Северинова, Т. Сухенко, Є. Юцевич та ін. Праці зазначених науковців присвячено історії та особливостям становлення національної освіти та музичного мистецтва в різних регіонах України.

В ряді робіт висвітлено проблеми розвитку виконавських шкіл різних музичних галузей: диригентсько-хорової – А. Авдієвський,

О. Бенч, П. Ковалик, О. Комісаров, А. Лащенко, А. Мартинюк; духових інструментів – В. Анатольський, В. Апатський, В. Посвалюк; народних інструментів – М. Давидов, О. Дубас (кобзарські школи); вокальної – В. Антонюк, П. Голубєв, Б. Гнидь, Н. Гребенюк, Д. Євтушенко, М. Михайлов, О. Слепцова, О. Стахевич; скрипкової – Б. Біленький, Л. Гінзбург, В. Григорьєв, А. Лівщиц, Л. Раабен, К. Стеценко, О. Шульпяков, Ю. Янкелевич.

Над розкриттям проблем української фортепіанної школи ХХ століття, творчої діяльності видатних її постатей працювали в різні роки – І. Аксельруд, Ж. Аністратенко-Хурсіна, В. Боткін, В. Василець, Є. Дагілайська, Ж. Дедусенко, Н. Зимогляд, Ю. Зільберман, З. Йовенко, Н. Кашкадамова, В. Клин, Г. Коган, О. Кононова, Г. Курковський, Л. Лисенко, Л. Мазепа, В. Макаров, Л. Масол, Л. Попова, Ю. Некрасов, Л. Ніколаєв, Т. Рощіна, Н. Руденко, В. Сирятський, О. Скляров, Н. Смоляга, О. Снєгірьов, Т. Старук, М. Степаненко та інші.

Визначену проблему розглянуто на прикладі розвитку національної музично-педагогічної ідеї, сформованої М.Лисенком та його послідовниками в різні історичні періоди впродовж ХХ століття, мистецтва фортепіанного виконавства, творчої діяльності визначних піаністів-педагогів провідних музичних закладів України (В. Барвінський, Г. Беклемішев, Ф. Блуменфельд, Р. Горовиць, О. Ейдельман, Г. Левицька, Т. Лешетицький, П. Луценко, А. Луфер, К. Михайлов, Л. Мюнцер, Г. Нейгауз, В. Пухальський, Б. Рейнгбальд, С. Румшинський, Р. Савицький, І.Слатін, Є. Сливак, М. Старкова, В. Топілін, М. Тутковський, З. Худякова, Б. Яворський та інші), що розвивались їх продовжувачами, творцями власних прогресивних музично-педагогічних концепцій та фортепіанних методик (О. Александров, Т. Кравченко, І. Крих, М. Крих-Угляр, О. Криштальський, М. Кузьмін, О. Орлова, А. Рощіна, Є. Ржанов, І. Рябов, Р. Савицький, О. Снєгірьов, М.Степаненко, І.Тамаров, Л. Уманська, Я. Фастовський, М. Фоменко, Л. Шур, Д. Юделевич, А. Янкелевич та ін.); стверджувалась в кінці ХХ століття, періоду злету національної фортепіанної школи, визнання її досягнень в перемогах українських піаністів на міжнародних конкурсах, піднесення її до рівня всесвітньо відомої.

Уперше в цій монографії було запропоновано огляд у теорії й практиці викладання фортепіано ідей від „романтичної” педагогіки початку ХХ століття через педагогічні дискусійні пошуки деяких теоретиків минулого, у 20-30–і роки до науки про піанізм, музичної теорії, що спирається на практичний досвід художньої

виконавської та педагогічної діяльності відомих майстрів-піаністів; визначено тенденції розвитку української національної фортепіанної школи ХХ століття за відповідними історичними періодами в контексті історії і теорії загальної та музичної педагогіки; винайдено її науково-теоретичні, культурно-просвітницькі, музично-освітні, соціально-спрямовані орієнтири в єдності всіх складових; надано узагальнені та конкретизовані визначення понять, принципових позицій в парадигмальному колі української фортепіанної школи. Запропоновано авторську науково-теоретичну концепцію змісту, функціональної структури та самовідтворюваних чинників інфінітивного розвитку української фортепіанної школи як культурної традиції; вперше запропоновано аксіологічний підхід дослідження науково-теоретичної значущості педагогіки фортепіанної школи, історико-аналітичний узагальнений проект її вивчення.

У нашому історико-аналітичному узагальненому проекті українську фортепіанну школу (УФШ) представлено:

- категорією українознавства та наукознавства;
- узагальненим культурно-освітнім явищем у неподільному державно-громадському просторі з історичною періодизацією в межах ХХ століття;
- суб'єктом науково-педагогічної галузі пізнання;
- складовим поняттям у парадигмі теорії загальної педагогіки з відповідним категоріальним визначенням його та суміжних дефініцій;
- універсальною структурою функцій у системі єдності регіональних шкіл;
- соціально-освітнім та науково-теоретичним феноменом самодостатності як галузі мистецької освіти з визначеними принципами її розвитку як культурної традиції;
- прикладами фрагментів генеалогічних структур шкіл окремих лідерів різних регіонів України.

Незважаючи на широке коло питань, що висвітлено в наукових роботах музично-педагогічної галузі, які мають засадничі функції у вивченні багатовекторного феномену „школа", збагачують загальний внесок у розробку даного поняття та складають методологічне підґрунтя для подальших системних досліджень музично-педагогічної школи, обраний аспект наукового аналізу залишається мало дослідженим у межах педагогічної та музичної теорії. Педагогіка української фортепіанної школи не фігурує в цьому ракурсі самостійним предметом наукової уваги, хоча її лідери мають значний науково-

теоретичний, інтелектуально-творчий потенціал, чим зумовлене еталонне науково-практичне значення дослідження УФШ як засадничого проекту історико-аналітичного узагальнення у вивченні феномену національних шкіл різних музичних галузей.

Створення подальших перспектив дослідження української національної фортепіанної школи в контексті музичної педагогіки залежить від усвідомлення фортепіанної школи як культурологічного феномену мистецької освіти, умови та чинника збереження усталених традицій, уособлення пролонгованої мети подальшого її розвитку (фортепіанної школи) в ствердженні статусу „школи" як науково-практичної категорії музичної педагогіки з перспективою її використання у вивченні шкіл інших музичних галузей; подальшої теоретичної розробки музично-педагогічної компетентності як цілісного категоріального утворення; удосконалення методико-технологічної бази творчого опанування музичного інструменту-фортепіано, вирішення суперечностей, що виникають у парадигмі вищої педагогічної школи. Серед них ми виділяємо суперечності між:

- різними підходами до тлумачення „школи" як науково-теоретичної категорії, а саме як системи освітніх закладів; сутності суспільно-доцільної діяльності; виду культурної традиції передавання відповідних знань та умінь, індивідуальних здібностей; досвіду суб'єктів творчого міжособистісного спілкування; особливостей виконавської діяльності;
- наявної кількості досліджень, присвячених окремим позиціям теорії музичної педагогіки, та відсутністю зосередженої уваги на педагогіці фортепіанної школи;
- необхідністю загальнодержавної системи стандартів з опанування фортепіано майбутніми педагогами-музикантами з урахуванням глобалізації євроінтеграційного освітнього простору і відсутністю відповідної узгодженості у власній системі національної мистецької освіти; змістом і організацією творчого опанування фортепіано у вищих навчальних закладах системи професійної музичної освіти і музичних підрозділів у структурі педагогічних та класичних університетів;
- об'єктивною необхідністю майстерного виконання музики на фортепіано та недостатньою усвідомленістю використання цих навичок у музично-естетичному вихованні молоді в загальноосвітніх школах;
- майстерним володінням фортепіано у сольному виконанні музичних творів та недостатньою фаховою спроможністюдеяких піаністів у концертмейстерській справі;

- збереженням методичних надбань сталих педагогів-піаністів і сучасним поглядом на розвиток інноваційних авторських методико-технологічних систем; створенням самобутніх методико-технологічних систем обдарованими педагогами-піаністами і недостатньою поінформованістю широкого загалу в їх практичному застосуванні;

- наявністю достатньої кількості методико-технологічних пропозицій у педагогіці лідерів УФШ та їх послідовників, що виникли й розвинені до і протягом ХХ століття, і недостатнім науковим обґрунтуванням їх як складових педагогічних технологій, безсистемністю висвітлення в методичній літературі;

- універсальними освітніми та художньо-виховними можливостями музичного інструменту - фортепіано і обмеженим усвідомленням та тлумаченням їх у відповідних навчальних планах.

У коло основних проблем, що висвітлюються, входить аналіз культурно-історичного призначення музичного мистецтва, його освітньо-виховного потенціалу в вищих педагогічних навчальних закладах; розкриття просвітницької функції фортепіанного виконавського мистецтва в процесі культуротворення суспільства; теоретичне обґрунтування феномену фортепіанної школи як похідної категорії від наукового поняття „школа”, структурного компоненту музично-педагогічної галузі в системі теорії загальної педагогіки, засобу професійного становлення й самоактуалізації особистості педагога-піаніста; домінантної функції традиції в удосконаленні методичних систем сталих педагогів-піаністів та створенні інноваційних технологій творчого опанування фортепіано студентською молоддю – продовжувачами духовної спадщини своїх наставників, здатними забезпечувати певну спадкоємність музично-педагогічних принципів лідерів відповідних фортепіанних шкіл.

Розкриття проблем розвитку української фортепіанної школи ХХ століття надається в контексті розвитку загальної та мистецької педагогіки, музичної галузі. Спеціальну увагу приділено виявленню тенденцій науково-теоретичних здобутків мистецької педагогіки як освітньої галузі, інтелектуально-творчого потенціалу представників національної фортепіанної школи, їх внеску в розбудову мистецької освіти в системі духовних цінностей культури громадянського суспільства України. Зроблена спроба доповнення, уточнення та визначення концептуальних науково-теоретичних положень та понять мистецької в парадигмі загальної педагогіки.

ЧАСТИНА І. ІСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Розділ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ

Без шкіл увірвалася б могутня історична традиція – передача від одного покоління до іншого мистецтва дослідження, норм та цінностей наукової спільноти.
Школа – особливий об'єкт, який не може бути реконструйованим.
Михайло Ярошевський

Науково-теоретичні засади, що уможливили дослідження сутності категорії „школа" в мистецькій педагогіці, яка розкривається нами з позицій функціонування фортепіанної школи в культурі українського суспільства, значно еволюціонували протягом ХХ століття, особливо в теорії та технології музичної освіти під впливом геополітичних, соціально-економічних, культурно-освітніх змін. Цим зумовлено історико-аналітичне узагальнене дослідження фортепіанної школи з метою визначення її місця і ролі як культурно-освітнього явища в бутті громадянського суспільства України, розкриття інтелектуально-творчого потенціалу піаністів, термінологічного узгодження відповідних понять у мистецькій парадигмі з позицій педагогіки фортепіанної школи, досконалості методико-технологічної компетентності, організації відповідної підготовки майбутніх педагогів-піаністів. Запропонований аналіз грунтується на використанні науково-теоретичних поглядів вчених різних галузей пізнання на такий феномен культури як „української фортепіанна школа" для ґрунтовного усвідомлення її сутності як похідної категорії від поняття „школа" в наукознавстві та уникнення обмеженого розкриття цього евристично ємного поняття в теорії і практиці фортепіанного навчання.

1.1. Культурологічна контекстність української національної фортепіанної школи

Ми розглядаємо українську національну музичну школу у

вимірах фортепіанного мистецтва, як феномен культури українського громадянського суспільства з позицій українознавства, що висвітлює місце та роль культури в розвитку української нації, держави та суспільства, чим вона відбиває і творить образ України та світового українства, акумулюючи в собі найбільш актуальні традиції українського народу.

Фортепіанна школа включає різні види виконавської діяльності: сольне та ансамблеве виконавство, концертмейстерську та акомпаніаторську діяльність, які мають розвивальне, музично-виховне, освітнє, загальне культуротворче призначення.

П.Кононенко відзначає, що українознавство – це „не просто система знань; це є уроки (історичні, державно-політичні, соціально-економічні, етнонаціональні, міждержавні, культурно-мистецькі, релігійно-філософські, морально-етичні) досвіду віків; аналіз причин і характеру проблем сучасності; прогноз тенденцій і проектування шляхів майбутнього" [272; с.4,7].

Обґрунтування розвитку української фортепіанної школи з позицій українознавства уможливлюється в культурно-мистецькому аспекті і висвітлюється „за його належністю до певної сфери життєдіяльності людини та суспільства", до уваги приймається усталений поділ суспільства на чотири основні сфери – матеріальне виробництво, суспільно-політичні відносини, духовне життя і побут. Тобто, можна умовно виділити декілька видів культури. Із семи, виділених науковцями, ми з огляду на нашу проблему виокремлюємо такі: культуру почуттів, мислення і життєдіяльності; духовну культуру (художньо-естетична, мистецтво, моральна і релігійна); інтелектуальну та інформаційну тощо; культуру спілкування та побуту (дозвілля тощо) [297; с. 21]. У структурі суспільного, як цілісного явища, феномен „фортепіанна школа", яка природно розташовується в площині мистецької освіти, обіймає своїм впливом декілька видів культури: почуттів (завдяки своїй музичності), мислення, духовності (його розкриття засобами мистецтва), інтелектуальної сфери та культури спілкування.

Аксіологічне ставлення до кожної особистості, як члена громадянського суспільства, потребує відповідного теоретичного обґрунтування. Різні підходи до висвітлення проблеми розвитку і характерологічних особливостей громадянського суспільства розкриті в наукових працях В. Баранівського, К. Гаджиєва, Л. Горенко, І. Кравченко, О. Куценко, В. Шинкарука, Г. Щедрової. К. Гаджиєв вбачає в громадянському суспільстві „систему забезпечення життєдіяльності соціальної, соціокультурної і

духовної сфер, їх відтворення і передачі від покоління поколінню...” [120; с.29]. На думку А. Одинцової „громадянське суспільство – це таке суспільство, де головною діючою особою, суб’єктом розвитку є людина з усією системою потреб та інтересів, відповідною структурою цінностей [428; с.41]”. Співзвучна попереднім і думка про громадянське суспільство Г. Щедрової, в якому „головною діючою особою є людина зі своєю системою запитів та інтересів, відповідною системою цінностей” [670; с. 47]. Виходячи з цього, можна стверджувати, що громадянське суспільство розвивається завдяки самоцінності кожного суб’єкта, в т. ч. піаніста, який своєю діяльністю творить школу, стає її продовжувачем, тобто, безпосередньо впливає через ці важелі на внутрішній стан спільноти та його міжнародний статус.

Початок ХХ століття (1905-1907 рр.) відзначився найбільшим загальним піднесенням громадської думки [433; с. 394]. На стику століть (ХХ і ХХІ ст.) відбувались суттєві зміни, на які вказував Т.Блер: „У прийдешньому столітті конкуренція поміж суспільствами-націями буде не за економічними показниками, а за показниками знання, освіченості, інтелекту” [144, с.38]. Такі умови потребують цілісної культурно-освітньої програми, спрямованої на розвиток інтелекту, здатного подолати можливі кризові ситуації в суспільстві. Провідну роль в цьому процесі можуть відігравати освітні заклади, особливо мистецькі, які здатні надати універсальну освіту особистості через поєднання інтелекту (в освітньо-науковій практиці); громадянської свідомості, моральних принципів (культурній діяльності) на почуттєво-естетичних засадах (в межах мистецьких дисциплін).

За принципом постійного зближення інтелектуальної та громадянської культури (О.Куценко), відбувається: по-перше, усвідомлення своєрідності національного досвіду пізнання, по-друге, розуміння інтернаціональних досягнень у загальній світовій спільноті (як один із засобів прилучення до інтелектуального життя світової спільноти використовується Інтернет мережа) [305; с. 429-431]. Але перспектива громадянського суспільства з огляду на інтернаціональне буття розкривається завдяки ще одній можливості, діяльності культурно-громадських осередків, наприклад, музично-професійних спільнот, взаємовпливу та своєрідному обміну почуттєвою інформацією через проведення культурно-музичних форумів, фестивалів, конкурсів тощо, на яких стверджується національна культура зусиллями творчої молоді, в тому числі піаністів, особливо їх перемог на міжнародних музично-виконавських змаганнях. Розвиток фортепіанної школи, у

громадянському суспільстві лежить безпосередньо в площині культури, об'єкту її розміщення.

У процесах культуротворення в Україні XX століття безпосередню участь приймали піаністи, від перших виступів яких у відкритих просвітницьких концертах минуло багато часу. Натомість лишилась прикра невизнаність історичної значущості фортепіанної школи. Причина полягає, на нашу думку, не в рівні складності чи невдалих спробах її визначення, а в тому, що це гуманістичне явище до кінця не вичерпується за буття одного та більше поколінь. Фортепіанна школа є окремим суб'єктом у вирішенні проблеми творення музичної культури, її розвитку і його успішність залежить від особливостей історичного періоду, культурного розвитку суспільства, громадської позиції митців, які візьмуть на себе відповідальність за результат (в XIX-XX століттях фортепіанна школа брала на себе цю відповідальність і з гідністю її реалізовувала).

Стійкі позитивні культуротворчі наслідки для суспільства не можуть давати епізодичне проведення музично-просвітницьких заходів. Забезпечити цей процес можливо через відповідне виховання, що здійснюється зазвичай у навчальному закладі, середніх школах. Тому, на педагогів музичного мистецтва покладається значна відповідальність за його успіх. Виконавцями соціального замовлення сучасного суспільства є в значній мірі піаністи за своєю базовою музичною освітою. Стає зрозумілим, що сукупно з іншими факторами фортепіанне навчання є суб'єктом культуротворення в суспільстві за рахунок розширення його змісту (засобами музичного просвітництва), високого рівня професіоналізму, усвідомлення музикантами своєї культуротворчої місії.

Протягом свого існування фортепіанна школа виконувала функцію творення музичної культури України, виявляючи потужні потенційні можливості. Сутність мистецтва належить до тих проблем, які залишаються соціально значущими впродовж століть, починаючи від його зародків. У кожну історичну епоху народжувались нові погляди на мистецтво, яке своєрідно усвідомлювалось всією спільнотою відповідно до актуальних проблем свого часу, певних запитів та ідеалів.

Принципом аналізу мистецьких явищ ми обираємо діяльнісний підхід (Ю. Афанасьєв, Л. Буєва, М. Каган, О. Леонтьєв), який уможливлює усвідомлення художнього процесу продуктивною формою творчого опанування світу. Наукової уваги заслуговує таке спрямування вивчення мистецтва, яке спирається на

функціональне визначення, тобто із з'ясуванням його соціальної функції, що, на думку Ю. Афанасьєва, в теорії діяльності розкривається в контексті вивчення культури як наукового поняття, дозволяє поставити питання „про роль та місце мистецтва в культурно-історичному процесі" [39; 12; 14; 15]. До того ж, тільки в органічному синтезі двох концепцій (згідно однієї – сутність культури виявляється в розгортанні та реалізації творчих потенцій людини – Е. Баллер, В. Іванов, Н. Злобін, В. Межуєв; а другої – розуміється як спосіб засвоєння людиною світу – В. Давидович, Е. Маркарян, В. Семенов та ін., вироблення достатньо продуктивної культурологічної доктрини, в межах якої з'ясовується, що реальною субстанцією культури є діяльність людини, яка здійснюється нею як суб'єктом діяльнісного ставлення. Таким чином, культуротворча діяльність – це активність людини, яка полягає в продукуванні у соціумі „способів засвоєння людиною світу, в корекції систем діяльнісних відношень, в удосконаленні механізмів та засобів конкретних форм людської життєдіяльності" [39, с.10-14]. Мистецтво, музичне в тому числі, лише в розвитку суспільних відносин отримує сенс як форма культуротворення.

Одним з видів культурно-музичної традиції, як специфічної форми міжособистісних, соціально значущих відносин, є „школа". Музично-виконавське мистецтво (саме ця функція фортепіанної школи була однією з визначальних в період її становлення) спирається на досвід творчої діяльності, яка складалась протягом багатьох років цілою плеядою, навіть поколіннями митців. Воно є власним засвоєнням особистістю та переосмисленням досвіду, що є, в свою чергу результатом зусиль багатьох суб'єктів музично-виконавської діяльності, в якій міжособистісні відносини здійснюються безпосередньо засобом навчання, а опосередковано через засвоєння продуктів художньої творчості музичних діячів (музичні твори, виконавську концертну діяльність) та „споживання" цих продуктів через їх сприймання, усвідомлення та використання у власній творчості, що забезпечує продовження традицій відомих творців й виникнення нових продуктів музичної діяльності (творчої та виконавської), тобто створення передумов власних музично-виконавських шкіл.

Аналізуючи „школу" як культурологічний феномен, ми спираємось у своїх роздумах на визначення культури як об'єкту дослідження [610, с. 320-321], яка має свою структуру (від. лат. – struktura – розміщення, порядок, побудова), тобто мережу усталених і впорядкованих зв'язків між її складовими, елементами, які забезпечують її цілісність і тотожність самій собі, зберігають

основні якості при різноманітних внутрішніх і зовнішніх змінах.

Культурологічна контекстність поняття „школа" не вичерпується наукознавством. Природно виникає питання про застосування загальнонаукової сутності її до змісту культуротворчої діяльності творчої особистості, педагога-музиканта. Наукова думка з далеких часів і донині розвивається навколо поняття „культура", яке стало об'єктом дослідження філософів, істориків, соціологів, культурологів. Більше двох століть у різні періоди історії для визначення культури запропоновувались різні підходи В. Антоновичем, Є. Бистрицьким, Г. Гегелем, М. Грушевським, Е. Гуссерлєм, І. Зязюном, І. Кантом, П. Кононенком, І. Крип'якевичем, Г. Лессінгом, Ф. Ніцше, І. Огієнком, Г. Плехановим, Ф. Юнгом та ін. Не стояли осторонь музикознавці, педагоги музичних дисциплін, піаністи: В. Клин, Л. Коваль, Л. Кондрацька, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, К. Шамаєва, О. Шевнюк, В. Шульгіна.

Неоднозначне тлумачення поняття „школа", іноді поверхове окреслення його науково-теоретичної сутності заважає визначенню конкретного змісту в межах окремих мистецьких галузей. В такому контексті ми пропонуємо співвіднести роль культури та музично-педагогічної освіти в процесі суспільного розвитку, оскільки основу культури становить сукупність історично-набутого суспільного досвіду (завдяки освіті), який без трансляції через покоління (від учителів до учнів) втрачає свою самоцінність, а значить розвиток суспільства стає неможливим.

Виходячи з цього, визначальним чинником збереження й примноження сукупності творчого буття людини в сфері естетичних цінностей та ідеалів, духовної цілісності, еталонів соціальної поведінки, знань та вмінь, наукових концепцій, етичних норм, що є змістом культури, стає освіта. З певних наукових позицій (синтезу науково-природничого й гуманітарного знання [557; с.524] освіта є засобом трансляції культури поколінням „як спадкової інформації народу, нації, цивілізації" [425; с. 254]. Різні визначення цього поняття поглиблюють його сутність, але в жодному з них не спростована „культуротворча суть людини й людинотворча суть культури" [там само; с. 260].

Незважаючи на світоглядні сплетіння в культурах різних народів відмінностей між ними набагато більше ніж універсалій. Навіть культурні універсалії за деякої схожості залишаються різними. Соціологи виділяють понад 60 культурних універсалій (праця, танці, гостинність, освіта, музика тощо), які все ж таки різняться між собою. В цьому контексті українська культура,

мистецтво, а в їх межах і музично-педагогічна освіта виявляють власну європейську орієнтацію. Оскільки освіта має виявляти й розкривати цінність різноманітності культур і необхідність у виявленні певних універсалій, Україна здатна відіграти унікальну роль у загальнолюдській історії завдяки своєму геополітичному становищу на межі східної й західної культурних традицій. Українці „‹...› є завершальною ланкою тривалого процесу етно- і культурогенезу, а відтак і спадкоємцями всіх тих надбань, що створили їх попередники ‹...› його (цього регіону. - Н.Г.) культурний генофонд органічно передається у спадок прийшлим народам і в свою чергу збагачується новими елементами" [225; с. 36].

Україна не є суспільством з лише традиційною культурою. Перебуваючи впродовж багатьох попередніх століть у сфері різноманітних культурних впливів, перебуваючи у складі різних держав, але водночас зберігаючи власний культурний стрижень, Україна увійшла в третє тисячоліття у якісно новій ролі. Перед нашою державою відкривається перспектива трансформації різних впливів, яких вона зазнавала у процесі культурогенезу, формування нової (в тому числі й мистецької) культури, що має збалансувати східну й західну традиції. В процесі історичного розвитку сформувався народ, здатний створити унікальні складові нової європейської культури, в якій національна традиція органічно поєднана із загальноцивілізаційними універсаліями. Такі риси як національна терпимість, толерантне ставлення до інших національностей, їх звичаїв та традицій, непомітно створюють передумови формування якісно нової цивілізаційної культури, в якій несхожість сприймається не як елемент конфлікності, а як унікальний компонент цілісності. Настає етап, коли протилежно полюсні культурні традиції поступово втрачають свою осібність і зазнають взаємного впливу.

Мистецька освіта (у т. ч. музична) є складовою загальної культури. Оскільки освіта транслює і творить культуру, то сучасна культура без освіти неможлива. Відтак слід визначити основу, на якій відбувається цей взаємозв'язок. Трансляція і творення музичної культури здійснюється двома шляхами: засобами музичної мови і літературної мови. Дві мови забезпечуватимуть органічний зв'язок між освітою й культурою, індивідом і суспільством, індивідуумом і соціумом, культурою особистості і культурою суспільства. Крім того, мовний і музично-мовний простір стають засобом формування нової культури, в межах якої відбувалось і становлення української фортепіанної школи.

Для освіти має принципове значення взаємозалежність

мовного і духовного розвитку людини, до того ж додається і розвиток творчих здібностей, оскільки духовний розвиток відбувається і за творчої уяви, інтелектуальної і емоційної культури. Відтак виявляється глибинний зв'язок між освітою й культурою, музичною освітою і музичною культурою. Збереження та трансляція традицій, в тому числі музичної культури, залежить від „школи" як виду культурної традиції. Саме її безперервність, взаємообумовленість традиційного й індивідуально неповторного забезпечують її продовження, розквіт, соціальну значущість, унікальність.

Освіта здійснює трансформацію національних та універсальних музичних культурних цінностей; вона забезпечує засвоєння нових наукових понять, педагогічних технологій, творчого потенціалу народу в цілому і окремої особистості, збереження і примноження національних культурних цінностей.

Виходячи з цього можна говорити про засадничі функції системи освіти в контексті цивілізаційного поступу (В.Огнев'юк). З одного боку, освіта має відтворити громадянина суспільства, тобто сформувати індивідуальність на підставі попереднього інтелектуального досвіду, а з другого – освіта покликана відтворювати суспільство, насамперед – через кожного його суб'єкта. Реалізація цієї мети дозволить не тільки зберегти досягнутий рівень цивілізації, а й сформувати у свідомості кожного з носіїв та творців узагальненого досвіду людства, почуття причетності до набутих у процесі історії цінностей духовного розвитку, а й створити умови для подальшого творення культури.

Спираючись на те, що особистісний та цивілізаційний контекст мають конкретно-історичні виміри, ми погоджуємось з думкою про відтворення кожним суспільством „власних громадян" які мають „власні цінності". В цьому виявляється здатність нації до збереження власної ідентичності та опанування в світовому просторі самостійного й самобутнього місця. Тому, система освіти в кожному конкретному суспільстві повинна мати виразний національно-культурний зміст. В іншому разі власна система освіти певної спільноти може перетворитись на механізм її відторгнення та самоелімінації. Така тенденція є згубною для етнокультурної реальності, вона ставить під загрозу здатність певної нації відтворити таку політичну реальність як держава, яка б стояла на охороні інтересів всіх людей і кожного з представників суспільства [425; с. 268].

Варіант набуття етнокультурних цінностей через освіту має місце в разі примусового прилучення певного етносу до

чужорідних цінностей, при чому, як правило, з пригніченням його автентичних культурних здобутків. Наслідки саме такої моделі освіти доводиться долати незалежній Україні, причому долати на всіх освітніх рівнях та приктично в усіх освітніх напрямах. Наприклад, примусова русифікація освітнього процесу слугувала обмежувальним чинником для українського народу щодо відтворення ним національної культури, виступала до того ж своєрідним засобом маргіналізації підростаючого покоління, тому що замість „автентичної культури нав'язувала йому ерзац-продукти, поверхові замінники, спотворені ідеологічним чинником" [425, с. 270].

У змісті музичної освіти, виконавській діяльності, композиторській творчості як феномену культури примусове прилучення до музичних етноцінностей різних націй, їх нав'язування з геополітичних та інших мотивів майже неможливе. Від появи „чужорідних" цінностей в загально засвоюваному інтонаційному колі музична культура як багатонаціональний феномен лише виграє. Якщо окремі етномотиви або цілі музичні утворення не задовольняють попитам слухачів чи виконавців, вони залишаються поза увагою митців та педагогів (в репертуарі для навчання); пригнічення ними інших автентичних культурних здобутків практично нездійсненне явище завдяки відсутності в музичній палітрі фактичної словесно-змістовної інформації. Навпаки, відсутність нової музично-інтонаційної інформації може спричинити збіднення культурно-освітнього простору, появі умов для домінування культурної однорідності, стандартизації музично-естетичних смаків.

Розкриття „феноменальності" школи уможливлюється у вимірах культурології: школа визначається як система гуманітарних знань, що виникає в процесі матеріально-духовної практики, є однією з форм її самореалізації, що має безпосередню антропологічну спрямованість [298; с. 4.]. Відтак, різноманітні поняття, що використовуються нею повинні, окрім одиничного, мати загальнокультурний зміст, виступаючи в ролі „символічних визначень" та „образів самопізнання". Цим умовам відповідає феномен „школа", який відбиває своєрідність понятійного апарату певної дисципліни та відповідає загальногуманітарним змістовно-народжуючим тенденціям, завдяки чого уможливлюється в кожному конкретному випадку використання його в одиничному, подвійному або універсальному визначенні. Тобто, в понятті „школа" інтегруються загальні особливості різних наук, галузей, дисциплін.

Культурологічність (макронауковість, полінауковість) забезпечується наявністю „школи" як складової систем декількох галузей наукового знання – наукознавства, педагогіки (історія, теорія), соціології, мистецтвознавства, музикознавства, а в їх структурах - музичної педагогіки, музичної освіти. Відповідний критерій культуровідповідності („еквівалентності" в науковому знанні), який характеризується відповідністю вимогам середовища й часу, сучасної культури і науки, зокрема, національної [142; с.183], має і школа.

Школа визначається нами як феномен музичної традиції, збереження та трансляція якої, залежить від „школи" як її виду. Саме безперервність „школи", взаємообумовленість традиційного й індивідуально неповторного забезпечує її продовження, розквіт, соціальну значущість, унікальність.

Ми визначаємо сутність поняття „школа" в контексті культурології як парадигмальний концентр у системі полігалузевого знання, чим детермінується необхідність аналізу сутності змісту пакету відповідних дефініцій та визначення його еврістичної ємності в кожній дотичній галузі.

Загальне уявлення про музично-педагогічну культуру піаніста визначають не лише готові результати виконавської та просвітницької діяльності педагога та його вихованців, а й історично конкретне ставлення до себе і оточуючого світу. В такому процесі здійснюється засвоєння історичних культурних цінностей і проекується та реалізується наступна діяльність фахівця в межах певної культури. „Культурність" є виміром соціальної енергії, яку особа випромінює, перетворює у власній багатобуттєвості [78].

Позаособистісною культурою спілкування у ВНЗ (музично-педагогічне – не виключення) феномен культури не може бути розглянутим. Вона має головний критерій, а саме, „культурність", який зберігає і педагогічну індивідуальність піаніста.

Ми зосереджуємось на проблемі вищої освіти не випадково. Її незвичайний статус в громадянському суспільстві виник не сьогодні. В новому тисячолітті система діяльності різних вищих навчальних закладів ускладнюється, продовжується процес її реформування, збільшується кількість студентів, урізноманітнюються взаємовідносини між суб'єктами навчання (викладачами та студентами). Виникає нагальна потреба звернути відповідну увагу на стан та розвиток внутрішньої культури у вищій педагогічній школі, оскільки майбутнє суспільної культури опиниться здебільшого в руках студентства.

На перший погляд, ніби-то існує протиріччя в розумінні сутності складових три рівневої ієрархії розглянутої нами культури: 1) зовнішньої культури відкритого суспільного простору, 2) внутрішньої культури вищої школи та 3) суспільно-обмеженого навчального середовища в класі фортепіано. Соціально значущих розбіжностей тут немає. Починаючи з третьої (вужчої) складової, „культурне" відбивається в цінності шедеврів світової музичної культури, професійній поведінці педагога, відносній рівноправності суб'єктів музично-педагогічного спілкування. Самостійності внутрішньої культури вищого навчального закладу (другої складової) не суперечать соціально значущі завдання, спрямовані на підтримку зовнішньої культури відкритого суспільного простору (першої складової). Всі три складові означеної ієрархії культури функціонують з урахуванням внутрішніх та зовнішніх особливостей буття кожної з них, розвиваються шляхами співіснування.

Спеціальна увага природно сконцентрована на способах існування внутрішньої культури вищої школи. Вони в різні часи досліджувані зарубіжними науковцями [687; 690; 702; 706; 713]. Культура вищої школи, на їх думку, функціонує на двох рівнях. Перший з них визначає загально філософську суть розвитку особистості в суспільстві. Цей рівень забезпечує розуміння загальної „високої" культури та окремих дисциплінарних культур, які обмежені особливостями конкретної навчальної дисципліни; міру можливого співіснування окремих елементів загальної системи відкритого суспільного середовища з підсистемами цінностей окремих особистостей. Другий рівень передбачає концентрацію уваги на культурному студентському досвіді, виокремлення якісних процесів культурного становлення студентства (індивідуального та соціальноугрупованого) у внутрішньому середовищі вищої школи (переклад наш.– Н.Г.) [690; с.186].

Система вищої музично-педагогічної освіти в Україні знаходиться в стадії реформування, постійно ускладнюється, вміщує велику кількість спеціалізацій та кваліфікацій. Не обійтись без вирішення проблеми співвідношення складових в поліпрофесійній діяльності студентів (наприклад, музичні факультети) у межах культури внутрішнього середовища вищої педагогічної школи поряд із реаліями практики викладання музики. Що ж стане головним в музично-педагогічній освіті в Україні: набуття не завжди скоординованої навчальними планами суми знань чи особистісне ставлення до неї фахівця в межах вищої школи? Як сприятиме „культурне" встановленню балансу між

дисциплінами профілюючих і непрофілюючих дисциплін? Чи можна вже зараз визначитись: чого студент має досягти за роки навчання в результаті власної розумової діяльності в процесі самостійного навчання та яку „готову" суму знань йому необхідно отримати за певний час навчання у вищій школі. Від виміру „культурного" багато в чому залежить майбутнє вищої музично-педагогічної освіти.

Отже, „культурне" – феноменальна систематизуюча якість суспільного буття, яка розповсюджується і на музично-педагогічну вищу освіту. Вона забезпечує продуктивність і високий рівень розвитку музично-педагогічного спілкування як основного виду навчально-виховної діяльності студентства та багатокомпонентну цілісність міжсуб'єктних відносин всіх означених рівнів ієрархії культури: відкритого суспільного простору, внутрішнього середовища вищої школи, суспільно обмеженого середовища „класу фортепіано".[1]

Для з'ясування змісту національної традиції як культурно-історичного феномену та усвідомлення шляхів реалізації власних духовних цінностей музикантів-піаністів засобами професійної мистецької освіти, доцільно визначити сутність поняття „духовність" і вплив музики на його розвиток у особистості. Почнемо з розкриття духовності як аксіологічного компоненту фортепіанної школи, з'ясувати його як предмет спеціальної уваги філософів, теологів, мистецтвознавців, психологів, педагогів (М. Бердяєв, Д. Дубровський, Л. Закс, Е. Ільєнков, Л. Кондрацька, М. Лоський, І. Нестьєв, Ю. Пономарьов, В. Сагатовський, В. Свинцов, В. Соловйов, Г. Тарасов, М. Тараканов, В. Федотова, Ю. Холопов, К. Юнг), що розглядається як ідеальне, релігійне, ціннісне явище.

У філософії визначення духовності спирається на сутність духу як поняття, що означає активно мисляче на відміну від матеріального, природного (Г. Гегель, І. Герасімова, Н. Гончаренко, В. Іванов, Ф. Ніцше, Ю. Фохт-Бабушкін); духовність розкривається і відновлюється в педагогіці (М. Бех, І. Бужина, І.Драч, І.Зязюн, Л. Кондрацька, О.Олексюк, Є.Рапацевич, Т.Тюріна)

[1] На прикладі професійної музичної освіти, завдяки збереженню кращих національних традицій, зокрема, фортепіанної культури (виконавства, просвітництва, педагогіки) піаністи розкривають і доносять до сучасних поколінь їх аксіологічну значущість, духовність самого музичного мистецтва, культуротворче і виховне навантаження якого реалізуються в аксіологічній компоненті власної духовності музикантів.

як певна вираженість у системі мотивів особистості фундаментальної ідеальної потреби пізнання світу, себе, змісту та сенсу життя. В педагогічній теорії людина вважається духовною настільки, „наскільки задумується над цими питаннями та намагається отримати на них відповідь" [446; с. 156]. Об'єктивна користь від духовної діяльності співвідноситься з суб'єктивним безкористям, „відносна незалежність пізнавальної діяльності від прагматичних цілей та альтруїстичних дій від негайного соціального визнання робить духовність найважливішим фактором розвитку цивілізації" [там само].

Духовному потенціалу особистості з позиції розкриття її сутнісних сил багатомірну характеристику надано О.Олексюк, нею докладно представлена евристична ємність науково-теоретичної сутності поняття „потенціал", яка розкривається в дефініційній сукупності визначень в межах духовного потенціалу. Окреслюючи духовні сутнісні сили в культурному процесі О.Олексюк визначає їх наповнення змістом соціального життя, як перевершуючі взагалі здатність відносно самої людини „в її індивідуальній емпіричності і залежно від соціальних сфер, навколо яких вони організовуються, стають своєрідними „концентрантами" естетичного, морального та теоретичного світовідношення" [432; с.20]. Евристичну ємність потенціалу автор конкретизує формулюванням естетичного потенціалу мистецтва, який визначається мірою можливостей актуалізувати його естетичну сутність в реальному культурному бутті та в „надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог зі світом" [там само, с.33], згідно з педагогічною концепцією – „міру можливостей актуалізації духовної сутнісної сили в реальній цілеспрямованій діяльності встановлює духовний потенціал особистості" [432; с. 51], який окреслений автором як пріоритетний вектор розвитку музично-педагогічної освіти XXI століття.

Виховання духовності (за Т.Тюріною), пов'язане з обгрунтуванням ідеї, згідно якої людина - біосоціальна істота, яка має й духовне єство. Автор висловлює занепокоєння тим, що експериментальна наука Нового часу перетворилась на ізольований вид релігії та мистецтва засіб пізнання природи. Цілісній духовності людини було завдано нищівного удару тому, на її думку, майбутнє вбачається пов'язаним із педагогічними концепціями, які спрямовані на вивільнення людини від того, що заважатиме духовному зростанню, розширенню обріїв свідомості [597].

У структурі особистості значне місце останнім часом відводиться духовності, яка визначається, за психологічним

дослідженням С.Науменко, різнобічністю розвитку духовних потреб та інтересів особистості. Вони спонукають її до: активного оволодіння знаннями, мистецтвом; поглиблення знань, умінь і навичок, що характеризують високоосвічену людину, яка може продовжувати власне самовдосконалення протягом життя; подальшого розвитку здібностей, що забезпечують здатність до творчої діяльності. Але в структурі особистості бракує компонентів, які мають стати її структурними складовими: емоції, відповідні психічні процеси і стани, що складають культуру почуттів. Духовне збагачення особистості залежить від виховання, що пояснюється „первинністю факторів, які лежать в основі процесу формування особистості: психічні процеси та її властивості" [397; с. 54-59]. Музичне мистецтво функціонує за естетичними законами, в ньому немає місця насильству, злу, тому „виховуючи підвищену емоційну чутливість, вразливість до прекрасного і доброго, музика спонукає особистість будувати своє життя за тими ж законами". Значну частину духовності людини займають взаємопов'язані між собою здібності, які входять складовою до її єдиної, цілісної сутності, мають зв'язок з іншими компонентами, в т.ч. – знаннями, вміннями, потребами, мораллю тощо, але не зводяться до них. Тобто, духовність, як складову характеристики особистості, можна розглядати на основі отриманих знань, а можна – на основі розвитку емоційно-чуттєвої сфери [там само]. Одним з головних носіїв духовності С.Науменко вважає аксіологію високохудожніх зразків музичного мистецтва з його естетикою, глибиною та розмаїттям почуттів.

Спираючись на аксіологічність будь-якого чинника, пов'язаного з духовністю, доречно усвідомити сутнісну спорідненість самих наукових понять „аксіологія" (філос. – етика цінностей, яка досліджує сенс людського життя) та „духовність" (ідеальної потреби пізнання світу, себе, змісту та сенсу життя), що розглядається в етичній площині як прояв цінності людських стосунків, високої моральності. В педагогіці – поняття „аксіологія" є запозиченим з філософії і визначає природу людських цінностей, сенс життя та виправданості кінцевої мети людської діяльності. Головною ж виховною задачею є формування духовних запитів особистості (духовності), що „виявляється в багатстві духовного світу особи, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності") та збереження і продовження духовних цінностей як „витворів людського розуму, духу і творчої діяльності" (М. Ярмаченко).

Музичне мистецтво, поряд з іншими художніми надбаннями є практичним носієм духовних цінностей, які виявляються більш довговічними, ніж цінності наукові, філософські й навіть релігійні. Освіта є формою збереження культурного національного досвіду. Для того, щоб вона залишалась національною, необхідно залучати молодь до здобутків національної духовності. Завдячуючи нашій тисячолітній історії ми живемо в самобутній країні з великими духовними та художніми традиціями.

Багато робіт присвячено проблемі розв'язання філософсько-музичної (І.Нестьєва, В.Рашковська, М.Северінова, І.Стадник, М.Тараканова, Ю.Холопов), педагогічної сутності традиції (В.Гаманюк, М.Кузьмін, І.Мельничук) в співставленні з новаторським підходом до відповідних питань.

Традиції побутують у свідомості суспільства як форма передачі соціального досвіду, ідеї, звичаїв, норм, що передаються з покоління в покоління; традиційний – заснований на традиції, що набув характеру традицій, усталеності [540; с.673]; за традицією відбувається наслідування прикладів кращих представників попередніх поколінь. І якщо якості людини – це їх особистісні надбання, то традиція – результат соціально-психологічного закріплення їх вияву, вони впливають на формування у людей особистісних якостей. Сутність і значення традиції полягає в тому, що вони є відображенням людського досвіду [446; с. 596], у т.ч. мистецького.

Щодо традиції, наприклад, музичної класики (рівнозначно: недавньої або віддаленої в часі), для музичної освіти вони – невідступні, оскільки мистецтво, яке з нею пориває – приречене на ізоляцію, а творець, „відкидаючий все, що було створено до нього, ризикує залишитись незрозумілим людьми" [476; с. 3]. Дослідження багатозначного XX століття переконує, що в творчій діяльності видатних майстрів зберігається зв'язок з такими якостями, без яких мистецтво звукообразів, що інтонуються, просто перестане існувати (тематизм, метроритмічна періодизація, фольклорні інтонації тощо), тобто з традицією, але такою, яка оновлюється, збагачується, розвивається [476; с. 7]. У той же час, кожному митцю, музиканту, музичному педагогу зрозуміло, що неможливо залишатись тільки на позиціях минулого, не шукаючи нового. Постійний пошук незвичайного, іноді, навіть вражаючого, часто стикається з усталеним, звичним. Тому, завдання митця примирити дві, на перший погляд, взаємовиключаючі тенденції – надійну опору на традицію з устремлінням до нового, незвичного. Досвід музичної культури доводить, що ці дві тенденції можуть

стати взаємодоповнюючими. І в цьому – запорука безсмертя традиції і обумовленість народження нового. Закономірностями, які поєднують навіть зовсім несхожі традиційні музичні явища і нові, стають (на думку Ю.Холопова): комплекси логічних категорій, злиття елементів у цілісний суб'єкт творчості; пропорційність, відносно стійка впорядкованість; градації цінностей: від корисного через приємне до прекрасного, як стадії вищої духовності.

Через з'ясування історичної, теоретичної, мистецької та освітньої сутності ключових понять та їх взаємній впливовості розкривається виховне значення української традиції засобом її активізації в мистецькій професійній освіті.

Таким чином, усвідомлення історичної значущості кращих національних традицій складає один з аксіологічних чинників духовності в професійній музичній освіті; збереження національної музичної спадщини проявляється в різних формах, які, водночас, несуть спільне навантаження – забезпечують цілісність процесу виховання духовності майбутнього покоління музикантів, зокрема, продовжувачів української фортепіанної школи в царині мистецької освіти.

Деякі зміни ідейного характеру відбувались у ставленні до національного українського в музичній культурі ХХ століття. Це відмічали музикознавці, композитори, виконавці, музичні педагоги. Національна традиція як соціально-музичне явище було предметом дослідження багатьох вчених і розглянуто на засадах українознавства, культури, мистецтвознавства (П. Кононенко, С. Лисецький, І. Ляшенко, О. Михайличенко. Л. Хлебнікова, М. Черепанов, К. Шамаєва, М. Ярко); фольклорно-естетичних поглядів окремих осіб (М. Боровик, В. Василець, М. Грінченко, В. Довженко, М. Дремлюга, М. Степаненко); української культурної традиції в історії освіти України, в т.ч. музичної (А. Авдієвський, С. Бендікова, І. Власенко, Л. Вовк, С. Горбенко, І. Єгорова, К. Луганська, О. Овчарук, О. Рудницька, М. Чепіль, О. Шевчук), пов'язаної з зростанням національної свідомості українців ще з 50-і –60-і роки XIX століття з розвитком просвітницької тенденції серед української інтелігенції [105; с. 44].

Однією з ознак національної традиції, які співзвучні сучасним поглядам на музичне виховання і освіту, були демократичні тенденції педагогічної творчості. Вони виявлялись та стверджувались у діяльності багатьох історичних діячів та просвітників з ХУІ – ХУІІ століть (П. Беринда, П. Могила, М. Смотрицький, К. Ставровецький) й продовжували своє буття в подальшому розвитку цих ідей у педагогів вищої ланки освіти

(Л. Баранович, А. Ведель, И. Галятовський, Г. Сковорода) [172, с. 226-238; 583, с. 45-47].

Закріплення прогресивних, гуманних позицій у професійній мистецькій освіті сприяли ствердженню шанобливого ставлення до тих, хто навчається, урахуванню їх індивідуальних особливостей, а також змісту самої організаційної системи взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Ці прототипи демократичних традицій реалізуються в сучасному освітньому процесі, його принципах і складових системи. Стверджуючи прогресивні традиції, сучасна мистецька галузь педагогічної науки продовжує їх творчий розвиток у конкретних музичних освітніх явищах, особливостях організації професійної діяльності відповідних вищих навчальних закладів – інститутах мистецтв, музично-педагогічних факультетах та ін.

Національна традиційність в мистецькій освіті має домінантну функцію поряд з іншими факторами – динамічністю, варіативністю, професійною значущістю в підготовці фахівців, особистісною зорієнтованістю тощо, тобто в сучасній українській музично-педагогічній думці відтворюються традиційні підходи, характерні українській національній педагогічній культурі, як складової загальної культури нації. Соціокультурні зміни відкривають перспективи відродження духовності нації, що уможливлює повернення традицій, які характеризувались в історії українського суспільства етико-гуманістичним змістом. Ствердження цих тенденцій, їх подальший розвиток залежить від прилучення молоді до цінностей попередніх поколінь.

Музично-мистецька освіта не відсторонена від цих процесів, навпаки, має потужні важелі: вивчення української музичної спадщини; створення умов для виховання суспільства, з духовно багатим, національно цілісним, високо моральним особистісним потенціалом, здатним розуміти не лише власне культурно-музичне надбання, а й збагатити його завдяки відчуттю мистецьких надбань інших національних культур. Позитивний вплив на духовний світ людини може здійснюватись завдяки процесу формування національної свідомості, повноцінність якої передбачає знання народних традицій та його культури. Наприклад, народне мистецтво (яке передувало професійному музичному мистецтву, але традиційно залишається і донині інтонаційно-емоційним джерелом професійної музичної творчості митців), завдяки зародженню його в культурі нації, воно конденсує духовне багатство її самої, стає уособленням загального психологічного типу характеру, виразником гами її ціннісних

орієнтирів. Наприклад, серед музикантів став хрестоматійним вислів Р.Гліера про його враження від української музичної культури (молоді роки він провів в українському селі з батьками), який писав, яка то була „...стихійна сила народного мистецтва, котра невимушено оволодівала моєю свідомістю, формувала мої музичні враження. В українському селі переді мною було поширене поле для музичних спостережень" [132, с. 294].

Специфічні форми прояву національного чинника, які надані І. Ляшенком [340] в концепції національного в мистецтві, простежуються в музиці через своєрідне осучаснення фольклорних джерел, що уможливлює активний пошук нового, але з урахуванням особливостей їх інтерпретації. Тобто, впливовим чинником національного виховання виявляються засоби професійного музичного мистецтва, які спираються на фольклор. Українська музична культура – це складне етномузичне явище, яке утворюється завдяки неповторним стилям різних регіонів. „Наявність низки регіональних художніх стилів, заявлених в фольклорі та трансформованих професійним мистецтвом, зумовлює якісне різноманіття духовних надбань держави" [103, с. 125].

Проблемі вивчення традиційного українського музикування присвячено багато робіт істориків, мистецтвознавців, фольклористів, інструментальних виконавців (О. Воропай, С. Грица, О. Дей, Г. Довженко, М. Драгоманов, А. Іваницький, С. Людкевич, О. Огієнко, В. Скуратівський, М. Стельмахович). Українська національна музична традиція як аксіологічний чинник духовності гідно представлена в наукових працях представників фортепіанної школи (Ж. Аністратенко-Хурсіна, Ж. Дедусенко, Н. Зимогляд, Н. Кашкадамова, В. Клин, О. Кононова, Г. Курковський, Л. Мазепа, Ю. Некрасов, Т. Рощіна, Т. Старук, М. Степаненко, К. Шамаєва, В. Шульгіна та ін.). Ю.І.Некрасов, наприклад, вважав, що вузівський рівень музичної педагогіки потребує розвитку „інтелектуально-духовної спроможності студента", використання духовних ресурсів особистості у виклику психологічного стану готовності до творчого „подвижництва".

На прикладі фортепіанної школи збереження музичних традицій відбувається декількома шляхами: дотримання відповідного набору виконуваних творів (поліфонія, велика форма, концертний етюд, п'єси різних стилів, жанрів та інш.); використання шедеврів світової фортепіанної музики, створених в різні історичні періоди (Л. Бетховен, Й. Бах, Е. Гріг, К. Дебюсі, В. Косенко, М. Лисенко, В. Моцарт, Ф. Ліст, С. Прокофьєв, Л. Ревуцький,

П. Чайковський, Ф. Шопен, Д. Шостакович, Р. Шуман, інші); виконання фортепіанних творів за стильовим принципом; збагачення музичного репертуару за рахунок вивчення української фортепіанної класики; продовження традицій через безпосереднє опанування і використання в виконавсько-педагогічній практиці кращих зразків музики сучасних українських композиторів; дотримання принципу художньої довершеності; збереження духу просвітництва як аксіологічного компоненту виховання духовності особистості піаніста.

Спираючись на думку, що за традицією „відбувається наслідування прикладів кращих представників попередніх поколінь", можна припустити, що їх збереження і популяризація є виховним процесом, спрямованим на успадкування ціннісного ставлення до традиційно високої духовності, притаманної українській музичній культурі. Ця традиція створювалась за участю обдарованих і високоосвічених музикантів-піаністів, які отримували професійну освіту в Берліні, Відні, Празі, Петербурзі, Москві; наслідували приклад своїх наставників нести високу духовність протягом всього творчого життя, залучаючи до етичних та естетичних цінностей широкі кола української слухацької аудиторії.

Розвитку національної музичної школи передувала теорія української національної школи М. Грушевського, який розробив теоретичні положення та категорії національної школи та спрямовував громадську думку на її будівництво. У статті „Наша школа" М. Грушевський в 1909 році писав, що для українського суспільства важливою проблемою стає розв'язання питання становлення національної школи в широкому розумінні „основнійшого приспособления школи до потреб української суспільності, ‹...› вповні очевидно, що тільки націоналізація школи в українських землях може дати українській людності підстави успішного культурного, суспільного ‹...› розвитку" [154]. Розбудові української національної музичної школи в різні історичні періоди присвячувались теоретичні та практичні здобутки багатьох музичних діячів (Н. Герасимова-Персидська, Л. Корній, М. Кузьмін, М. Лисенко, І. Ляшенко, М. Степаненко, К. Стеценко, В. Шульгіна, Б. Яворський та продовжувачі його школи: А. Альшванг, М. Вериківський, Г. Верьовка, П. Козицький, М. Леонтович, С. Протопопов, Е. Скрипчинська).

Доречно згадати, що наприкінці XIX ст. М. Лисенко писав з Лейпцига „Потрібна школа, потрібна негайно і така школа, яка б мала народні рідні основи, бо інакше, вона дасть, як усе у нас, блеклий колір з іноземними рум'янами" (з „Характеристики

музичних особливостей українських дум і пісень, виконуваних кобзарем Вересаєм"). Так, композитор-піаніст, видатний український музичний діяч накреслив таки напрямки розвитку української національної музичної школи: - „дотримання демократичних принципів"; - „гуманістина спрямованість" виховання „на всебічний розвиток особистості"; - „органічне поєднання" досягнень „національної і світової художньої культури"; - „використання національної музичної спадщини як першоджерела слухотворчого виховання"; - „вплив синтезу різновидів мистецтв в українській музичній драмі на формування особистості"; - „вияв творчого потенціалу учнів у процесі сольного і ансамблевого виконавства, розвитку музичного сприймання і засвоєння історико-теоретичних знань"; - „соціальна спрямованість" на долучення до „національної і світової художньої культури" [668, с. 51-54].

Аксіологічного звучання набуває в цьому аспекті визначення української „національної музичної школи", надане В. Шульгіною, в якому школа стверджується як національний ідеал, що „грунтується на пріоритеті формування творчої особистості як основної суспільно-естетичної цінності та рушійної сили у розвитку національної музичної культури". Вимогою до відродження національної музичної школи „є реалізація у вихованні і навчанні ідеї засвоєння та розвитку позитивних традицій національних культур українців та інших етносів, що проживають в Україні" [668; с. 4, 51-54]. Щодо сучасної України, то в ній формуються умови для розбудови національної системи музичної освіти і виховання. В національній школі створюється така естетична і етична атмосфера, що наближає її до живих традицій етнопедагогіки, прогресивного сучасного світового досвіду у площині гуманістичної парадигми освіти.

Протягом свого існування фортепіанна школа виконувала функцію творення музичної культури України, виявляючи потужні потенційні можливості. В кожну історичну епоху народжувались нові погляди на мистецтво, яке своєрідно усвідомлювалось всією спільнотою відповідно до актуальних проблем свого часу, певних запитів та ідеалів. Найобдарованіша частина суспільства, видатні діячі музичного мистецтва, зокрема представники фортепіанної школи, глибоко усвідомлювали ємність її культуротворчих художніх потецій.

Одним з видів культурно-музичної традиції, як специфічної форми міжособистісних, соціально значущих відносин є школа. Музично-виконавське мистецтво (саме ця функція фортепіанної

школи була визначальною в її становленні і вивченні поряд з композиторською) спирається на досвід творчої діяльності, яка складалась протягом багатьох років цілою плеядою, навіть поколіннями митців. Воно є власним засвоєнням та переосмисленням досвіду, що стає, в свою чергу, результатом зусиль багатьох суб'єктів музично-виконавської діяльності, в якій міжособистісні стосунки здійснюються безпосередньо в процесі навчання, а опосередковано – через засвоєння створених продуктів художньої творчості музичних діячів (музичні твори, виконавська концертна та просвітницька діяльність) та „споживання" цих продуктів через їх чуттєво-емоційне сприймання, усвідомлення та використання у власній творчості, що забезпечує продовження традицій відомих творців й виникнення нових продуктів музичної діяльності (творчої та виконавської), тобто створення передумов власних музично-виконавських та педагогічних шкіл.

У контексті української національної освітньої парадигми, враховуючи визначення української національної школи в історичних матеріалах, національної музичної школи з огляду на визначення фортепіанної школи як культурної традиції з метою розширення евристичного кола пропонуємо таке узагальнене тлумачення поняття „українська фортепіанна школа" (УФШ) *як культуровідповідної, багатокомпонентної категорії українознавства, яка має ознаки динамічного явища наукового пізнання, що соціально спрямована на передачу наступним поколінням музикантів від сталих майстрів національної ідеї та музичної традиції в галузі поліфункціонального творчого опанування мистецтвом фортепіанного виконавства в системі відповідної фахової освіти. Українська фортепіанна школа XX століття розкрита як історично перспективне, відкрите до вивчення, аналізу та узагальнення інфінітивне явище, історично спрямоване в наступне XXI століття.*

1.2. Феномен „школа" як предмет науково-теоретичного аналізу

Поняття „школа" є широко вживаним у загальній культурі. Воно застосовується з різних науково-теоретичних, соціально-освітніх, організаційно-громадських позицій, має багатовекторну структуру відповідних дефініцій. Завдяки різноспрямованості змісту, неоднорідності та різному рівню узагальнення сутність цього поняття може розкриватися на макро- та мікро-рівнях пізнання, а

саме: загальної сутності в єдності її галузевих складових та в окремо взятому виді гуманістичної діяльності. Тобто, у понятті „школа" інтегруються особливості різних наук, дисциплін (з загальнокультурологічних позицій) та окремої галузі (фахової), що в сукупності відповідає вимогам системного аналізу.

Для подальшого з'ясування його евристичної ємності в музично-педагогічній практиці доцільно визначити сутність феномену „школа" з позицій загального наукового знання.

Ми звертали увагу, що збереження й трансляція традицій залежить від традиційності „школи". Її безперервність, взаємообумовленість традиційного й індивідуально-неповторного, нормативного і концептуально-новітнього забезпечує продовження, динаміку, соціальну значущість та її унікальність.

Школа має широкий спектр смислів в формуванні загальнокультурної спадщини людини, тому необхідно з певною періодичністю долати вузько спеціальне знання для отримання нових евристичних результатів, тобто даних, які були недосяжними на певному етапі розвитку конкретної наукової галузі, або утрудненими в умовах їх герметизації, замкненості на саму себе.

Історично склалось, що наукова школа відіграла велику роль у розвитку суспільства з давніх часів: школи країн Давнього Сходу; давньогрецькі школи: Пифагора, Гіппократа, Платона. Розвиток шкіл спрямовувався на збереження персоніфікованого знання (Давній Схід) або до шкіл-прообразів дослідницьких колективів (школа Аристотеля). Середньовічні школи в основному займались продуктивною діяльністю. Значний розвиток шкіл відбувся в Новий час у зв'язку із стрімким прогресом науки, з перетворюванням її у професію, а також з переходом сфери діяльності в XX ст. від окремого індивіда до колектива.

У довідковій літературі наукова школа визначається як колектив різних за статусом, віком, освітою та компетентністю вчених, „які розробляють під керівництвом лідера – голови школи – висунуту ним дослідницьку програму" [446, с. 667].

Онтологічними характеристиками наукової школи є:

- дослідницька програма – необхідна умова існування наукової школи та її системоутворюючий фактор, якою детермінується її унікальність (незалежно від масштабу завдань: нової теорії або розробки конкретної методики);

- продуктивність, завдяки чого уможливлюється розвиток школи, перспективність подальшого розгортання (певна динаміка) в процесі поступового опанування предмета дослідження;

- „навчання творчості”, як необхідна умова її існування (головною, дослідницькою функцією школа не обмежується), яке реалізується не лише керівником школи, а й старшими досвіченими співробітниками (ця риса перейшла генетично від „класичної школи”);

- наявність неформального, прямого спілкування всіх представників школи (реалізація науково-освітньої та педагогічної функцій здійснюється продуктивно лише за таких умов);

- відносна автономність групи вчених школи (частки наукової співдружності), що характеризується власним стилем міжособистісних відносин, нормами і стандартами наукового дослідження, тобто самобутнім стилем спілкування;

- залежність певної системи міжособистісних відносин та стилю спілкування, розподілу роботи між колегами для її продуктивності від глави школи як наукового лідера і організатора колективного дослідницького процесу;

- єдиність методологічного підходу когнітивного процесу і дотримання загальних теоретико-методологічних положень, що є основою дослідницької програми, яка розділяється всіма членами школи;

- необхідність у презентації своїх позицій та досягнень і захисті їх від критики в зовнішньому науковому товаристві як важливе завдання, що стоїть перед школою;

- народження школи визначається фактом формування групи вчених, що реалізують накреслену програму, а її припинення може бути пов’язане з декількома причинами: вичерпаність дослідницької програми, відсутність організаційних здібностей керівника, втрата відповідності школи – як дослідницького колектива, що не контролюється керівником або втрата цілісності школи у зв’язку з уходом керівника і відсутністю спадкоємця. У випадку гідного спадкоємця школа продовжує своє існування та розглядається як наукове спрямування [446, с. 667-668].

Фундаментальні, різнобічні та евристично ємні визначення проблемних аспектів „школи” отримано в сучасному наукознавстві, де з’ясовано функціональну значущість цього поняття, надане широке висвітлення сутності змісту відповідної дефініції, її структури: історія та логіка розвитку „школи”, мотивація і спадкоємність, феномен дослідницьких програм, діалектичний зв’язок наукової „школи” з її керівником та інше (Є. Бойко, В. Буткевич, В. Гасилов, Ф. Гернек, В. Гутін, Н. Дубінін, Д. Зербіно, Б. Кедров, Г. Лайтко, Е. Мирський, Л. Салямон, Б. Фролов, С. Хайтун, А. Цукерман, Г. Штейнер, М. Ярошевський).

Проблеми дослідження школи як наукової категорії ХХ ст. узагальнюються і мають подальший розвиток у ряді спрямувань і розглядаються в понятійному колі культурології. У підходах наукознавства та методах дослідження моделі школи з цих позицій використовується універсальний апарат (у т. ч. для сфери музично-педагогічного пізнання).

Характеристики школи в науці розвивались від визначення вченого-одинака (час енциклопедистів, коло наукових інтересів яких був доволі широким), який подібно до цехового майстра середньовіччя всю наукову та технічну роботу виконував сам. Колектив його складався з двох-трьох осіб, тому велика частина інформації швидко втрачалась, що негативно впливало на розвиток, знижуючи його темп. В ХУІІІ ст. загальне зростання інформації, науки, розповсюдження та ускладнення експериментальних методик та технологій, зростання трудомісткості наукових досліджень призвели до появи постійно діючих колективів дослідників [309]. Нова тенденція пов'язана з кооперацією праці вчених. У той же час, цей період характеризувався відсутністю колективних праць, результат колективної праці публікував ведучий вчений як свою власну [175, с. 459-472]. В середині ХІХ ст. з'являються наукові колективи, в яких поряд з науковим лідером працювали наукові співробітники, учні ідейного наставника, які сприймали його методи. До кінця ХІХ ст. виникали такі колективи вчених, які продовжували школу свого вчителя, або виокремлювались в самостійні спрямування.

ХХ століття відзначається принципово новим процесом, що розпочався ще в першій третині ХХ ст. і відповідав високим темпам розвитку та специфіці кожної галузі науки [175]. Про це зауважував Г.Штейнер: „Хоча й існує низка ціннних публикацій, що характеризують окремі наукові школи, натомість немає ще й досі теоретичного аналізу історичних умов та рис наукової школи, їх понятійного визначення, а також опису їх історичних функцій в развитку науки" [661, с. 97-118]. Такої ж думки дотримувалися Ф. Гернек, Б. Фролов. В. Буткевич (1994 р.) виявила, що за період з 60-х по 90-ті роки ХХ століття сформувалось декілька дидаскологічних наукових шкіл (ленінградська: Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, О. Щербаков та їх продовжувачі; московська: на чолі із В. Сластьоніним; білоруська, казахська, узбецька та інші). Сформувалась і українська наукова школа, а в її межах – науково-педагогічна.

Окремо виділяємо українську педагогічну школу: В. Бондарь, І. Зязюн, О. Мороз, П. Орлик, М. Підтиченко, О. Савченко,

В. Семіченко, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, Т. Цвелих, М. Шкіль, М. Ярмаченко та їх продовжувачів, які підняли національний пласт педагогічних досліджень на високий науковий рівень.

Відсутність точного визначення наукового поняття „школа" пояснюється тим, що зберігається і дотепер багатозначність контекстів його застосування, „недостатня вивченість проблем наукознавства та наукової творчості", невизначеність критеріїв відмінностей різних шкіл, діалектики типовості та індивідуальних відмінностей в них. Це ускладнює не лише розкриття логіки конкретного наукового пізнання, а, до того ж, закономірностей взаємодії особистостей взагалі та виявлення ролі „особистісного фактору" в процесі колективного наукового дослідження. Це детермінується залежністю наукової школи від „постійного впливу соціально-історичних, науково-методологічних та психологічних факторів" [175, с. 459], складністю встановлення хронологічних меж, структури і функцій шкіл як культурологічного феномену. Не кожна школа здатна виконати свою науково-історичну місію, але завдяки кожній „наукова школа" як багатозначне явище пізнання розкривається в своїй сутності.

У ХХ столітті запропоновано такі наукові шляхи осмислення поняття „школа". По-перше, в школі враховано рух ідей, перехід від одних теорій та відкриттів до наступних (предметно-логічний аспект); по-друге, школа відтворює за допомогою біографічних описів наукового доробку („трудов...") образ думок та дій, психологічний „портрет" видатної людини, наприклад, в науці (особистісно-психологічний аспект); по-третє, вивчення соціально-творчих зв'язків між вченими (цей аспект, соціально-культурний, є мало розробленим) [661].

Підсумовуючи всі реально існуючі випадки використання терміну „школа", В. Гасілов виокремлює шість контекстних груп, що становлять зовнішній фактор, а саме: навчання (в нашому випадку музичне, фортепіанне); спільнота (сукупність) людей, які навчаються (педагогічно-обслуговуючий колектив); система знань; неінституталізована спільнота однодумців; науково-дослідна спілка; науково-дослідна локалізаця. До цього додається внутрішнє розподілення уявлень про школу, які мають велику кількість (більше двох десятків) позицій. Автор поділяє їх на дві основні групи: колектив вчених, який „використовує еквівалентні набори категорій", „вирішуючі еквівалентні дослідницькі програми" [124, 133]; неформальні об'єднання учнів (студентів, аспірантів, молодих вчених) навколо вчителя (наукового лідера). Тобто, наукові школи виглядають як колективи „вчених в організаціях" або

„невидимих коледжів” (музична освіта збагачена діяльністю педагога-виконавця, в класі якого паралельно з виконавством розвивається і науково-методична школа).

Ми погоджуємось із Г. Штейнером, який, визначаючи дефініцію „школа”, називає її інститутом, який об’єднує в діалектичній єдності процес пізнання і процес викладання знань. Завдяки такому підходу поняття „школа” відрізняється від попередньо визначеного (В.Гасілов), в ньому забезпечується її цілісність, константність в мінливій структурі науково-дослідної діяльності. Зауважимо, що в музично-педагогічній освіті до „школи” додається ремісниче складова: відпрацювання під безпосереднім впливом педагога (в класі або самостійно) піаністичних вмінь, навичок технічного опанування музичних творів.

У зв’язку з двозначністю поняття „школа” критерії урізноманітнення конкретно-історичних шкіл, з одного боку, шкіл та інших форм соціально-дослідницьких зв’язків з другого, мають властивості бівалентності.

В якості наукового колективу школа має триаспектну дослідну програму (проект), що розуміється як сукупність: а) предметно-логічного, б) особистісно-психологічного та в) соціально-наукового факторів. Під таким кутом аналізу школа може розглядатись як один з типів зв’язків між вченими, який здійснюється в синхронії і діахронії. В синхронії школа – локалізований організм, який діє в умовах певної науково-дослідної задачі, в діахронії забезпечується наступність різних поколінь вчених аж до виникнення цілого спрямування (М. Ярошевський).

Звідси характерними показниками школи є: поява значної наукової ідеї (Н. Дубінін); циклічність школи, якнайменше – три покоління (Е. Мирський); трансляція деякої системи знань (Л. Салямон); наукова ідеологія (А. Цукерман) [654, с. 153-353].

Група науковців (В. Гасілов, Н. Дубінін, С. Хайтун) обстоюють ідею обов’язковості новаторської наукової гіпотези (теорії) в науковій школі, відносять час її дії до попередпарадигматичного або постпарадигматичного стану наукової дисципліни та її галузі. Інші (Е. Мірський, Л. Салямон) вважають, що школа має залишатися незмінною, навіть за умов втрати евристичного компоненту (евристика – наука, що вивчає творчу діяльність), повинна слугувати ствердженню відносин у процесі діяльності в дисциплінарній традиції (Е. Мірський). Ця, на перший погляд, суперечність думок та поглядів авторів на сутність феномену „школа” знімається завдяки положенню про „естафету знань, що нарощуються”, тобто йдеться про невідривну єдність (дифузність,

сплетіння) стабілізуючих („реферативних”, репродуктивних) та розвиваючих (креативних, продуктивних) факторів у науковій комунікації. В системі школи вона здійснюється засобом елементарної структури „вчитель-учень”, де функція вчителя зводиться як до ланцюга, що передає. Стосовно мистецьких дисциплін, роль вчителя коливається від навчання усталеним ремісничо-фізіологічним операціям (в цьому обсязі вчитель-музикант виконує функції „інструктора”) до застосування „більш інтимних, неформульованих та важко вербалізованих механізмів наукової творчості що передаються учню” [124, с. 151], вчитель – є *генератор ідей*, свого роду *лідер навчального процесу* (курсив наш. – Н.Г.). В процесі навчання музики і творчого опанування фортепіано, на відміну від наукової творчості, додається узагальненість почуттєво-емоційного спільного переживання музичного образу під час сольного або ансамблевого виконання творів.

Школа транслює та визначає комплекс знань та операційні навички, зацікавлюючи учня наукою як системою діяльності (Є. Бойко). Звідси і головна теза „школа – кузница не только идей, но и людей” (М. Ярошевський) [684, с. 28].

Наукова школа в сучаному наукознавстві визначається як плідна форма динаміки наукового знання. В науковій школі поєднуються її представники та їх продовжувачі загальною парадигмою, принципами винайдення об’єкту та предмету досліджень, методами їх проведення, єдиною системою наукових понять тощо [7, с .11-12].

Таким чином, наукова „школа” – особливий тип творчої діяльності, який здійснюється в синкрезисі двуєдиного процесу творення та навчання. Як наслідок – міжособистісні зв’язки як специфічні форми спілкування (колективності) є її функціональною характеристикою, діалектичною єдністю нормативних (стабілізуючих) та креативних (розвиваючих) факторів.

Процес перетворення, наприклад, психологічної школи відбувся із галузі філософського знання у самостійну дисципліну. Так, фізіологічна наукова школа В. Вундта носила науково-освітній характер, у якій пройшли підготовку перше покоління дослідників, згодом в її змістовних межах виокремилась психологія зусиллями колективу творців експериментальної психології в різних країнах в самостійне наукове спрямування. Еклектичний характер концепції В. Вундта обумовив відмову від неї деякими вченими і створення нових дослідницьких програм або ж – власних. Вундтовській орієнтації слідували З.Б. Тітченер в США, Г.І. Челпанов у Росії. В

цій школі відбулось становлення багатьох вчених, які пізніше відійшли від неї і зробили значний внесок у розвиток нової психологічної школи (П. Блонський, Н. Рибніков, П. Шеварьов, В. Екземплярський). Розвиток психології XX століття сприяв формуванню шкіл-спрямувань (функціоналізм, біхевіарізм, фрейдизм, неофрейдизм). Стали всесвітньо відомими наукові школи М. Басова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, Б. Тєплова, Д. Узнадзе, В. Давидова та ін., які стали науковим підгрунтям більшості музично-психологічних та музично-педагогічних відкриттів.

Принципові педагогічні положення та погляди, розвиток освітянської думки діячів української культури та просвіти розглядаються в багатьох дослідженнях. Серед авторів: М. Антонець, Н. Бєлкіна, Б. Бричко, О. Велемець, І. Грушкевич, Л. Журенко, Ю. Калічак, О. Ковальчук, О. Машталер, Н. Опанасенко, Н. Пастушенко, І. Пінчук, А. Розсоха. Окремі педагогічні системи та школи України вивчали Л. Вінічук, М. Рибалкова, І. Суджикова, Г. Бучківська та інші.

У педагогічній науці „школа" як галузевий феномен виявляється в декількох напрямах. В її межах пропонується деяка еврістична диференціація понятя „школа" (довідкова література) за різними сутнісними ознаками (Schola – лат., грец. – вчена бесіда, навчальне заняття, дозвіля, заняття під час дозвілля, місце навчання). Дещо пакетна пропозиція визначення „школи" ємно вміщує в своє смислове коло: навчально-виховну інституцію; приміщення її розташування; систему освіти як сукупність закладів для навчання; набуття досвіду і сам набутий досвід; напрям у науці, мистецтві, суспільній думці, який побудований на основі принципів, спільних поглядів, традицій; в музиці - посібники для навчання гри на музичному інструменті, співів тощо. Розподіл шкіл може відбуватись на різних соціально-культурних засадах (за обсягом та характером знань, віком, фінансовим утриманням, відношенням до релігії, вивченням та поширенням передового досвіду). Конкретизоване визначення школи не обмежує її евристичного значення (з огляду на наукознавство).

У науковому пізнанні школа розглядається як „явище історичне" [142; с. 364], завдання і зміст якої трансформувались зі зміною соціально-економічного ладу. Історією та теорією педагогіки приймається така дефініція, визначення наукової школи як „напрям у науці, що характеризується особливими успіхами і, як правило, пов'язується з іменами видатних вчених". Так, школа

Г.С. Костюка відома визначними успіхами у дослідженні проблем загальної і педагогічної психології – 50-70-ті рр.; В.М. Глушкова – в українській кібернетиці 70-80-ті рр.; існування вітчизняної педагогічної школи минулого XIX ст. – XX ст. (К.Ушинський, М. Пирогов, В. Сухомлинський, А. Макаренко).

В якості розробки проблеми, теоретичного визначення та подальшого розвитку дефініції „школа" в педагогічній галузі можна вважати формування наукових шкіл в академічних дослідницьких інститутах вищих навчальних закладах. Відомі вчені, розробляючи актуальні наукові проблеми, залучають здібну творчу молодь до наукових досліджень, тим самим сприяючи зростанню науково-творчих можливостей талановитої молоді та подальшого розвитку науки як складової сукупного культурологічного знання. Так, в кінці XX століття в Україні ствердились науково-дослідницькі школи в теорії та історії педагогіки та психології (А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Бех, В. Бондар, Я. Бурлака, В. Вихрущ, Л. Вовк, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Капська, О. Кірічук, Г. Костюк, О. Мороз, Д. Ніколенко, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинський, Т. Цвелих, Р. Хмелюк, М. Ярмаченко); музично-педагогічній галузі (А. Авдієвський, О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, Л. Коваль, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Хлєбникова, В. Шульгіна, О. Щолокова, Є. Юцевич). Окремо траба відзначити навчально-виховні школи, в т. ч. музичні (в межах департаменту середньої школи) М. Леонтовича, М. Лисенка, А. Макаренка, К. Стеценка, П. Столярського, В. Сухомлинського.

Великий пласт наукових досліджень містить розгляд школи як соціально-освітньої, соціально-виховної системи, тобто школа – є предметом осмислення соціальною педагогікою (І. Бех, М. Галагузова, Н. Лавриченко, М. Селіванова, В. Семенов та інші).

В гуманістичній парадигмі „школа постає як відкрита гуманна система", яка виконує багато функцій з різним концептуальним змістом, зокрема: продуктивної освіти, соціального виховання, цілісної школи тощо [325, с. 182]. С. Литвиненко дослідила, що в результаті розвитку школи як відкритої системи робота соціально-педагогічного комплексу здійснюється на засадах перетворення її з „просвітницької установи в школу духовної культури", пріоритетність особистісно-орієнтованого підходу до вихованців тощо. Школа, навіть, може визначати за результатами соціального замовлення та задоволення відповідних інтересів основні напрямки диференційованого навчання [там само, с. 188], в т. ч. музично-естетичного.

Феномен „школа" в загально-культурному сенсі традиційно

сприймається як навчально-виховна установа, що має різний змістовний та організаційний контекст:

1) це – явище культурно-історичне, тому що конкретні школи та їх співвідношення скадались під впливом певних історичних умов і залежало від організаторів, меценатів, на кошти яких створювались та існували [державні, власні, приватні; загальноосвітні, професійні (спеціальні); середні, вищі; жіночі, чоловічі]. Починаючи з ХУІ ст. у містах „Галицької Русі" (за І. Ляшенком) виникли спеціальні школи (в межах „західноруської гуманістичної течії": (И.Н. Голенищев-Кутузов) [136, с. 51], братські школи, яким „випала історична місія бути зачинателями української гуманістичної культури" [339, с. 11]. Школи колхозної молоді віком від 12 до 18 років (загальноосвітні неповні середні школи пострадянського простору, створені 1923-1924 рр. з три класним навчанням в об'ємі семирічки, через 10 років перетворені в неповні середні школи). Пізніше виникли школи робочої молоді (середні освітні заклади для навчання без відриву від виробництва, створені за постановою Ради народних комісарів від 15 червня 1943 р. „Про навчання підлітків, що працюють на підприємствах", 1944 р. – перейменовані в Школи робочої молоді, 1958 р. – у вечірні середні загальноосвітні школи), школи фабрично-заводського навчання професійно-технічні навчальні заклади, які створені у 1940р. водночас із ремісничими училищами для підготовки робочих масових професій низької кваліфікації, шестимісячні для молоді 16-17 рр., у кінці 50-х – початку 60-х були переіменовані в професійно-технічні навчальні заклади);

2) навчально-виховне явище, школа-подовженого дня, в якій успішно підвищується рівень навчання учнів під керівництвом кваліфікованих педагогів, у музичній освіті – школа-репетиторства, в музичних десятирічках-інтернатах (загальноосвітні школи-інтернати виникли в 1956 р в СРСР), де навчання проходить без участі батьків, між уроками в основному музично-освітньому закладі застосовуються заняття в спеціальних приміщеннях – репетиторіях або вдома з додатковим репетитором), сприяє підвищенню успішності, зростанню темпів просування в освіті;

3) модель освітнього закладу, адаптивна школа (як напрямок), що орієнтована на адаптацію шкільної системи до можливостей та особливостей учнів (на відміну від традиційної, яка намагається пристосувати дитину до своїх вимог). Як приклад, наведемо Маннгеймську школу, де за умов збереження організаційної системи навчання учні розподілялися по класах на слабких, середніх та сильних у залежності від їх здібностей, рівня

інтелектуального розвитку та ступеню підготовки. Засновники адаптивної школи вважають, що право на навчання має кожний учень і розглядають її як школу швидкого та гнучкого реагування на швидкі зміни соціально-педагогічних ситуацій; педагогіка комплексу варіативної освіти носить адаптований характер, забезпечує взаємне зближення учнів та педагогів, прийняття, а також сумісність дитини і школи [446, с. 13]. Адаптивна школа має багато спільного з індивідуальною формою навчання та завданнями музично-піаністичного розвитку в системі музичної педагогіки, тому стала предметом нашої уваги при розкритті змісту різних освітніх систем.

Школи як освітньо-соціальне явище та творче спрямування розкривається з різних підходів:

1) освітньо-соціальне явище: „Школа Василя Девдюка" (Ю.Юсипчук, 1927 р.); „Школа ім. С.Г. Шацького" (1940 р.);

2) мистецько-творче – „Школа фортепіанної транскрипції" (1976 р.), школа образотворчого мистецтва (1960 р.);

3) альтернативний аналог – виникли в 60-х роках XX ст., в країнах Західної Європи і США, неповні і повні середні, діють паралельно або замість звичайних шкіл, забезпечують альтернативну освіту за змістом, формами, методами роботи. Головне їх завдання – забезпечити індивідуалізацію та диференціацію викладання великої кількості елективних предметів за допомогою спеціалізованої навчальної бази (музичні, художні, спортивні школи тощо) більш як десяти типів („відкриті школи" без розподілу на традиційні класи; - „школи без стін" орієнтуються на широке використання виховних можливостей місцевої соціальної спільності, краю; - „навчальні центри", спеціалізовані комбінати, відвідуються за власним бажанням (у нас гуртки); - „магнітні школи", „притягують" до себе учнів для поглибленого вивчення окремої галузі знання (у нас поглиблене вивчення музики в загальноосвітніх СШ); що існують при діючих установах: школах, університетах (музична школа при консерваторії); - „навчальні парки", що додають до освіти поширені можливості з опанування літаком, автомобілем, спілкування з тваринами (в сучасній науково-педагогічній практиці – це, наприклад, „школа-парк" педагогічних ідей та технологій – 2001 р.), „вуличні академії", що не доповнюють освіту, а надають тим, хто не зміг її отримати в школах чи коледжах).

4) школа-семінар, як короткочасна форма освіти тих осіб, які потребують знання, розуміння певного питання або проблеми. Заняття відбуваються в лекційно-семінарській формі з

використанням ділових ігор та інших активних форм навчання, окремих педагогічних методів. Розподіл матеріалу розраховується на тиждень, місяць або квартал;

5) школи традиційного спрямування, що спираються на багатозначність визначень: історичні, національні, трудові, наукові, навчальні та інші, які фундують відповідні школи: національні, наукові, трудові – [446; с. 596].

У теорії педагогіки виокремлюється і така дефініція як „авторська школа" (С. Гончаренко, О. Савченко, М. Ярмаченко). Вона розглядається авторами як оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична та виховна система, що опрацьована з урахуванням надбань психології та інших наук, вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора. Як правило, авторська школа є іменною (наприклад, М. Гузика, О. Захарського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Чумаріної). Часто школи виокремлюють за узагальненою назвою філософської, соціологічної, психологічної ідеї, яку покладено в основу навчально-виховної системи („Школа розвиваючого навчання", „Школа діалогу культур" тощо) [142, с. 14]; соціально-психологічного спрямування: „Школа мислення" (наприклад, програма дослідно-експериментальної роботи 1993-2005 рр.); „Школа ейдетики" (ровиток уваги, пам'яті, образного мислення (І. Матюгін та ін.); „Школа творчого розвитку особистості", „анатомо-фізіологічна фортепіанна школа" (за Р. Брейтгауптом).

Системний підхід до визначення комплексу дефініцій щодо феномену „школа" дозволяє представити його багатозначною та багатовимірною культурологічною реальністю. В результаті науково-теоретичного узагальнення встановлено, що найбільш глибоке визначення феномену „школа" було зроблено наукознавством; відповідні параметри і складові цього поняття, які досліджені педагогічною наукою та мистецтвознавством, не протирічать теоретичним узагальненням та ідентифікуються із змістом понять наукознавства.

Еврістично окреслюючи культурологічну сутність школи як системи дефініцій визначаємо, що вона виконує системоутворюючу функцію в трьох аспектах. По-перше, в історичному аспекті вона забезпечує безперервність відповідної освіти. По-друге, завдяки дидактичному – отримується прогнозований результат та зберігається взаємозв'язок традиційного з інноваційним підходами в їх взаємообумовленій єдності. По-третє, особистісно-психологічний аспект сприяє

збереженню виконавсько-практичної унікальності власних методико-технологічних систем лідерів певних шкіл.

Школа як культурологічний феномен вміщує глибину визначення типологічної одиниці, поза якої унеможливлюється класифікація, тобто раціонально-типологічне упорядкування реалій та ціннісних суджень, що створюються в його контексті. На цих теоретичних узагальненнях ґрунтується багатоаспектність обраної нами проблематики, яка стосується функції „школи" в системі становлення та функціонування української фортепіанної школи в контексті розвитку музичної педагогіки.

З цього витікає, що наукознавством школа усвідомлюється як евристично ємне поняття, яке має складну будову дефініційного узагальнення, містить декілька підходів наукового пізнання, умов їх дослідження, багато показників практичного усвідомлення тощо.

Обґрунтування сутності поняття „школа" в наукознавстві, педагогічній науці, створює передумови для визначення методичних засад дослідження педагогіки школи в мистецтві, в т.ч. музиці.

З огляду на проблему розвитку наукової школи та її проекцію на мистецьку освіту ми виокремлюємо такі характерні функціональні компоненти, що мають перспективу розвитку в фортепіанній школі, це – пізнавальний, винахідно-творчий, комунікативний, виконавсько-практичний, лідерський.

Розвиток школи в мистецькій галузі має характерні особливості, становлення яких доцільно розглянути окремо.

1.3. Наукова сутність та специфічні особливості „школи" в мистецькій освіті

Поняття „школа" в теорії мистецької педагогіки широко вживане, історично усталене в практиці, але ще не отримало відповідного науково-теоретичного узагальнення та конкретизованого визначення.

У мистецтвознавстві поняття „школа" як предмет спеціальної наукової уваги не має галузево-специфічного довершеного узагальнення. Окремі і навіть детальні коментарі з цього приводу зустрічаються в теоретико-методичних працях багатьох науковців мистецької галузі, але не вичерпують змістової ємності поняття „школа". Так, наприклад, Р. Шмагало у своєму „Словнику митців-педагогів України та з України в світі (1850-1950-ті рр.)", не аналізуючи змісту поняття „школа" як культурологічної дефініції, розглядає функціонування українських мистецьких шкіл за різними

принципами: - мистецькі школи в Україні та поза її межами; - школи станкового та ужиткового мистецтв; - колективні і авторські школи; - регіональні школи та інші. Тобто, автор пропонує диференціацію педагогічної діяльності митців за географією та напрямками навчання. При чому, метою класифікації автора є вивчення впливу особистості вчителя або колективу вчителів на процес буття самого виду мистецтва. Це, в свою чергу, дає можливість дослідити закономірності творчості в контексті взаємовідносин, міжособистісних зв'язків між митцем-педагогом і культурою соціуму та підтверджує атрибутивні якості цих зв'язків у різних видах мистецтва, наприклад, „Школа образотворчого мистецтва" розкривається з позицій загального мистецького культурного призначення [656].

Не лишаються поза наукової уваги і школи мистецького спрямування як освітні заклади. Л.Масол визначає „школи мистецтв" як форму позашкільної освіти, метою якої є загальний художньо-естетичний розвиток дітей, підготовка найобдарованіших учнів до навчання у середніх спеціальних закладах. У цих школах учні мають можливість, крім спеціальних предметів, вивчати предмети із сумісних мистецьких галузей, що забезпечує поглиблення вузькофахових знань і умінь, „формування широкої художньої культури та гуманітарної ерудиції" [451, с. 502].

Аналіз мистецтвознавчої літератури щодо поняття „школа" (за винятком музичного мистецтва, який розглядається окремо) в системі культурної традиції уможливлює усвідомлення його як соціокультурного феномену, який існує в художній освіті. О. Іванкова-Стецюк називає художню освіту „місток з минулого у сьогодення" [221, с. 638]. На думку автора, незалежне від різних державно-ідеологічних позицій, „мистецтво сьогодні потребує переосмислення шляхів його подальшого розвитку, уточнення завдань, які стоять перед творчою інтелігенцією", тобто, перед сучасною художньою освітою у її формальних і неформальних аспектах. Вона вказує на активну модифікацію взаємодії „мистецтво-майстер-учень в системі взаємовідносин, а саме, „піднесення значущості особистісного у творчості" [там само], визначення вагомості конкретних імен митців-педагогів у створенні соціокультурного тла епохи, які є тим кодом, „що актуалізує значення, цінності і смисли організації соціального життя, зосереджені у творах представників певної мистецької спільноти" [там само]. Розкриваючи значущість нового видання [656] про представників художньої інтелігенції з часів становлення осередків української школи мистецького вишколу, авторка зауважує про

вдалу спробу „концептуалізації процесу формування української художньої школи як соціокультурного феномена шляхом аналізу тих індивідуальних особливостей методики викладання художніх дисциплін, які в тій чи іншій мірі мають або мали вплив на перебіг мистецьких процесів" [там само].

За довідковою музикознавчою літературою: „В музиці існують різні творчі школи, спрямування, стилі" [675, с. 162-307] з різними характерними особливостями; школа визначається як художнє спрямування, течія, яка базується на певних творчих позиціях (наприклад, нідерландська школа). Іноді термін „школа" використовується для характеристики музичної творчості цілої держави, якщо її національна чи-то геосоціальна своєрідність чітко визначилась (німецька композиторська школа, українська хорова школа, італійська вокальна школа, французька клавірна школа, лейпцігська музична школа), окремого регіону (київська школа фортепіанної майстерності, харківська виконавська школа, московська фортепіанна школа, Празька школа вищої майстерності) або вона представлена групою учнів та послідовників окремого композитора (С. Богатирьова, В. Золотарьова, М. Лисенка, М. Леонтовича, М. Лисенка, Б. Яворського); виконавця (Л. Ніколаєва, Т. Кравченко, О. Криштальського, Г. Нейгауза, Л. Оборіна, В. Топіліна); педагога (В. Барвінського, Г. Беклемішева, Т. Лешетицького, П. Луценка, В. Пухальського, М. Старкової). Відомі визначні навчальні заклади під назвою Школи. Так, К. Таузіг (учень Ф. Ліста) заснував в Берліні Школу вищої піаністичної майстерності (1866 р.). Відома Школа майстрів фортепіанної гри в Музичній академії у Відні, якою в 1909-1912 рр. керував піаніст і композитор Л. Годовський.

Як було зазначено, „школа" має багато векторів традиційного сприйняття її сутності: освітні заклади, освітньо-соціальне явище, предмет наукового пізнання тощо. Все це стосується і школи в мистецтві. Наприклад, існують школи всіх щаблів мистецької освіти (школи мистецтв для дітей віком до 14 років, середніх та вищих спеціальних мистецьких навчальних закладів для дорослих). Вони також поділяються за мистецькою спеціалізацією: хореографічні, художні, музичні, музично-драматичні тощо; в залежності від їх фундаторів та ідейних лідерів: музичні школи М. Лисенка, К. Мікулі, К. Стеценка, П. Столярського, М. Тутковського та інші.

Досліджуючи атрибутивну багатозначність наукового поняття „школа" було з'ясовано визначну роль ідейного лідера в збереженні її наступності та перспективному розвитку. Тому,

розкриваючи характерні особливості школи в мистецтві, доцільно згадати лідерів багатьох шкіл, які сприяли розвитку музичної школи (детальніше діяльність лідерів самобутніх УФШ розглянуто в другому розділі).

Функціонування школи в мистецтві здійснюється головним чином через набуття професійної майстерності, розвитку школи виконавства, тому в консерваторіях звертали „основну увагу насамперед на виконавські спеціальності". Для цього об'єднувались „найкращі виконавські педагогічні сили" [433, с. 428]. До розбудови музичної школи доклали зусиль багато музичних діячів різних спеціальностей: композиторів, диригентів, вокалістів, інструменталістів з усіх регіонів України. Це видатні музиканти Київської, Львівської, Одеської, Харківської музичних шкіл.[2]

Їх культуродавча роль полягала у вихованні низки композиторів, диригентів, вокалістів, скрипалів, піаністів та інш., які зайняли визначне місце в музичному мистецтві і педагогіці України.

У першій третині XX століття спостерігається синтез складових полівекторної діяльності представників вищої музичної школи як освітньої системи, де відбувається різноманітна підготовка аспірантів та захист ними „аспірантських дисертацій", що було результатом активної наукової роботи кафедр (з паралельним зростанням масштабу діяльності таких закладів як оперних студій консерваторій, симфонічних оркестрів, хорів, сольних виконавців - педагогів і студентів, по закінченні – „вільних художників") [433].

Оскільки поняття „школа" в музикознавстві пов'язується з розвитком виконавської майстерності окремих виконавців у різних музичних галузях, у дослідницьку базу входить вивчення творчої

[2] м.Києва: Г.Беклемішев (ф-но, 1881-1935), Ф.Блуменфельд (ф-но, 1863-1931), С.Вільконський (віолончель, 1870-1963), Р.Гліер (комп.,1874-1956), В.Косенко (комп. 1896-1938), Б.Лятошинський (комп., 1894-1968), К.Михайлов (ф-но, 1882-1961), О.Муравйова (спів, 1867-1939), Г.Нейгауз (ф-но, 1888-1964), Л.Ревуцький (комп., 1889-1977), О.Хіміченко (флейта, 1865-1947), Б.Яворський (комп., 1877-1942); м.Харкова – С.Богатирьов (комп., 1890-1960), виховав багато композиторської молоді (Л.Лісовський (1866-1934), С.Дрімцов (1867-1937); М.Єщенко (ф-но, 1923-2000), П.Луценко (ф-но, 1873-1934), П.Голубєв (спів., 1883-1966), Л.Сагалов (ф-но,1910-1940); м.Одеси – В.Золотарьов (комп., 1872-1964), М.Вілінський (комп., 1888-1956), П.Молчанов (комп. 1863-1945), М.Старкова (ф-но, 1888-1970); м.Львова – В.Барвінський (комп., ф-но, 1888-1963), А.Кос-Анатольський (комп., 1909-1983), Р.Савицький (комп., ф-но, 1907-1960) та багато інших.

діяльності осіб, які стали безпосередніми учасниками розбудови відповідних виконавських шкіл.[3]

Аналізу деяких історичних, науково-методичних, специфічних проблем різних виконавсько-педагогічних шкіл присвячено низку досліджень мистецького спрямування з різних музичних галузей, які по-різному підходили до їх розкриття. Серед них: О. Бенч, П. Ковалик, А. Мартинюк (диригентсько-хорова школа); В. Анатольський, В. Апатський, В. Посвалюк (школа гри на духових інструментах); М. Давидов, О. Дубас (кобзарські і школи народних інструментів); П. Голубєв, Н. Гребенюк, Д. Євтушенко, М. Михайлов-Сидоров, О. Стахевич (вокальна); Б. Біленький, Л. Гінзбург, А. Лившиць, Л. Раабен, К. Стеценко, О. Шульпяков, Ю. Янкелевич (скрипкова); В. Боткін, Е. Дагілайська, Ж. Дедусенко, Н. Кашкадамова, В. Клин, Г. Каган, О. Кононова, Г. Курковський, Л. Мазепа, Т. Рощіна, Н. Руденко, О. Снєгірьов, М. Степаненко,

[3] До оркестрово-диригентської школи долучились Н.Рахлін (вчився у В.Бердяєва, А.Орлова, Д.Бертьє, Р.Брока) і його учні (А.Тихонов, С.Турчак), Г.Таранов (вчився і у Ф.Блуменфельда); - вокальної школи: З.Гайдай, Б.Гмиря, П.Голубєв, М.Кондратюк, М.Літвіненко-Вольгемут, Є.Мірошніченко, О.Мішуга, М.Михайлов, І.Паторжинський, Р.Сергієнко, Г.Тіц (навчався у Г.Гандольфі, Н.Райського), Є.Чавдар; - диригенсько-хорової школи: А.Авдієвський (вчився у К.Пігрова), Л.Венедиктов, М.Вериківський, Е.Верьовка-Скрипчинська, П.Козицький, І.Кошиць, М.Леонтович, П.Муравський, К.Пігров; - школи гри на бандурі: С.Баштан, В.Єсипок; - баянної школи: М.Геліс, М.Давидов, М.Різоль, А.Семешко, С.Чапкій, І.Яшкевич; - скрипкової школи: Л.Ауер, М.Вайман, Б.Гутніков, Л.Коган, Д.Ойстрах, П.Столярський, Л.Цейтлін, Ю.Янкелевич; - композиторської школи: Г.П.Таранов (вчився у Р.Гліера, Б.Лятошинського) та композитори (що писали для фортепіано): В.Барвінський, Р.Гліер, М.Колесса, А.Кос-Анатольський, В.Косенко, М.Лисенко, Б.Лятошинський, Л.Ревуцький, М.Скорик, П.Сокальський, М.Степаненко, Б.Фільц, М.Фоменко, І.Шамо; - фортепіанної школи: Г.Артоболевська (вчилась у В.Пухальського та М.Юдіної) та її учні: О.Наседкін, О.Любімов, Л.Тимофєєва, Т.Федькіна та інші; Г.Беклемішев, С.Блуменфельд (вчився у Т.Лешетицького), В.Горовиць (вчився у Ф.Блуменфельда), М.Грінберг, Т.Лешетицький, Г.Коган, М.Лисенко, А.Луфер (вчився у Г.Беклемішева), П.Луценко (учні: В.Топілін, М.Тіц, В.Довженко), К.Михайлов, Г.Нейгауз, В.Пухальський, Б.Рейнгбальд, В.Сафонов, М.Старкова, Ф.Якіменко, А.Янкелевич; сучасні піаністи – О.Александров, Б.Архімович, Н.Афанасьєва, Н.Веркіна, В.Козлов, Т.Кравченко, В.Крайнєв, О.Криштальський, Ю.Некрасов, В.Макаров, О.Орлова, Є.Ржанов, І.Рябов, В.Селівохін (вчився у Л.Оборіна), М.Сєчкін, М.Степаненко, Е.Ткач, Я.Фастовський, Д.Юделевич.

Ж. Аністратенко-Хурсіна, К. Шамаєва (виконавська піаністична школа).

Використання поняття „школа” в мистецькій педагогіці в загально уявленому вигляді є поширеним явищем. Безпосереднє звертання, наприклад, до словосполучення „піаністична (фортепіанна) школа” відбувається в назвах навчальних посібників, науково-методичних праць або окремих статей („Клавикордная школа”, „Клавирная школа”, „Школа гри на фортепіано” тощо). В них поряд із розробкою методичних проблем цілеспрямовано чи в контексті інших спеціальних питань відбувалась певна еволюція поглядів на сутність дефініцій у межах феномену „школа” як наукового поняття в історії мистецтвознавства.

Школа в мистецькій освіті - особливий тип творчої діяльності, який здійснюється в синкрезисі двоєдиного процесу творення та навчання. З цього витікає, що міжособистісні зв’язки – специфічна форма спілкування „на музичній моделі” – є однією з її атрибутивних якостей, діалектичною єдністю нормативних (стабілізуючих) та креативних (розвиваючих) факторів. Крім того, атрибутивними якостями школи в мистецькій освіті є і нормативні дії та творчі новації. Сполучення нормативних дій та досвіду з гострими новаторськими рішеннями уможливлюється в цьому творчому процесі лише з урахуванням стійкої традиції сприйняття [682; с. 6]. Школа є інструментом прилучення наступних поколінь до існуючого досвіду, ефективним засобом опанування системою професійних (музично- та педагогічно-фахових) дій, навичками духовно-практичного пізнання. Оскільки такий уявний та практичний комплекс на генетичному рівні не існує, школа – феномен, який може бути відтвореним лише в межах існуючих структур. Вони призначені для удосконалення вже діючих систем нормативних дій та апробації нових концепцій, які спрямовані на поширення кола відповідної діяльності (музично- та педагогічно-фахової), її корекції та перевірки.

Школа є найбільш усталеною структурою, засобом буття соціальної спільності в мистецькій педагогіці і як така – зберігає свою реальність навіть тоді, коли поміж її творцями, прихильниками, продовжувачами існує велика історико-хронологічна відстань, тому, що вона (школа) є носієм усталеного конкретного досвіду, що втілений у певну систему нормативних дій, які відпрацьовані в ній. Школа є багатовекторний системний засіб функціонування освітніх та виховних процесів в структурі музичної педагогіки.

Функціонування наукового поняття „школа” в мистецтві має свої особливості, які, перш за все, пов’язані з яскраво вираженими емоційними реакціями, міжособовим спілкуванням, феноменом творчості як процесу [7], домінантністю музичної традиції тощо. Завдяки евристичній значущості наукової сутності цього феномену ми визначаємо такі особливості школи в мистецтві:

- набуття ремісничих навичок, засобів творчої діяльності через навчально-ремісницькі майстерні (художні, музичні), майстер-класи (в історії теорії педагогіки – студії, образотворчого мистецтва – „штудії”) з характерною для них творчою програмою виконавсько-практичних дій: а) як форми організації, в яких у безпосередньому спілкуванні учня і майстра відбувається оволодіння майстерністю митця (маляра, скульптора, музиканта); б) наслідування прикладу яскравої особистості – своєрідного лідера мистецької школи, залучення до творчого процесу. На відміну від наукової школи, відрізняється поглибленим емоційним напруженням, який має подвійний вплив завдяки спілкуванню з самими творами мистецтва та їх виконавцями (власне педагогами або іншими суб’єктами спілкування засобом мистецтва);

- розвиток конкурсної справи (конкурси, фестивалі, олімпіади, інші змагання), яка стимулює подальший прогрес, активність (не зупинятись на досягненому), виявлення талановитої молоді, яскравих особистостей, сприяє культуротворчій діяльності, постійному спілкуванню зі слухачами задля розвитку художнього смаку, поширення досвіду спілкування з мистецтвом тощо;

- відносна соціально-освітня обмеженість, гуртування навколо лідера мистецької школи дещо звужує можливість отримання цікавого досвіду інших педагогів мистецьких галузей, проте такий досвід можна поширити, навчаючись в інших школах, освітніх установах, навіть державах;

- домінантність традиції, яка реалізується в таких позиціях: а) відмирання певних завершених програм, що вичерпали себе, відбувається з плином часу („фізіологічна” школа в розвитку піаністичної техніки, композиторсько-виконавські публічні демонстрації власного мистецтва імпровізації тощо), лише частково, завдяки модифікаціям та трансформації окремих виконавських прийомів, звукових сполучень або застосування нових технологічних досягнень. Наприклад, залишається необхідність розвитку технічної майстерності у виконавській діяльності піаністів, але змінюються методи досягнення мети (бездумне багаточасове тренування в старій школі замінюється усвідомленим підходом до відпрацювання необхідних технічних

прийомів у сучасній); б) духовна традиція в мистецтві більш тривала ніж наукова концепція; в) невичерпність традиційного для мистецтва емоційного впливу художніх творів, можливість еволюціонування методико-технологічних систем чуттєво-емоційного впливу через окремі види мистецтва або їх синтез;

- притаманність певного стилю творчої діяльності в мистецькій школі не лише бажаний (як у науковій школі), він навіть є системоутворюючим фактором, який фундується на стилістичному принципі розвитку досягнень окремого митця, цілих мистецьких спрямувань, особистісних якостей лідерів різних шкіл тощо;

- відсутність умов в мистецькій діяльності, що спричиняли б конфронтацію паралельних програм розвитку певних шкіл. Мистецькі школи – відкриті, розімкнені, розраховані на більше (порівняно з науковими школами) коло людей, які залучаються до продукту мистецької творчості і стають не лише споживачами результатів діяльності мистецької школи, а й, в деяких випадках, є їх співтворцями (під час сприймання музичних творів у концертному залі, шкільному класі в процесі розвитку своєї слухацької культури та завдяки охопленню їх мистецькою освітою у відповідних закладах);

- діалогова (полілогова) форма функціонування виконавської та педагогічної мистецької школи, яка є цілісним явищем, що не може здійснюватись окремою особою, навіть лідером-митцем, не спроможним замінити колективної форми художнього відтворення зразків мистецтва (оперної вистави, оркестрової або ансамблевої п'єси, які є нездійсненними у сольному виконанні);

- підсвідома вторинність сприйняття педагогічного компоненту музично-педагогічної школи порівняно з музичним. Це пояснюється тим, що виконавська школа починається зразу з усвідомлення окремим, навіть молодим, виконавцем своєї професійної самостійності, унікальності власного сольного буття в мистецтві. Натомість педагогічна школа починається задовго до ствердження кожним членом колективу власної самостійності, з, навіть не завжди точно окресленого датами, історичного минулого, в якому вже існувала наслідувана певним чином мистецька школа знаних лідерів (митців, педагогів), у яких відбувалось навчання, і які заклали підвалини або продовжили існуючі педагогічні традиції. Молодий спеціаліст стає творцем власної методико-технологічної системи пізніше, з педагогічним досвідом, тому цей процес не завжди сприймається так само як виконавський, а іноді лише як його продовження. Педагогічна діяльність дійсно є продовженням, але не лише власного розвитку, а опосередковано педагогічної

майстерності тих митців, у яких відбувається навчання, і які самі були або є продовжувачами історичних традицій окремих педагогічних шкіл.

Всі особливості мистецької безпосередньо торкаються і розвитку музичної школи. Відомо, що головною константою в музичному бутті, за теорією Б. Яворського, є школа. Вона має свої фази становлення, складову з урахуванням домінантності традиції, матеріалізується в творчості педагогів.

Діяльнісний підхід у визначенні хорової школи пропонує А. Лащенко. Спорідненість у вище згаданих інтерпретаторських „школах" є значущість цілісності ознак, необхідність зосереджуватись на змістовній конкретиці феномену „виконавська школа", а саме таких її компонентів як дія механізму спадкоємності у системах взаємозв'язків „вчитель-учень", що стосується і музично-інструментальних шкіл, а також „лідер-колектив" класу індивідуального навчання, хору, інструментального ансамблю, оркестру.

О. Слепцова, досліджуючи питання індивідуального підходу та самостійної роботи студентів у спадщині діячів харківської національної музично-педагогічної школи, відзначає, що індивідуальний підхід та самостійність студентів як загальнодидактичні принципи, займають чільне місце в навчально-віховній діяльності професорів харківської вокально-педагогічної школи (М. Литвиненко-Вольгемут, П. Голубєв, Б. Гмиря, М. Михайлов) [537, с. 96-101]. В. Антонюк формулює культурологічну модель вокальної школи, як етнічну самобутність художньої творчості.

Неоднозначне використання феномену „школа", іноді поверхове окреслення його смислу заважає визначенню конкретного змісту в музичній галузі. Це стосується і УФШ.

Останнім часом музично-педагогічна (в деяких роботах - професійно-педагогічна) діяльність як поліфункціональне утворення привертає наукову увагу педагогів-музикантів [3; 582; 641]. На думку Л. Шевченко, розкриття сутності музично-педагогічної діяльності відбувається з позицій окремого аспекту научного знання, тому розкривається не завжди системно. „Психологізація музичної педагогіки і самої музично-педагогічної діяльності" зберігається лише в спеціально-музичній літературі, присвяченій методиці „навчання виконавській діяльності (гри на фортепіано)" [641, с. 72]. Розглядаючи психологічні якості особистості, які сприяють успішності „виконання музично-виконавської діяльності", поза увагою залишаються мета та

завдання діяльності музиканта-педагога в „класі фортепіано”, дидактичні принципи і методи організації цієї діяльності і таке інше, „не розглядається сутність самого поняття „музично-педагогічна діяльність”, його зв’язок з поняттям „музично-виконавська діяльність”, також шляхи удосконалення цього процесу [там само, с. 73].

М. Авазашвили вважає, що „музично-педагогічна діяльність подвійна за своєю природою”, в якій наука і мистецтво, художня творчість і науково-пошукова діяльність, духовна, розумова й фізична праця, природні музичні здібності та освіченість, діяльність як музиканта-виконавця та педагога „утворюють складний синтез” [2, с.11–12].

Л. Арчажнікова доводить, що „специфікою музично-педагогічної діяльності є те, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва ‹...› Особливістю ж музично-педагогічної діяльності є наявність серед її складових художньо-творчого елементу” [35].

Під кутом зору професійної значущості педагогічного компоненту музично-педагогічної діяльності педагога-піаніста, спираючись на філософську концепцію М. Кагана, та психологічну концепцію О. Лентьєва, спілкування „на музичній моделі” ми визначили провідним видом діяльності в навчально-виховному процесі та самостійній педагогічній творчості музиканта-педагога [312, с. 10].

„Школа” в музичній педагогіці не фігурує самостійним предметом вивчення. Нормативні дії школи будь-якої функціонують на трьох рівнях: 1) первинних компонентів (складові безпосередньо фахових дій – ремісничо-інструментальних та окремих педагогічних прийомів); 2) художньо-творчих завдань з різних видів музичної та педагогічної діяльності як самостійних, так і в їх єдності: музично-виконавської та педагогічної інтерпретації; 3) творчі дії (в межах музично-виконавської та педагогічної інтерпретації), які можуть передаватись наступним поколінням послідовників певної школи та бути зовнішнім об’єктом соціуму для усвідомлення чи ознайомлення. Всі рівні з усіма складовими відповідної компетентності окремо та в їх взаємофункціональній єдності охоплює музично-педагогічна школа.

Характерними якостями музично-педагогічної школи є нормативні дії та творчі новації. З урахуванням цього дефініція *„музично-педагогічна школа”* розуміється нами як *обмежена за кількістю осіб соціальна група, яка існує реально або на свідомому (віртуальному) рівні через покоління митців, кожний*

індивідум якої поєднаний в ній системою нормативних дій конкретного виду музично-педагогічної діяльності в межах суспільно-історичного та власного досвіду й творчих новацій, що організовані в процесі міжособистісного спілкування майже рівноправних партнерів (педагог-студент) „на музичній моделі" в певних історичних умовах (в структурі вищих мистецьких закладів освіти) і детермінуються наступністю.

Завдяки евристичній ємності наукової сутності цього феномену школа виконує системоутворюючу функцію в музично-педагогічній галузі завдяки комунікативному компоненту в процесі культуротворення.

У структурі відносин суб'єктів музично-педагогічного спілкування з огляду на культурологічність цього поняття ми розглядаємо "школу" в системі освіти як феноменальне якісне суб'єктне утворення (культура – від лат.cultura – освіта, розвиток), тобто культурне ми усвідомлюємо як: - збагачене надбанням прогресивної світової (в нашому випадку) музичної культури; - могутній чинник розвитку передової педагогічної думки, високим рівнем довершеності в оволодінні музично-педагогічною теорією та практикою фортепіанного мистецтва; - сукупність моральної вимогливості, яка є складовою професійної майстерності педагога-піаніста; - сприятливе сполучення умов, що забезпечують високу продуктивність педагогічної праці і відповідний рівень фахової підготовки в системі музично-педагогічного міжсуб'єктного спілкування.

Концепція культурологічного підходу щодо фортепіанної школи полягає в теоретичному осмисленні особистісної та соціальної значущості „культурного" в підвищенні рівня міжсуб'єктного музично-педагогічного спілкування як основного виду діяльності в процесі опанування фортепіано в системі вищої школи – соціально обмеженій групі осіб – учасників навчального простору; усвідомленні цього феномену як сукупності умов, що мають забезпечити високу продуктивність музично-педагогічного спілкування у внутрішньому вузівському середовищі та практичній музично-педагогічній діяльності студентства (майбутніх фахівців) у відкритому позавузівському громадянському суспільстві (освітніх закладах, творчих колективах тощо).

Предметом наукової уваги в зарубіжній та українській літературі, що присвячена сутності культури (її складової - освіти) гідне місце займає розвиток проблеми спілкування між суб'єктами навчання різних вищих навчальних закладів (у тому числі і у вищій педагогічній школі). В процесі музично-педагогічного спілкування,

на наш погляд, відбувається продуктивний розвиток особистості майбутнього педагога-піаніста.

У ході розвитку природно виникають умови для нестабільного функціонування школи як соціально-освітньої спільності взагалі (яка існує реально або на свідомому рівні, об'єднана системою нормативних дій, що організують її відтворюючу діяльність, та оновлена творчим міжособистісним спілкуванням) в означених історичних умовах, тому можуть виникати періоди злетів, рівномірного її існування та спадів.

Особистісне, за своїми засобами надання музичної інформації, об'єктивно спирається на досвід історично розвиненої фортепіанної діяльності, яка складалась протягом тривалого періоду, та є власним осмисленням соціального, через особистісний, досвід. У свою чергу, накопичений досвід - результат зусиль багатьох суб'єктів навчально-виконавської діяльності, тобто певної спільноти, в якій на відміну від наукового, міжособистісне спілкування здійснюється не лише безпосередньо через вербальне (усне, письмове) спілкування, але й опосередковано завдяки продуктам відтворення цієї діяльності та їх використання як науково-теоретичних досягнень, теоретичним працям (в нашому випадку – ще й художньому виконанню музичних творів на фортепіано).

Нагадаємо, що сутність школи як феномену гуманістичної діяльності та породжених ним культурних цінностей та сутностей більш глибоко розкрито в науковеденні, в узагальненому вигляді окреслено в соціології, мистецтвознавстві, педагогіці. Особливі обставини склалися в історії і теорії музичної педагогіки. Обраний аспект наукового аналізу ще залишається недостатньо розробленим у межах педагогічної та музичної діяльності, на їх стику.

Таким, ми стверджуємо, що евристичне окреслення сутності феномена "школа" в системі понять музично-педагогічної галузі, дає підстави вважати, що школа виконує системоутворюючу функцію в трьох аспектах. Перший розглядається в історичному плані, школа забезпечує безперервність музично-педагогічної освіти. Другий – завдяки дидактичному аспекту забезпечує прогнозований результат та збереження домінантності традиційного у взаємозв'язку зі взаємообумовлими інноваціями. Третій, особистісно-психологічний аспект, забезпечує збереження музично-виконавської унікальності та самобутності власних методико-технологічних систем лідерів певних музичних шкіл.

В умовах широкої культурологічної контекстності школи розкривається багатоаспектність обраної проблеми, що торкається функцій школи в системі розвитку фортепіанного навчання, на яке вона проекується.

Підсумовуючи сказане зазначимо, що у вітчизняній педагогічній та музичній галузях у гуманітарній парадигмі школа усвідомлюється споріднено як:

- загальноосвітній або музичний навчальний заклад;
- культурно-професійне явище окремої держави (або відносно самостійних культуротворчих регіонів в їх геополітичних межах);
- художньо-стилістичне спрямування, яке базується на визначених творчих принципах або представлене відповідною групою послідовників (учнів) композитора, виконавця, педагога, які утримують певні традиції в своїй власній творчій діяльності;
- система узагальнених принципів, що визначає теорію фахової майстерності;
- навчально-методичне спрямування (методичні посібники як узагальнюючого змісту або вузько фахові дидактичні матеріали) для навчання гри на музичному інструменті (фортепіано).

У межах деяких розбіжностей компоненти музично-педагогічної школи, в основному, поділяються на такі сфери впливу – а) професійно-фахова, б) соціально-значуща, в) особистісно-педагогічна (педагогічна майстерність, індивідуально-неповторна манера спілкування на „музичній моделі”). Втім, музично-педагогічна галузь, як окрема сфера вивчення та функціонування школи, не може бути розкритою з науковою достовірністю без ретельного визначення педагогічного компонента цього явища (усвідомлення не лише того, чому і як навчають, а ще й того – хто навчає).

Започаткований процес науково-теоретичного обгрунтування феномену „школа” в музично-педагогічній галузі активізує розв’язання окресленої проблеми, сприяє визначенню та ствердженню наукового апарату мистецької освіти в її музичній складовій.

Узагальнена сутність музично-педагогічної школи також відбиває багатовекторність цього феномену. Становлення музично-педагогічних закладів історично відбувалось у структурі університетської освіти. До створення відділень, що мали на меті підготовку музично-педагогічних кадрів багато зусиль доклали М. Лисенко, К. Стеценко, Ф. Якименко. Відповідну освіту отримували на інструкторському відділенні консерваторії, про що свідчать відповідні документи освіти [559; 624], пізніше на музично-

педагогічних факультетах чи відділеннях середніх та вищих освітніх закладів. Зміст, форми практичної музично-педагогічної діяльності в процесі історичного розвитку удосконалювались. Теорія музичного розвитку, освіти та виховання поглиблювалась, перевірялась подальшою практикою, модернізувалась. У цьому процесі уточнювались специфічні особливості музичної педагогіки як науково-теоретичної галузі, виокремлювались лідери музично-педагогічних шкіл, узагальнювались їх принципові позиції та індивідуально-технологічні системи. Ці обставини безпосередньо впливали на розвиток музичної педагогіки як науково-теоретичного поняття.

1.4. Становлення категоріальної сутності „музичної педагогіки" як галузі наукового пізнання

Діалектика взаємообумовленості музичної педагогіки як накової категорії з фортепіанною школою спричиняє необхідність характеристики її засадничої функції щодо подальшого визначення поняття „фортепіанна школа". Це детермінує необхідність з'ясування її категоріальної сутності.

Історія та теорія загальної педагогіки була доповнена розв'язанням проблем музичної педагогіки Г. Голеш, Л. Коваль, Л. Кондрацькою, Л. Мазепою, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовським, О. Рудницькою, М. Черепаніним, К. Шамаєвою, Л. Шевченко та іншими.

Музична педагогіка як галузь мистецтвознавства характеризується такими методологічними позиціями у своєму становленні: неперервність розвитку за рахунок поглиблення й трансформації змісту (його осучаснення); відкритість новітнім тенденціям теорії загальної педагогіки; взаємообумовленість складових музично-педагогічної теорії та практики; обрання пріоритетних напрямків діяльності; функціональна єдність музично-виконавського та психолого-педагогічного векторів діяльності в суспільно-історичному, культурно-мистецькому та освітньому просторі.

На думку І. Зязюна, вперше спрямування відповідних досліджень на „цілісний підхід до розгляду мистецької освіти як самостійної галузі професійної освіти ‹...› в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки XXI століття, виявленого впливу мистецтва на формування особистості у контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі" визначено О. Рудницькою [518, с. 4]. Ми відповідно до цих позицій

розглядаємо фортепіанну школу як самостійну галузь мистецької освіти в системі музичної педагогіки.

Історично так склалось, що поняття музична педагогіка було вживане багато століть (так само, доречі, як і мистецька педагогіка), його використовували в контексті загального музичного виховання і спеціальної музичної освіти. В цих напрямках відбувався і подальший розвиток теоретичного визначення музичної педагогіки як наукової категорії в ХХ столітті. Але з плином часу музично-педагогічна галузь зусиллями доктора педагогічних наук, професора О. Рудницької та її наукової школи виявили педагогічну сутність багатьох видів мистецтва, визначили їх гуманістичну, світоглядну, художньо-виховну значущість, і узагальнивши ці ідеї виокремили інтеграційні характеристики, що дало підстави започаткувати нову галузь у педагогічній освіті – мистецьку освіту, яка серед інших питань розкриває сучасні досягнення теорії і практики викладання мистецьких дисциплін у контексті розвитку загальної педагогіки, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості, окреслює пріоритетні напрями удосконалення мистецької освіти, в царині якої розвивалася фортепіанна школа України ХХ століття. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні зі зміною „знаннєвого” (накопичення великого обсягу різноманітних знань) підходу на новий, особистісно орієнтований з центром освітньої системи на забезпеченні гармонійного співвідношення особистісних якостей, фахової компетентності та здатності людини до творчості, відбувається її розвиток на рівні індивідуальної самобутності та самостійності у розв’язанні виникаючих проблем (зауважимо, що в опануванні музичним інструментом такий підхід використовується в індивідуальній формі викладання як основній фахово-відповідній формі занять і засобу дидактичного та виховного впливу педагога, музиканта-інструменталіста на учня).

О. Рудницькою представлене таке визначення мистецької освіти - це „освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та удосконалення власної почуттєвої культури” [518, с. 34], на яке ми спираємось.

Використання поняття „музична педагогіка” зустрічається, починаючи з історичних трактатів XVI-XVII століть.

У цих джерелах характеристики щодо змісту та призначення музичної педагогіки згадуються так:

- в межах народної педагогіки з вихованням естетичного смаку (численні календарні та обрядові свята), прищепленням любові до музики, співу, які „мали синкретичний характер – складали невід'ємну частку повсякденного життя" [382, с. 4];

- музична освіта з ХУІ ст. появилась в братських школах, де поруч з основними науками увага приділялась і музичному вихованню [373, с. 35-36];

- розвиток науково-методичної думки (ХУІІ ст. – М. Дилецький „Граматика мусикійська") відбувався за головними критеріями його методів музичного виховання М. Дилецького, а саме: „жива музична практика, слуховий досвід і художньо-естетичні відчуття" [384, с. 243];

- виникнення та розвиток фахової музичної освіти в Глухові (музична школа), Києві (Києво-Могилянська академія), Харкові (Харківська колегія, вокальні та інструментальні класи при Харківському казенному училищі), Львові (при соборі св. Юри) та інші;

- розвиток музичної освіти і виховання в Україні пожвавився за сприятливих умов після 1917 р.

У витоків масового музичного виховання та освіти, що мало безпосередній вплив на розвиток теорії музичної педагогіки (це торкалося і України) стояв видатний музичний діяч, академік Б. Асафьєв (керівник Сектору історії музики в Інституті історії мистецтв Академії Наук СРСР), яку очолював до кінця життя. Серед останніх його статей були такі, що присвячувались народному мистецтву, розкривали роль пісенної творчості [37]. Думки Б.Асафьєва, які він висловив в своїх статтях: „Композитор – ім'я йому народ", „Русская музика о детях и для детей" примушують нас замислитись над традиційними поглядами щодо вивчення музики композиторсько-професійної ізольовано від музики усної традиції, тобто народної, що детермінує потребу „частково переглянути методи нашої музичної освіти, в якій вивчення народної музики займає поки що недостатнє місце" [38, с. 34]. І хоча автор прямо не надає визначення поняття „музична педагогіка" його думки сприймаються як засадні в становленні цього поняття.

За багатовіковий досвід музичної освіти склалися перевірені практикою методики навчання того чи іншого виду мистецтва, ефективні засоби музично-естетичного виховання. О. Рудницька вказує на необхідність співвідношення нових педагогічних галузей з вихідними теоретичними положеннями загальної педагогіки. „Хоча термін „музична педагогіка" ‹...› вже тривалий час

використовується в освітній практиці, у науково-методичній літературі практично відсутні узагальнюючі праці з проблем педагогіки мистецтва. Актуальність таких праць полягає не тільки у визначенні особливостей мистецької освіти, але і їх відповідності пріоритетам нового педагогічного мислення, ключовими елементами якого є гуманізм, розвиток особистості у гармонії зі світовою культурою, врахування національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності тощо" [518, с. 8]. Автор у зв'язку з метою зосередитись на характерному, що відрізняє мистецьку освіту в цілому від інших галузей навчання та виховання і з урахуванням інших причин „залишає осторонь питання спеціальних методик" [там само, с. 9]. Музична педагогіка як термін нею визначеним не був. Її науково-теоретична увага зосереджувалась на узагальнюючому понятті „мистецька педагогіка", де „музична педагогіка" була вираженням конкретного.

Ми згодні з О. Рудницькою в тих позиціях, де вона вважала некоректним протиставлення складових компетентності педагога-піаніста, які необхідніші для фахової діяльності в школі: відмінно виконуючий музично-інструментальні п'єси, той, хто добре читає музику з листа; підбирає акомпанемент для мелодії, імпровізує (в противагу Е.Бальчітісу, який вважає, що школі (СШ. – Н.Г.) добре граючий піаніст не потрібен). Хоча проблема знання та виконання концертного або популярного музичного матеріалу, який використовується в школі вчителем музики, залишається такою, що потребує подальшого вирішення, володіння фортепіано в навчальній роботі входить до компетентності вчителя-піаніста, є проблемою методичною, а з урахуванням естетично-виховної діяльності ще й музично-педагогічною.

Деякі автори в своїх наукових розробках дали визначення поняття „музична педагогіка" або її складових. Серед них О. Михайличенко, Л. Проців, О. Ростовський, В. Шульгіна, інші сучасні дослідники.

Поняття „музична педагогіка" – не нове, воно існувало, використовувалось, розроблялось у зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці. Музично-педагогічна думка літературно оформлена (поява перших українських мистецьких часописів датується початком ХХ ст.). З одного боку, „як форма узагальнення суспільно-педагогічної практики музично-педагогічна думка є відображенням загальних музичних освітньо-виховних тенденцій, з іншого – як галузь наукових знань вона випереджає практику, прогнозує напрями її розвитку" [493, с. 144-145].

Проблеми музичної культури, музично-педагогічної освіти, музичного виховання в Україні досліджували Л. Іванова, Л. Кияновська, Л. Мазепа, О. Овчарук, С. Процик, Т. Танько, І. Фрайт, М. Черепанін та ін. Утвердження терміну –- „музично-педагогічна думка" відбувається в сучасних історико-педагогічних дослідженнях. Так, Л. Процiв пропонує таке його тлумачення: „музично-педагогічна думка – одна зі складових громадської свідомості, синкретична форма знань у галузі музичного мистецтва й педагогіки, а також суміжних наукових дисциплін – психології, філософії, естетики, музикознавства тощо" [493, с. 143]. Але, автор обмежується знаннєвою складовою, не поглиблюючи це визначення своєю ж концепцією здатності музично-педагогічної думки до випередження практики, прогнозування.

О. Ростовський в лекціях з історії західноєвропейської музичної педагогіки поставив на меті викласти історію становлення західноєвропейської музично-педагогічної думки, проаналізувати найважливіші досягнення, показати зв'язок гуманістичних ідей минулого з передовими ідеями сучасної педагогіки. Сучасну музичну педагогіку автор вважає прямою наступницею традицій, які передавались від одного покоління до другого, пояснюючи це наступністю процесів навчання і виховання. Він заглиблюється в розкриття ролі історії музичної педагогіки як науки, вважаючи, що її мета – „розкрити еволюцію категорій і принципів, за допомогою яких формуються знання в царині музично-педагогічної науки" [509, с. 4]. Автор вважає, що вивченням історії музичної педагогіки є водночас і вивчення шляхів розв'язання багатьох суттєвих сучасних музично-освітніх проблем. „Тільки повернувшись обличчям до минулого, можна сказати нове слово в царині музичної освіти, – вважає автор, ‹...› хто нехтує історією й ігнорує її досвід, приречений на повторювання пройденого і вже сказаного" [там само]. Головним лейтмотивом висвітлення фактів обрано гуманістичний погляд на завдання і сенс музичної педагогіки минувшини, ствердження в ній і за її сприяння духовних цінностей, що несуть у собі людське, особистісне значення, але з урахуванням у кожній конкретній епосі власних підходів до масової музичної освіти, відповідності її духу епохи, соціальним умовам, культурно-освітнім потребам кожної країни, її народним традиціям тощо.

Автор не надає теоретичного визначення поняття „музична педагогіка", але часто наводить думку, що „музична освіта" (як складова музичної педагогіки) – це категорія історична, тому що „її цілі, зміст, рівень, методи й організаційні форми визначаються

соціальними відносинами, національною своєрідністю, роллю музичного мистецтва в житті певного суспільства, ‹...› провідними загально-педагогічними ідеями і рівнем музичної педагогіки, які змінюються на протязі історії музичної культури" [509, с. 6].

О. Михайличенко замислюється над тим, що не кожний видатний музикант „залишив після себе систему або хоча б методику вдосконалення своїх творчих досягнень". Пояснює він це декількома причинами: відсутністю „цілеспрямованих загально педагогічних поривань" за браком науково-педагогічних підходів до своєї роботи тим, що частина педагогів „не ставили перед собою завдань узагальнення корисного досвіду", науково-педагогічний характер їхньої роботи був „базований на апріорному інстинктивному почутті" [373, с. 3]. За виключенням деяких осіб (М. Ділецького та Я. Коменського, які у XVII ст. залишили по собі праці відповідно з музично-освітньої діяльності та класичної педагогічної науки) лише в кінці XIX ст. – початку XX ст. в Україні з'являються перші теоретично-методичні узагальнення практичного музично-педагогічного досвіду (О. Кошиця, Ф. Колеси, М. Лисенка, С. Людкевича, С. Сірополка, К. Стеценка).

Становлення теоретичного поняття „музична педагогіка" до кінця 1990 р. XX століття пов'язане з її розвитком у царині радянської музичної культури, мистецтвознавства, музикознавства, педагогіки, фортепіанної школи. Тому розгляд його сутності неможливо відокремити від цих, історично визначальних обставин.

Розкриваючи контекстність музичної педагогіки у визначенні феномену „фортепіанна школа" доцільно з'ясувати теоретико-практичну сутність цієї дефініції. Ця дуалістична дефініція складається з двох компонентів, що не лише визначають музичну галузь як складову педагогічної науки, а й двоєдину професійну спрямованість діяльності майбутнього педагога-музиканта в їх неподільній, взаємозалежній цілісності.

Почнемо з узагальненого (відносно музичної педагогіки) поняття – педагогіка, яка є наукою „про сутність розвитку і формування особистості та розробка на цій основі теорії і методики виховання і навчання як спеціально організованого процесу" [446, с. 424-425].

Завдання педагогіки розділяються на дві групи: постійні та тимчасові. До постійних відносяться: розкриття закономірностей виховання, навчання та управління цим процесом; вивчення та узагальнення педагогічної практики; розробка нових методів, форм, систем освітніми структурами; прогнозування розвитку цих

систем на далеку й ближню перспективу; запровадження результатів педагогічних досліджень, розробка методологічних та теоретичних основ інноваційних процесів, поєднання теорії і практики. Щодо тимчасових завдань, то від їх вирішення залежить успіх поточних потреб науки і практики. Досягається це за рахунок розробки творчими колективами стандартів, концепцій, програм тощо. Педагогіка представлена системою наук, наприклад, професійної (вищої в т. ч.) освіти, спеціальної, порівняльної та соціальної, педагогіка школи. У визначенні змісту поняття виокремлюються і рівні: теоретичний та прикладний (нормативний) [446].

Педагогічна довідкова література містить певні визначення понять з музики (музичні здібності, музичний слух, музична психологія, музична терапія, музична грамота, музична школа), щоправда ці поняття більшою мірою стосуються музичної психології. Ті, що пов'язані безпосередньо з педагогікою, обмежені, на наш погляд, з огляду на науково-теоретичну та культурно-історичну ємність музичної педагогіки як галузі педагогічної науки. Так, у визначенні змісту діяльності музичної школи увагу зосереджено на загально музичному вихованні учнів: „педагоги музичних шкіл головну увагу приділяють підвищенню загальної музичної культури учнів" (проводять музичні лекторії, організовують відвідування концертів, прослуховування записів видатних музичних виконавців) [446; с. 335]. І хоча „далеко не завжди діти, що закінчили музичну школу, пов'язують з музикою свою професію" [там само], ми вважаємо, що музична школа має набагато глибший професійний потенціал, тому, безперечно, виховуючи більшість своїх учнів як культурних слухачів, музично-естетично вихованих громадян суспільства, музична педагогіка утримує значний емпіричний досвід [344]. Це має бути теоретично узагальнено. Завдяки вагомим освітнім можливостям у музичних школах учні досягають доволі високиого рівня музичного професіоналізму (ще в дитинстві учні стають лауреатами Всеукраїнських та міжнародних музичних конкурсів: імені В.Пухальського, „Зернятко", імені В.Горовиця, В.Крайнєва, інші), тим самим вони не лише збагачують власний художньо-емоційний досвід, а й стають провідниками української культури в світовому освітньо-мистецькому просторі. А ті, хто зацікавлений у продовженні відповідного навчання вступають до середніх і вищих музичних освітніх закладів, стають професійними музикантами-виконавцями, педагогами, науковцями, композиторами, громадськими діячами.

Ми усвідомлюємо, що „велике значення для педагогіки має зв'язок з психологією, яка вивчає закономірності розвитку психіки людини". До того ж, психологію цікавить сам процес розвитку, а педагогіку – ефективність педагогічних дій, які мають призвести до очікуваних змін внутрішнього світу та поведінки [446; с. 424-425]. Таким чином, у педагогічній довідковій літературі відсутнє формулювання поняття „музична педагогіка".

Ми пропонуємо звернутися до загально наукового змісту поняття „педагогіка" як роду, певної наукової галузі для винайдення спільних позицій зі „школою" в межах її галузевого виду – „музична педагогіка" та підвиду спеціальної педагогіки – „фортепіанна школа", тобто: рід – педагогіка, вид – музична педагогіка, підвид – фортепіанна школа (фортепіанна педагогіка).

Другою складовою цієї дуалістичної дефініції є музичний компонент, один із засадничих позицій з'ясування змістової сутності „музичної педагогіки" та визначення її музикознавством.

З енциклопедичного музичного словника довідуємось, що „історія музикознавства охоплює як загальну історію музики, так і історію музики окремих країн і народів" (у нашому дослідженні – української музичної школи), „видів виконавського мистецтва, окремих областей музикознавства" (піаністичного мистецтва та „фортепіанної педагогіки"), вона містить не лише загальні праці, а й „дослідження окремих проблем історії музики" [446; с.92] (наприклад, історія розвитку фортепіанної методики від „методи" до технології).

Для визначення „музичної педагогіки" відштовхуємось від значення музики – (греч. μουσιχή от μοΰσα – муза) як мистецтва, „що відбиває дійсність в звукових художніх образах; одна з форм *суспільної свідомості*" (курсив тут і далі наш. – Н.Г.); „музика має потужну силу безпосереднього емоційного впливу, протягом всієї історії людства відігравала і відіграє ‹...› *культурно-виховну* та організуючу роль". „Історична еволюція музики підпорядкована загальним законам суспільного розвитку". Це детермінує усвідомлення фортепіанної школи феноменом громадянського суспільства. Прогресивні композитори завжди були зв'язані з суспільним рухом, інтересами народу, вона має своєрідні *національні риси*, в процесі творчого розвитку сягає вершин художньої довершеності. „В музиці існують різні *творчі школи*, спрямування, „*стилі*" з різними характерними особливостями [675, с. 162].

Наведемо яскравий вираз В. Суханцевої, яка розкриває своє бачення музичного мистецтва: „музика самодостатня. Вона –

універсум, у якому діють світові закони; вона – його модель, одухотворена звуками, яких жадає людина. Вона – історія, і, водночас, історична дистанція, оскільки надсимволічна могутність її мови вимагає відстані. Вона найінтимніший витвір культури ‹...› Розчленована на форми і жанри, течії і стилі, принципи і методи композиції, багаторазово трансльована в ускладнюючій предметності інструменту і голосу аж до віртуального звучання „електронного Всесвіту", музика, натомість, єдина і з наполегливою незмінністю возз'єднує власні сутності. Філософія ж музики з повним правом може постулювати тезу: музика є" [566, с. 173].

Щодо концепцій сучасного музикознавства та музичної психології, які складають методологічну основу музичного виховання, це такі: інтонаційно-фабульна та комунікативна природи музики (Б. Асафьєв, В. Медушевський, О. Рудницька, В. Петрушин, Г. Тарасов); художньо-музичної діяльності як творчого процесу (Є. Назайкінський, С. Науменко, В. Шульгіна); взаємозв'язку особистісного і соціального у процесі музичного сприймання (О. Костюк, В. Медушевський); підняття до адекватності музичного сприймання кожною особою, тобто культуровідповідним до соціальних норм духовної цінності, музично-стилістичним та специфічно-музичним характеристикам (наприклад, засоби виразності музичної мови, на думку В. Медушевського, в межах специфічно-музичної та неспецифічно-музичної, від другої до першої); емоційно-асоціативних вражень, що перетворюються в індивідуально-досвідний особистісний сенс (В. Медушевський).

Використання відповідних методологічних підходів уможливлює трактування педагогікою музичного мистецтва з позиції осмислення інтонаційних його витоків; надання самостійної інтерпретації її художньо-образного світу; єдності створення, виконання й сприймання музики (за Б. Асаф'євим), що детермінує педагогічну спроможність розвитку музичного мислення.

Г. Ципін часто використовує поняття „музична педагогіка", вважаючи, що „успіхи її загальновизнані". Вони полягають у масових масштабах музичної освіти.., раціонально спланована підготовка музично-професійних кадрів доводять ці досягнення [631, с. 1]. Натомість, автор вважає, що є деякі невирішені проблеми співвідношення навчання музики та загального музичного розвитку. Доводячи свої ідеї, називає їх проблемою „сучасної музичної педагогіки", вважає, що питання „співвідношення навчання та розвитку належать до числа кардинальних в педагогіці, зокрема – в музичній педагогіці", або

згадує „широко наданий досвід музичної педагогіки минулого і сучасності” [там само, с. 2-9].

В. Шульгіна в своєму підручнику „Українська музична педагогіка” спеціально не визначає термін „музична педагогіка”, але вважає, що як складова загальної педагогіки вона має свій понятійний апарат, „який спирається на теоретичні засади педагогічної науки і містить категорії: музичне виховання, навчання музики й музична освіта” [668, с. 5]. В роботі формулюється поняття „музичне виховання” як „цілеспрямований та організований процес розвитку музичної культури особистості, вплив на її формування засобами музичного мистецтва” [там само] і розглядається музичне виховання у широкому соціальному, загально педагогічному та вузькому технологічному аспектах. Автор підкреслює, що українському музичному вихованню притаманні Краса, Гармонія і Шляхетність, на шляху до яких увібрано здобутки світової і національної культури, народні традиції.

Зміст „музичної освіти” розглядається „як процес і результат засвоєння учнями системи музичних знань, умінь і навичок, формування на їхній основі естетичного світогляду, гуманістичних якостей особистості, розвиток музичних здібностей і творчого потенціалу” [668, с. 6].

Третю категоріальну складову, навчання музики, автор визначає „як процес едукації особистості в єдності освітньої, мотиваційної, виховної та розвивальної функцій”. В процесі навчання музики учень засвоює від репродуктивної до перетворювальної і творчої способи діяльності. „Традиційна інформативна функція в роботі педагога-музиканта поступово замінюється діяльнісним компонентом” [там само]. Ці категорії взаємопов’язані в інтеграційній діяльності педагога.

Визначаючи джерела розвитку сучасної української музичної педагогіки, В. Шульгіна називає: досягнення національної школи минулого, що були зумовлені історичними чинниками відновлення української державності; засвоєння творчого доробку німецької, французької, італійської, російської та інших національних музичних шкіл; збагачення через впровадження в практику інноваційних теорій та методичних систем, розроблених на зламі XX і XXI століть. Найважливішою умовою ефективного розвитку музичної педагогіки як науки автор вважає взаємозв’язок художньо-естетичного та наукового компонентів.

До наукових засад теорії та методики навчання гри на фортепіано відноситься „система базисних, теоретично

розроблених наукових знань", що „синтезує наукові узагальнення в області теорії та практики фортепіанного навчання, психолого-педагогічні та музикознавчі концепції фортепіанної методики" [663, с. 5]. Навчальна дисципліна „Методичні основи підготовки учителя музики з курсу гри на фортепіано" (1982) розкриває сутність однієї з окремих дидактик, а з іншого боку – методика навчання мистецтву фортепіанного виконавства, спирається на принципи загальної педагогіки, специфічності конкретної методики, музикознавства (як наукової бази музичного мистецтва), музичної та педагогічної психології в аспекті розвитку музичних здібностей, формування знань, умінь і навичок в процесі навчання гри на фортепіано.

Зміст наданого матеріалу виокремлюється в особливу галузь музичної теорії та історії музично-виконавського мистецтва, яка дотична історичного та теоретичного музикознавства; методика навчання гри на фортепіано як наукова і навчальна дисципліна відноситься до системи музикознавчих наук, але „потрапляючи в положення поза основної класифікації, займає місце в ряді музикознавчих дисциплін прикладного значення". Специфіка предмета фортепіанної методики як науки виявляється в синтезі теоретичного музикознавства та теорії і історії музично-виконавського мистецтва, дотикаючись положень і музичної естетики та історії музично-виконавського мистецтва (історії піанізму) [там само, с. 9].

Г. Падалка в науковій роботі, присвяченій розвитку музичної педагогіки часто звертається до нього, використовує цей термін [441; с. 15, 16, 31]; автор розкриває ряд важливих позицій, які впливають на процес становлення майбутніх вчителів музики в системі педагогічної освіти: впровадження національного музичного виховання, що передбачає розвиток інтересу і любові до української культури. „Втілення концепції національної основи музичного навчання і виховання передбачає широкий загальнокультурний розвиток особистості" [441, с. 4]. Об'єктивними передумовами для „створення загальної теорії музично-педагогічної освіти [там само, с.44] автор звертається до „музичної освіти" [там само, с. 24] закладено особливостями навчання на музично-педагогічних факультетах (деякі з них трансформовані в інститути мистецтв в структурі педагогічних університетів), що ґрунтується на різнобічності музичної підготовки студентів" [там само, с. 4]. Для уникнення мозаїчності знань студентів, необхідно „зусилля педагогів різних музичних дисциплін спрямувати в єдине русло підготовки фахівців музично-педагогічного профілю", тобто

викладання окремих дисциплін осмислити як викладання різних граней однієї спеціальності. Розробка загальної теорії музичного навчання і виховання студентів і конкретної методики не виключають, а доповнюють одна одну, відтворюючи діалектику співвідношення загального і окремого. Мета створення загальної теорії – закласти фундамент для подальшого розвитку окремих методик" [там само, с. 5].

Загальна музично-педагогічна теорія, на думку Г. Падалка, займає проміжне місце в системі педагогічних наук. Відповідно до підготовки вчителя музики модифікуючи позиції загальної педагогіки, автор пропонує таку класифікацію: "1) Теорія і методика педагогічної науки. 2) Теорія і методика підготовки вчителя музики (в галузі комплексу музичних дисциплін). 3) Теорія і методика підготовки вчителя в певному напрямку музичного мистецтва (диригування, постановки голосу, фортепіано тощо). 4) Методика проведення окремих уроків, викладання окремих тем, методика виховання умінь і навичок, пов'язаних з особливостями засвоєння ‹...› піаністичного ‹...› мистецтва і т. ін." [441].

О. Ростовський теж розв'язує деякі теоретичні питання, серед яких: становлення й розвиток музично-педагогічної думки у взаємозв'язку з суспільними процесами; становлення методики музичної освіти дітей; значення окремих методів минулого для сучасної музичної педагогіки. Простежуються деякі закономірності музично-освітнього процесу. „Провідними завданнями *музичної педагогіки* є художньо-творчий розвиток дітей" (курсив наш. – Н.Г.), їх чутливість до музики, необхідність відкрити в ній „животворне джерело людських почуттів і переживань" [510, с. 185]. „Усталені шляхи музичного виховання школярів не завжди ефективні", все „більше виявляється методологічна невизначеність головних понять *музичної педагогіки*, а звідси і різне тлумачення музично-педагогічних явищ, різне бачення проблем" [там само].

Пошуку ефективних шляхів музичного виховання сприяють теоретичні дослідження різних наукових галузей. На думку О. Ростовського, „часткова (спеціальна) методологія є сукупністю як загально філософських так і локальних методологічних знань і методів дослідження, на які опирається конкретна наука. Виходячи з цього, методологія музичної педагогіки, як часткова, є системою знань про основні теорії музичного навчання і виховання, принципи і способи дослідження музично-педагогічних явищ" (зауважимо, що всупереч автору ми виділяємо методологію як таку, яка застосовується не зважаючи на часткові дидактики, а

завдяки своїй узагальненій сутності, не як одиничне, а – узагальнене, що фундує одиничне з методологічних позицій).

Музичне навчання О. Ростовський визначає як „процес взаємодії вчителя і учнів з метою передачі одним і засвоєння іншими досвіду музичної діяльності”, а музичне виховання – це „цілеспрямоване формування естетичного, ціннісного особистісного ставлення до музичного мистецтва” [509, с.190]. Натомість, узагальненого визначення музичній педагогіці як наукового поняття в його роботах ми не зустріли.

О. Михайличенко у праці, „Основи загальної педагогіки: теорія і історія”, надає власне трактування поняття „музична педагогіка”, „музичне виховання” та „музична освіта”.

Автор, розкриває сутність процесу музичного навчання й виховання особистості на основі досягнень сучасної педагогіки, виділяє періоди та основні напрямки розвитку теорії музичного навчання і виховання, визначає основні категорії та поняття музичної педагогіки, умови впровадження в навчально-виховний процес.

Сучасний стан музичної педагогіки визначається, на думку автора, тим, що „в основі її предмета лежить емоційно-образна сфера людини, яка сприяє формуванню художньо-естетичної свідомості.., тобто „художньо-оцінним ставленням людини до навколишнього життя”. Іноді це „зводить процес музичного навчання і виховання до простого застосування певних технічних (методичних) вправ з метою розвитку навичок виконавської діяльності”. Автор підсумовує, що „завдання музичної педагогіки полягає у формуванні особистості музиканта зі знаннями, вміннями, навичками й особистісними якостями, орієнтованими” на прекрасне не лише в його оцінці, а й створенні навколо себе. О. Михайличенко надає визначення основних науково-педагогічних засад, на яких базується музичне навчання і виховання, серед них: основи педагогічної та музичної науки, теорії музичного виховання, теорія загальної та музичної освіти й навчання. В його теоретичних позиціях зосереджено увагу на запропонованих понятійно-термінологічних визначеннях основних категорій музичної педагогіки, що пояснюється намаганням „в основу організації музичного навчання й виховання особистості покласти теоретичні досягнення сучасної педагогічної науки”. Автор, спираючись на глибокі історичні знання, розглядає музичну педагогіку в контексті теорії загальної педагогіки, приділяючи значну увагу її поняттям та категоріям.

„Музичну педагогіку” О. Михайличенко визначив одним з „розгалужень педагогіки, що стосується підготовки фахівців музичного мистецтва, музикантів-виконавців, композиторів [373, с. 30]. Таким чином, визначаючи поняття „музична педагогіка”, О. Михайличенко надає лише навчально-фахове спрямування специфіки музичної галузі мистецької освіти, спираючись на джерела її виникнення. Серед декількох основних понять музичної педагогіки, на яких зосереджується автор, нас більше цікавить „предмет музичної педагогіки, сучасні музично-педагогічні явища та дослідження”, категорії музичної педагогіки [373, с. 73]. Тобто надаються окремі складові як автономні, самостійні компоненти, які не уводяться автором в загальну категоріальну єдність.

Так, музична освіта: – „процес і результат засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, що свідчать про відповідний рівень опанування музичними явищами в аналітично-теоретичному або практично виконавському аспектах”, яка функціонує у діалектичній взаємодії інституцій створення, накопичення музичного досвіду суспільства процесами передачі та засвоєння цього досвіду майбутніми музичними фахівцями. Серед закономірностей музичної освіти О.Михайличенко називає – відповідність змісту музичного навчання і виховання рівню розвитку музичної культури сучасного суспільства; „залежність процесу музичного навчання й виховання від економічних умов забезпечення розвитку національної музичної галузі і „орієнтованість змісту музичного навчання й виховання на національну музичну традицію” [373, с. 74], які співзвучні нашій зорієнтованості фортепіанної школи на українську культурну традицію.

Музичне виховання розглядається автором – в трьох „іпостасях”: „складова частина духовного розвитку людини, її художньо-освітньої сфери, естетичного ставлення до навколишнього життя у процесі формування особистості”; „засіб розвитку музичних здібностей людини”, що забезпечує “свідоме сприймання музичного мистецтва.., поширення впливу мистецтва на спілкування людей, збереження та примноження національних традицій”; „спеціально організований цілеспрямований процес формування професійних музичних якостей та музично-естетичної свідомості майбутнього музиканта” [373, с. 116]. З цим визначенням в цілому ми погоджуємось.

О. Михайличенком надається історико-теоретичне узагальнення різних складових музичної педагогіки як галузі системи загальної педагогіки; розкриваються деякі елементи впровадження фортепіанної культури в загально історичному

процесі розвитку музичної педагогіки як галузі загальної педагогіки. Спеціальної уваги видатним досягненням фортепіанної школи в діяльності її представників та значним науково-теоретичним, методичним та виконавським здобуткам не приділялось. Натомість культурно-освітнє, соціально-історичне значення фортепіанної школи заслуговує на визнання її значущості та незамінності в контексті музичної педагогіки.

Таким чином, термін „музична педагогіка" застосовується різними дослідниками декілька століть; використовується в багатьох науково-методичних працях різними діячами музичного мистецтва, педагогами, виконавцями, історично усталена як категорія філософії, мистецтвознавства, загальної педагогіки в межах музично-естетичного виховання, мистецької педагогіки, але його визначення надається авторами зарідко (винятком є О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалка, уточнюється молодими дослідниками), що наводить на думку, що статус цього поняття, як наукового, ще до кінця не визначений, хоча для цього є, на наш погляд, багато передумов:

1) історична усталеність (більше двохсот років);

2) згадування та використання в змісті великої кількості наукових праць філософів, педагогів, музикантів-виконавців, педагогів музичної освіти;

3) кристалізація на тлі музичної педагогіки разом з ним понять компонентного рівня (музична освіта, музичне виховання) та теоретично базової музичної психології;

4) визначення теоретичного узагальнення конкретних дидактик, в т. ч. фортепіанної методики в контексті музичної педагогіки.

Тому, узагальнюючи науково-теоретичні позиції указаних авторів, з огляду на концептуальні засади усвідомлення „фортепіанної школи" (контекстність, культуровідповідність, соціальна значущість, теоретична полівекторність, багатокомпонентність музичного сприйняття, особистісна зорієнтованість тощо) ми, поглиблюючи зміст поняття *музична педагогіка*, представляємо його в такому робочому формулюванні: - це *самостійна галузь мистецької педагогіки в системі теорії загальної педагогіки, яка, спираючись на відповідні методологічні позиції, через багатокомпонентну (виконавський, дидактичний, комунікативний, творчий) функціональність будь-якої мистецько-музичної школи суб'єктивно спрямована на музичні розвиток, виховання та освіту кожного в процесі його*

творчої активності на шляху власної самореалізації в громадському суспільстві.

1.5. Розробка піаністами-науковцями змісту поняття „фортепіанна педагогіка” в контексті музичної педагогіки

Розвитку музичної педагогіки багато в чому посприяла діяльність музикантів, у т. ч. піаністів, які власною музичною творчістю, виконавсько-просвітницькою роботою, науково-теоретичними дослідженнями відповідного змісту, форм навчання, практичного викладання фортепіано розбудовували музичну освіту, розвивали масове музичне виховання в Україні і за кордоном. Серед них: О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Н. Вєтлугіна, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, З. Кодай, М. Лисенко, П. Луценко, Б. Яворський та ін. З позицій фортепіанної школи можна зауважити, що педагогами-піаністами в теоретичних розробках більше уваги приділялось теорії музично-виконавської діяльності та розвитку спеціальних методик (конкретних дидактик) в системі професійного музичного навчання.

Теоретична думка піаністів щодо розвитку „музичної педагогіки” як поняття часто переплітається з поняттям „фортепіанна педагогіка”. Це виправдано історично. В історії розвитку теорії фортепіанного навчання „фортеп’янової педагогіки” (історично віддалене поняття. – Н.Г.) з’явився термін „фортепіанна педагогіка”, який закріпився в історико-теоретичній літературі з розвитку фортепіанної школи. Це поняття в такому формулюванні побутує в теорії музичної педагогіки й дотепер. Є підстави думати, що педагоги з фортепіано попередніх століть (до поч. ХХ ст.) прекрасно розумілися на фортепіанній методиці, визначали її як „методу”, пізніше – методику гри на фортепіано. Але, поруч з’явилось, влаштовуючи всіх теоретиків і практиків від фортепіанного навчання поняття „фортепіанна педагогіка” (яке використовується і дотепер). Чи це є випадково? На нашу думку – ні. Поняття „фортепіанна педагогіка” обіймало більш широке коло культурно-історичних, музикознавчих, психологічних, педагогічних, методичних позицій, в яких розкривались не лише питання конкретної методики навчання гри на фортепіано. В ньому містився більший потенціал смислів, наукових визначень, відбивалось становлення освітніх процесів, які поєднували спеціальні питання ремісничо-фізіологічного процесу гри на фортепіано з музично-образним відчуттям твору. В історично усталеній парадигмі „фортепіанна педагогіка” педагоги-піаністи

визначали та давали пояснення причинам різних темпів просування учнів до поставленої мети, якості засвоєння музичного матеріалу, результатам інтерпретаційних зусиль піаністів; практично відпрацьовували та теоретично обґрунтовували засоби навчання, шляхи ефективнішого просування до поставленої мети, яка у різних індивідуумів (студентів, учнів, що навчаються музиці гри на фортепіано) несхожа; планували індивідуальні програми студентів з творчого опанування фортепіано, їх урізноманітнення, перспективи розвитку тощо. Чіткого розмежування деяких науково-педагогічних понять в музичній теорії немає й дотепер.

Відповідаючи на низку цих і супутних питань науково-теоретична та практична діяльність педагогів-піаністів розширювала межі конкретної дидактики (спеціально-музичної методики навчання гри на фортепіано), долала вже завузькі дефініційні обмеження, які не відповідали своєю науковою категоріальною формою перспективній думці, не слугували більше підгрунтям розв'язання багатьох протиріч, що накопичувались. Науково-теоретична думка швидко збагачувалась все новими ідеями видатних особистостей – представників фортепіанної школи (не лише української, а й багатонаціональної радянської, до того ж європейської та світової фортепіанних шкіл), які розширили коло питань з методики фортепіанного навчання, педагогічної технології. Проблеми, що виникали, продовжували розв'язуватись в дещо обмеженій парадигмі „фортепіанної педагогіки". В порівнянні з поняттям „метода" (пізніше – методика) фортепіанного навчання вона розширена та поглиблена новими теоретичними надбаннями, постійно збагачувалась емпіричним матеріалом, результатами практичної роботи в класі фортепіано та публічної виконавської діяльності піаністів. Сформувалось поняття „фортепіанна педагогіка", яке влаштовувало на той час і дотепер всіх – і теоретиків і практиків. Майже непомітно в межах цієї наукової дефініції закладались підвалини сучасного наукового мислення, що опанувало новітіні педагогічні ідеї, технології, підходи до їх розв'язання, створювалось підгрунтя змістовного уточнення, яке ми узагальнюємо в *педагогіці фортепіанної школи*, в структурі якого спеціальна методика (конкретна дидактика) усвідомлюється як: *„педагогічна технологія творчого опанування фортепіано" (ПТТОФ).* Це поняття не суперечить усталеному змісту „фортепіанної педагогіки", відповідає сучасному науковому апарату теорії педагогіки, його сутність розкривається в царині „педагогічної технології" з науково-теоретичних позицій загальної

педагогіки та, водночас, зберігає всі специфічні особливості конкретної дидактики: музично-піаністичного удосконалення.

У процесі аналізу панівної думки українських педагогів-піаністів та узагальнення науково-методичної літератури нами з'ясовано, що поняття – „фортепіанна педагогіка", яке за відповідними літературними джерелами уживане та усвідомлюється компонентою музичної педагогіки, в практиці, здебільшого, фортепіанного виконавства та навчання, використовується як широко узагальнююче. Воно в деяких випадках ідентифікується авторами з музичною педагогікою, використовується у зв'язку з історично усталеними словосполученнями, зміст яких адекватно сприймається відповідною музично-професійною спільнотою, дозволяє використовувати його в тих розділах, де йдеться про науково-практичні міркування та ідеї піаністів у контексті історико-культурних періодів (до к. XX ст.). Але ми розуміємо, що в сучасній науково-термінологічній системі, в перспективі розвитку в наступному, XXI ст., воно не відповідатиме вимогам теорії загальної педагогіки, тому потребує перегляду та уточненню. З огляду на це, ми вимушені викласти власну думку на зміст поняття „фортепіанна педагогіка", знайти свою науково-теоретичну позицію та обстоювати її з огляду на функціонування в межах або, завдяки „фортепіанній школі".

Звернемось до історії. „Труды по *фортепіанной педагогіи* содержательные, но полные научныхъ терминовъ и требующіе спеіальной подготовки…", „Такъ или иначе розбудить интересъ къ сухому предмету,- на думку Філіпа Лібермана,- каковымъ въ действительности и является фортепіанная педагогія, значитъ уже исполнить добрую половину взятой на себя задачи – содействовать освещенію темныхъ сторонъ фортепіанної педагогіи" [314, с.814].

Монографії, збірники окремих наукових робіт містять у назві це словосполучення, наприклад: „Этюды о фортепианной педагогике" [669]; „Вопросы фортепианной педагогики" [110; 112; 113; 114]; або „Питання фортепіанної педагогіки і виконавства", „З історії фортепіанної педагогіки" [11; 53] та інші. Багато авторів продовжують використовувати поняття „*фортепіанна педагогіка*..." в їх науково-теоретичних та методичних розробках.

Г. Коган (в 1925), описуючи школу Т.Лешетицького, її панівну роль написав, що вона „деякий час цілком панувала в фортепіяновій педагогіці" [254, с. 22]. Це додає до сучасного поняття „фортепіанна педагогіка" змістовного поповнення, особливо, якщо зауважити, що Г. Коган пов'язав досліджуване

поняття „школа” з „фортепіанною педагогікою”, охарактеризувавши школу Т. Лешетицького як „найбільш впливову *фортепіанно-педагогічну школу* (курсив наш. – Н.Г.)” [там само].

Г. Беклемішев (1939), виступаючи в полеміці з теоретиками від фортепіанної школи та у власній практиці фортепіанного навчання використовував термін „фортепіанна педагогіка”, згадуючи „галузі *фортепіанної педагогіки* і методики” [59, с. 36]. Л. Баренбойм (1969) педагогіку Г. Беклемішева назвав „*творчою педагогікою*” [53; 54].

А. Щапов (1960) у своїх дослідженнях і назвах книжок використовує словосполучення – „*фортепіанна педагогіка*” – [669]; до того ж, під відповідною назвою існує ціла серія книг „Вопросы фортепианной педагогики” [112; 113; 114].

Е. Дагілайська (1973), розкриваючи особливості „*радянської фортепіанної педагогіки*” [177; с. 187, 197] звертається до педагогічної творчості видатних представників одеської фортепіанної школи (йдеться про М. Старкову та Б. Рейнгбальд, 30-ті роки ХХ ст.) або використовує відповідне словосполучення у „*фортепіанно-педагогічному процесі*” [там само, с. 200].

Ж. Аністратенко-Хурсіна (1973) часто вживає популярне серед піаністів-педагогів словосполучення: „*фортепіанна педагогіка*”. Наприклад, „Григорію Миколайовичу Беклемішеву належить помітне місце в історії української фортепіанної педагогіки” [29, с. 212].

Г. Ципін (1984), доводячи значення музично-інструментальної освіти для систематичного поповнення інтелектуального здобутку студентів, отримання широкої різнобічної інформації відзначає, які „виключно великі в цьому відношенні можливості має *фортепіанна педагогіка*”, яка дозволяє „доторкнутися до репертуару особливого за своєю ємністю, багатству та універсалізму (стилістичному, жанровому і т. і.)” [630; с. 134]; „Фортепіана педагогіка міцно закріпилась у навчальне буття музичних шкіл, педагогічних, музично-педагогічних й культурно-просвітницьких навчальних закладів різних видів і типів” [631; с. 6] або, в назві другого розділу в своїй докторській дисертації в дужках вказує („З минулого *клавірно-фортепіанної педагогіки*”).

В. Шульгіна (1982 р.), розкриваючи теоретичну сутність, наводить його у такому словосполученні: з „ведучим принципом сучасної *фортепіанної педагогіки*” [663; с. 18].

О. Кононова (1992 р.) визначала діяльність педагогів-піаністів Харківської фортепіанної школи, що спрямована на „підняття професійного рівня фортепіанної педагогіки” [273, с.108]; зауважує,

що „‹...› як відомо, фортепіанній педагогіці характерне взаємопроникнення” [там само, с. 118]; підсумовуючи діяльність кафедри спеціального фортепіано, відмітила, що всі викладачі згаданого музичного закладу зробили „свій внесок у розвиток професійної фортепіанної педагогіки ‹...›” [там само, с. 121].

О. Маркова, Л. Смирнова, Н. Бєлова також використовують у назві своєї статті „Традиції української *фортепіанної педагогіки* в Одесі”, виокремлюють це словосполучення [346; с. 15] або доводять, що „прослідкується деяка специфіка *фортепіанної педагогіки* Одеси” [там само, с. 17].

Т. Воробкевич (2001 р.) визначає „здобутки української теорії піанізму та *фортепіанної педагогіки*” [115; с. 8].

Підсумовуючи, зазначимо, що поняття „фортепіанна педагогіка” використовувалось у декількох випадках:

- в умовах історично усталеної традиції дещо звуженого усвідомлення низки відповідних питань у період становлення професійного фортепіанного навчання;
- злиття дефініційної сутності двох понять – музична педагогіка і фортепіанна методика;
- визначаючи цим словосполученням сферу музичної культури (вужче – освіти);
- одночасно в двох галузях: виконавській та педагогічній діяльності;
- як система методичних позицій конкретної особи, лідера власної фортепіанної школи та групи її послідовників.

З урахуванням сучасних тенденцій педагогічної науки, *„фортепіанна педагогіка”* розуміється нами як історично-завершена програма (користуючись понятійним апаратом наукової школи), яка вибрала свій методологічний ресурс, і може гальмувати подальший науково-теоретичний розвиток. Але, до завершення формування термінологічного апарату в теорії мистецької педагогіки продовжує виконувати функції усталеного терміну в практиці музичної освіти та виконавства завдяки адекватності змісту, відповідно узгоджуючись із сучасним підходом до створення нових педагогічних технологій або удосконаленні усталених, в т.ч. у художньому, особистісно спрямованому музичному навчанні в парадигмі фортепіанної школи. З урахуванням викладеного усвідомлюється нами як фортепіанна школиа (фортепіанна педагогіка).

1.6. Сутність категорії „фортепіанна школа" та її функції

Виникає питання про природність застосування загально наукової сутності феномену „школа" в гуманістичній музично-педагогічної діяльності, можливості застосування кола дефініцій інших шкіл, що відпрацьовано наукою, до фортепіанної школи.

Неоднозначне тлумачення феномену „школа", іноді поверхове окреслення його смислу заважає визначенню конкретного змісту в педагогічній та музичній галузях. Українська музична школа представлена нами як феномен культурної традиції. З огляду на це, значущість освіти поглиблюється культуротворчою функцією, що детермінує розкриття школи як освітньої категорії (піаністи брали активну участь у культуротворенні держави засобами просвітництва. Див. Додаток Б, документи Б.1.1, Б.1.4).

Зауважимо, що історично фортепіанна школа ніколи не усвідомлювалась поза її творця чи послідовників, тому вона завжди ідентифікується з конкретною особистістю музиканта, або цілою епохою. Кожен з авторів, хто торкався понять „фортепіанна педагогіка", а поруч з ним і „фортепіанна школа", висловлював звужену конкретну думку, яку, власне, і розкривав: виконавську майстерність її представників, композиторську творчість, методичну досконаліть, особистісну самобутність манери спілкування. Тобто, спираючись на окремий компонент складного поняття „фортепіанна школа", кожний педагог, науковець, виконавець зосереджує увагу, скоріше, на розкритті стиля використання соціального історичного досвіду плеяди творців певної музичної школи, або ж фортепіанної майстерності на рівні власного володіння деякими або всіма компонентами фортепіанної школи як культурної традиції.

Долучаючись до розробки теорії музичної педагогіки, педагоги-піаністи використовують різні терміни, понятійні словосполучення, відштовхуючись від різних принципових позицій. Відмітимо, що фахова парадигма – „фортепіано" ще не має усталених змістових визначень відповідних термінів щодо фортепіанної школи як культурної традиції музичного мистецтва і педагогіки, тому, мабуть, в теорії методичної літературі зустрічається розмаїття відповідних термінів. Їх перебіг, взаємозаміна без обгрунтування та необхідної конкретизації гальмує необхідну формалізацію наукового пошуку, визначення змісту відповідних категорій.

У науково-методичній літературі з різних обставин поруч або паралельно побутують і поняття: „музична культура", „піаністична

культура", „фортепіанна культура". [4]

Широко вживане поняття „фортепіанне мистецтво" в науково-методичній літературі виглядає скороченим від „мистецтво виконання на фортепіано", використовується в музичній освіті та вихованні. Українське „піаністичне мистецтво" не зважаючи на ускладнення продовжувало розвиватись у класах видатних українських педагогів вдома і за кордоном: Г. Беклемішева, Ф. Блуменфельда, Р. Геніки, Р. Горовиць, М. Домбровського, Л. Колесси, А. Луфера, П. Луценка, К. Михайлова, Г. Нейгауза, В. Пухальського, Б. Рейнгбальд, Р. Савицького, Є. Сливака, М. Старкової, М. Тутковського та ін., де отримували музичну освіту нові покоління піаністів, які завойовували визнання на республіканських конкурсах виконавців (наприклад, учень Г. Беклемішева А. Луфер у 1930 р. став лауреатом І і ІІ Республіканських конкурсів піаністів у Харкові, четверта премія; у 1932 р. – лауреатом Міжнародного конкурсу ім. Ф. Шопена у Варшаві, третя премія. Учень М. Старкової Я. Зак в 1931 р. (у 17-річному віці) отримав диплом на Всесоюзному конкурсі піаністів, а в 1937 р. він уславив вітчизняну фортепіанну школу, здобувши І премію на ІІІ Міжнародному конкурсі ім.Ф.Шопена в Віршаві. Учениця Н. Гольденберг, пізніше – Є. Сливака у Києві та О. Гольденвейзера у Москві сімнадцятирічна Р. Тамаркіна в 1937 р., стала лауреатом ІІІ Міжнародного конкурсу піаністів ім.Ф. Шопена у Варшаві, друга премія). Список можна продовжувати, але, головне – доведення значущості змістовного наповнення цих ідентичних понять: „фортепіанне мистецтво", „піаністичне мистецтво" визначні успіхи в творчому опануванні фортепіано, майстерне володіння цим музичним інструментом в обстановці високої культури української фортепіанної школи.

Піаністи-дослідники в різних змістових контекстах використовують обидва з цих понять.[5]

---

[4] В.Сирятський, 1999 р. („Філософія та історія всесвітнього виконавства") „українська *піаністична культура* (курсив наш. – Н.Г.) XIX ст.", „українська *піаністична культура* к.XIX ст.-початку XX ст." „*фортепіанна культура*" [529]; - Ж.Аністратенко [29, с.218-219] використовує: *„піаністична культура", „фортепіанна культура*"); Н.Зимогляд (1996 р.) досліджувала „*Піаністичну культуру*" України 30-50-х років XX сторіччя [215] і т. і.

[5] Музичність, широка ерудиція та відмінне володіння основами „фортепіанного мистецтва" спостерігає Т.Беркман [60, с.3]; - Ж.Аністратенко [29, с.218-219] використовує поняття *„піаністичне мистецтво"*; - С.Хентова в назвах своїх наукових праць та під власною

Піаністи додають свій досвід до розвитку теорії музичної педагогіки з власної педагогічної діяльності, піаністичної майстерності, сольного виконавства. Сольна виконавська діяльність турбувала багатьох піаністів-педагогів, але не всі з них залишили по собі науково-методичні розробки. Але фортепіанна школа продовжувала розвиватись завдяки зусиллям Г. Когана, Я. Мильштейна, Г. Нейгауза, В. Пухальського, С. Савшинського, С. Фейнберга. Т. Беркман (1977) навіть застосовує такий термін як „музично-виконавська педагогіка" [60, с. 29].

Завданням педагогіки є постійний пошук найрезультативніших шляхів виховання і освіти кожного учня. Лідери визначних шкіл знаходили індивідуально-неповторні важелі впливу на своїх учнів. Так, А. Шнабель, австрійський піаніст і педагог вважав, що роль педагога полягає в тому, щоб відкривати учню двері, а не підштовхувати в них.

Л. Маккіннон, англійська піаністка і відома як педагог вважала, що власним здобуткам в музичній педагогіці вона мала завдячити своїм респондентам – учням, які ділились під час оволодіння фортепіано власним емпіричним досвідом. Цим шляхом відбувалось взаємозбагачення не лише учнів, а й лідера фортепіанної школи [344].

Г. Коган, розкриваючи значення школи Т.Лешетицького, її педагогічну сутність, теоретично визначає її як течію: „Навряд чи яка інша течія в фортепіановій педагогіці може похвалитися такою кількістю видатних учнів, як ця течія (школа Т. Лешетицького-Г. Єсипової)" [254, с. 22].

Л. Арчажнікова, російська піаністка-педагог, лідер численної школи піаністів-науковців, наголошувала на поєднанні декількох функцій в заняттях з фортепіано, вважала, що „уроки фортепіано приховують в собі великі можливості, тому їх виховні та освітні функції мають розумітися в нерозривній єдності та взаємодоповненні" [35, с. 14].

Ж. Дедусенко „відкриває" сутність наукової категорії „школа" в виконавському просторі через усвідомлення себе кожним піаністом-виконавцем членом колективу, „реально чи віртуально існуючої спільності суб'єктів, що об'єднуються системою

редакцією використовує його - „Видатні педагоги-піаністи про фортепіанне мистецтво" [92]; - М.Бражніков використовує поняття – „*фортепианное искусство*" [70]; - З.Йовенко в своїй дисертації досліджувала питання „розвитку *фортепіанного мистецтва* радянської України в 20-і роки (1918-1932)" [227] та інші.

нормативів, які організують їх діяльність та спілкування в певних історичних умовах". Для відчуття спільності з цим колективом та можливості входження до існуючого досвіду через існуючі системи, що призначені для удосконалення вже діючих та апробації нових ідей, які спрямовані на розширення обріїв піаністичної діяльності, необхідно мати свого роду „ключик". Оскільки він може бути створений лише в умовах реально існуючих структур, то такою автор вважає „школу", як засіб буття колективу [179].

Н. Кашкадамова, визначаючи „фортепіанну культуру" Львова як „родову традицію" [238; с. 60-69], розкриває її з історико-генетичних позицій, з визначенням окремих особливостей виконавського мистецтва, зокрема львівської фортепіанної школи. Не вдаючись до термінологічної розробки поняття „школа", автор, все ж таки, надає йому певних ознак, „рис". Школа – це „не одномірне і не просте явище. Риси школи пронизують всю товщу фортепіанної культури Львівщини від учнів та рядових педагогів до видатних виконавців і професорів" [там само, с. 68]. Цим автор стверджує, на нашу думку, розімкненість „школи" і нескінченність проявів у системі методичних позицій кожного окремого лідера відповідної школи через покоління, прямих продовжувачів та опосередкованих послідовників.

Використання поняття „школа" в музичній педагогіці в загально уявленому вигляді є поширеним явищем. Безпосереднє звертання до школи, наприклад, в фортепіанному навчанні відбувається в назвах історичних, науково-методичних праць: „Клавікордна школа" (1765 р.) Георге Сімона Лелейна, „Повна теоретична та практична фортепіанна школа" (1846 р.) Карла Черні, „Про фортепіанно-педагогічні школи взагалі та школу Ніколаева особисто" – погляди Л. Баренбойма (1979 р.) та інш.

„Фортепіанна школа" як поняття використовувалось (як ми вже вказували) здавна, воно доволі вільно трактувалось в залежності від контексту, чим доводилась його термінологічна невизначеність. Визначаючи гру видатного піаніста радянських часів, Е. Гілельса, М. Чулаки писав [635], що в ньому (Е. Гілельсі. – Н.Г.) „зосередились найкращі якості *радянської піаністичної школи*" (курсив наш. – Н.Г.). Є. Дагілайська, розкриваючи методичні принципи видатних представників одеської фортепіанної школи передбачала, що в ній втілені кращі принципи російського та зарубіжного фортепіанного мистецтва, на традиціях якого сформувались основи радянської *фортепіанної школи*" [177; с. 200] або, цитуючи текст характеристики, наданої Б. Рейнгбальд кафедрою спеціального фортепіано Ленінградської консерваторії,

відмітила, що „‹...› педагогічний талант при великому досвіді і продуманості системи методичних поглядів дали можливість ‹...› створити струнку піаністичну школу” [там само, с.195)]. Ж. Аністратенко щодо піаністів-педагогів Київської консерваторії писала: „Якщо представники *школи Лешетицького* славилися виконанням Шопена, то Г. Беклемішев був неперевершеним ...виконавцем Баха і Ліста” [29, с. 213] або „‹...› *радянська піаністична культура* формувалась саме в перші десятиріччя після Великої Жовтневої соціалістичної революції” [там само, с. 218]. Г. Ципіним висвітлені „деякі аспекти минулого клавірно-фортепіанної культури” [631, с. 4].

Цей список можна продовжувати. Але не це сприятиме вирішенню проблеми. Різниця у висловах не несе протирічь. Проте спостерігається деяка „строкатість”, недовершеність, недостатня визначеність у розкритті одних і тих самих явищ та понять на кшталт: піаністична школа – фортепіанна школа, піаністична культура – фортепіанна культура, фортепіанне мистецтво – виконавське мистецтво, фортепіанна школа – фортепіанна педагогіка тощо. Тобто, дефініційна змістовність не підкріплена фіксованою понятійною визначеністю (іноді у дефініцій не завжди узгоджені зміст і форма).

Так, поряд із розробкою методичних проблем цілеспрямовано чи в контексті інших спеціальних питань відбувалась певна еволюція поглядів на сутність дефініцій в межах феномену „школа” як наукового поняття в історії музикознавства.

Запропоновані Г. Коганом функції фортепіанної школи: виховна та оволодіння піаністичною майстерністю визначали лише один бік фортепіанної педагогіки. Історичні перспективи окреслили домінування однієї з тенденцій. Це визначило принципові положення, наприклад, фортепіанної школи Л. Ніколаєва як проекту специфічного педагогічного впливу: синтез технічної майстерності, естетичних переконань та особистісних якостей.

Л. Баренбойм прирівнює поняття „школа”, як виду культурної традиції, до „фортепіанна школа”, тому що практично не можна відокремити „чому навчати від того, як навчати”. Не пропонуючи власного визначення поняття „школа”, він вважає, що необхідно відрізняти широко вживане поняття від „школи” як наукової категорії. Про невід’ємність у змісті „школи” дидактики та мистецтва Л. Баренбойм пише так: „розширене розуміння терміну „школа” включає всю суму естетико-стильових поглядів, художньо-виразових засобів і рис піаністичної майстерності в їх єдності” [55, с. 24-26]. Втім поза увагою залишається якісний компонент

навчання, тобто як навчають. У певному розумінні залишається невизначеним педагогічний компонент. Школа, як культурологічний феномен, не може бути розкритим повністю без ретельного визначення педагогічного компоненту цього явища, суть якого полягає у визначенні не лише того, чому і як навчають, а ще й - хто і кого навчає.

В. Ражніков пропонує вчити не стільки музиці як виду мистецтва, скільки мистецтву бути особистістю і цим фактично ототожнює поняття „школа" з педагогікою.

Н. Терентьева, спеціально не розглядаючи сутність категорії „школа", опосередковано наближається до розв'язання її як наукової категорії завдяки системному підходу до вивчення історії фортепіанних шкіл. Автор аналізує еволюційні процеси становлення піаністичного „методу" у зв'язку з загальною зорієнтованістю художньо-культурної та філософсько-естетичної думки [581].

За словами Я. Мільштейна, кожний музикант засвоює за своє життя уявлення про сутність та засоби його діяльності, які склались та виникали в піаністичному середовищі, формує своє ставлення до них. Він залишаючись виконавцем, в той же час є особою, яка сприймає, „черпає інформацію з оперативної і довготривалої колективної пам'яті" [368, с. 18].

З цього вітікає, що на всіх етапах творчого опанування фортепіано від першого уроку до розквіту фахової майстерності відбувається процес постійного спілкування з „однодумцями", обміну ідеями, навичками, виконавськими засобами, виникає єдиний творчий простір. Спілкування відбувається безпосереднє, реальне „на музичній моделі" та опосередковане, віртуальне; - усне чи письмове; - вербальне та невербальне, особистісно зорієнтоване та колективне; - у вигляді реальної співдружності та уявленої спільності, тобто відбувається постійний інформаційний обмін.

Однією з характерних якостей фортепіанної школи є наступність. У випадку гідного спадкоємця школа продовжує своє існування та розглядається як науково-творче спрямування (наприклад, Г. Бобинський у Києві та Г. Єсипова у Петербурзі → С. Тарновський → В. Горовиць, В. Грудин, О. Унінський; К. Михайлов → Л. Шур → М. Зарудянська, О. Карпенко, Н. Лисіна, Н. Шуригіна; Г. Беклемішев → Є. Сливак → В. Сагайдачний, О. Рудницька, В. Шульгіна; Є. Сливак → Д. Юделевич → Є. Ржанов, О. Тимошкіна та інші).

Пропонуємо окреслити поняття *„фортепіанна школа”* з наданих обгрунтувань та надати наше розуміння його, за яким - це *науково-практичний, художньо-мистецький, національно-коректний, історично-усвідомлений, традиційно-етичний „історичний досвід поколінь”, процес використання особистістю музиканта-піаніста конкретної системи відповідних прогнозованих виконавсько-педагогічних ідей у їх майстерній творчій особистісно-колективній інтерпретації (від сталих педагогів-лідерів до їх послідовників) у мистецькій освіті фахової музичної галузі.*

Фортепіанну школу, її зміст та структуру ми розглядаємо у системній взаємозалежності галузевою складовою загально-педагогічної теорії, термінологічною одиницею в понятійному колі музичної педагогіки, теоретично-локальним методико-технологічним явищем музично-мистецької освіти.

Музично-педагогічна фортепіанна школа з позиції науково-теоретичного поняття в контексті музичної педагогіки має таке ж фахове призначення, що й фортепіанна школа у спеціально-професійних навчальних закладах (музичних академіях, консерваторіях), *це обмежена за кількістю осіб соціальна група, яка існує реально або на свідомому рівні; її суб’єкти об’єднані конкретним видом діяльності – творчим опануванням фортепіано, в межах досвіду якої відбувається міжособистісне музично-педагогічне спілкування на інтелектуальному та почуттєвому рівнях у структурі вищих мистецьких закладів освіти*. Тобто, з точки зору набуття студентами-піаністами достатнього рівня компетентності в оволодінні мистецтвом виконання музики на фортепіано, застосування цього інструменту у власному удосконаленні та самореалізації, процесах культуротворення поняття „фортепіанна школа” має схожі характеристики [16; 23; 30; 60; 73; 92; 184] (переконатись у активній концертно-просвітницькій діяльності студентів-піаністів та їх педагогів можна, звернувшись до відповідних матеріалів [48; 81; 193; 242], див. Додаток Б, документи 1.1, 1.4).

Різниця полягає у фаховій компетентності музиканта-педагога, який працює в системі загальної освіти, що детермінує необхідність поглиблення або трансформування деяких музично-виконавських вмінь з огляду на педагогічну спрямованість їх творчої діяльності.

Функціональна структура нашого проекту фортепіанної школи в контексті музичної педагогіки складається з шести компонентів: *мотиваційно-цільового; інтелектуально-творчого;*

комунікативно-діалогового (-полілогового); методико-технологічного (конкретно дидактичного); *виконавсько-практичного та ідейно-лідерського.* Надамо їх обгрунтування.

Мотиваційно-цільовий компонент відтворює взаємовпливовість внутрішньої та зовнішньої мотивації, спрямованих на подальший продуктивний розвиток школи, професійне, творче перевершення учнем свого педагога-піаніста. Мотивація є ключовим психологічним фактором, впливає на комунікативний компонент музично-педагогічної діяльності його суб'єктів завдяки самоцінності та самовідтворюючим механізмам, які уможливлюють безмежність творчого розвитку міжособистісного, в нашому випадку педагогічного, спілкування [231]. Спираючись на дослідження Б. Фролова мотивації та наступності в науковій школі, усвідомлюємо, що навіть тим колективам, які своєю діяльністю не завжди відповідають характеристикам наукової школи, притаманний феномен колективної мотивації творчої діяльності, яка пов'язана з винайденням наукової інформації, без якої не забезпечується продуктивність у діяльності. Відомо, що пошук більш ефективного результату в підготовці нової зміни (в т.ч. музикантів), привели до створення спеціалізованих шкіл. Їх відрізняють, з психологічної точки зору, специфічні творчі складові (принцип „взаємних стимулів" за Б. Фроловим) між вчителем і учнем [615]. Але, в однотипних спеціалізованих музичних школах, навіть в різних містах, спостерігається різний підхід до вирішення творчих завдань. Все залежить від того, які способи є природними для того чи іншого вчителя, тої чи іншої школи: в одних – схиляються до пошуку фундаментальних „класичних" студіювань проблеми, а в інших – до несподіваних, яскравих „романтичних" рішень. Цим зумовлюється мотивація, як наслідок наступності: учень засвоює установки вчителя, хоча не можна ігнорувати індивідуальності учня, яка в музичній творчості піаніста є дуже впливовим фактором.

Між педагогом і учнем (двома суб'єктами специфічної творчої діяльності) існує певна динаміка взаємозв'язку, яка має дві складові школотворення: орієнтація індивіда в предметному змісті власної та групової діяльності та міжособові стосунки в контексті цієї діяльності (Б. Фролов). Так, динаміка взаємозв'язку в свідомості педагога-піаніста та студента-піаніста співвідноситься із власними потребами кожного, детермінуючи мотив наступних його дій. Акцентуючи на виникненні стосунків „вчитель-учень" в межах фортепіанної школи, ми маємо на увазі, що обидва суб'єкта цих

стосунків у своїх мотивах керуються визнанням позитивної, стимулюючої оцінки даного процесу. Як наслідок, кожний з них може констатувати відповідність власним творчим потребам як предметно-змістової так і особистісно-психологічної складової взаємодії з колегою. Мотивація вчителя і учня сприяє професійно-творчій наступності.

Інтелектуально-творчий компонент представників фортепіанної школи функціонує засобом розкриття інтелектуально-творчого потенціалу, який виходить за межі їх музично-виконавських можливостей, покривається в багато ширшому спектрі креативних здібностей піаністів. Він успішно реалізується в їх багатоаспектній професійно-педагогічній діяльності. Сутність інтелектуально-творчого потенціалу особистості педагога-піаніста проявляється як бінарне змістовне утворення в контексті фортепіанної школи в межах теоретичного узагальнення особистісних сутнісних сил, що розкриваються через інтелектуальні та креативні здібності й практичну реалізацію в музично-педагогічній діяльності; уможливлює їх подальший перспективний розвиток у представників фортепіанної школи на новому інтелектуально-творчому рівні.

Творчість розглядається науковцями як важлива форма людської практики, активізація потенціалу суб'єкта. Педагогічна творчість визначається емоційно забарвленою і особистісно орієнтованою, зумовленою, на думку С. Сисоєвої, „всією варіативністю їх психолого-педагогічних зв'язків і спрямовану на розвиток творчої особистості кожного" [576; с. 36].

Феномен творчості як функціональний компонент фортепіанної школи самоцінний як процес, справжня педагогіка, вважає Л. Баренбойм, „завжди, всюди, на всіх етапах - творчість, особистісна творчість" [53; с. 8]. Перегукується з цим висловлюванням і думка Р. Вагнера: „Художник, не залежно від мети його праці, знаходить задоволення вже в самому процесі творчої праці ‹...› – самий процес творчості є для нього діяльністю, яку він розглядає як насолоду і задоволення." [84; с. 64].

Розкриваючи зміст музично-педагогічної діяльності спеціаліста Л. Арчажнікова серед інших важливих якостей і вмінь (інтелектуальних, пошукових, цілеспрямованості) виокремлює уміння самостійно вирішувати творчі завдання [36].

Не треба забувати, мабуть, і того, що, за висловлюванням видатного, досвідченого педагога-піаніста С. Савшинського (учня Л.Ніколаєва), певні умови для творчості, ставить перед піаністом його „покірний слуга" (фортепіано. – Н.Г.) [521; с. 3].

Комунікативно-діалоговий (-полілоговий) компонент пов'язаний з діалоговою формою мистецтва (що відбиває діалоговість спілкування в системі педагог-піаніст, вихованець-піаніст, піаніст-виконавець-слухач, композитор-виконавець, діалог культур) та сучасним гуманістичним підходом до організації оосбистісно орієнтованого навчання.

Розподіл та колективна педагогічна праця детермінують необхідність співробітництва, зосередження на спільних завданнях; видобуву інформації, обговорення її; вміння толерантно вислуховувати та розуміті точку зору колег, приймати її чи аргументовано відхиляти тощо. Розкриваючи можливості педагогічного спілкування, як виду педагогічної діяльності, О. Леонт'єв виокремлює ряд педагогічних вмінь спілкування, серед яких: попередньої до спілкування орієнтації (що розкривають інтелект, емоційний потенціал, вольові зусилля, увагу тощо), вміння контактувати, об'єдуючі навички „лідерства контакту", „перехоплення ініціативи", передачі ініціативи партнеру з спілкування, наявність ораторських вмінь, логічного мислення, послідовність висловлювання, критичного судження [311; с. 39-44]. С. Архангельський виокремлює в педагогічній праці в вищому навчальному закладі консультативно-творчий характер праці, вміння творчо застосовувати отримані знання в практичній діяльності.

Сутність музично-педагогічної діяльності – діалогове, полілогове спілкування учасників навчально-виховного, виконавського процесів „на музичній моделі", з урахуванням досвіду педагога-піаніста як лідера відповідної комунікативної діяльності. Тобто, взаємодія педагога і учня є умовою і засобом здійснення навчального процесу. Структура діяльності педагога-піаніста динамічна, вона змінюється під впливом багатьох факторів (індивідуальний потенціал педагога і учня, темпи просування в навчанні, місце теми окремого уроку в контексті навчальної дисципліни, лідерські якості педагога, психологічна сумісність в спілкуванні, здатність до прояву толерантності тощо). Якщо спікування не обмежувати в процесі навчально-виховної роботи комунікативно-інформаційними зв'язками, то за своєю природою спілкування „є творчою діяльністю" (М. Каган). Ключовим психологічним фактором, що позитивно впливає на цей процес є мотивація.

Згадаємо, що мотивація є ключовим психологічним фактором, що впливає на комунікативний компонент (М. Каган), фортепіанна школа відтворює притаманний мистецькій школі чуттєво-

емоційний психологічний клімат у класі. Феномен колективної мотивації творчої діяльності за умов сприяння позитивної характеристики спілкування, сприймається якщо „обидва суб'єкта цих стосунків у своїх мотивах керуються визнанням позитивної, стимулюючої оцінки" (всім відомого психологічного сумісництва, або навпаки, педагога і студентів), стає фактором уможливлення продуктивної навчально-виконавської, музично-творчої діяльності.

У структурі відносин суб'єктів музично-педагогічне спілкування з огляду на культуротвоче призначення мистецької школи в системі освіти ми розглядаємо як феноменальне якісне утворення, тобто культурне, а значить, збагачене надбанням прогресивної світової музичної культури; одухотворене сукупністю моральної вимогливості, яка є складовою професійної майстерності педагога-піаніста; сприятливе сполучення умов, що забезпечують високу продуктивність педагогічної праці і відповідний рівень фахової підготовки в системі музично-педагогічного міжсуб'єктного спілкування; могутній чинник розвитку передової педагогічної думки, високий ступінь довершеності в оволодінні музично-педагогічною теорією та практикою фортепіанного мистецтва.

Проблема полягає в теоретичному осмисленні особистісної та соціальної значущості „культурного" в підвищенні рівня міжсуб'єктного музично-педагогічного спілкування як основного виду навчальної діяльності в класі фортепіано в системі вищої школи – соціально обмеженому навчальному просторі; усвідомленні цього феномену як сукупності умов, що мають забезпечити високу продуктивність музично-педагогічного спілкування у внутрішньому вузівському середовищі, в т. ч. фортепіанній школі, та практичній музично-педагогічній діяльності студентів-піаністів (майбутніх фахівців) у відкритому позавузівському суспільстві (самостійній діяльності).

Предметом наукової уваги в зарубіжній та українській літературі, що присвячена сутності культури, гідне місце займає розвиток проблеми спілкування між суб'єктами навчання різних вищих навчальних закладів, в т. ч. вищої педагогічної школи. В процесі музично-педагогічного спілкування, на наш погляд, відбувається продуктивний розвиток особистості майбутнього педагога-піаніста.

Школотворчу функцію виконують конкретні особистості, піаністи, лідери соціальної групи („генератори ідей"). Утримання, розвиток, удосконалення, продовження в процесі багаторазової апробації певних ідей, їх застосування в педагогічній діяльності детермінують усвідомлення можливості збагачувати власний

інтелектуально-творчий потенціал, тобто підніматись на вищий щабель кожному з учасників „взаємних стимулів". Натомість, очевидно, що принцип „взаємних стимулів" не функціонує в самореалізаційній системі особистості, він передбачає спільність якнайменше двох осіб. Кожний з малого або великого колективу учасників спілкування може скористатися своїм потенціалом (музичні здібності, музична освіта, виконавські досягнення, творчі можливості тощо) для створення свого проекту опанування історичним досвідом фортепіанної школи та варіатизованого, збагаченого творчою активністю співдружності її продовжувачів.

Методико-технологічний компонент (конкретно-дидактичний) школи визначається системою дій в програмі педагога-музиканта (інструменталіста), яка спрямована на досягнення прогнозованого результату навчання: комплексу музично-фахових дій у системній єдності із педагогічними. Дидактична модель в умовах безперервного розвитку й удосконалення теоретичних та методико-технологічних систем вичерпується на певному етапі досягненням проміжних результатів (входженням у досвід нових концепцій, інноваційних технологій та творчим їх застосуванням), які разом із загальними показниками складають відносну їх довершеність. Але, творча виконавсько-практична діяльність (наприклад, виконання музичних творів на фортепіано), на яку спрямовані дидактичні засоби, не може бути замкненою системою. Не дивлячись на те, що в ній мають місце і загальні позиції, характерні багатьом процесам (вузько-практичні, прикладні – аплікатурні рішення, технічні досягнення, вивчення напам'ять окремих епізодів, винайдення художніх характеристик музичних образів), є і творчі урізноманітнення, інтерпретаційні пошуки, досягнення більш досконалих акустично-колористичних звукових рішень тощо. Обидва складають нерозривну системну єдність, до якої додається індивідуальна неповторність як лідера „материнської" фортепіанної школи, так і його учнів.

Перехід виконавсько-практичного проекту від одного покоління до іншого завжди пов'язаний з процесом передачі певних знань, тобто навчанням окремим рухам, прийомам, музично-інструментальним виконавським та іншим фаховим діям; поясненнями, наочними діями (показу на музичному інструменті); дотриманням необхідних музично-педагогічних принципів (індивідуального підходу до з'ясування психологічних особливостей учнів та особистісно зорієнтованих педагогічних дій

з боку педагога-музиканта, художньо-ідейної спрямованості, наступності, доцільної складності тощо).

Методико-технологічний (конкретно-дидактичний) компонент нашого проекту спрямований на забезпечення функціонування виконавсько-практичної складової школи з новими її суб'єктами, учасниками цього процесу, продовжувачами фортепіанної школи, які здатні завдяки власній практиці (навчальній, викладацькій, виконавській, композиторській, науковій) розробляти та продукувати свій проект, продовжувати традиційні надбання, трансформувати їх та розширювати межі відповідної школи, інфінітивного явища, у власних методико-технологічних системах.

Виконавсько-практичний компонент нашого проекту "школи" включає систему музично-фахових та педагогічно-фахових дій, які є цілісним утворенням, програмою (за термінологією наукознавства) дій педагога-музиканта, яка спрямовується на досягнення прогнозованих результатів та проходить крізь всі етапи та форми практичного здійснення (від ознайомлення, усвідомлення, запам'ятовування до практичного відпрацювання та вдосконалення на шляху досягнення творчо-інтерпретаційного рівня застосування). Як результат цього процесу – конкретна виконавсько-практична дія: музиканта-виконавця – академічний або концертно-просвітницький публічний виступ; музиканта-педагога – лекційне або індивідуальне навчальне заняття або майстер-клас; музиканта-науковця - завершена науково-методична праця (конспект лекції, стаття, посібник тощо) як теоретичне узагальнення виконавської практики. Звідси школа – відбиває процес творчого опанування запропонованого педагогом або обраної самим виконавцем проекту у різних формах: соціально відкритий показ власних науково-педагогічних досягнень (майстер-класи; наукові доповіді або дослідження у формі статті, брошури, монографії; методичні розробки, підручники, посібники, хрестомаиії); виконавської інтерпретації музичних творів (концертне виконання сольних програм, лекції-концерти, музично-педагогічні ілюстрації в класі тощо).

Ідейно-лідерський компонент функціонує завдяки відповідним унікальним знанням та особистісним якостям творця окремої школи, відчуттям сучасності, неординарності науково-практичного пізнання, здатності до висування навіть парадоксальних ідей та їх продукування, оскільки творча виконавсько-практична діяльність не може бути замкненою системою.

У межах диференційованого підходу до аналізу появи нових імен (музично-інструментальний та педагогічний компонент) в

контексті феномену школи теоретично обумовлюємо ствердження виникнення та розвитку нової складової в її структурі - музично-інструментальний клас, соціально-обмеженого за кількістю осіб колективу (нагадаємо, в історії й теорії педагогіки – студії, образотворчому мистецтві - „штудії", художні „майстерні") з характерним для нього творчим проектом виконавсько-практичних дій: інтерпретацією, трактуванням музичних творів; художньо-образним проектом індивідуально-емоційного відгуку та пропонуванням лідером конкретної дидактичної програми (авторська методика, власний стиль викладання, особистісна технологія тощо).

Сучасний стан музичної педагогіки підтверджує, що два компонента проекту: виконавсько-практичний та методико-технологічний (конкретно-дидактичний) як системоутворюючі структурної сутності історично усталеного поняття фортепіанний клас функціонували невідривно одна від одної, і мали засадничу природу з тих історичних часів, коли в особі однієї музичної постаті співіснували декілька професійно-музичних сутностей: композитор, виконавець, імпровізатор, педагог (методист, викладач, вихователь). Різними авторами вищих навчальних закладах (музичного, педагогічного напрямку) поняття клас трактується по-різному: „музична лабораторія" (М. Гордійчук), як „дидактичне поле" (Ж. Дедусенко), творча музично-педагогічна майстерня (Н.Г.) і співіснують у теорії загальної та музичної педагогіки. В Інститутах мистецтв у навчальному просторі вищих закладів педагогічної освіти є своя специфіка узагальнення теоретичної та практичної сутності дефініцій музично-педагогічна школа, і в його структурі фортепіанний клас усвідомлюється музично-педагогічною майстернею, в якій відбувається набуття ширшого обсягу науково-методичних знань, запропонованого для опанування, і вирішується зумовлений сучасними вимогами соціальний заказ. Завдяки цьому в межах дидактичного компоненту узагальнюється досвід історії та теорії педагогіки (загальної та музичної), а виконавсько-практичного – забезпечується соціально-відкрита культуротворча виконавсько-практична діяльність педагога-піаніста.

Ідейно-лідерський компонент функціонує не лише за умов великої кількості (в наукознавстві визначається два і більше поколінь) учнів, продовжувачів певної справи окремого педагога, а й суспільно-громадського визнання його таким (ідейним лідером) сучасними йому учнями або ж, історично, через покоління.

Фортепіанна школа розглядається нами як єдине, теоретично та практично інтегроване явище в діяльності її особистостей. На

жаль, в українському культурному просторі необхідно визнати деяку її неоднозначність. І якщо внутрішні вимоги (в межах України) можна залишити на розсуд кожного конкретного самостійного навчального закладу, то в Європейський мистецько-освітній простір (за межі України) необхідно вийти з єдиними зовнішніми стандартами фортепіанної компетентності (в межах фортепіанної школи). Це зумовлює доцільність об'єднання зусиль не лише в підвищенні загальної якості фортепіанної підготовки в вищих освітніх закладах України, а й вимог до кінцевого результату, змісту компетентності майбутнього фахівця, зовнішніх стандартів.

Таблиця 1.1

СТРУКТУРА ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОЕКТУ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

№	Назва компонента	Зміст функціональних компонентів
1	*Мотиваційно-цільовий*	Відтворює взаємовпливовість внутрішньої та зовнішньої мотивації, спрямованих на подальший продуктивний розвиток школи; професійне, творче перевершення учнем свого педагога-піаніста.
2	*Інтелектуально-творчий*	Функціонує засобом розкриття інтелектуально-творчого потенціалу представників фортепіанної школи, який виходить за межі їх музично-виконавських можливостей, рокривається в широкому спектрі креативних здібностей піаністів, успішно реалізується в їх багатоаспектній професійно-педагогічній діяльності.
3	*Комунікативно-діалоговий, полілоговий*	Розкриває діалогову форму мистецтва, відбиває відповідну природу спілкування в системі виконавець-піаніст, педагог-піаніст, вихованець-піаніст, слухач, відтворення діалогу культур в гуманістичній парадигмі.
4	*Методико-технологічний (конкретно-дидактичний)*	Забезпечує функціонування виконавсько-практичної складової школи з новими її суб'єктами, продовжувачами фортепіанної школи, які здатні завдяки власній практиці (навчальній, викладацькій, виконавській, композиторській, науковій) розробляти і продукувати свої ідеї через власний проект, продовжувати та трансформувати досягнення відповідної „материнської" школи.

5	*Виконавсько-практичний*	Включає систему музично-фахових та педагогічно-фахових дій, які є цілісним утворенням, програмою (за термінологією наукознавства) дій педагога-музиканта, яка спрямовується на досягнення прогнозованих результатів та проходить крізь всі етапи та форми практичного здійснення (від ознайомлення, усвідомлення, запам'ятовування до практичного відпрацювання та вдосконалення на шляху досягнення творчо-інтерпретаційного рівня застосування).
6	*Ідейно-лідерською*	Функціонує завдяки відповідним унікальним знанням та особистісним якостям творця окремої школи, відчуттям сучасності, неординарності науково-практичного пізнання, здатності до висування парадоксальних ідей та їх продукування.

Фортепіанна школа представлена діяльністю багатьох її представників у системі вищої педагогічної освіти різних регіонів України, зокрема: І. Аксельруда, Н. Афанасьєвої, Н. Білової, Т. Гордейчевої, Т. Гризоглазової, І. Грінчук, Т. Завадської, Н. Згурської, Є. Йоркіної, Л. Кондрацької, І. Коршунової, О. Кузнєцової, Є. Куришева, А. Ліненко, Н. Лисіної, М. Мойсеєвої, С. Науменко, Г. Ніколаї, Г. Падалка, Л. Паньків, Н. Плєшкової, О. Реброової, О. Рудницької, Т. Свистєльнікової, Л. Смірнової, О. Соколової, Л. Тарапата, І. Феруз, С. Феруза, Н. Шипунової, В. Шульгіної та інші.

Вся різноманітність поглядів піаністів-педагогів розвивається на основі ідей багатьох видатних вітчизняних та зарубіжних митців-музикантів, які вкорінюють традиції та впроваджують власні методико-технологічні ідеї, що вплинули на формування спочатку радянської (в її межах української радянської), а пізніше самостійної української фортепіанної школи.

Підсумовуючи зазначимо, що:

- українська фортепіанна школа історично розвивалась на тлі спочатку російської школи в єдності з європейською (до 1917 р.), за роки радянської влади в співдружності фортепіанних шкіл країн ближнього зарубіжжя (до 1991 р.); за часів незалежності (після 1991 р. до кінця XX століття і дотепер) українська фортепіанна розвивається своїм шляхом, продовжуючи кращі надбання минулих років, розкриваючи нові імена (Л. Акопова, Е. Аксельруд, І. Арбатська, П. Гінтов, А. Дрізо, К. Каміренко, П. Качнов, Н. Кудрицька, В. Лавриненко, Д. Лебьодкіна, Р. Лопатинський, А. Луньов, М. Народицька, О. Народицька, А. Тітович, А. Токмаков

та багато інших);

- українськими піаністами ми вважаємо тих, хто є родом з України, працюють в нашій державі зараз і тих, хто вчився і продовжував свою творчу діяльність у межах геополітичного світового простору та зробив і продовжує робити свій внесок та докладати зусиль для розбудови національної фортепіанної школи, розвиваючи традиційні надбання своїх педагогів;

- представниками фортепіанної школи ми вважаємо не лише діячів професійної музичної освіти, творчість яких розкривається у вищих спеціальних музичних закладах (підпорядкованих міністерству культури), а й тих, які працюють е музично-педагогічних підрозділах вищих освітніх педагогічних закладів (нагадаємо, що професійна музична освіта на початку ХХ століття була підпорядкована *відділам освіти*. Курсив наш. – Н.Г.), які не менш плідно продовжують фортепіанну школу своїх наставників і є продовжувачами славетних українських шкіл В. Барвінського, Ф. Блуменфельда, Г. Беклемішева, Р. Горовиць, М. Лисенка, П. Луценка, О. Криштальського, К. Михайлова, Є. Сливака, В. Пухальського, Б. Рейнгбальд, М. Старкової, В. Топіліна, М. Тутковського та інших.

Звідси витікає концепція неподільності української фортепіанної школи з багатьох характеристик: національних, регіональних, методологічних, музично-освітніх, методико-технологічних, стильових. Творчі доробки української фортепіанної школи досліджували музикознавці з позицій композиторської діяльності (Ю. Ольховський, М. Степаненко, К. Шамаєва); аналізу виконавської майстерності, з теорії та історії виконавства (Н. Кашкадамова, О. Кононова, Л. Мазепа, Ю. Міліч); спеціально методичним поглядам окремих педагогів-піаністів присвячені науково-методичні роботи Г. Курковського, Ж. Аністратенко-Хурсіної (діяльність Г. Беклемішева, В. Пухальського, ін. Київська фортепіанна школа); Е. Дагілайської, Ю. Некрасова (діяльність М. Старкової, Б. Рейнгбальд, Одеська школа); Н. Руденко, Л. Лисенко (методичі досягнення Р. Горовиць та П. Луценка, представників Харківської школи) та ін. Але педагогіка видатних піаністів-виконавців та піаністів-педагогів не була предметом спеціального дослідження, отримувавла фрагментарне висвітлення в пресі, спогадах учнів та колег, деяких методичних нотатках, тому не залишилася цілісним методико-технологічним надбанням в історії розвитку фортепіанної школи. Педагогіка фортепіанної школи, яка є емпірично ємним та теоретично-спроможним шаром наукового пізнання, залишається мало

дослідженою.

Ці висновки дозволяють розглядати фортепіанну школу як культурологічний феномен, який має істотне громадсько-історичне, мистецько-освітнє, виконавсько-творче навантаження, що може бути оцінене соціально-значущим компонентом української національної суспільної свідомості, гідної представляти Україну міжнародному співтовариству.

*****

Українська фортепіанна школа розвивалась у контексті загальнокультурного соціального буття громадянського суспільства, історії національної педагогічної, музично-педагогічної ідеї, музично-освітнього процесу поряд та у взаємодії з іншими музично-педагогічними галузями в різних напрямках функціонування протягом ХХ століття.

Загальнокультурні цінності багато в чому породжені феноменом „школа" як видом культурної традиції, що виникла в результаті матеріально-духовної практики людини.

„Школа" має доволі широку культурологічну контекстність, вміщує глибину визначення типологічної одиниці, поза якої унеможливлюється класифікація, тобто раціонально-типологічне упорядкування реалій та аксіологічних суджень, що створюються в його контексті.

Культурологічна контекстність поняття „школи" пояснюється полівекторністю його змістовної сутності та практичного застосування. Багатовекторність визначенння поняття „школа" забезпечується полісмисловим наповненням відповідних дефініцій.

В історії окремих видів діяльності школа має константне значення. Ширше – в формуванні всієї спадщини наукового пізнання. Це обумовлює необхідність з певною періодичністю долати вузько спеціальне знання для отримання нових евристичних результатів, які були недосяжними на певному етапі історичного розвитку окремої наукової галузі, або утрудненими в силу їх герметизації, замкненості на саму себе.

Буття школи як феномену культури викликає певні ускладнення в розкритті та формуванні термінологічної сутності цього поняття для окремого напрямку наукового пізнання. Це стосується, наприклад, педагогічної та музичної галузей окремо та в їх функціональному взаємозв'язку.

Розділ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ТЕНДЕНЦІЇ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

Винайдення засобів подальшого історичного розвитку фортепіанної школи залежить від примирення „враждующих поборников" і старого, і нового. „Пусть „отцы" и „дети" протянутъ другъ другу руки и выходъ будетъ найденъ".

Філіп Ліберман

2.1. XX століття як предмет історичного виміру розвитку фортепіанної школи

Концепція аналізу музичної педагогіки полягає у конкретно-історичному розгляді української культури XX століття (зокрема, музичного мистецтва та мистецької освіти), який передбачає вивчення та виклад фактичного матеріалу щодо педагогіки національної фортепіанної школи не ізольовано, а в контексті розгортання педагогічної думки, загальноосвітнього розвитку.

Протягом XX століття збувалися сподівання багатьох діячів культури, які вірили в самостійну ходу українського народу і фактично закладали нові традиції в музичному мистецтві. Не завжди історико-політичні характеристики української державності уможливлювали самостійність у вирішенні мистецьких та освітніх проблем.

За образним висловлюванням О. Зінкевич, музично-історичне XX сторіччя подібне „до магістралу у вінку сонетів: воно увібрало в себе мови і стилі всіх епох, увесь арсенал культурної пам'яті, задіявши увсі її механізми". В кінці сторіччя його „заримованість із минулим відчувається все сильніше". І ці смислові резонанси з різними культурними континіумами часом стають у сучасних музичних творах чи не головними змістоутворюючими чинниками [216; с. 149-150].

Історичний розвиток українського суспільства в XX столітті відбився на загальнокультурних явищах, у т. ч. перспективних перетвореннях у галузі мистецької освіти.

Звернення до всього XX століття, а не окремих його періодів (локалізованих у часі) детермінується тим, що принципових розходжень у процесі історичного розвитку національної фортепіанної школи, як загальнокультурного явища немає.

Основні історичні катаклізми відбувались у соціально-економічних, геополітичних сферах, де більше проявляються, контрастують інтелектуально-техногенні, територіально-національні прояви егоїзму тощо. Музична школа (як узагальнююче мистецько-освітнє поняття) може стикуватись з різноманітними ідеями, що побутують в образному уявленні їх авторів (яке лише відтворює у свідомості композиторів в художніх образах реальні події суспільного життя, що їх спонукають або надихають), а музична освіта спрямована на їх опанування з використанням перспективних форм, засобів передачі шедеврів мистецва через покоління. Вони не конфліктують на тлі історичних протирічь і це уможливлює розгляд великого проміжку часу, протягом ХХ століття, на всій території України без регіональних кордонів.

У розвитку української фортепіанної школи немає принципових розгалужень, які пов'язані з регіональними непорозуміннями. В історичній періодизації є лише певні особливості (більше впевненості в окремій конкретній галузі: композиторській, виконавській, педагогічній, культурно-просвітницькій, конкурсній справі або їх різні взаємосполучення), які, щоправда, в деякі періоди залежали від політичної ситуації в державі (приєднання Західних земель в 1939 р. до радянської України, значне пересування громадян під час другої світової війни тощо). Мистецько-освітні документи, що оновлювались, було вмотивовано за принципами додавання осучаснених наукових позицій (для певного історичного періоду), вдосконалення музичної освіти та виховання, а не створення контраргументів, здатних знищити фортепіанну школу як таку (були й помилки – колективна форма навчання, непрофесійний погляд на вибір музичного репертуару тощо, але вони не мали суттєвого впливу на загальний розвиток). Трансформація освіти (змісту та організації) відбувалась за такими позиціями: а) зміна науково-теоретичних засад мистецької освіти (теорії Б. Асаф'єва, Б. Тєплова, Б. Яворського); б) поглиблення знань з психології, фізіології (анатомо-фізіологічна теорія розвитку фортепіанної техніки, психо-фізіологічна теорія), педагогіки; в) поява багатоступеневої музичної освіти в залежності від вікових особливостей учнів (Г. Беклемішев, В. Пухальський); г) поширення фортепіанного репертуару за рахунок вивчення забутої української музичної спадщини, сучасних музичних творів (М. Лисенко, М. Степаненко, В. Шульгіна); д) професіоналізація музичної освіти; е) поглиблення змісту навчальних програм та

удосконалення педагогічної технології тощо. До того ж, фортепіанна школа, як феномен культури, є творінням багатьох поколінь (спираючись на теоретичне визначення школи в науці якнайменше – трьох поколінь), що унеможливлює її розгляд у невеликому історичному періоді. Все це створює передумови для плідного аналізу української фортепіанної школи протягом всього ХХ століття. Саме в цей період (з перших років ХХ століття і дотепер) відбувалось становлення і розвиток української фортепіанної школи (УФШ) як самостійного національного суб'єкта загальної культури.

Досліджуючи методологічні аспекти творчого розвитку особистості, О.Слободян вважає, що ХХ століття характеризується визнанням антропологізму характерологічною ознакою розвитку культури. До проблем розвитку особистості філософи цього століття ставляться з особливою увагою, досліджуючи „питання єдності культури з людиною ‹...›, значення комунікативних та семіотичних проблем для творчого саморозвитку особистості і їх діалогічне вирішення у контексті культури" [539; с. 7]. На основі онтологічного розуміння в філософії культури виник новий тип свідомості, такий стиль мислення, який М. Бахтіним названо „гуманітарним" [58; с. 78], в умовах соціального середовища вступаючи в спів-буття (діалог) з нетотожною собі унікальністю „іншого", особистість знаходить власну унікальність, відчуває повноту свого життя, може творити духовних світ – світ культури, який М. Бахтін визначає як діалог особистостей [там само, с. 89].

Спираючись на екзистенціалістичні погляди А. Кам'ю, Ж. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса, що розвивались в ХХ столітті, ми в усвідомленні розвитку української фортепіанної школи вбачаємо безпосередній вплив цих філософських течій, може, навіть, вираженням або реалізацію певних ідей з боку філософів, які покладали надію саме на культуру, духовний зміст якої існує лише в діалозі між особистостями як нескінченний рух до трансцендентного суспільства. Ідея діалогу отримує свій розвиток в подальшому розвитку філософсько-культурного мислення ХХ століття (В. Біблер, М. Каган, Ю. Лотман та ін.), який (діалог. – Н.Г.) став „не відчуженою особливістю сучасної свідомості" [231, с. 57]. Основними проблемами для вирішення сучасними філософами визнано „самокультивацію особистості освітньо-культурологічними засобами, розвиток комунікативних можливостей студентів на основі діалогу як методу пізнання істини, пошук нової глобальної парадигми творчості" з

урахуванням синергійності як „спів-енергійності іманентних трансцендентних потенцій особистості” [там само, с.56]. У сучасному суспільстві вступають у діалог різні наукові, культурні, релігійні традиції для вироблення спільної концепції розвитку людства на наступне століття. Сучасні вчені (у т. ч. музиканти) Л. Коган, Б. Кримський, М. Петров, О. Рудницька та ін. вказують на роль семіотики (серед яких є й музична – нотна знаково-смислова система) в становленні людської свідомості. В центрі розвитку пізнавальних процесів сучасного суспільства постали творча уява, інтуїція, синтез чуттєво-емпіричного та інтелектуально-теоретичного досвіду. Універсальність музично-освітньої культури, на тлі якої відбувався і відбувається розвиток фортепіанної школи, полягає у внутрішньо-синергетичному впливі на почуття і розум, волю і свідомість особистості.

Ще на початку століття закцентовано, що в той час, коли політична історія народу здатна надати нам „лишъ поверхностную картину его жизни, многочисленные памятники его литературы, философіи искусства точно отражают сущность его былых переживаній, его стремлений, его грезъ…”[6] [314; с. 945-946], до того ж „революціи в искусстве совпадаютъ съ революціями в политической жизни даннаго народа. Словом, явленія экономического и художественного свойства всегда шли и идутъ рука объ руку, даже больше того: они входятъ и заходятъ другъ за друга, переплетаясь иногда такъ, что трудно бывает определить, где кончается одно и где начинается другое” [там само]. Хіба необхідно доводити, що в житті немає нічого відокремленого? „Какъ все в искусстве, такъ, въ частности, и музыка является выраженіем общественной среды данной эпохи. Разъ это такъ, то почему не признать, что и музыкальная педагогія *носитъ на себе отпечаток своего времени?*” [там само].

Характерологічними залишаються історичні тенденції, якісні особливості, пріоритети у виборі відповідних кожній музичній школі професійної мети, змісту та особливостей культуротворчої діяльності, форм та жанрів викладу ідей тощо. А значить мова може йти про різні періоди одного, безперечно, складного і неоднорідного, але *цілісного історико-культурного явища*.

[6] Мова і стиль викладу надається (тут і надалі) за першоджерелом і свідомо збережена автором.

2.2. Аналіз історико-культурних завоювань фортепіанної школи в контексті періодів розвитку музичної педагогіки

Зосередження значної уваги на проблемах становлення загальної педагогічної думки викликане основною метою роботи, яка полягає у розкритті педагогіки української фортепіанної школи.

Для з'ясування доленосних подій у розвитку педагогіки музичного мистецтва в контексті становлення загально-педагогічної думки ХХ століття ми використовуємо метод співставлення історичного аналізу відповідних ідей, що уможливлює паралельне спостереження їх розгортання.

Окремі аспекти її історії вивчались культурологією (Н. Зимогляд, Л. Преварська, Л. Рапацька, О. Шевнюк, В. Шульгіна); мистецтвознавством (Т. Воробкевич, М. Гринченко, Ж. Дедусенко, Н. Кашкадамова, Л. Мазепа, Л. Пархоменко, М. Степаненко, Ж. Хурсіна, М. Черепанін, К. Шамаєва,); історією музичної педагогіки (С. Горбенко, А. Доля, О. Коренюк, О. Кузнецова, І. Ларіна, Л. Масол, О. Михайличенко, О. Овчарук, А. Омельченко, Я. Полфьоров, Л. Проців, Н. Руденко, В. Уманець, Ф. Шміт); в межах розробок теоретичних понять музичної педагогіки (Л. Кондрацька, А. Ліненко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Е. Ткач, Ю. Юцевич).

Періоди розвитку музичної педагогіки у взаємозв'язку з історією загальноосвітніх процесів ще не було окреслено, тому й постало як мета: визначити характерні загальні та специфічні риси її розвитку у ХХ столітті в Україні продовж окремих історичних періодів у контексті розвитку загальної педагогіки. Становлення музичної педагогіки та тенденції її розвитку в Україні ХХ століття залишається мало дослідженою проблемою, тому висвітлювалось автором монографії у відповідних публікаціях [160; 163;166; 171].

Для подальшого дослідження періодів розвитку української фортепіанної школи ХХ століття ми спираємось на історичні події, що висвітлюють процес розвитку музичної педагогіки в його поступу протягом століття, характерні ознаки визначених нами періодів, в контексті яких розвивалась УФШ.

Перший період ми відраховуємо з кінця XIX ст. до початку ХХ ст. (1905 року), це є попередній період, на тлі культурно-освітніх досягнень якого відбувався подальший розвиток подій.

Музична педагогіка України до початку ХХ століття розвивалась своїми шляхами як самодостатній вид культурної

традиції. Багато в чому педагогічна та музична культура перехрещувались, мали місце й специфічні ознаки на шляху розвитку цих самостійних векторів культурного простору держави.

Історичні витоки національної музичної школи пов'язані з Києво-Могилянською академією, де ще на поч. XIX ст. було відкрито клас інструментальної музики. На жаль, класи нотного співу та інструментальної музики проіснували лише до 1819 р., після реформи академії їх було ліквідовано [264; с. 109.] „До відкриття нотних класів хор виконував роль своєрідної – школи (як форми організації. – Н.Г.), де студенти практичним шляхом навчались нотного співу" [373; с. 47]. Цей час „характеризується піднесенням національно-культурного руху в Україні, розвитком педагогічної теорії і практики, естетичної думки, пошуком такої школи, яка б забезпечила успішний поступ нації і власної державності" [143; с. 267], ознайомлення дітей з нотною грамотою, „оволодіння закономірностями музичної мови на матеріалах народної і професійної творчості" [143; с. 267].

Попередній період музично-педагогічної думки на рубежі XIX і XX століть характеризувало те, що внаслідок децентралізації зарубіжного музично-освітнього досвіду і його проекції на власні культурологічні проблеми виникли об'єктивні умови для розбудови і професіоналізації національної музичної школи, яка розвивалась у контексті європейської культури. Цей період пов'язаний з діяльністю основоположників української класичної музики і національної школи М. Лисенка (Музично-драматичну школу М. Лисенка було відкрито в 1904 р. в м.Києві) та його послідовників К. Стеценка, М. Леонтовича, Я. Степового. Розвиток музичної педагогіки відбувався „у руслі проблем загальної педагогіки і психології", відповідність яких полягає „у підходах до проблем, цілей і завдань розвитку людини, осмислення ролі освіти в її житті", музично-педагогічна думка базувалась на „осмисленні музичної освіти як фактору не тільки естетичного, але й загального розвитку особистості" [143; с. 266]. Це стосується і автора „єдиної української опери, виданої на початку століття (XX ст.), Б.В. Підгорецького (1873-1919 рр.) „Купальна іскра" (поставлена в 1901 р. в К. „Обществом руських и малоруських артистов") [433; с. 382].

Період музично-історичного розвитку, що передував XX століттю, охопив доволі великий проміжок часу, спрямував до розуміння шляхів розвитку композиторської творчості українських митців, розвитку музикознавства, усвідомлення перешкод, які заважали вільному розкриттю музичного мистецтва на початку XX

століття. Поступово розкривалась ідеологія цього періоду української інтелігенції початку ХХ ст. (до 1905 р.), яка характеризувалась „з одного боку, впевненою вірою в перемогу своїх прагнень, з іншого, – надзвичайною розгубленістю перед лицем майбутньої, але вже відчутної доби світових зрушень” [433, с. 366], через гостре розшарування соціальних сил напередодні 1905 р. привело до визначення двох основних тенденцій у розвитку культури, музики зокрема, „прогресивної та реакційної” [там само]. Загальна тенденція розвитку українського мистецтва цього етапу – „це ріст, упевненість, просування вперед там, де мова йде про передове, прогресивне ‹...› і розклад там, де мова йде про реакційне мистецтво, що відмовлялося від боротьби й прагнуло до „спокою” [там само, с. 367].

Другий період розвитку музичної школи України припадає на першу чверть ХХ ст. До наукового аналізу історії розвитку української музичної школи цього періоду долучились М. Гордійчук, М. Кузьмін, І. Ларіна, Л. Масол, О. Михайличенко, Ю. Ольховський, О. Ростовський, М. Степаненко, Л. Шевченко, В. Шульгіна. В їх дослідженнях визначені основні позиції музичної педагогіки, ідея демократичного ставлення до кожної особистості в їх бажанні оволодівати досягненнями музичного мистецтва, незалежно від віку і загального розвитку, повага до дитини з урахуванням їх психологічних особливостей. В перші пореволюційні часи (1910-1920-і рр.) М. Леонтович, К. Стеценко, М. Вериківський, В. Верховинець, Б. Яворський наполягали на необхідності розвитку музичних та загальних здібностей дітей (пам’яті, естетичного смаку, інтелектуальних можливостей), їх творчих задатків, вмінь брати участь у театральних музичних дійствах, іграх на засадах любові до української народної пісні, її духовної краси та впроваджували свої ідеї в практику музичного навчання молоді в освітніх закладах.

Значний внесок в справу музичного розвитку молоді та розбудови УФШ зробили композитори України ХХ ст.: М. Лисенко (організація в Києві при Українському клубі дитячого хору 1908-1912), він писав хори для дитячих колективів, дитячі опери (доречі, „виступи проходили без диригента, під супровід автора” [143], на фортепіано, оскільки М. Лисенко був професійним піаністом). Прогресивною була діяльність М. Леонтовича, який працював вчителем співів, виношував ідею організації музичної освіти з початку навчання в школі, створив „Практичний курс навчання співів у середніх школах України” з музичними ілюстраціями. В цей період музичне виховання розвивалося

продуктивно завдяки професійним підходам, залученню кращих композиторських сил, підключенню елементів музичної освіти (що, в основному здійснювалось за допомогою фортепіано).

Серед яскравіших постатей української музичної культури початку ХХ століття важко переоцінити, на думку А. Ольховського, значення К.Стеценка, композитора, музичного діяча, педагога. Його твори, як і інших українських композиторів, свідчать „про наявність в українській музиці початку ХХ століття значних потенцій ‹...›" [433; с. 381]. До реформування музичної освіти К. Стеценко підійшов з концептуальних позицій української національної школи, запропонував введення в програми загальноосвітніх шкіл викладання „співів" з першого до останнього класу, гаряче відстоюючи, що „одне з могутніх знаряддів національного виховання є багата, прекрасна, натхненна українська народна пісня" [562]. До того ж стверджує необхідність уведення початкової музичної освіти (грамоти) з подальшим поширенням музичних знань і умінь введенням практичного засвоєння теорії, гармонії, історії музики [557; 560; 562].

У ці роки закладалась майбутня система музично-педагогічної освіти для молоді та майбутніх вчителів**.** В цей період виникає необхідність підготовки кадрів до здійснення музичного виховання й освіти в загальноосвітніх школах („Єдина школа"), що потребує розробки відповідних проектів, програм. За цю справу успішно береться К. Стеценко та його однодумці [424; 558; 560; 561].

На основі аналізу архівних документів В.Шульгіною була визначена модель демократичної національної музичної школи початку ХХ ст., яка містила багато компонентів і визначала мету, завдання і структуру такої школи; мала принципи побудови системи освіти; був окреслений її зміст та організаційні положення [668; с. 65-67]. Не заглиблюючись у детальне визначення сутності моделі, наведемо лише мету демократичної національної школи - „всебічний і гармонійний розвиток особистості з орієнтацією на поєднання загальнолюдських та національно-державних цінностей України" [там само], яка перегукується із сучасною гуманістичною концепцією освіти з ідеєю людиноцетризму, національної самоповаги в умовах відкритих міжнаціональних відносин. Тобто, „досягнення української педагогічної думки початку ХХ ст. у галузі теорії національної школи і освіти можуть бути використані при розробці сучасних педагогічних концепцій" [там само].

Незважаючи на багато перешкод, „українська культура, а з нею й музика зайняла на початок ХХ ст. визначне місце серед

культур інших європейських народів" [433; с. 397]. Розвиток української музики до 20-х років усвідомлюється як „передісторія того розвитку творчих сил, якого досягла ця музика в останні роки" [там само, с. 398].

У другий період виділяється час Української революції і державності та українізації (1917-1920 рр.). Він відзначається розбудовчою діяльністю Л. Собінова, К. Стеценка, Я. Степового, О. Кошиця, М. Леонтовича, Б. Яворського, які розпочали реформування музичної освіти, принципів організаційної та педагогічної діяльності народної консерваторії, факультетів музикології в університетах тощо. Цей процес мав тенденцію збереження досягнутого та створення нової системи музичної освіти. Культуротворчою була діяльність Музичного відділу в межах Генерального секретаріату Центральної ради, що займався справами музичної освіти в УНР. Зусилля цієї організації були спрямовані на розробку програм і методик викладання співу у загальноосвітній школі. Відповідальність за підготовку вчителів для здійснення музично-естетичного виховання пропонувалось покласти на консерваторії та музичні факультети при університетах.

Зародженню нової спеціальності „Вчитель музики", яку отримують сучасні випускники мистецьких підрозділів у складі педагогічних університетів, ми завдячені консерваторії. Дореволюційна консерваторія складалась з двох відділень: молодшого і старшого. Для осіб, що закінчили молодше відділення „поставлена возможность получить аттестат элементарного учителя музыки". По закінченні повного курсу консерваторії з виконавського профілю видавався диплом „Вільного художника", а з педагогічного – „Вчителя музики" [296; с. 89].

До прогресивних музично-педагогічних ідей цього періоду можна віднести відмову від авторитарних методів навчання з прагненням до свідомого засвоєння знань, творчого підходу до цього процесу; спостерігається в змісті навчання домінантність національного, загальнокультруного та загальнолюдського; поширення тенденцій просвітництва, що відбивалось не лише в музично-просвітницькій спрямованості концертної діяльності, а й в діяльності навчальних закладів просвітницького типу (народні консерваторії, народні музичні школи тощо); відбувалось в цей час і реформування музичної освіти (в Галичині – фахової музичної освіти через єдині польські програми навчання) – триступенева система професійної музичної освіти.

Розвиток музично-педагогічної культури першої чверті характеризується тим, що ідеї національно-освітнього процесу підхоплюються різними регіонами України: Києвом, Харковом, Одесою, Львовом, які стають визначними музично-освітніми центрами, що притягують до себе видатних музичних діячів української музичної культури європейського рівня, серед яких визначні представники фортепіанної школи: Г. Беклемішев, Ф. Блуменфельд, Р. Гліер, П. Луценко, Г. Нейгауз, В. Пухальський, І. Слатін, Б. Яворський та інші [665; с. 21].

Розкриваючи музично-педагогічні ідеї цього періоду доречно згадати, що для повноцінного музичного розвитку Б. Яворський, наприклад, вважав за доцільне вчити дітей *грати на фортепіано* (курсив наш. – Н.Г.), створювати нескладні п'єси, що відбивають певні художні враження. Першим композитором, який створив дитячий музичний український репертуар був В. Косенко, прекрасний піаніст, композитор. Музичне виховання відбувалось за допомогою фортепіано, поширювалось фортепіанне навчання в приватних школах, що сприяло професіоналізації музичної освіти та розвитку загальної культури українців.

Другий період – (перша чверть ХХ ст.) визначився злетом у розбудові української музичної культури, накопиченням перспективних музично-педагогічних ідей, активними учасниками якого були музичні діячі, які уславили Україну як композитори і піаністи (В. Косенко, М. Лисенко, Я. Степовий, Б. Яворський). Молода українська народна республіка продемонструвала здатність ствердити концепцію української національної музичної школи (за Шульгіною), підсумовуючи попередній шлях розвитку музично-педагогічної думки, що започаткував М.Лисенко.

Музично-педагогічні ідеї (кінець 20–30-х років, *третій період,* в Україні розвивалась у руслі загальнопедагогічних тенденцій. Як відмічає Л. Проців, у Наддніпрянщині цей період розвитку музичної педагогіки визначається як етап експериментування й новаторства, а в Галичині – як період боротьби за українську культуру, становлення національної системи музичної освіти та виховання" [493; с. 153].

Проблемам композиторської творчості (до 1939 р.), присвячено роздуми Ю. Ольховського, який аналізує тенденції її розвитку, дає оцінку деяким творам, відзначаючи позитивні і негативні риси; вважає, що в умовах „натиску різних культур, різних естетичних систем кращі представники сучасної української музики зуміли зберегти зв'язки з традиціями національної культури і знайти спільне з передовими культурами світу. ‹...›

Пройшовши довгий, непомірно тяжкий шлях, вона тільки щойно тепер починає підноситись на небачені вершини як культура національна" [433; с. 398].

У цей історичний період розвиток музичної культури, мистецької творчості природно відбився на розвитку української музичної науки (в дореволюційний період сприятливих умов для цього не було). Високий творчий рівень музичної культури 30-х рр. спонукали розгортання узагальнюючої думки. Музикознавча робота (інтелектуально-творча діяльність) в Україні зосереджувалась в Інституті українського фольклору Академії наук (тут зібрано цінний архів записів українських народних пісень, розроблено низку теоретичних питань народної творчості), на кафедрах історії і теорії музики консерваторій: Києва, Львова (кафедрами історії музики консерваторій Києва і Львова здійснено ряд наукових праць, зібрано велику колекцію грамофонних записів, з яких готувалася „Звукова хрестоматія з історії української музики"; написано ряд монографій з життя і творчості найвидатніших українських композиторів минулого і сучасного: М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, Л. Ревуцького, В. Косенка, Б. Лятошинського), вирішувались проблеми стилістики української музики. Особливо визначною була діяльність історика української музики проф. М.О. Грінченка, лектора і педагога, а також д-ра В. Витвицького, Б. Кудрика, Д. Ревуцького, Й. Хомінського та ін., пізніше значне місце посіли Б. Лятошинський, С. Людкевич, В. Барвінський та була активною діяльність Спілки українських композиторів та музикознавців.

Я. Полфьоров (1927 р.) за часів своєї діяльності інспектора з художнього виховання в системі соціального виховання багато уваги приділяв музичній підготовці студентів педагогічних вузів, пропонуючи ввести до їх музичного виховання слухання музики, навчання нотній грамоті, ритміки, сольфеджіо, диригування і *володіти фортепіано* (курсив наш. – Н.Г.), вміти акомпанувати, імпровізувати [472; с. 88-89]. Визначаючи мету, завдання музичної освіти та виховання в системі педагогічних вузів він пропонував зустрічі з професійними музикантами відповідних художніх установ.

Складні для історії 30-і роки не обминули музичну культуру. Це – часи боротьби з так-званими „націоналістичними ухилами". Так, нещадно критикуючи діяльність українських музикознавців в доповіді О.Білокопитова на об'єднаних зборах Оргкомітету Спілки Радянських музик України та МК композиторів в м. Харкові (січень 1934 р.) під назвою „Викрити і розтрощити до кінця націоналізм на

музичному фронті УРСР" [63; с. 19-20] було принижено історико-теоретичні роботи, присвячені розвитку української музичної культури.[7] Головною претензією до цих робіт виставлялось „випинання національного, як основного, що не підкорене класовій боротьбі", розкриття самобутності української національної музичної культури. Виявляється зрозумілим, наскільки ускладнювався процес об'єктивного розкриття історії розвитку української музичної культури [556; с. 33-34].

Було зроблено і глибокі критичні висновки з історії української музичної культури цього періоду, доведено, що „не сталося так, щоб український композитор став виразником творчих потенцій світового значення – створив би визначну систему художнього переконання, яка б мала вихідним пунктом для подальшого музичного розквіту світової музики чи впливало б своїми якостями на творчість композиторів інших народів...", отримали і історичне пояснення небажаного відставання або навіть деякої залежності від культур інших народів. Це сталося тому, на думку Д. Чижевського, що „... українське культурне життя не завше було різко та яскраво усамостійнене і відокремлене. Мінявся і ступінь політичної залежності, і рівень національної свідомості, зокрема національної свідомості інтелігенції". На довгий час знижується роль української музики в історії (значна частина її кращих представників працювала за межами України). Натомість, історія української музики як процес постійного, поступового накопичення художніх цінностей, можливо „мало помітних у світовій історії музичної культури, але видатних у плані її національного розвитку збагачує й художню думку всесвіту, бо в кожній національній культурі розкриваються окремі сторони, однаково важливі різноманітності людської краси" [433; с. 442].

До 30-х р. XX ст. розвитку музичної культури сприяла музична

[7] Під нищівну оцінку підпали „національні концепції" в „Історії української музики" М.Грінченка (Київ, 1922 р., яка „негласно вважалась забороненою" до 80-х р. XX ст. [433; с.34]; В.Довженка („Документи і матеріали з історії української музики"); музикознавчих праць з історії української музики В.Костенка („Народна пісня та музика українська", 1928 р.), Я.Полфьорова; кн. „Музичні інструменти українського народу" Г. Хоткевича; „Збірник музею діячів науки та мистецтва України", т.1, присвячений М.Лисенку (1936 р.); музикознавчі статті П.Козицького, Ф.Колесси, К.Квітки, М.Лисенка, Д.Ревуцького („Українські думи та пісні українські",1930 р.), Ю.Ткаченка, Я.Юрмаса. М.Лисенко був охарактеризований як яскравий представник і ідеолог націоналістичної української буржуазії [63; с.19-20].

освіта (школа, училище, консерваторія). В справі музичної освіти було закладено і основу традиції народності, що відбилось певною мірою на розвиток школи. Розкриваючи історичну роль вищих мистецьких освітніх закладів необхідно відзначити регіональні консерваторії України: Київську, Одеську, Харківську, Львівську, які стали, на думку Ц. Кюї, не лише центрами виховання музичних кадрів, а й розвитку музичної культури.

Цей період окреслено як той, що характерний поглядом у майбутнє, видимим грунтом якого стали музичні заклади, організації, що продовжували існувати або новостворені, зміцнення в Україні музичної виконавської бази.[8] Розвиток музичної культури цього періоду (30-і рр.) з „її високим творчим рівнем стали немислимі поза розгортанням узагальнюючої думки" [433, с. 431], це спонукало і розвиток музикознавства.

У музично-педагогічній культурі *четвертий період* обіймає 1940–1950-і роки. На нього припадають позитивні зрушення в музичній та музично-педагогічній культурі завдяки поєднанню багатьох національних особливостей в сумісній музично-педагогічній діяльності діячів культури, мистецтва й педагогів в умовах евакуації під час ІІ світової війни.

У складні для педагогічної думки часи („суворої уніфікації, регламентації") на „допомогу" її офіційним тенденціям приходить музична культура, на тлі якої зберігається й розвивається національна ідея, національні традиції. Поряд з розвитком музичних явищ, які позбавлені в силу свого специфічного семантичного змісту політичних смислів та регламентацій, музично-педагогічна думка спирається на розвиток виховного потенційалу музичного мистецтва, зосереджується в теорії та практиці на розвитку музичних здібностей і виконавських можливостей музичної молоді.

Відзначались 50-і роки створенням грунтовних посібників з усіх видів музичної діяльності (пісенно-хорових збірок, музичних хрестоматій, пісень та романсів, популярної музики з опер та балетів, збірок фортепіанних п'єс), з'явились чисельні методичні розробки, поширюються науково-педагогічні дослідження.

П'ятий період (1960–1980-і рр.) став могутнім стимулом для інтелігенції. З'являються наковці, письменники, митці, які

[8] В період 1922-1929 рр.– організація у Києві симфонічного ансамблю без диригента: Київсимфанс, що відзначився великою концертною діяльністю. 30-і роки ХХ ст. були створені симфонічні оркестри у Києві, Харкові, Одесі.

починають розв'язувати новаторські за формами і змістом концепції, ідеї, з'являються оригінальні твори мистецтва.

Цікаво перехрещувались шляхи видатних педагогів та музикантів. Стали провідними виховні ідеї В. Сухомлинського: гуманізація, природовідповідність, демократизація всієї життєдіяльності дитини, що вплинули на іншого видатного педагога (композитора, музичного діяча XX століття, піаніста) Д. Кабалевського, який стверджуючи власну музично-педагогічну концепцію розвитку музичного виховання та її принципової перебудови задля забезпечення високої художньої культури суспільства, так висловився про педагога-гуманіста В. Сухомлинського: „... педагогіка Сухомлинського – це високе мистецтво і сам він – справжній творець. Його педагогічна концепція подібна до симфонії, яка розвивається, в якій немає традиційної схеми, але панує єдність одухотворення та незаперечної логіки. Кожний епізод цієї педагогічної симфонії дихає творчістю і водночас є необхідною ланкою логічного ланцюга доведень, ‹...› стверджуючих головну ідею симфонії" (із статті Д. Кабалевського „Большой разрыв в педагогическом арсенале" (1977). Співпадання принципів обох представників гуманістичної педагогіки обумовило вибір Д. Кабалевським епіграфу до нової програми з музики, вислів В. Сухомлинського – „Музичне виховання – це не виховання музиканта, а перш за все виховання людини".

Цей історичний період став часом ствердження ідеї підготовки вчителів музики та співів (назва фаху відповідно історичному періоду) на музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів (пізніше університетів) України. Сформувались відповідні навчальні плани та програми визначених дисциплін, загальноосвітня школа поповнилась кваліфікованими кадрами музикантів. Серед досвічених вчителів – піаністи, які успішно працюють у цій галузі і зараз. Сформувалась ціла плеяда музикантів, які закінчили згадувані музично-педагогічні факультети, серед випускників педагогічних університетів – майже 60 % загальної кількості – оволоділи фортепіано як основним музичним інструментом, використовують його як засіб власної педагогічної техніки в музичному вихованні та навчанні учнів.

У музичній педагогіці цей час відзначається розквітом музично-педагогічних факультетів, на яких продовжували готувати вчителів музики для загальноосвітніх шкіл, музичних спеціальних середніх навчальних закладів. Науково-педагогічна думка музикантів зосереджувалась навколо вирішення проблем

удосконалення фахової підготовки спеціалістів, розробки теорії і практики музичного навчання та виховання. В музичній галузі це стосується нових дисциплін (широке застосування музичних творів українських композиторів у фортепіанному навчанні, введення курсів лекцій з „Української народної творчості", створення студентських навчальних музичних вокальних та інструментальних українських фольклорних колективів).

90-ті роки XX ст. відзначились поверненням до національних джерел (останній, *шостий період*, з 1991 р.), створенням програм з музики загальноосвітньої школи в традиціях української музичної освіти (наприклад, з музичного виховання групою авторів (А. Авдієвський, А. Болгарській, І. Гадалова) 1991 та 1994 рр. видання, в основу яких покладено український фольклор, де музична творчість і сприйняття неподільні. Запропоновані і програми О. Ростовського, в яких особлива увага приділялася українській народній і професійній музиці, що повинна, на думку автора, розкритися дітям, як частина життя, цілісне явище духовної культури народу. Оновлено і програми з фортепіанного навчання, в яких розширено музичний матеріал для опанування кращих зразків національної музичної культури.

Додамо до викладеного, що Україна фактично стала на шлях співдружніх відносин з європейськими країнами, в тому числі у сфері музичної освіти, намагаючись інтегруватись у європейський культурний простір. Повертається інтерес до розроблення проблем національної музичної освіти на новому світоглядному рівні на основі узагальнення досвіду творчого виховання особистості в різних національних музичних школах. Відроджуються ідеї музично-естетичного розвитку підростаючого покоління та поновлюється комплексний підхід до підготовки спеціалістів у цій галузі на музично-педагогічних факультетах, інститутах мистецтв. Відбулось переосмислення змісту мистецької освіти, з'явились подвійні спеціальності: початкове навчання і музика, вчителі – музики і художньої культури, музики та англійської мови, хореографії і художньої культури [352; 608].

Таким чином, XX століття виявилось досить насиченим подіями та суперечливим за ідеями в різні періоди свого буття. Це безпосередньо відбилось на розвитку загально-педагогічної та музично-педагогічної культури. За змістом та сутнісними ознаками, методом узагальнення визначено історичні періоди, які характеризувались певною своєрідністю. Минуле століття було умовно розподілено нами на шість періодів. Музично-педагогічна думка розвивалась в межах кожного з них у контексті історії та

теорії загальної педагогіки, переплітаючись з нею в спільному русі, відрізняючись окремими специфічними процесами, притаманними педагогічній науці та музично-педагогічній галузі.

Розвиток музично-педагогічної ідеї не протирічить загальному культурному розвитку суспільства в Україні. Навпаки, в період особливо складних колізій у розвитку педагогіки ХХ століття музично-педагогічна думка на філософсько-естетичному рівні підтримувала національно-гідні позиції.

Культуротворча діяльність музикантів: композиторів, виконавців, педагогів, громадських діячів мала великий вплив на культурно-освітні процеси, професіоналізацію освіти, підняття загальнокультурного рівня та особистісного становлення кожної людини. Для цього музичними діячами було розгорнуто активну роботу у відповідній сфері мистецько-освітнього буття: композитори відгукувались на історичні події в своїх музичних творах різних жанрів (опери, кантати, симфонії, камерно-інструментальні тощо); музичні виконавці знайомили з ними широкі кола слухачів; найобдарованіші музиканти уславлювали Україну на міжнародних конкурсах виконавців, у т. ч. піаністи; музичні педагоги відшукували нові шляхи піднесення музичої освіти на високий методико-технологічний рівень; музиканти-просвітники відкривали нові мистецькі горизонти широкому загалу. Ці здобутки стали предметом науково-теоретичної уваги багатьох дослідників від мистецької педагогіки.

В історичному аналізі періодизацій спостерігаємо закладену суперечність у оцінці діяльності музикантів різних музичних спеціальностей щодо культуротворчих завоювань фортепіанного мистецтва та піаністів зокрема. А саме: навіть вже наприкінці XIX ст., а тим більше у ХХ столітті, називаються музичні події або розкриваються процеси розвитку музичної освіти в Україні, вказується на безпосереднє чи опосередковане використання фортепіано в розвитку вокальної, хорової шкіл; фортепіано визначається спеціальним інструментом у навчальних планах закладів музичної освіти; відмічається активна виконавсько-просвітницька, громадська та педагогічна діяльність видатних музикантів, що спрямована на розвиток фортепіанного мистецтва (Г. Беклемішева, С. Блуменфельда, М. Лисенка, К. Михайлова, Г. Нейгауза, В. Пухальського, Б. Рейнгбальд, С. Румшинського, І. Слатіна, Є. Сливака, М. Старкової, М. Тутковського, З. Худякової, Б. Яворського, інших). Натомість, звертаючи увагу лише на окремі факти, автори не приділяють спеціальної уваги висвітленню розбудовчої ролі піаністів у музичній освіті,

культуротворчої функції піаністів-виконавців, інтелектуально-творчому потенціалу в розвитку науково-методичної справи тощо. Інакше кажучи, наукову увагу дослідників не біло сфокусовано на тому, що видатні діячі української музичної культури добре володіли фортепіано, постійно використовували його в своїй композиторській, виконавсько-просвітницькій, навчально-вихованій, дослідницькій діяльності. Це зумовило необхідність розкриття досягнень фортепіанної школи більш детально.

Аналіз науково-історичних, педагогічних, у т. ч. музично-педагогічних, мистецтвознавчих джерел дозволяє констатувати, що визначення історичних етапів розвитку музичної педагогіки було предметом дослідження деяких науковців. Автори підходили до цього питання з різних принципових позицій та інтелектуально-творчих поглядів, відповідності українській музично-педагогічній культурі, або в контексті західно-європейської музичної педагогіки. Серед них: Ж. Аністратенко, А. Ольховський, Л. Гнатюк, М. Гордійчук, І. Грінчук, О. Михайліченко, О. Ростовський, Д. Чижевський, В. Шульгина. В оцінках музичної культури багатьох авторів простежується деяка узагальненість поглядів, традиційність підходів, що, безперечно, обумовлено оглядом однакових подій, а також спорідненістю завдань. Тому, розкриваючи культурні завоювання фортепіанної школи, ми наведемо приклади деяких з них, що висловлюють загальну думку багатьох дослідників мистецтвознавчого та музично-педагогічного спрямування, на тлі яких розгортались досягнення фортепіанної школи.

Різні напрямки історії музичної педагогіки активно досліджуються в другій половині XX ст. В основному це стосується організації музичної освіти в попередні періоди, натомість зміст освіти висвітлюється недостатньо (Т. Благова, Л. Гнатюк, І. Іванова, Л. Корній, Л. Кузьмінська, І. Ларіна, Л. Масол, М. Маріо, С. Науменко, О. Овчарук, О. Омельченко, Г. Праслова, Л. Проців, О. Ростовський, Т. Танько та інші).

Першу третину XX століття в аспекті розвитку музично-педагогічної думки вивчали І. Ларіна (спадщина вітчизняних музикантів і педагогів), Л. Мазепа (музична освіта у Львові), Л. Проців (стан музично-педагогічної думки в мистецькій періодиці), Т. Танько (розвиток музично-педагогічної освіти в східному регіоні), М. Черепанін (розвиток музичної культури та освіти Галичини) та інші. Їх роботи збагатили знання відповідним фактичним матеріалом, теоретичними висновками, але до визначень певних періодів історичного розвитку музичної культури

вони не вдавались. Спеціально періоди розвитку музично-педагогічної думки було розглянуто С. Горбенком, О. Михайличенком, А. Ольховським, В. Шульгіною.

На початку ХХ ст. А. Ольховський у „Нарисах історії української музики" (закінчено у 1939 р.) здійснив періодизацію української музичної історії, „виходячи переважно зі свого розуміння специфіки розвитку українського музичного мистецтва" [433; с. 36]. Дослідником надана відповідна характеристика різних історичних етапів розвитку української музики (починаючи з VI ст., час виникнення української народності). Не концентруючи увагу на всій історії розвитку музичного мистецтва, надані автором, ми зупиняємось на ХХ столітті. Українська музика цього періоду висвітлена автором за період до кінця 30-х років. Використовуючи типові для цього часу терміни ідеологізованого підходу: „прогресивна" (реалістична) та „реакційна" (антиреалістична) автор у сьомому розділі книги аналізує творчість композиторів цього періоду, приділяє багато уваги діяльності Я. Степового, К. Стеценка, М. Леонтовича, менше уваги – В. Підгорецькому, П. Сениці, О. Кошицю, натомість всі вони оцінені автором „головними постатями української музики початку ХХ століття". Їх визначні твори свідчать про „наявність в українській музиці початку ХХ ст. значних потенцій" [433; с. 381]. Відмічається значна роль діяльності Імператорського Музичного товариства в музично-історичному розвитку України. Діяльність композиторів незважаючи на складні умови розвитку української музики – жорстоку реакцію, національне поневолення – поглибила кращі традиції М. Лисенка, йдучи шляхом „зміцнення національної музичної школи" [там само, с. 395]. Щодо спроби музично-теоретичних узагальнень, які мали місце в дореволюційний період української музичної культури, то для їх розгортання ще не було сприятливих умов, вони визначались випадковим характером і не могли створити міцного підґрунтя для розвитку музикознавчої думки. Сама музична творчість, музичний побут „були так слабо розвинуті, що по суті не виникало гострої потреби в музикознавчій науці" [там само, с. 431].

Оскільки, музичне мистецтво є предметом опанування музикантами культурою різних історичних часів, а також специфічним засобом її творення (ці процеси взаємопов'язані), тому вони розглядаються у взаємозалежності. До того ж, музичне мистецтво, як феномен культури, поруч з розвитком особистості є предметом музичної педагогіки.

В. Шульгіна окреслила декілька історичних етапів її

становлення, які використані нами як відправні позиції визначення періодів розвитку музично-педагогічної думки. Досліджуючи історичний розвиток музичного мистецтва та освіти, автор пропонує власну періодизацію. Ми в цій історичній поетапності, яка охоплює багатовікову історію розвитку музичної культури України, теж зосереджуємось на XX столітті.

Для розвитку української музичної школи періоду, що обіймав другу половину XIX ст. і передував XX століттю, характерними рисами, на думку автора, є те, що внаслідок децентралізації зарубіжного музично-освітнього досвіду і його проекції на власні культурологічні проблеми виникли об'єктивні умови для розбудови і професіоналізації національної музичної школи, яка розвивалась у контексті європейської культури. Цей період пов'язаний з діяльністю основоположників української класичної музики і національної школи М. Лисенка та його послідовників К. Стеценка, М. Леонтовича, Я. Степового[9].

На етапі Української державності (1917-1920) та українізації було закладено підвалини для синкретичного музичного виховання підростаючого покоління, його творчого розвитку на національній музичній спадщині як складової частини світового мистецтва. Більше уваги приділяється розвитку національної музичної освіти, яка в своєму розвитку охоплювала три рівні: в загальноосвітній та музичній школах, середніх спеціальних навчальних музичних закладах, вищих навчальних закладах – консерваторіях.

Загалом національна музична освіта зазначеного періоду, на думку В. Шульгіної, характеризується інтровертними процесами, що сприяють розвитку мистецьких потенцій, формуванню українського музичної спадщини, яка успішно використовувалась і використовується в сучасній педагогічній практиці педагогів-музикантів, у тому числі педагогів-піаністів.

У середині XX ст. за умов проголошення гасла „злиття націй" дедалі помітнішими стають протиріччя між доктринами національної політики в УРСР та реальними справами щодо практичного втілення у культурологічні процеси. Подальша професіоналізація музичної освіти призводить, з одного боку, до великих досягнень виконавців-музикантів на міжнародному рівні (конкурсах), які повинні були продемонструвати переваги радянської системи, а з іншого – до занепаду музично-

[9] Доречі, мистецька діяльність майже всіх цих постатей тісно пов'язана з фортепіанною музикою.

естетичного виховання в музичних школах і підготовки спеціалістів у цій галузі.

Етап, що пов'язаний з другою світовою війною і повоєнними роками, дещо відокремлений. У цей складний час для української культури дедалі зростає рівень професіоналізму в системі музичної освіти завдяки обміну досвідом між різними виконавськими та педагогічними школами у роки евакуації. В українських навчальних закладах працюють талановиті педагоги-піаністи: К. Михайлов, Б. Рейнгбальд, Є. Сливак, М. Старкова, В. Топілін, А. Янкелевич та ін., які фактично готують професійні кадри для, на той час столичної Московської консерваторії. Незважаючи на спроби подальшого формування і розвиток українського фортепіанного репертуару для різних ланок (рівнів) навчання професорами Київської консерваторії К. Михайловим, Є. Сливаком, Б. Миличем, проблеми національної музичної освіти і масового музичного виховання, у порівнянні з першою третиною XX ст., відступають на другий план. На думку автора, мала місце кризова ситуація, коли ідеї професіоналізму набувають формального характеру, а зміст навчання музики втрачає концептуальний характер підготовки виконавця-інтерпретатора і виховання творчої особистості музиканта. Цей період характеризується, на думку В. Шульгіної, екстравертністю історичних процесів в Україні, постійною міграцією професійних музикантів до інших міст країни, а згодом й за кордон.

З метою підвищення рівня музичного виховання молоді в середніх школах у шестидесятих роках XX століття відкриваються музично-педагогічні факультети, де на новому науково-методичному рівні, з використанням найновіших досягнень у галузі психології та педагогіки музичної творчості відроджуються концепції синкретичної професійної підготовки музиканта-просвітника.

Наступний етап, кінець XX століття, характеризується зміною екстравертних процесів, усвідомленням необхідності вирішення власних культурологічних проблем, повертається інтерес до розроблення питань національної музичної освіти на новому світоглядному рівні на основі узагальнення досвіду творчого виховання особистості в різних національних музичних школах. Відроджуються ідеї музично-естетичного розвитку підростаючого покоління та поновлюється комплексний підхід до підготовки спеціалістів у цій галузі на музично-педагогічних факультетах.

Таким чином, можна спостерігати в різні історичні часи розвитку музичної освіти періоди злету української національної

музичної школи та часи занепаду української музичної культури в музично-освітянській галузі. За висновками В. Шульгіної, з трьох етапів, злету музичної школи (включаючи XVII–першу половину XVIII ст.), в XX ст. Україна пережила два з них: часи Української Народної Республіки 1917–1920 рр. та час суверенної незалежної України, з 1991 р., який поряд з відродженням традицій розвитку творчого становлення особистості музиканта-виконавця, потребує наукового обгрунтування інших складових системи національної музичної освіти у всіх її ланках, особливо вищого рівня мистецької освіти в інститутах мистецтв та музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів та консерваторіях, де відбувається інноваційна перебудова деяких методик на основі нових інформаційно-педагогічних технологій. Автор виявила в періодизації розвитку української музичної школи загальні тенденції національно-освітнього процесу в Україні, довела необхідність використання новітніх наукових концепцій творчості особистості з метою вироблення системи національного музично-творчого виховання підростаючого покоління та підготовки спеціалістів до виконання цієї місії в сучасному культуротворчому процесі.

С. Горбенко, надає фактичний матеріал за певними періодами, починаючи з XI ст., досліджуючи історію розвитку дитячого хорового виховання в Україні. В межах нашого дослідження нас цікавить погляд автора на XX ст. Розкриваючи його, автор в один період об'єднує к. XIX та початок XX ст., що є зрозумілим з огляду на культурно-історичний поступ України цих років. Не визначаючи конкретної назви цього періоду, він надає характерологічні особливості щодо розвитку дитячого хорового мистецтва, відмічає появу критичного ставлення щодо методів хорового виховання дітей в школі. Серед них особливого незадоволення заслуговують споживацьке ставлення до дитячих голосів, протести проти спільної роботи дорослих і дітей в церковних хорах, де діти стомлювались від занадто довгих служб.

Розкриваючи процеси гуманістичної орієнтації музичної освіти дітей шкільного віку автор, узагальнюючі етапи розвитку музично-освітнього процесу, виділяє п'ять з них (починаючи з XVI ст. до сучасності) [143]. Ми коротко зупинимось на тих, які безпосередньо торкаються XX століття – це третій-п'ятий етапи. Так, третій етап (до початку XX століття включно) характеризується поглибленням національної гідності, чим завдячені музично-освітній та громадській діяльності В. Верховинця, М. Леонтовича, К.Стеценка, Б.Яворського. Музичні

проблеми розглядаються на засадах наукових досягнень (педагогіки, психології). Впродовж четвертого етапу (середина 50-х–кінець 80-х рр.) поряд з використанням традиційних стали розроблятись нові прийоми й методи роботи, впроваджувалась музична грамота. На сучасному, п'ятому етапі „гуманістичний рух в освіті став антитезою авторитарним підходам", центр уваги в навчально-виховних процесах зміщується в бік учня як суб'єкта педагогічного процесу, викладання предметів естетичного циклу стало здійснюватись на варіативній основі [там само, с. 268].

Таким чином, на прикладі дослідження періодів становлення і розвитку дитячого хорового мистецтва, автор аналізує чинники, що сприяють динаміці історичного поступу, серед яких певні громадсько-історичні події, організація цілеспрямованої музичної діяльності школярів, включення уроків музики і співів (назва надана історично-відповідна) до числа обов'язкових предметів навчального плану загальноосвітніх шкіл, професійна увага з боку українських композиторів, позитивний вплив музичної освіти в розвитку хорової справи, інтенсифікація науково-методичних розробок з культури роботи з дитячими хоровими колективами та позитивний вплив професійного ставлення до підготовки відповідних кадрів системою вищої музичної освіти. Автор пропонує огляд жанрів і стилів, провідних музичних ідей та художніх образів творів хорової дитячої музики, торкається репертуарних питань, поповнення музичного хорового репертуару завдяки творчості сучасних українських композиторів.

На жаль, розкриваючи музичні хорові твори та їх виконання, навіть підкреслюючи, що в період 20–30-х років „відчувалося певне ігнорування... „а-капельного" співу" [143], що свідчить про використання акомпануючого інструменту при виконанні хорових творів, автор не вказує, якого саме. Спираючись на дані цього ж джерела: „виступи проходили без диригента, під супровід автора" [там само], а також – на інші: „Опера написана з *фортепіанним супроводом*" (йдеться про дитячу оперу „Лисичка, котик і півник" К. Стеценка (курсив наш. – Н.Г.) [433; с. 377], маємо підстави сподіватись, що акомпануючим інструментом під час виступу дитячих хорів був саме фортепіано.

О. Михайличенко, поставивши на меті визначення основних науково-педагогічних засад, на яких базується процес музичного навчання і виховання, надає історично-ємний, різноспрямований матеріал щодо виникнення та розвитку музичної педагогіки, музичної науково-методичної думки, фахової музичної освіти. Велику увагу автор приділяє розвитку музичної освіти і виховання

після 1917 р. Весь процес становлення та розвитку музичної освіти й виховання дітей та молоді в Україні О.Михайличенко умовно поділив на чотири історичні етапи: перший: історико-синкретичний (від стародавніх часів до XI ст.), що характеризувався „невід'ємністю від повсякденного побуту, грунтованого на ритуалах і традиціях релігійного та народно-традиційного характеру"; другий: ортодоксально-секуляризаційний (XI ст.–XIX ст.) з відчуттям „впливу культової мережі музичних осередків", що поступово поєднувались „з професійним музичним навчанням і вихованням, яке мало світський характер; третій: змістовно-визначальний (60–90-і рр. XIX ст.), відзначається „становленням передової української інтелігенції, появою перших форм організації, визначенням змісту та основних завдань музичного виховання, побудованого на певній науково-методичній базі, яка до кінця XIX ст. набула системного характеру"; четвертий – педагогічно спрямований, що розпочався з к. XIX ст. (який безпосередньо стосується нашого дослідження), визначився, на думку автора, „цілеспрямованою педагогічною діяльністю видатних композиторів та музикантів, побудованою на певних методичних засадах, створенням музично-просвітницьких організацій, музичних навчальних закладів та побутового музикування, що поклало початок створенню системи музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні" [373; с. 72].

Розкриваючи розвиток музичної культури за період від її становлення по сьогодення, автори розглянутих досліджень по-різному ставляться до подання матеріалу, яке відповідає їх головній меті: розкрити музично-історичні, історико-культурні, музикознавчі, музично-освітні проблеми тощо. Кожний автор акцентує на своїй проблемі (А. Ольховський опікувався проблемою розвитку української національної музичної школи; В. Шульгина – розкрила процес становлення української музичної школи в загальноєвропейському контексті; С. Горбенко – дослідив появу та виховну роль дитячого хорового мистецтва у справі музичного виховання та початкової освіти молоді; О. Михайличенко дослідив історичний процес розвитку музичної в контексті загальної педагогіки).

Ці періодизації охоплюють великі історичні проміжки часу, які налічують декілька століть. Тому період, що характеризує XX століття, висвітлюється з позицій загально історичного розвитку, часто як останній (О. Михайличенко, Ю. Ольховський). У той же час, треба відмітити, що XX століття вивчалось досить ретельно,

всі науковці сходяться на окресленні схожих за роками і подіями етапів (з якими важко не погодитись): до революції 1905 р., першої чверті (або: 20-і, 30-і рр.), довоєнні та післявоєнні роки 40-50-і рр. (Великої Вітчизняної війни), 60–80-і рр., з років незалежності до сьогодення. Деякі автори (С. Горбенко, О. Михайличенко) поділяють ХХ століття більш дрібно (на одне -, два десятиріччя відповідно до поставлених завдань). Це поглиблює ознайомлення з історичним матеріалом, проте дещо розпорошує загальне уявлення про століття.

У своєму дослідженні ми орієнтуємось на висновки В. Шульгіної, в яких простежується загальноєвропейський підхід, усвідомлення української музичної культури в контексті розвитку Європейського музичного досвіду. В аналізі музично-історичних подій, характеристиці яскравих особистостей більше уваги приділяється високоосвіченим і активним музичним громадянським діячам, представникам української фортепіанної школи, які блискуче володіли фортепіано, використовували його в своїй культурно-громадській, творчій та викладацькій діяльності. В процесі визначення сутності історичних етапів вперше було визначено періоди злету національної музичної школи, значну увагу приділено стану музичної професійної освіти в Україні, розгляду її структури і змісту. Але, розгляд фортепіанної культури відбувався в контексті загальних музично-інформаційних проблем, більше уваги приділялось музично-композиторській творчості, музичній освіті молодших школярів, що залишає науково-аналітичний простір для визначення місця і ролі фортепіанної школи в теорії і практиці вищої музично-педагогічної освіти в Україні ХХ століття.

2.3. Концерно-виконавська практика піаністів в культуротворчій діяльності.

Виконавська діяльність представників фортепіанної школи України значною мірою реалізується в виконавській, просвітницькій, концертній, конкурсній справі. Педагогіка фортепіанної школи проявляється в організації музичної освіти (професійної та загальної) й удосконаленні змісту і форм розвитку, навчання та виховання піаністів та культурного прогресу суспільства загалом.

Зосередження уваги на культуротворчій функції фортепіанної школи в системі мистецької освіти не випадкове, вона (фортепіанна школа) здатна забезпечувати успішне її виконання,

а піаністи – усвідомити її соціально-історичне призначення в подальшому розвитку існуючої традиції виконавського мистецтва – музичного просвітництва.

Не зупиняючись спеціально на науково-теоретичній сутності всіх компонентів феномену „фортепіанна школа", ми звертаємо увагу лише на один з її функціональних компонентів, культуротворчий, з позиції переосмислення змістового наповнення фортепіанного навчання в структурі мистецької освіти в різні історичні періоди (в межах XX століття). Аналіз джерельної бази з історії розвитку фортепіанної школи уможливлює відновлення в свідомості етапів цього процесу в суспільстві. За словами В.Ільницького, - „музика потребує школи і науки, і она потребує, більш як поезія, обставин внішніх, відповідних, щоби розвинулася до величавості композицій Бетховенів, Гайденів, Мозартів, она потребує музикального образованих слухачів, потребує образовано сил виконавчих..." [79; с. 73].

Шість визначених нами функціональних компонентів української фортепіанної школи (мотиваціно-цільовий, інтелектуально-творчий, комунікативно-діалоговий, методико-технологічний, виконавсько-практичний та ідейно-лідерський) утворюють цілісне явище, яке поділено на відповідні складові умовно. В кожному з них проявляються два взаємопов'язаних напрямки фахової діяльності педагога-піаніста: виконавський та педагогічний. Це зумовлює аналіз обох з позицій культуротворення.

Зупинимось на виконавській діяльності піаністів детальніше. Вона охоплює концертне виконавство (сольне, ансамблеве, у складі оркестрових або хорових колективів, камерно-вокальній музиці); лекції-концерти (монографічні концертні виступи концертуючих піаністів з невеликими пояснюючими промовами, характеристикою виконуваної музики або творчих особливостей композиторів, лекційно-практична діяльність студентів музично-педагогічних освітніх закладів перед учнівською слухацькою аудиторією); історичні демонстрації (рідкісний прояв концертно-виконавського потенціалу лідерів фортепіанної школи, які пропонують масштабні цикли фортепіанних творів); професійні конкурси (майстерне виконання на роялі не лише в процесі конкурсів, а й відкриті виступи переможців перед слухачами різних країн); відкриті екзамени (публічна демонстрація власних музично-творчих досягнень не лише перед екзаменаційною комісією і водночас перед аудиторією слухачів), тобто всі форми музично-практичної діяльності, які досягають просвітницької мети

культуротворення.

У ході історичного переосмислення доцільно визначити культуротворчу складову професійної виконавської діяльності представників фортепіанної школи, музичне просвітництво, та усвідомити його компонентом змісту фортепіанного навчання в сучасній мистецькій освіті.

Розробці історичних, культурологічних, теоретичних, методичних проблем мистецької освіти присвячено роботи багатьох науковців, представників фортепіанної школи (Ж. Аністратенко-Хурсіна, Т. Гризоглазова, Н. Згурська, Н. Зимогляд, З. Йовенко, Н. Кашкадамова, Є. Куришев, Н. Лисіна, Л. Масол, С. Науменко, О. Овчарук, Г. Падалка, Н. Руденко, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова). Питаннями розвитку виконавської піаністичної школи опікувались Р. Верхолаз, Ж. Дедусенко, Л. Мазепа, Т. Рощіна, М. Степаненко та інші. Але проблема переосмислення змістовного наповнення фортепіанного навчання, міри зміщення акцентів з виконавської діяльності на музично-просвітницьку в системі мистецької освіти на практиці залишається до кінця невирішеною.

У межах даної роботи ми виділяємо в структурі фортепіанної школи музичне просвітництво, розвиток якого вплинув на переосмислення в різні історичні періоди змістовного наповнення фортепіанного навчання в системі музично-педагогічної освіти.

Проблема культуротворчої, суспільно-значущої функції музичного просвітництва постійно поставала протягом двадцятого століття. До її вирішення завжди долучались піаністи. Залишається вона актуальною і в наш час.

У різні історичні періоди виконавська діяльність у будь-якій формі була притаманна лідерам фортепіанних шкіл, їх продовжувачам. Чергувались її форми, взаємодоповнюючи одна одну, різні піаністи індивідуально неповторно реалізовували свій інтелектуально-творчий потенціал.

В *перший період*, визначений нами *попереднім – акумуляційно-досвідним* за змістом (кінець XIX ст.–початок XX ст.), представники фортепіанної школи були активними учасниками майже всіх (за винятком концертів симфонічних оркестрів, оперних спектаклів) музичних подій в Україні та за її межами.

Історичні події відтворюють стан музично-інструментального навчання Львівського регіону, своєрідної складової загальноукраїнської музично-педагогічної культури. Ще до появи „організованих” форм навчання гри на музичних інструментах

існували „неорганізовані" форми музичного навчання (з XVI ст. майже до 40-х років XX століття). Мешканці міста мали великий інтерес до інструментального музикування. Тут працювало багато талановитих музикантів, які грали самі і передавали свої уміння молоді (переважно з багатих сімей, де вважалось оволодіння грою на одному з музичних інструментів – часткою домашньої світи). Музика була найулюбленішим заняттям львівян. Нас цікавить у цих історичних фактах те, що серед любителів музики західних земель України побутували клавікорд, клавесин, спінет (поряд з іншими клавішними інструментами, такими як регаль, позитив), тобто заслуженою любов'ю користувались інструменти, що були прототипами сучасного фортепіано.

Відомим музикантом у Львові був Людвік Марек, „широко знаний концертант і композитор многих власних класичних творів, віртуоз фортепяну, друг Ліста і інших, великий знаток штуки фортепянової..." [з львівської газети „Діло", 1884 р.– Ч.74.].[10]

Міцним підгрунтям еволіційних процесів розвитку фортепіанної школи XX ст. став бурхливий розвиток фортепіанної школи в Україні з кінця XIX ст., розгортання інтелектуального потенціалу її представників, який поряд з творчим, виконавським, педагогічним потенціалом музикантів сприяв започаткуванню музично-просвітницької традиції. В різні історичні періоди до неї залучились багато піаністів: М. Альтані, С. Блуменфельд, О. Брайловський, Ф. Волинська, Г. Ходоровський, О. Д'яков, І. Домбчевський, С. Короткевич, І. Лаврецька, М. Лесневич-Носова, З. Левицька, Є. Леціняк, М. Лисенко, Ю. Лопатинський, Л. Марек, К. Маркевичева, К. Мікулі, Л. Паращенко, Олена та Галина Прокешівни, В. Пухальський, М. Тутковський та іш. [69, 148, 149, 151, 228].

Перший період визначається і становленням конкурсної справи. За ініціативою А. Рубінштейна в 1886 р. було започатковано регулярно діючий міжнародний конкурс композиторів і піаністів, перший з яких відбувся в Петербурзі в 1890 р.[11]

---

[10] Л.Марек мав власну музичну школу, в якій могли отримувати музичну освіту і українці (чого не було раніше в інших школах), найбільшу кількість учнів (більше 50 осіб) навчав сам.

[11] Проходив конкурс один раз в п'ять років до 1910 по черзі в Берліні, Відні, Парижі, Петербурзі.

26-29 грудня 1911 р. в Малому залі консерваторії найстаріша фабрика Росії „Бр. Р. и А. Дитерихс" (Санкт-Петербург) до свого 100-

Розвиток фортепіанної школи висвітлено недостатньо. Якщо для композиторської творчості період до 1905 року розглядається як передісторія розвитку музичної культури, то, спираючись на впевнену ходу виконавського мистецтва, в якому фортепіанна творчість мала стрижневу роль, наявність міцної музичної виконавської школи уможливили: - створення концертних організацій, - заснування музичних освітніх закладів, - розгортання наукової музично-узагальнюючої думки. В огляді музичної освіти функціонування фортепіанної галузі, її культурно-освітні здобутки спеціально не розкривається. Натомість у списках музичних творів, створених у цей період часто називаються багато таких, що написано за допомогою фортепіано (клавіри опер, рукописи симфонічних творів, романсів тощо), з використанням фортепіано (фортепіанні камерні ансамблі, вокально-інструментальні твори тощо), сольні інструментальні твори, написані спеціально для фортепіано (близько 70 % від зазвичай згадуваних творів – виконуються з використанням фортепіано).

Другий період, перша чверть XX століття – *реорганізаційно-розбудовчий,* ознаменований значними подіями.

Позитивний внесок у розвиток фортепіанного виконавства в Україні зроблено школою гри на фортепіано Лопатинської-Россовської, яка розпочала свою діяльність у 1913 році. В першому концерті, який було дано силами учнів школи, взяли участь І. Домбчевський, Є. Леціняк, Ю. Лопатинський та ін.

З музичним життям України цього періоду пов'язана концертна діяльність в Києві Г. Беклемішева (з 1913 р.). За часів директорства Р. Гліера було поширено і закріплено склад професури. Так, в 1913 році на кафедру фортепіано за ініціативою В. Пухальського до Київської консерваторії був запрошений вихованець Московської консерваторії з класу В. Сафронова

річного ювілею влаштувала Всеросійський конкурс піаністів (з призовим фондом: I премія – 1500 руб., II премія – 1000 руб., III премія – 500 руб.), метою якого було надати можливість: 1) „почути багатьох вельми цікавих піаністів ‹...› з усіх куточків ‹...› батьківщини"; 2) „виступити публічно в столиці ‹...› себе показати і на людей подивитись", і якому „виступило 51-52 піаніста і піаністок". У склад „комісії" з розподілу премій „увійшли професори: Глазунов, Зилоті, Винклер, Лавров, г-жа Тиманова и г.Лемба". Нагороди присуджено таким учасникам: „I-я Йосифу Туринському, II-я Есфири Гешелис-Чернецькій, III-я Ірині Михельсон-Миклашевській" [332; с.56-58]. Для роздумів додамо, що в конкурсі також брали участь такі блискучі піаністи: Олександр Боровський, Володимир Дроздов, Микола Орлов.

Г. Беклемішев (1881-1936), який закінчив її з золотою медаллю. Свою ранню концертну діяльність він сполучав з продовженням навчання у Ф. Бузоні в Берліні. „Після закінчення консерваторії Г. Беклемішев – педагог Московського Єлізаветинського інституту, а з 1908-1913 рік професор Музично-драматичного училища при Московській філармонії" [29; 59; 303]. Г. Беклемішев був піаністом величезного розмаху і творчої індивідуальності, його концерти в Західній Європі та Росії проходили з надзвичайним успіхом. „Новим для Києва був виконавський стиль піаніста, а його монументальністю, розмахом, віртуозним володінням різними видами фортепіанної техніки, прагненням наблизити гру до інтонації живої людської мови, емоційною насиченістю" [29; с. 210]. Йдучи назустріч ідеї „Мистецтво – в маси!", яка захопила його своєю грандіозністю, щиро виявив власні просвітницькі устремління, постійно бере участь в концертах перед робітничою аудиторією, червоноармійцями, в сільських клубах, на сценах театрів, виступає на радіо. Він виступає як піаніст-соліст, грає в ансамблях: відоме тріо тих часів у складі Д. Бертьє, С. Вільконський, Г. Беклемішев, активно пропагуючи твори композиторів-класиків, сучасну музику. Співзвучно до революційних подій початку XX ст. звучать твори Л. Бетховена, О. Скрябіна, які виконував цей блискучий піаніст.

Вершиною його просвітницької дільності стали музично-історичні демонстрації. З 1923 по 1928 рр. Г. Беклемішев провів цикл концертів, яким охоплено грандіозний обсяг музичного матеріалу: „кияни почули понад дві тисячі творів, починаючи від клавесинних п'єс XVII ст. і кінчаючи творами сучасних авторів" [29, с. 210]. Тут виконувались оригінальні фортепіанні п'єси композиторів різних епох; обробки для фортепіано оперних, симфонічних, вокальних творів, зроблених Ф. Лістом, Ф. Бузоні, К. Сен-Сансом; власні транскрипції органних творів Д. Букстехуде, Ц. Франка. Аналіз збережених афіш вражає навіть переліком авторів, виконаних музичних творів. Наприклад, 1924-1925 рр.: виконано 560 творів англійських, американських, французьких та німецьких композиторів. Англійську музику було представлено творами У. Берда, Д. Булля, Г. Перселла, Д. Фільда, С. Скотта, Е. Мак-Доуелла; французьку – творами клавесиністів (Ж. Рамо, Л. Куперена), а також композиторів: Г. Берліоза, Ж. Бізе, Б. Годара, Л. Керубіні, Е. Лало, Д. Мійо; німецьку – музикою Д. Букстехуде, Й. Пахельбеля, Кірнбергера, К. Глюка, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Мендельсона, К. Вебера, Ф. Ліста, К. Таузіга, Х. Бюлова, А. Гензельта, П. Хіндеміта. В наступні роки (до 1928)

Г. Беклемішев знайомить слухачів у своїх музично-історичних демонстраціях з творами вітчизняних композиторів та з музикою Іспанії, Італії, Норвегії, Данії, Швеції, Фінляндії, Угорщини, Польщі. Виконання означених музичних творів супроводжувалась його власними лекціями, „у простій і дохідливій формі розповідав про авторів виконуваних творів" [29; с. 212], як згадував учень Г. Беклемішева М. Гозенпуд, його характеристики не претендували на глибокий мистецтвознавчий аналіз, натомість були точними і образними. Оцінка соціально-культурного значення цих концертів надана в журналі „Музика і революція": „Яскраве виконання талановитим професором-піаністом великої кількості творів (за чотири роки понад 1900) знайомить слухачів з перебігом стилів музичної творчості, створює в музичній свідомості слухачів відповідну історичну перспективу, вкрай необхідну для піднесення рівня музичного сприймання широкою аудиторією" [135]. Київська газета „Пролетарська правда" від 8 лютого, 1928 р. влучно визначила музично-історичні демонстрації професора Г. Беклемішева „живим підручником історії" (нагадаймо, що в історії музичної культури відомі лише два подібні випадки: курс з історії фортепіанної літератури (А.Г. Рубінштейн, Петербурзька консерваторія, 1888-1889 рр., протягом якого було продемонстровано піаністом 877 творів 57 авторів Англії, Франції, Італії, Німеччини від XVI ст. (з книги Ц. Кюї „Історія фортепианної музики") та у 1916-1917 рр. курс історії фортепіанної літератури був прочитаний Є. Богословським, професором московської консерваторії).

Знаючи добре творчість О. Скрябіна, Г. Беклемішев активно пропагував цю музику, яка увійшла в його репертуар. Надзвичайною подією стала організація і проведення концертів (1925 р.), присвячених О. Скрябіну (десята річниця від дня смерті). 28 і 8 травня Г. Беклемішев і його учні з інституту ім.М. Лисенка та консерваторії взяли участь в ньому, виконуючи твори О. Скрябіна [29; с. 211]. Концерти з власних творів було високо оцінено самим Скрябіним: 1915 р. березень О. Скрябін приїхав до Києва з концертами, пізніше писав в своїх листах „Задоволення від київських концертів дуже велике, я грав на рідкість вдало... Глієр і Беклемішев ведуть старанну пропаганду моїх творів, це забезпечило мені багато прихільників. Увага консерваторії мене дуже розчулила"[535, № 739].

Історично визначним явищем було проведення циклу з п'яти концертів пам'яті Ф. Бузоні, що організовали Г. Беклемішев і Г. Коган (вчився у О. Штосс-Петрової та В. Пухальського,

удосконалював піаністичну майстерність у Ф. Бузоні). Григорій Миколайович виступив із спогадами про свого вчителя, описуючи життя Ф. Бузоні, його композиторську творчість та характеризував як піаніста. В кожному концерті Г. Коган виконував оригінальні твори Ф. Бузоні та його транскрипції творів Й. Баха, В. Моцарта, приймали участь учні Г. Беклемішева: Є. Сливак та Р. Ельвова [29; с. 211].

Музичну культуру було збагачено ще одним циклом тематичних концертів. Пропагував Г. Беклемішев і твори Й. Баха. До 175 річниці від дня смерті великого композитора було організовано шість концертів з оригінальних творів Й. Баха та транскрипцій Ф. Бузоні, Ф. Ліста, К. Сен-Санса. Виконувались твори для клавіру соло, камерні ансамблі тощо. Основним виконавцем був Г. Беклемішев, слухачам того вечора пощастило почути в його виконанні Фантазію і фугу g moll [29].

У серпні 1915 року у зв'язку з наближенням фронту консерваторію було евакуйовано в Ростов-на-Дону. Там за короткий період український композитор, музичний діяч Р. Гліер зумів із студентів консерваторії і місцевого музичного училища скласти симфонічний оркестр і провів ряд концертів. Солістами були педагоги – Ю. Турчинський, В. Пухальський, Р. Гліер та ін. Після повернення до Києва 26 і 30 березня 1916 року відбулися два концерти оркестра консерваторії, солістами виступали студенти фортепіанного відділення. Власною музично-просвітницькою діяльністю директор київської консерваторії стверджував її культуротворчу функцію: піднятті рівня загальної культури слухачів та удосконалення виконавської майстерності студентів як складової їх музично-педагогічної компетентності.

Особливу роль у становленні української музичної школи відіграла Київська консерваторія завдяки діяльності піаністів – Ф. Блуменфельда протягом багатьох років (у Києві від 1920-1922 рр.) та Г. Нейгауза (1919-1923 рр.), „які сприяли піднесенню музичного життя Києва" [433; с. 429], Г. Беклемішева, В. Пухальського, М. Тутковського.

В першу чверть ХХ ст. розвитку фортепіанної школи приділяють більше уваги музикознавці, детально розкриваються характерні риси стилю, жанрів фортепіанної музики. Це період ствердження інтелектуально-творчого потенціалу музикантів взагалі, піаністів зокрема [133; с.139].

Одним з кращих представників плеяди музичних „просвітників", які були одухотворені Антоном Рубінштейном, до якого він з великою повагою ставився, був В. Пухальський. Цього

видатного піаніста А. Рубінштейн призначив „пожиттєвим членом журі міжнародних Рубінштейнівських конкурсів". Багато зусиль доклав В. Пухальський для розбудови „культурно-просвітительської музичної роботи в провінції". Він розпочав свою творчу музчино-педагогічну діяльність у кінці XIX ст., плідно працював до 30-х років XX століття. Г. Коган так оцінює стан Київської музичної культури другого періоду: „Кияни добре знають, що якщо Київ з глухої провінції із захудалими музичними класами перетворився до початку війни в значний музичний центрз консерваторією, яка посіла перше місце після столичних, то чи не головна заслуга в цій справі належить В.В. Пухальському" [253; с. 36].

Третій період (к. 20-30-і рр.) – *освітньо-стабілізуючий*. Увійшов в історію мистецтва фортепіанного виконавства і молодий, талановитий піаніст О. Брайловський (1896-1976 рр., закінчив клас В. Пухальського, продовжувач школи Т. Лещетицького та Ф. Бузоні). Він вважався кращим виконавцем музики Ф. Шопена, відзначився влаштуванням циклу концертів, виконавши всі твори Ф. Шопена. На честь його видатних заслуг в Бельгії у 1936 році було засновано премію імені О. Брайловського, яку вручали найкращому піаністу року.

У цей період розвивається конкурсна справа, стверджується статус міжнародних конкурсів піаністів: - ім.Ф. Шопена у Варшаві (з 1927 р.); - ім.Ф. Ліста в Будапешті (з 1933 р.); - ім.Е. Ізаі в Брюсселі (з 1938 р.). У них демонструються виконавські і паралельно з ними – педагогічні досягнення української фортепіанної школи, що стало поштовхом для значного професійного зростання піаністів, позитивної динаміки її розвитку.

Виконуючи міністерські програми шкільних музичних лекторіїв, дирекція філії української державної гімназії Львова, прикладом, стала ініціатором проведення для учнів 1-3 класів середніх шкіл заходів під назвою „Розвиток української музики". З метою реалізації цих лекторіїв у життя дирекція гімназії звернулась до відомого музичного діяча А. Рудницького (1902-1975 рр.),[12] який з радістю погодився взяти на себе обв'язок лектора. Цикл просвітницьких лекцій-концертів передбачав щомісячні виступи перед учнями з окремими концертними програмами, тематика

[12] Антін Іванович Рудницький (1902-1975 рр.) – укр. піаніст, композитор, диригент, музикознавець. Музичну освіту отримав до 1926 р. у Львівсій консерваторії: клас ф-но В.Курца та Є.Лялевича та Вищій музичній школі в Берліні: клас ф-но Е.Петрі.

яких охоплювала (в межах обраної на конкретний момент виступу загальної теми) розвиток української музичної культури. Перший концерт (зауважимо, що назва цього заходу - концерт) такого циклу відбувся у 1936 р. у присутності 3 тисяч школярів. Запрошена була піаністка Г. Левицька. Вона виконала програму з лисенківських творів, а лектор А.Рудницький пояснював кожен номер виступу, звертаючи увагу на форми і жанри, художнє значення музичних творів. „Присутня молодь була захоплена мистецьким виведенням програми... і з запертим віддихом слухала як прелєкції та пояснення, так і музично-вокальних точок", як писав З. Вільшанецький [99].

В *четвертому періоді – інтернаціонально-стверджуючому,* що охоплює 1940–50 рр., фортепіанна школа ствердилась як самостійна музична галузь. На фортепіанних відділеннях спеціальних музичних закладів освіти готуються за фахом „педагоги-піаністи", які продовжують справу своїх наставників [587; 588].

Продовжує розвиватись конкурсна справа, яка охоплює всі сфери виконавства та поширюється її географія. Зокрема, фортепіанне виконавське мистецтво демонструвалось в таких конкурсах: - ім.М. Лонг-Ж.Тібо у Парижі (з 1943 р.); - ім.Ф. Бузоні у Больцано (з 1949 р.); - ім. бельгійської королеви Єлизавети у Брюсселі (з 1951 р.); - ім.Р. Шумана у Берліні (з 1956 р.). Цей період ознаменовано заснуванням в Москві Міжнародного конкурсу ім.П.І. Чайковського (1958 р.), одного з популярніших міжнародних музичних змагань. Конкурсна справа стала опосередкованим проявом розвитку педагогіки фортепіанної школи, показниками змісту якої було виявлення талановитої молоді, заохочення її до подальшої культуротворчої діяльності в суспільстві, надання можливості реалізовувати себе у концертно-виконавській та подальшій педагогічній діяльності.

Представники фортепіанної школи (серед них є лідери, які володіли декількома музичними спеціальностями, поєднуючи творчу роботу композитора, диригента, органіста, співака),[13] Заслуговує на увагу викладацька діяльність видатного музиканта XX століття, заслуженого діяча мистецтва України, професора –

[13] Ф.Бугамеллі (піаніст, вокаліст, композитор, диригент); В.Косенко (композитор, піаніст); В.Пухальський (композитор, виконавець, педагог); І.Слатін (композитор, виконавець, педагог) та інші.

Арсенія Миколайовича Котляревського[14] з точки зору використання фортепіано. Котляревський „пречудово грав на роялі". Може саме цьому „його, здавалося б, звичайні лекції з історії музики, на які збирались студенти з усіх відділень, факультативні заняття, очікувались нами як свято" [279; с. 21-22.]. Надзвичайним для діяльності цього музиканта було і те, що „Арсеній Миколайович легко захоплював не лише ‹...› музикантів-фахівців, а й будь-яку аудиторію – дитячу або дорослу. Притому виступав він, як і перед нами – один. Тобто вдвох – він і рояль" [279; 280]. Своєю музично-просвітницькою діяльністю цей видатний український музичний діяч збагатив музичну культуру другої половини XX століття.

У процесі історичного розвитку зміст фортепіанного навчання у ВНЗ, поширювався за рахунок підготовки до просвітницької діяльності, що не заважало підвищенню рівня виконавської майстерності, навпаки, сприяло подальшому розквіту фортепіанної школи, культуротворчій діяльності піаністів в межах музичного просвітництва. Така форма їх діяльності широко застосовувалась впродовж XX століття в загальному музичному вихованні молоді.

П'ятий період (60-80-ті рр.), *теоретико-розбудовчий*, становлення і ствердження музично-педагогічних підрозділів в системі вищої педагогічної освіти, накопичення емпіричного матеріалу для подальшого науково-теоретичного узагальнення практичних здобутків піаністів-науковців (ствердження та розширення теоретичних курсів з історії та теорії фортепіанного виконавства, української музичної творчості), народження нових методико-технологічних педагогічних напрямків (методика музичного виховання), відокремлення та поширення нових дисциплін музичного циклу (музична педагогіка, музична психологія), збагачення фортепіанного репертуару новими творами українських композиторів, виокремлення проблем педагогіки фортепіанної школи.

Це був період розквіту музично-естетичного виховання молоді в Україні. Навчання гри на фортепіано (як і на інших музичних інструментах), музично-теоретичні дисципліни було включено в загальну систему навчально-виховної роботи в школі [60], що

[14] Арсеній Миколайович Котляревський (1910-1994 рр.), український піаніст, органіст, диригент, педагог. Заслужений діяч мистецтв УРСР (1954 р.). Музичну освіту отримав в Ленінградській консерваторії, клас фортепіано і органа І.Браудо.

сприяло вихованню музичних смаків молоді, підвищенню загально культрного рівня в суспільстві.

В розвитку теорії музичної педагогіки, в розбудові якої безпосередню участь приймали піаністи-науковці, відбувається часткове виокремлення проблем педагогіки фортепіанної школи, поглиблення теоретичних основ розвитку інтелектуально-творчого потенціалу молодих піаністів у взаємозбагаченні результатів не лише з аналізу концертно-виконавської практики, а й досягнень музичної психології, музичної педагогіки.

Шостий період (з 1991 рр.) – *самодостатньо-український*. Традиція культуротворчої діяльності піаністів, започаткована в межах музичного просвітництва, пройшла шлях від позанавчальної концертно-лекційної діяльності до складової змісту музичної освіти, конкретизуючись здебільшого у фортепіанному навчанні. Представники фортепіанної школи активно залучались до вирішення відповідних завдань, в кожний конкретний історичний період брали на себе відповідальність за мистецько-культурний розвиток суспільства і гідно її реалізовували. В процесі історичного розвитку (з виникненням музичних підрозділів: музичних факультетів та інститутів мистецтв в структурі педагогічної освіти) зміст фортепіанного навчання поширювався за рахунок підготовки піаністів до просвітницької діяльності, що не заважало підвищенню рівня їх виконавської майстерності, навпаки, сприяло подальшому розквіту фортепіанного мистецтва, культуротворчій місії піаністів завдяки безпосередній участі в естетичному вихованні молоді, як компоненту фахової діяльності вчителів музичного мистецтва загальноосвітніх шкіл (провідними педагогами-піаністами, які впроваджували в різні роки в життя ці позиції стали Н. Білова, Т. Гордейчева, І. Феруз, Н. Руденко, Т. Завадська, І. Коршунова, О. Кузнєцова, Є. Куришев, Н. Лисіна, Г. Падалка, О. Реброва, Т. Свистєльникова та багато інших). Наприкінці ХХ століття творчий, виконавський та педагогічний потенціал піаністів гальмується в культуротворенні України загально-економічним та соціально-виховним спадом в суспільстві.

Минуло багато часу від перших виступів піаністів у відкритих просвітницьких концертах, натомість проблема недовизначеності її значущості лишилась. Причина полягає, на нашу думку, не в рівні складності чи невдалих спробах її вирішення, а в тому, що це гуманістичне явище не може бути до кінця вичерпаним за буття одного покоління музикантів. Окремим суб'єктом у вирішенні проблеми творення музичної культури, її розвитку є фортепіанна

школа і залежатиме його успішність від особливостей історичного періоду, культурного розвитку суспільства, громадської позиції митців, які візьмуть на себе відповідальність за результат (в XIX-XX століттях фортепіанна школа брала на себе таку відповідальність і успішно з нею упоралась).

Епізодичне проведення музично-просвітницьких заходів не могло давати стійких позитивних культуротворчих наслідків для суспільства. Забезпечити цей процес можливо через відповідне виховання, що здійснюється зазвичай в навчальному закладі, середніх школах. Тому, на вчителів музичного мистецтва покладено значну відповідальність за його успіх. Виконавцями соціального замовлення сучасного суспільства є в значній мірі піаністи за своєю базовою музичною спеціальністю і стає зрозумілим, що сукупно з іншими факторами фортепіанне навчання є суб'єктом культуротворення в суспільстві за рахунок розширення його змісту засобами музичного просвітництва.

На нашу думку, XX ст. стало періодом чільного використання цього інструменту, проникнення фортепіано в музично-культурний побут та освіту України, майже в усі сфери музичного життя. Фортепіанна культура отримала визнання в суспільстві, тому цей факт заслуговує на наукову увагу та визначення його пріоритетним у характеристиці різноманітних явищ музичної культури означеного історичного періоду, в тому числі в контексті музичної педагогіки.

Складним і суперечливим видався шлях розвитку музично-педагогічної культури України XX століття, в контексті якого відбувався подальший розвиток фортепіанної школи.

Не зловживаючи використанням вже розроблених концепцій, ми однак повинні констатувати, що загалом участь в розвитку фортепіанної школи, приймали композитори, музичні діячі багатьох національностей і саме це сприяло процесу стабільного розвитку української культури. В нашій роботі подекуди зустрічаються імена особистостей (Ф. Бузоні, О. Глазунов, О. Гольденвейзер, Г. Єсипова, Т. Лешетицький, Ф. Ліст, Л. Ніколаєв, Е. Петрі, С. Рахманінов, Антон і Микола Рубінштейни, В. Сафонов, К. Черні), представників інших національних фортепіанних шкіл, які не можна забути або оминути з історико-культурних, соціально-освітніх позицій. Вони безпосередньою практичною участю сприяли розквіту фортепіанної школи або мали сильний вплив на розвиток подій в музичній культурі України (через прогресивні ідеї, громадянські стосунки, сумісну концертно-просвітницьку діяльність, власний педагогічний вплив), а також

завдяки ефективності результатів порівняльної педагогіки, досягненням інших фортепіанних шкіл. Особливо це стосується періоду становлення української фортепіанної школи (перші десятиріччя) як самостійної музичної галузі, тому не можна не згадувати Ф. Бузоні, он „былъ профессором московской консерватории, но вскоре уехал из России", впливаючи на професійний розвиток і українських піаністів [314], Ф. Ліста, якого зближують творчі та особистісні зв'язки з Україною, Києвом, тим більше, якщо мова йде про видатних російських піаністів і педагогів: Г. Беклємішева, Ф. Блуменфельда, К. Ігумнова, Г. Нейгауза, А. Рубінштейна та багатьох інших.

Становлення української фортепіанної школи (УФШ) протягом всього XX століття співпадає з виникненням і подальшим розвитком саме української фортепіанної школи в межах національного її визначення від корифеїв: В. Барвінського, Л. Колеси, В. Косенка, З. Левицької, М. Лисенка, П. Луценка, В. Пухальського, І. Слатіна, М. Тутковського до сучасних представників), тому XX століття було обрано як цілісний історичний вимір не випадково.

2.4. Періодизація фортепіанної школи в контексті історії музично-освітніх процесів. Тенденції розвитку

Дослідження сучасної педагогіки фортепіанної школи, яке усвідомлюється через зміст, засоби навчання та організацію музичної освіти (професійної та загальної, приватної та державної) й удосконалення змістовного наповнення, базується на активній музично-освітній діяльності піаністів попереднього, *першого періоду* (за нашою узагальнюючою періодизацією), до 1905 р.

Не вдаючись у перелік часто згадуваних в історичних джерелах, науково-методичній літературі минулого музичних навчальних закладів не можна обминути деякі події, що передували розвитку української музичної школи з к. XIX ст.

На рівень педагогічної майстерності, становлення фортепіанної методики, безперечно, значний вплив мало виконавське мистецтво, яке постійно збагачувалось великою кількістю місцевих та іноземних гастролерів. Їх творчість викликала заслужений інтерес до музичного мистецтва взагалі та окремих виконавців. Ці обставини сприяли активізації музичного навчання, яке поступово набувало більш високого статусу і піднімалось від „домашнього", до професійного. В таких

сприятливих умовах формувався прошарок музично освічених людей, які були здатні виконувати і писати музику, навчати інших. Безпосередній обмін продуктами виконавської творчості позитивно впливав на взаємозбагачення різних фортепіанних шкіл, удосконалення виконавської майстерності, різних методик викладання фортепіано, а також організації процесу навчання музики. Іноді директором і педагогом приватного музичного навчального закладу могла бути одна особа (наприклад, у Львові при Галицькому музичному товаристві у 1838 р. діяльність якого була повністю приватною). Ці осередки називались школами (іноді вищі школи, вищі музичні школи та інститути в тому числі). Довгий час такі освітні заклади залишались однопрофільними, тобто викладалась гра на одному музичному інструменті, як правило – фортепіано, скрипці, цитрі [341; 342; 372; 373; 433; 634].

Вже з кінця XIX-початку XX століть гра на фортепіано викладалась у Київському інституті шляхетних дівчат. Тут з 1876 по 1902 рр. фортепіано викладав М. Лисенко, а також ілюстрував класичну музику і твори тогочасних композиторів.

З кінця XIX ст. поряд з поширенням музичної освіти в недільних школах (Києві, Харкові), які пов'язані з іменами Х.Алчевської, К.Вільбоа та інших, завдяки діяльності українського відділення ІРМТ (Імператорського Російського музичного товариства) – за проханням директора Київського відділення ІРМТ в Києві у 1867 р. було відкрито музичну школу, де поряд з теоретичними дисциплінами, співом викладалась гра на фортепіано та сумісна гра [455; 456; 457; 458; 463].

Активізувалась робота і приватних музичних навчальних закладів, вже в першій в Україні приватній музичній школі в Києві, яка була створена у 1881 р. К.Ф. фон Фейстом і мала назву вокально-інструментальної з викладанням гри на фортепіано; у 1892 р. дворянином Ю. Сендзіківським було відкрито музичну школу в Умані[15]; в Харкові існувала відома спеціальна фортепіанна школа, яку очолив піаніст, учень Ф. Ліста А.Ф. Бенш. В 90-х роках (XIX ст.) стала відомою школа, яку очолив здібний музикант, піаніст С. Ружицький[16].

Фортепіанне навчання було частиною музичної освіти і духовних навчальних закладів. Обов'язковий церковний спів був не єдиною формою музичної освіти семінаристів. Програми передбачали навчання гри на різних музичних інструментах,

[15] ЦДАУ. – Ф.442. – Оп.622. – Спр.180. – Арк. 1-4.
[16] ЦДАУ. – Ф.442.- Оп.-50. – Спр.202. – Арк. - 1-3.

фортепіано і фісгармонії поряд з навчанням на струнних, духових.

В кінці XIX століття (1863) розпочало свою музично-просвітницьку діяльність Київське відділення ІРМТ (Імператорське Російське музичне товариство), в уставі якого визначено, що воно створено для того, щоб „способствовать музыкальному образованию ‹...› всех отраслей музыкального искусства и поощрять способных ‹...› исполнителей и преподавателей музыкальных предметов”.[17]

З ініціативи цієї організації в 1868 році засновується перший спеціальний музичний навчальний заклад середнього профілю – музична школа ІРМТ, що переросла в музичне училище ім. Р. Гліера, яка ствердила в Україні розвиток професійного фортепіанного навчання. В музичній школі (при Київському відділенні ІРМТ) серед п’яти відділів, один – „Класс игры на фортепиано з изучением методы преподавания” [296; с. 6]. Доречі, помічником голови дирекції Київського відділення РМО, композитора Петра Дмитровича Селецького (1821-1879), став піаніст-любитель, український громадський діяч, етнограф Микола Аркадьєвич Рігельман (1818 – 1881).

Фортепіанні класи вели відомий в Європі піаніст виконавець і етнограф М. Лисенко; випускник Лейпцігської консерваторії Б. Каульфус; випускники Петербурзької консерваторії класу фортепіано А. Рубінштейна М. Альтані та піаніст і композитор Ю. Померанцев; випускник Лейпцігської консерваторії піаніст і композитор К. Бюхнер.

З 1877 р. директором училища було призначено В. Пухальського (1848-1933), музично-педагогічна майстерність якого була високо оцінена його учнем, педагогом-піаністом К. Михайловим. За часи діяльності Пухальського навчальна робота в училищі інтенсивно розвивалась [програми були поглибленими і курс навчання в училищі подовжився до 6 років]. Фортепіанний клас крім В. Пухальського мав Г. Ходоровський (1853-1919), друг М. Лисенка, який вчився разом з ним у Лейпцігській консерваторії. У 1878 – 1887 роках навчання з фортепіано проводили М. Карабанова, А. Істоміна, Л. Бетинг, С. Брикнер, М. Листовничий.

[17] Заснована (1911 р.) персональна премія імені В.Пухальського для учнів музичних училищ [183]. Призначення М.Терещенком премії для студентів музичного училища (1912-1914 рр.) [462]. Затвердження премії імені О.Віноградського для студентів консерваторії (1914-1915 рр.) [ЦДА-МЛМУ. – Ф.646. – Оп.1. – Од.зб. 220. – Арк1.].

Контингент вихованців цього навчального закладу підвищувався з кінця XIX ст., особливо на початку XX ст. В цей час училище поповнювалось все новими викладацькими кадрами. Класи фортепіано було доручено вихованцям училища, його випускникам, з яких учні В. Пухальського – Н. Вольська (1871-після 1930), А. Добкевич (1875-1956); Г. Ходоровського (1853-1927) – С. Короткевич (1871-1948); А. Єсипової – М. Домбровський (1877-1958) (є дані, що Домбровський як і Єсипова вчився у Т. Лешетицького).

З архівних джерел дізнаємось, що в Києві відкривались приватні музичні школи М.Іконнікова та А.Колаковського, інші в яких було надано можливість отримувати глибоку загальну музичну освіту [455; 456; 457; 458; 459]. Одна з вихованців музичного училища З.Худякова у 1887 році відкриває „Курси початкової музичної освіти" з класом фортепіано. А в 1893 р. починає діяти школа М. Тутковського з найбільшим повним курсом музичних дисциплін, де поруч з ним працював його ж випускник з музичного училища О. Дьяков і Л. Паращенко [20; 475; 594]. В 1893 р. викладач музики при Київському інституті шляхетних дівчат С.Блуменфельд відкриває музичну школу, в якій було передбачено викладання фортепіано як однієї з музичних дисциплін та гра в ансамблі. Була відома школа М. Лесневич-Носової. В ній викладалось фортепіано і методика викладання гри на фортепіано. Навчання тривало два роки, але для тих, хто закінчив повний курс, можна було за бажанням залишитись ще на один рік для опанування практичними педагогічними вміннями.

Рівень викладання деяких приватних шкіл не поступався музичним училищам. Так, підготовчі курси З. Худякової, М. Лесневич-Носової та школи С. Блуменфельда (орієнтувалась на програми музичних училищ), музична школа М. Тутковського (наближалась до вимог консерваторії, із стін якої вийшов відомий піаніст С. Румшинський).

Успішне виконання культуротворчої функції уможливлюється через відповідну освіту. Через століття потому повчально зазирнути в документи з музичної освіти, усвідомити тогочасну мету музичного навчання. Документи з музичної освіти (початок XX століття) свідчать про мету музичного навчання, яка полягала у наданні всебічної музичної освіти, відповідної рівню європейської консерваторії. Це уможливлювало музично-професійний розвиток учнів, які отримували музичну освіту, а любителям музики – розширення свого загально-музичного досвіду.

В станіславській музичній школі, наприклад (спеціальну українську музичну школу в Станіславі вперше відкрито 15.09.1902 року при товаристві „Боян”. Артистичне керівництво школою взяв на себе Д. Січинський), в навчальні плани входило вивчення: „науки гри на фортепяні (курс елементарний, середній і висший”) і ще декількох наук: - елементарних засад музики; гармонії, контрапункта і композиції й інструментації; історії і естетики музики; „гри на скрипці і прочих смичкових інструментах”; співу сольного і хорального.[18] Перший прелюдний виступ учнів цієї школи відбувся у липні 1903 року, в програмі якого з шістнадцяти номерів п’ятнадцять (один смичковий квартет) – фортепіанні. З 1905-1906 навчального року музична школа „Станіславського Бояна” поповнилась новими кваліфікованими кадрами. Так, гру на фортепіано вищих курсів вела Зофія Левицька, завдяки бездоганній праці якої значно поліпшились виступи учнів[19].

Як ми вже зазначали, робота музичних закладів освіти початку XX століття носила приватний характер. Відкриття музичної школи в Станіславі поліпшило справу фортепіанного навчання, а відкриття у Львові в 1903 році музичної школи під назвою „Вищий музичний інститут”, фундатором і першим керівником якого став А. Вахнянин, закріпило розпочату справу музичної освіти молоді.[20] Значення вищої музичної школи важко переоцінити. Вже після першого року навчання 42 учні склали іспити на „5” і „4” – „знаменито” або „похвально”. Ці показники вже самі по собі – є успіх.

Питання щодо підготовки учителів музики та співів для масової школи виникло ще у XIX столітті, коли до його обговорення залучились відомі музиканти К. Стеценко, М. Леонтович, М. Лисенко, О. Кошиць та інші, хоча відсутність уроків музики в школах та гімназіях позбавляла їх думку перспективи реального розв’язання. Після 1917 року уроки співів з’явились в початкових класах, але зусилля окремих ентузіастів, навіть таких, як Л. Ревуцького, П. Козицького, Я. Штогаренко, (батько А. Штогаренка) С. Людкевича, А. Кос-Анатольського та інших, на думку Є. Юцевича, які працювали у школах і позашкільних умовах, позитивних наслідків не мали.

---

[18] Діло, 1902 р. – Ч.186.

[19] Діло, 1906 р. – Ч.148.

[20] Після деяких громадських перетворень з 1907 року цей навчальний заклад став Вищим музичним інститутом ім. М. Лисенка.

З метою подолання академізму вищої професійної музичної освіти, для „пролетаризації" студентства, організації робітничих факультетів було запропоновано (згідно з рішенням конференції, скликаної відділом художньої освіти Головпрофосвіти) відкрити в консерваторіях, музично-драматичних інститутах, музичних технікумах „інструкторсько-педагогічні факультети" [182; 185; 253; 254; 287; 572].

Перспективно розвивався фортепіанний відділ Львівського Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка який розпочав свою діяльність у 1903 р. Підкреслюючи діяльність саме фортепіанного відділу приємно відзначити, що за словами І. Копача, „з кожним роком поширювались відділи, особливо – фортепіанний". Особливо проявили себе такі піаністи: Є. Ерлецька, О. Левицька, Д. Гординська, І. Лозинська, Я. Косоноцький [341; 342; 634], які докладали багато зусиль для підвищення рівня музичної культури суспільства. Їх культуротворча діяльність передувала організації навчально-виховної діяльності майбутніх вчителів музики.

Визначного статусу в розвитку музичної освіти в Україні набула Музично-драматична школа М. Лисенка (з матеріалів Київського учбового округу).[21] Завданням цього навчального закладу було підготовка кваліфікованих акторів і музикантів [329; с. 92]. Викладання в цьому навчальному закладі відбувалось за програмами вищих навчальних закладів. До числа спеціальних (були ще й допоміжні) належала гра на фортепіано (також струнних, духових, народних, ударних). Фортепіано викладав М. Лисенко. До школи приймались діти 9-17 років. Підготовка з фортепіано велась на високому професійному рівні, широка просвітницька діяльність педагогів і студентів цього закладу висвітлювалась в пресі, це сприяло зростанню його популярності. За висловом самого М. Лисенка, „школа моя має добрий попит у широкої публіки міської і позаміської, провінціальної. Багато питають, приїздять, цікавляться, поступають..." [318; с. 413]. Серед випускників школи: А. Буцькой, О. Кошиць, К. Стеценко, Д. Ревуцький [296; 372; 373; 433]. Через чотирнадцять років на базі цієї школи було засновано музично-драматичний інститут ім. М. Лисенка. Серед його фундаторів в числі інших музичних діячів були піаністи Г. Нейгауз, Г. Беклемішев.

Уважне ставлення до історії музичної освіти здатне віддячити допитливого науковця розкриттям таємниць витоків становлення і розвитку нашого уявлення про певні особливості виховання

[21] ЦДІА України.- Ф.- 442. – Оп.- 622. – Спр.- 486. – Арк.49-64.

піаністів в класі фортепіано в структурі педагогічної освіти в вищих музичних закладах.

Аргументуючи обрану мету вважали за доцільне спрямувати роздуми фахівців на деякі історичні фрагменти розвитку мистецтва фортепіанного виконавства та педагогічних здобутків XIX-XX ст. усіх регіонів України на рівних правах (Львівського, Київського, Одеського, Харківського), в якому є гідне місце творчій, виконавській, і педагогічній діяльності. Навіть, описуючи кожний із своїх регіонів, Львів та Одесу, автори характеризували їх однаково, називаючи „музичним містом".

Історичні умови не завжди сприяли позитивному розвитку музичної культури, УФШ (передчасно пішли з життя Л. Сагалов, Р. Тамаркіна), іноді призводили до штучного вилучення яскравих імен видатних діячів (наприклад, викладача київської консерваторії В. Івановського, який високо цінив М. Тутковського, як знавця історії, його „педагогічний хист" [618])[22] з національного простору. Необхідність фактологічного переосмислення історичних подій, уникнення помилок, що фальсифікують усвідомлення цілісної картини буття української фортепіанної школи, потребує ретельного подальшого джерелознавчого дослідження.

Другий період **(**перша чверть XX століття) фортепіанна школа більше привертає до себе увагу музикознавців, детальніше досліджуються характерні риси відповідних виконавських та творчих стилів, жанрів тощо. Це – період ствердження інтелектуально-творчого потенціалу музикантів-піаністів.

Початком позитивних змін з боку міської думи до справи музичної освіти в Києві слугувало висловлювання поважних музичних осіб, проти вельми байдужого ставлення до цієї справи раніше. 12 жовтня 1912 року міський голова сповістив дирекцію РМТ, що дума постановила „возбудить вновь в установленном порядке ходатайство об открытии консерватории" [181; 287; 453; 462].

[22] В.Г.Івановський (1880-1943 рр.) – український піаніст, композитор, музикознавець, педагог. Вчився у В.Пухальського – фортепіано, у Є.Риба – композиції; 1903-1907 рр. – навчання в Московській консерваторії з історії і теорії музики у С.Танєєва та М.Іполитова-Іванова. Деякий час В.Івановський не жив в Києві, за часів революції повернувся, працював в київській консерваторії, пізніше – музичному технікумі (1923-1926 рр.), де викладав фортепіано, теорію піанізму, та у музично-драматичному інституті імені м.Лисенка, виступав з концертами [315; 618; 302].

З цього часу і до 1928 року середнє музичне навчання в Києві здійснювалось без відриву від вищого. Київське музичне училище, яке стало в 1913 році консерваторією, залишалось в тому ж приміщенні, з тим самим контингентом викладачів та вихованців, тільки відтепер вихованці отримали можливість після завершення середньої освіти і без спеціальних вступних екзаменів, отримувати вищу освіту. Таким чином, музичне училище продовжувало свою діяльність як середній навчальний заклад, входячи до складу консерваторії складовою частиною. Протягом трьох років (1925-1928 р.р.) до складу цього інституту ввійшли старші класи консерваторії. Молодші класи було виділено в музичний технікум. Її організації сприяли такі російські музиканти і піаністи О. Глазунов, С. Рахманінов, П. Чайковський.

Київське музичне училище до 1917 року, яке ще існувало при Імператорському Російському Музичному Товаристві, презентувало все існуюче професійне музичне навчання в Україні. Цей навчальний заклад знаходився під юрисдикцією Міністерства внутрішніх справ, тому відчувався деякий вплив шовіністичної політики царського уряду. Не дивлячись на це стихія української творчості долала всі штучні препони, вривалася в стіни училища і серця прогресивного і талановитого загалу музикантів. Саме тому, приклад корифея української класичної музики, М. Лисенка, який багато музики створив для фортепіано, сам був прекрасним піаністом, завжди підтримував зв'язки з викладачами та учнями училища, захоплював їх власним благородним прикладом самовідданого служіння українській культурі. Недовгий час (до 1920 р.) викладав в училищі випускник Петербурзької консерваторії, який пізніше навчався у Відні у Ф.Бузоні, блискучий піаніст-віртуоз Й.Турчинський (1884-1953).

Дореволюційна консерваторія складалась з двох відділень – молодшого і старшого. На молодшому навчання продовжувалось 6 років, на старшому 4 роки. Ті, хто закінчив повний курс консерваторії з виконавського профілю отримували диплом „Вільного художника", а з педагогічного - диплом „Вчитель музики". Для осіб, що закінчили молодше відділення, „але за віком чи з інших причин не мали можливості проходи 4-річний курс для отримання диплома, надана можливість отримати атестат єлементарного вчителя музики" [296].

Так, з 1913 до 1928 (15 років) середнє і вище музичне навчання відбувалось в одному й тому ж навчальному закладі. В цитованому вище документі Київської міської думи так і було сказано, що дума знаходить своєчасним „порушити питання про

перейменування Київського музичного училища в консерваторію" [181].

Директором консерваторії в 1913–1914 навчальному році став В. Пухальський (піаніст, композитор, музичний діяч). Саме йому, яскравій творчій особистості, невтомному організатору, українські музиканти, в тому числі піаністи, зобов'язані 38 роками здійснення на Україні вищої музичної освіти. Замісником директора, чи по термінології тих часів, інспектором був призначений Г.Ходоровський, блискучий піаніст і прекрасний педагог (що постійно працював в училищі з 1875 року).

Задля подолання „однобічності, яка склалась на той час у фортепіанному навчанні" [29; с. 209] В. Пухальський поставив своїм завданням розширити межі досягнень Київської школи. Суть її полягала в тому, що основна частина педагогів належала до петербурзької школи („майже всі піаністи були вихованцями школи Т. Лешетицького" там само). Поряд з досягненнями цієї школи, що сприяли професійному зростанню фортепіанного навчання, були деякі обмеження в розвитку („переважання техніки perle над крупною, монументальною технікою, деякою обмеженістю в репертуарі – переважання романтичної музики Шопена, Шумана, Ліста над музикою Баха і Бетховена ‹...› значна доля салонної музики в концертному й педагогічному репертуарі" [29]). В. Пухальський поставив за мету слідувати художнім завданням, які б відповідали новим запитам часу, тому запросив представника московської піаністичної школи.

Поява в консерваторії Р. Гліера знаменувала собою національне відродження у всіх відношеннях: і в стінах консерваторіїї, і в усьому музичному житті Києва. 22 грудня 1914 року за весь час існування ІРМТ в симфонічному зібранні під керівництвом Р. Гліера, якого запросили для роботи із спеціальним класом композиції в консерваторії, прозвучала музика М. Лисенка, а поряд з нею і концерт для фортепіано з оркестром В. Пухальського.

З 3 липня 1914 року Р. Гліера було обрано директором консерваторії (В. Пухальський відмовився за станом здоров'я) на засіданні вченої ради. Інспектором був призначений К. Михайлов, а його замісником – А. Добкевич (обидва продовжувачі школи В. Пухальського) [302; 315].

На посту директора Р. Гліер розгорнув активну навчально-виховну і музично-просвітницьку діяльність. Він обов'язково був присутнім на всіх відкритих та закритих академічних концертах, які іноді затягувались до глибокої ночі, на всіх екзаменах, приймаючи

активну участь в обговоренні гри вихованців.

Р. Гліером було поширено і закріплено склад професури київської консерваторії. В 1913 році на кафедру фортепіано (за ініціативою В. Пухальського) був запрошений Г. Беклемішев (1881-1936). Свою виконавську майстерність він удосконалював у Ф. Бузоні в Берліні, а з 1908-1913 роки професор Музично-драматичного училища при Московській філармонії. Г. Беклемішев був піаністом величезного розмаху і творчої індивідуальності, його досвід мав позитивний вплив на розвиток професійної музичної освіти в Києві. З 1914 до 1927 року в Київській консерваторії викладав випускник класу Г. Бобинського С. Тарновський, артистична гра якого користувалась великою любов'ю київських слухачів, викликала повагу у його студентів, освічувала педагогічну компетентність педагога. З 1916 по 1921 роки клас фортепіано вів Б. Яворський. З 1918 року увійшов в силу декрет про підготовку музичних кадрів, в якому зазначалось, що справа підготовки повинна стати на рівень відповідальної державної задачі. Музична освіта стала здісненною мрією для широкого загалу. Любов українського народу до музичної культури призвела до розширення в Києві мережі музичних навчальних закладів. В 1918 році на базі музичної школи ім. М. Лисенка було організовано драматичний інститут ім. М. Лисенка. В „Основних положеннях для вищих навчальних закладів м. Києва" від 1920 року так визначено завдання музичної освіти: „Консерваторія і інститут суть вищі навчальні заклади, що мають на меті давати повну освіту з усіх галузей музичного і драматичного мистецтва" [318; 460]. В цьому документі вісівітлено, які саме реорганізації відбулись завдяки реформі 1923-25 років. За цією реформою консерваторія уявляла собою досить складну організацію.

До розбудови музичної освіти активно долучалась мистецька преса. Так, у „20–30-і рр. українська мистецька преса в Галичині і Наддніпрянщині інформувала про музичне життя, обговорювала питання організації професійної музичної освіти... дані про діяльність шкільництва..." [493; с.148]. Намічені у 30-х роках зміни мають завдячувати Музичному товариству ім. М. Лисенка у Львові, яке поступово поступилось своїми повноваженнями Вищому музичному інституту ім.М. Лисенка. З 1927 р. навчання в ньому та в філіях проводилось „на основі єдиних навчальних програм, затверджених Міністерством освіти Польщі ‹...› Поряд з питаннями організації музичної освіти в пресі обговорювано питання музично-естетичного виховання в загальноосвітньому шкільництві, основні методичні підходи навчання музики" [там

само; с.148–149]. В 20-ті роки в період „українізації" розвитку національної музичної культури, становленню професійної музичної освіти приділялась особлива увага, було відкрито вищі музичні заклади: державні консерваторії в Києві, Одесі; музично-драматичниі інститути в Києві, Харкові, Одесі.

Треба відзначити, що вже в 20-і роки активно розроблялись проблеми теорії музичного виховання. Прогресивні українські музичні діячі, композитори, педагоги (В. Верховинець, П. Козицький, М. Леонтович, К. Стеценко, Б. Яворський) пропонували власні науково-теоретичні розробки з музичного мистецтва. Наприклад, стали відомі деякі положення теорії ладового ритму Б. Яворського, його позиції щодо музично-естетичного виховання: розвиток творчих здібностей учнів, асоціативного мислення, збагачення їх емоційно-слухового досвіду. Досягненню цієї мети, за концепцією Б. Яворського, сприяло використання принципу міжпредметних зв'язків (розроблено Б. Яворським в 20–30-і рр.), які спрямовувались на формування комплексного музичного виховання (це висвітлювалось у періодиці: „Музика", „Музика мас", „Музична освіта", „Українська музична газета"). До розробки теорії музичного виховання долучились і С. Анан'їн (окремі питання музичної психології), М. Гольденберг, В. Зінківський (співвідношення навчання й виховання), Л. Кулаковський (знайомство з концепцією музично-ритмічного вихованя за системою Е.-Ж. Далькроза) тощо.

У реорганізації музичних навчальних закладів бере активну участь Г. Беклемішев (педагог консерваторії, а з 1923 р. і музично-драматичного інституту ім.М. Лисенка), „стає одним з ініціаторів поділу музичної освіти на три етапи, виступає як постійний учасник методичних комісій, нарад" [29].

Позитивний внесок в розвиток мистецтва фортепіанного виконавства в Україні зроблено школою гри на фортепіано Лопатинської-Россовської, яка розпочала свою діяльність у 1913 році. В першому концерті, який було дано силами учнів школи, взяли участь І. Домбчевський, Є. Лисняк, Ю. Лопатинський та інші.

Подією дуже великого значення для української музичної культури, але, на жаль, швидкоплинною, була педагогічна діяльність двох видатних російських музикантів Ф. Блуменфельда (1863-1931) і Г. Нейгауза (1883-1964).

В свою чергу розвитку вищої музичної освіти сприяло поширення мережі „музичних шкіл (дитячі школи, технікуми, училища, музичні десятирічки, студії і т. ін.). Музичне виховання

також посіло значне місце в програмах загальних середніх навчальних закладів" [433; с. 431].

Третій період (к. 20–30-і роки) ознаменовано розквітом музичного виконавства, перемогами на всесоюзних та міжнародних конкурсах, що свідчило про високий рівень педагогічної майстерності піаністів, представників різних українських фортепіанних шкіл.

В 1934 році відбулась докорінна реорганізація системи музичної освіти в Україні. В результаті цієї акції в Музичному провулку був створений єдиний музичний комбінат – консерваторія, музичне училище, музична десятирічка. Управління цим комплексом незважвючи на наявність окремих адміністрацій в кожній з трьох складових, в довоєнні роки було централізованим. Централізацію здійснював директор консерваторії, яким з 1934 до 1948 року був талановитий учень Г. Беклемішева, лауреат Варшавського конкурсу піаністів ім. Шопена А. Луфер (1904-1948). В цьому музичному комбінаті сформувалась музична освіта за всіма існуючими міжнародними нормами.

Чітко було визначено навчальні функції кожного з трьох підрозділів. Музична десятирічка готувала кадри для консерваторії, музичне училище – середньої кваліфікації, в тому числі піаністів-концертмейстерів, викладачів дитячих музичних шкіл, а консерваторія здійснювала вищу музичну освіту з усіх виконавських, творчих і наукових спеціалістів. З 1939 року було відкрито аспірантуру.

Четвертий період (40–50-рр.) виокремлюється в історії України великою руйнівною силою другої світової війни. Але матеріальні втрати (розрушені будови, знищення музичних інструментів, нотних та книжкових фондів, загибель або хвороба педагогів-піаністів, викликаних війною, евакуація освітніх установ тощо) не змогли припинити розвиток музичної педагогіки та фортепіанної школи. Навпаки, ці роки стали періодом позитивного взаємовпливу різних фортепіанних шкіл. Так, Київська консерваторія була евакуйована в Ташкент (велика відповідальність в ці роки за діяльність колективу спала на долю К. Михайлова), де, в складних умовах праці, було створено оперну студію, першим директором якої і був К. Михайлов; продовжувалась творча та освітня співпраця українських та узбецьких музикантів. Навчання продовжувалось і в інших містах (Свердловську) до 1944 року, цього ж року, влітку було поновлено в Києві діяльність консерваторії, 34 випускники різних

спеціальностей закінчили вищу музичну освіту.

Відкриття музично-педагогічних факультетів в організаційному плані новий етап музично-педагогічної освіти. Зміст їх діяльності (навчальної і практичної) відрізняється від професійних музичних навчальних закладів складом запропонованих для опанування дисциплін, програмами (спочатку навчання здійснювалось за програмами консерваторій, що зміщувало акцент на виконавську діяльність піаністів). І серед завдань, які ставить перед собою педагог-музикант (в нашому випадку – піаніст-музикант), чільне місце стало займати опанування студентами музично-просвітницькою діяльністю, майстерністю пояснювати музичні образи (робити своєрідні вербальні „переклади"), розкривати їх характерність, різнобарвність, емоційну та естетичну цінність тощо.

Процес підготовки вчителів музики для загальноосвітніх навчальних закладів розпочався у Львові в 1948 р., було відкрито середній навчальний заклад відповідного профілю, Львівське музично-педагогічне училище ім. Ф.Колесси. (для порівняння: музично-педагогічний інститут ім. Гнесіних в Москві було відкрито в 1943 р.), і якому здобули освіту такі відомі фахівці: С. Турчак, В. Пекар, А. Кушніренко, І. Гамкало, Т. Микитка, сестри Марія, Ніна і Даніїла Байко та ін. Згодом організацію музично-педагогічної освіти було продовжено в містах Бердичеві, Умані, Харкові, Ялті. Цільова підготовка фахівців музичної освіти для педагогічних інститутів і училищ розпочиналась у 50-роки в консерваторіях (Київській, Львівській, Одеській і Харківській) [357].

Для забезпечення музичного виховання учнівської молоді необхідна була цільова підготовка фахівців з музичної освіти, яку спочатку здійснювали в консерваторіях. В 50-х роках XX століття Постановою Кабінету міністрів було затверджено програму з освіти, за якою відповідальність за підготовку музично-педагогічних кадрів покладалось на консерваторії. Але, з декількох десятків випускників до школи потрапляла мала частина (щорічно 5-6 осіб).

Долаючи складності музично-педагогічна освіта продовжувала розвиватись (з 50-х рр.**),** міцніли відповідні кафедри, які було розподілено за профілями; окремі викладачі – Г. Падалка, В. Шульгіна, П. Ніколаєнко та інші за цільовим призначенням вступили до аспірантури НДІ художнього виховання, де працювали над кандидатськими дисертаціями під керівництвом провідних науковців з музично-освітньої галузі – В. Шацької, О. Апраксіної, Н. Вєтлугіної та інших. Вони започаткували

позитивну традицію підготовки наукових кадрів для музично-педагогічної освіти (пізніше з педагогів або випускників музично-педагогічних факультетів педвузів вийшли перші доктори наук, професори Л. Коваль, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова, які, між іншим, не полишали піаністичної діяльності.

В 1957 році в школах України склалась досить складна та суперечлива ситуація – у понад 20 тисячах загальноосвітніх шкіл працювало лише 17 учителів співів, які мали вищу музичну освіту, та близько 120 осіб – середню. Таке становище було зумовлене тим, що за тодішнім шкільним навчальним планом уроки співів були передбачені лише в трьох початкових класах, а проводити їх мали учителі-класоводи, які звичайно мали низький рівень музичної підготовки. Цим спричинено необхідність самостійного розв'язання проблеми підготовки учителів музики та співів, створення навчально-матеріальної бази, організації викладацьких колективів в педагогічних інститутах і педагогічних училищах.

В 1957 році було розпочато підготовку учителів співів як другої спеціальності на мовно-літературних факультетах. Цього року на подвійну спеціальність було здійснено прийом 13 педагогічними інститутами з контингентом у 650 осіб. На жаль, випускники, за окремими винятками, не працювали учителями співів, що врешті-решт виявило низьку ефективність такої підготовки.

Різке піднесення підготовки учителів музики і співів в Україні пов'язане з діяльністю призначеного в 1958 році заступником Міністра освіти УРСР С. Завало. Міністерство освіти порушило клопотання перед керівними органами про цільову підготовку фахівців музичної освіти для педінститутів і педучилищ в консерваторіях. Рада Міністрів УРСР Постановою № 184 від 25 червня 1958 року доручила готувати таких фахівців Київській, Львівській, Одеській та Харківській консерваторіям за рахунок коштів та щорічного плану прийому (100 осіб) Міністерства освіти УРСР. Результати такої підготовки виявились мізерними, хоча серед випускників консерваторій тих років працювали і працюють зараз відомі фахівці, кандидати та доктори наук, доценти та професори вищих музично-освітніх установ: А. Болгарський, Г. Голик, З. Квасниця, М. Корецький, Т. Левшенко, О. Мінківська, Г. Падалка, Б. Притула, В. Шпак та інші, які розпочали підготовку вчителів музики в педагогічному інституті.

В умовах сучасного реформування національної освіти України в напрямку гуманізації, ствердження національних і загальнолюдських цінностей, особистісно-орієнтованого спрямування освіти (в тому числі музичної) особливого звучання

набуває розробка відповідних концепцій, ретроспективного погляду на самовіддану музично-педагогічну діяльність видатних українських діячів в галузі національної музичної освіти та її окремої складової – української фортепіанної школи.

П'ятий період (60–80-і роки), ознаменовано відкриттям музично-педагогічних факультетів, поширенням конкурсної справи, перемогою історично усталеної під узагальненою назвою – російської піаністичної школи; розробкою піаністами теорії музичної педагогіки (Л. Баренбойм, Б. Гольденвейзер, Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Фейнберг, Г. Ципін, інші).

Музично-педагогічна освіта в 60-і роки здійснювалась спочатку в Ніжинському педагогічному інституті, а пізніше в Донецьку, Києві, Луганську, Миколаєві та інших містах. Педагогічні інститути започаткували позитивну традицію підготовки науково-педагогічних кадрів для музично-педагогічної освіти. В той час викладачами працювали ентузіасти, фахівці високої кваліфікації Р. Верхолаз, В. Газинський, Т. Гордейчева, С. Дорогий, М. Карауловський, М. Коганов, А. Кречковський, К. Семенов, інші.

Розв'язання навчальних і наукових проблем музично-педагогічної освіти вимагало зміцнення кафедр фахівцями високої кваліфікації, а також поступовий перехід пединститутів на самозабезпечення викладачами музичних дисциплін, розгортання наукових досліджень та підготовки наукових кадрів через аспірантуру, зміцнення навчально-матеріальної бази, розробки комплексу нормативних документів тощо. На викладацьку роботу до пединститутів прийшли кваліфіковані фахівці кандидати мистецтвознавства Л. Височинська, З. Дашак; педагоги музично-педагогічних факультетів різних музичних галузей: С. Авраменко, Ю. Бай, О. Білаш, О. Гавеля, М. Гринишин, В. Лапченко, Б. Клур, Ю. Крих, М. Лисенко, М. Мельник, В. Овод, В. Пащенко, О. Петровський, Г. Пономаренко, А. Рябчун, Е. Стахів, С. Стельмащук, Л. Тевзадзе, О. Трошин, К. Федотов, О. Юсов. Перша програма „Основний інструмент – фортепіано" для музично-педагогічних факультетів була розроблена Р. Верхолаз (1969 р., Одеса).

Складно перелічити поіменно усіх фахівців з науковим ступенем, які вийшли з музично-педагогічних факультетів педвузів, досить назвати прізвища докторів наук О. Рудницька, В. Іванов, Б. Брилін, В. Бутенко, О. Дем'янчук, В. Дряпіка, Л. Коваль, В. Мовчан, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Тарасенко, Н. Вишнякова, В. Бабій та інші.

Відкрита в Україні в 1971 році аспірантура щорічно готує молодих кандидатів педагогічних наук для освітньої системи України. Це сприяє зміцненню науково-теоретичних досліджень, які проводяться у відповідній структурі, а здобуті результати підвищують фаховий рівень викладання у відповідних університетах та їх статус в культурно-освітньому просторі держави.

Низький рівень підготовки викладачів музики в педучилищах (крім Львівського музично-педагогічного), де менше 27% викладачів мали необхідну вищу освіту, змусив Міністерство освіти УРСР розпочати цільовий прийом викладачів музики з педучилищ на заочну форму навчання. Це дало можливість до 1975 року практично всім викладачам музики педучилищ здобути вищу музично-педагогічну освіту. Музично-педагогічні відділи педучилищ почали працювати за розробленим в Україні фахом „Музичне виховання".

Потягом п'ятого періоду (60–80 рр.) відбувалось створення і деяка реорганізація музично-педагогічних факультетів в структурі педагогічних університетів (їх закриття в консерваторіях).

Консерваторії не виконували зобов'язання перед Міністерством освіти УРСР, тому план прийому студентів (100 осіб) знову стали виконувати педагогічні університети, готувати вчителів музики і співів на створених в кінці шестидесятих років музично-педагогічних факультетах у містах: Вінниця, Дрогобич, Запоріжжя, Івано-Франківськ, Київ, Кіровоград, Кривий Ріг, Луганськ, Миколаїв, Ніжин, Одеса, Рівне. Через негативне ставлення деякі освітні установи відмовились від цього фаху, тому у Кримському, Полтавському, Харківському, Херсонському педагогічних інститутах було припинено підготовку учителів музики і співів.

Після утворення на базі Донецького педінституту державного університету, Постановою Ради Міністрів УРСР № 937-р від 27 липня 1965 року музично-педагогічний факультет було передано Міністерству культури для організації навчання за спеціальністю „Мистецтво" (зараз це Донецька консерваторія ім. С.С. Прокоф'єва), що негативно відбилось на підготовці учителів музики для донецького регіону.

Окремо необхідно акцентувати увагу на становленні змісту навчальної роботи на музично-педагогічних факультетах, спрямування підготовки, що мало набути конкретної реалізації в нормативних документах – навчальному плані відповідної спеціальності та програмах з комплексу визначених планом

дисциплін. Було необхідним визначити зміст вимог щодо відбору вступників, перелік та зміст навчальних предметів, організацію окремих видів навчання, педагогічну практику, систему поточного та підсумкового контролю (заліків, семестрових і державних екзаменів).

В шестидесяті роки XX століття було визначено номенклатуру фаху (МВССО СРСР за № 2119 „Музика і співи"). Базовий навчальний план для педагогічних інститутів був запозичений в Московському педінституті ім. В. Леніна (№ 435-ТПД). Його доопрацювала комісія, до складу якої входили М. Карауловський (Луганськ), А. Рябчун (Дрогобич), В. Іконник (Ніжин-Київ), М. Лисенко (Київ), О. Трошин (Миколаїв), Ю. Крих (Івано-Франківськ), та затвердив заступник міністра освіти УРСР С. Завало. Вимоги до вступників було розроблено таким чином, щоб підготовка абітурієнтів дорівнювала середній загальній освіті, а вступні екзамени складались з двох частин – письмової та усної і створювали передумови для відбору найбільш музично обдарованих абітурієнтів. Серед дисциплін навчального плану були „Оркестровий класс", „Українська музична класика"; курс „Спецмузінструмент" дістав назву „Основний музичний інструмент" та конкретизувався у навчанні на баяні, скрипці, фортепіано. Оскільки переважну більшість викладачів педучилищ мали лише середню спеціальну освіту, а випускники музично-педагогічних факультетів набували кваліфікацію викладача педагогічних училищ, для них був введений курс методики викладання фортепіано (баяна, скрипки) і диригування. В подальшому в навчальному плані відбувались певні зміни, зумовлені перебігом навчального процесу, і вирішувались питання підготовки педагогічно орієнтованих навчальних програм, оскільки у перші роки навчання проводилось за навчальними програмами консерваторій, спрямованими на підготовку музикантів-виконавців, а не педагогів-музикантів. З метою зміни виконавської орієнтації навчально-виховного процесу на педагогічну з 1965 р. впродовж наступного часу підготовлено програми з „Основного інструменту - баян" (автор О. Гавеля – Київ), „Оркестрового класу" (М. Лисенко – Київ), „Методики музичного виховання", „Хорознавства" (В. Уманець – Київ), „Хорового класу і практикуму з керування хором" (Г. Сагайдак – Київ), „Диригування і читання партитур" (О. Аврамчук – Дрогобич, А. Бабанкін – Запоріжжя), „Народної творчості", „Української музичної класика" (Я. Сорокер – Дрогобич), „Постановки голосу" (Л. Тринос, Ю. Юцевич – Київ), циклу музично-теоретичних

дисциплін (О. Юсов – м.Київ), „Сольфеджіо” (В. Лужний – Івано-Франківськ), „Хорового аранжування” (О. Трошин – Миколаїв), „Основного інструменту – фортепіано” (Р. Верхолаз – Одеса). Це і створило необхідеі передумови для науково-методичного забезпечення викладання основних компонентів навчально-виховного процесу.

До змісту предметів загальнопедагогічного циклу було введено матеріали, безпосередньо пов’язані з специфікою діяльністю учителя музики, а читання цих курсів здійснювалось з широким використанням музичного матеріалу. Організація навчальної роботи з хорового класу за ініціативою В.Іконника (Київ) та А. Рябчуна (Дрогобич) поряд із створенням загального хорового колективу факультету включила лабораторні заняття у складі групових хорів, через що студенти здобули можливість більш плідно набувати практичні навички роботи з хоровими колективами невеликого складу. В Кіровоградському педінституті здійснювалась розробка принципово нової системи розсередженої педагогічної практики (автор П. Ніколаєнко), яка враховувала особливості організації уроків музики в загальноосвітній школі та дозволяла кожному студенту-практиканту тривалий час працювати зі сталим контингентом учнів.

Розроблена до першого випуску (1967 р.) програма державного екзамену з диригування включила, крім диригування концертної хорової програми також диригентську роботу з оркестром і самостійне розучування твору для шкільного хору, а до змісту державного екзамену з педагогіки було включено питання з методики музичного виховання або захист дипломної роботи. Проведена в 1968 році в Ніжинському педінституті нарада-семінар фахівців музично-педагогічної освіти загалом схвалила зазначені зміни, запропонувала деякі доповнення і уточнення, спрямовані на подальше зміцнення змісту роботи та її організації на музично-педагогічних факультетах. Цей процес продовжувався і у наступні роки, а зміст навчального процесу на музично-педагогічних факультетах набував системності. Набутий досвід став основою комплексної „вертикальної” підготовки фахівців музичного виховання – від музичних вихователів дитячих установ до учителів музики загальноосвітніх шкіл. Нова спеціальність – „Музичне виховання” в 1972 році була затвердження Міністерством освіти СРСР для усіх музично-педагогічних відділів педучилищ СРСР.

Відверто кажучи, не завжди і не всіма музикантами-піаністами

до кінця усвідомлюється значущість педагогічної складової своєї професійної діяльності. В педагогічному спрямуванні мистецької освіти, на думку О. Іванкової-Стецюк, залишається незмінною проблема про недоцільність будь-якого „позавузкофахового" навчання, яке є надзвичайно стійким у середовищі митців. На жаль, навіть за зміни місця художньої культури в сучасному українському суспільстві вони не завжди виявляють бажання проаналізувати нову ситуацію, вважаючи, що надмірне, з їхньої точки зору, „занурення у світ вербального дискурсу лише відволікає митця від „основного" заняття, а теорія і педагогіка – то, мовляв, справа тих, хто не зміг себе реалізувати як художник. Така позиція призводить до багатьох проблем (професійних.., психологічних)". Знайомство сучасних митців з відповідною літературою стане доброю нагодою здійснити „ревізію" свого професійного кредо шляхом порівняння власного соціального досвіду з іншими митцями, що „дасть змогу не лише змінити певні стереотипи своєї свідомості, а й – як наслідок – виробити власну модель адаптації до зміненої соціокультурної ситуації" [221; с. 639-640].

Педагоги середини XX–початку XXI ст. (за музичною спеціальністю – піаністи) Е. Карпова, Н. Кашкадамова, Л. Кондрацька, А. Ліненк, О. Рудницька, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова зробили вагомий внесок в культуротворчу діяльність, пропонуючи самобутні методи фортепіанного навчання в межах існуючих традиційних систем мистецької освіти.

Сучасна практика фортепіанного навчання продовжує традиції культуротворчої діяльності музикантів-піаністів, започаткованої минулим розвитком музичної освіти, має подальший розвиток в історичних, культурологічних, теоретичних, методичних розробках проблем музичної педагогіки: Р. Верхолаз, Н. Зимогляд, З. Йовенко, Л. Масол, О. Овчарук, О. Кононової, Г. Падалка, Н. Руденко та інших.

Таким чином, змістовне наповнення фортепіанного навчання потерпало деякі зміни в еволюційному процесі. Проте, уникаючи докорінних трансформацій, розвиваючи тенденції його поглиблення та ускладнення, започатковані попереднім історичним розвитком, спираючись на власний науково-творчий, психолого-педагогічний та музично-виконавський потенціал піаністи в ході переосмислення суті феномену фортепіанної школи фактично започаткували й стверджують його як самостійне утворення – музично-педагогічна школа в структурі педагогічної освіти.

Ідея створення музично-педагогічної освіти зародилась в системі класичних університетів. В подальшому процесі реорганізації вона розвивалась в структурі професійної музичної освіти, консерваторіях. Пізніше виокремилась в музично-педагогічну освіту, яка здійснювалась на музично-педагогічних факультетах, подалі – інститутах мистецтв педагогічних університетів. В межах лекційно-концертної діяльності професійні піаністи, сприяли ствердженню культуротворчої функції мистецької освіти. За рахунок музичного просвітництва розширилась виховна сутність фортепіанного навчання, удосконалювались форми і методи музичного навчання в класі фортепіано, виконавсько-піаністична дільність спрямовувалась на конкретну слухацьку аудиторію, що сприяло розкриттю педагогічного потенціалу піаністів-виконавців. Завдяки цього музично-педагогічна освіта виокремилась і набула статусу самостійної галузі в системі мистецької освіти.

Основною тенденцією розвитку навчальної діяльності в класі фортепіано в різні історичні періоди, в різних містах України було поступове удосконалення організації та поглиблення змісту професійного фортепіанного навчання, урізноманітнення форм виконавської та музично-просвітницької діяльності педагогів, підвищення рівня загального музичного виховання молоді.

У процесі історичного розвитку в структурі фортепіанної школи в межах традиції виконавського мистецтва за рахунок поширення змісту фортепіанного навчання зародилось музичне просвітництво. Традиція культуротворчої діяльності піаністів, започаткована в сфері музичного просвітництва, пройшла шлях від позанавчальної концертно-лекційної одиниці до функціональної компоненти змісту мистецької освіти, конкретизуючись у фортепіанному навчанні.

Останній, *шостий період* розвитку української фортепіанної школи (після 1990-х рр.) є підсумковим з огляду на історичне наближення до наступного (XXI) століття.

Проголошення незалежної України в 1991 році, її геополітичне освітянсько-інтеграційне призначення в масштабі Євросоюзу викликало визначення змісту музично-педагогічної освіти, зміни у відповідних навчальних програмах. З'явились програми Л. Хлєбникової, А. Авдієвського, А. Болгарського, І. Гадалової, Л. Масол і групи авторів, в яких осучаснювались відправні позиції музичного навчання та виховання в загальноосвітніх школах, модернізувались не лише форми їх впровадження, а й принципово змінювались концептуальні підходи до мети

музичного мистецтва як шкільного предмету.

Багато науково-творчих зусиль до розбудови музично-педагогічних факультетів доклали педагоги-піаністи, в різні роки досліджуючи багато загально-педагогічних та музично-педагогічних проблем з підготовки музикантів до складної вчительської професії. Серед всіх досліджень відповідного спрямування науковцями з базовим музичним фахом – фортепіано складають – майже 68 % від загальної кількості наукових досліджень.

Педагоги середини XX–початку XXI століття (за музичним фахом – піаністи) Е. Карпова, Н. Кашкадамова, В. Клин, Л. Коваль, Л. Кондрацька, А. Ліненко, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова внесли свій вагомий внесок в історію та теорію мистецької освіти. Їх діяльність є професійно довершеною завдяки того, що крім майстерного володіння улюбленим інструментом – роялем – (не полишаючи концертної практики в межах професійної діяльності в різних її формах, відрізняючись музично-просвітницькою активністю) вони на науковій ниві досягли найвищого рівня, стали першими докторами педагогічних наук серед музикантів (В. Клин, В. Шульгіна, доктори мистецтвознавства). Фортепіанний клас кожної з них власноруч було перетворено в авторську творчу музично-педагогічну майстерню, в якій органічно поєднане навчання складному мистецькому ремеслу – фортепіанному виконавству з використанням можливостей цієї діяльності як засобу вирішення методичних та виховних завдань на рівні загального музичного виховання, наукового зростання студентів. Завдяки їх науковому та музично-педагогічному потенціалу, творчій практичній діяльності було започатковано та стверджено традицію збагачення змісту фортепіанного навчання та виховної діяльності засобами музично-просвітницької діяльності як фахового компоненту вчителя музичного мистецтва.

Таким чином, становлення вищої фортепіанної школи відбувалось в системі професійної музичної освіти (початок XX ст. в консерваторіях). В подальшому розвитку (з середини XX ст.) до класичних музичних закладів додались музичні факультети в системі педагогічної освіти; в межах виконавського мистецтва зародилось музичне просвітництво, яке виконуючи культуротворчу функцію існувало в консерваторіях як форма виконавської практики. Згодом (50–60 рр.) реалізовуючи соціальне замовлення підготовки вчителів музики для загальноосвітніх навчальних закладів, з відокремленням музично-педагогічних

факультетів музичне просвітництво увійшло до програм фортепіанного навчання, завдяки чого було збережено музично-виконавській компонент в педагогічно-спрямованій діяльності майбутніх вчителів музики. В сучасній системі мистецької освіти в структурі вищої педагогічної школи музичне просвітництво стало (в деяких ВНЗ) фаховою складовою подвійних спеціальностей. Музично-педагогічна освіта в 90-х роках XX століття повернулась в деякі консерваторії, інші вищі мистецькі заклади, доводячи її історичну доцільність.

Розкриття значущості національно-усвідомленої фортепіанної школи як складової загальносвітового надбання, введення її досягнень до культурного, наукового та педагогічного обігу, недостатнє аналітичне обміркування різних підходів до засобів творчої музичної та педагогічної діяльності, випадіння з музично-педагогічного літопису видатних імен регіональних фортепіанних шкіл, що спотворює усвідомлення фактів загальної джерелознавчої картини, винайдення тенденцій їх історичного розвитку, а також необхідність опанування скарбів українського фортепіанного мистецтва новою генерацією піаністів національної фортепіанної школи спричинили звернення до цих проблем.

Визначену проблему було розглянуто на прикладі української фортепіанної школи, розвитку національної музично-педагогічної ідеї, творчої діяльності визначних постатей піаністів-педагогів провідних музичних закладів України за часи подальшого професійного розвитку національної фортепіанної школи, сформованої М. Лисенком та його послідовниками; впродовж XX століття, коли фортепіанна педагогіка була освічена іменами видатних музикантів і педагогів – Г. Беклемішева, Ф. Блуменфельда, В. Горовиць, Р. Горовиць, П. Луценка, А. Луфера, К. Михайлова, Г. Нейгауза, В. Пухальського, Є. Слівака, В.Топіліна, Б. Яворського, А. Янкелевича та їх учнів, представників молодшого покоління видатних українських піаністів, продовжувачів прогресивних музично-педагогічних ідей: О. Александрова, Б. Архімовича, Н. Веркіної, Н. Вітте, В. Воробйова, В. Козлова, Т. Кравченко, В. Крайнєва, А. Крівошеїної, М. Кузьміна, І. Павлової, Н. Протопопової, Є. Ржанова, А. Рощіної, І. Рябова, В. Сечкіна, В. Сирятського, О. Снєгірьова, М. Степаненка, Я. Фастовського, В. Шульгіної, Л. Шур та багатьох інших кінця XX століття, періоду злету національної фортепіанної школи, визнання її досягнень в перемогах українських піаністів на міжнародних конкурсах, піднесення національної фортепіанної школи до рівня всесвітньо

відомої. Наша піаністична школа уславлена іменами піаністів із світовим визнанням – Володимира Горовиця, Еміля Гілельса, Володимира Крайнєва, Святослава Ріхтера. В той же час Україна стала частиною біографії багатьох видатних педагогів: Г. Беклемішева (1881-1935), Ф. Блуменфельда (1863-1931), Р. Геніки (1859–рік смерті невід.), Т. Кравченко (1916-2002), А. Луфера (1905-1948), К. Михайлова (1882-1961), Г. Нейгауза (1888-1964), В. Пухальського (1848-1933), І. Слатіна (1845-1931), Є. Сливака (1899-1969), інших.

Видатні українські педагоги-піаністи завжди концентрували свою увагу на розвитку особистості, удосконаленні професійної майстерності молодих музикантів. Музично-педагогічні принципи представників української фортепіанної школи характеризуються декількома загальними положеннями. Відмінності їх творчих підходів полягають у виборі окремих методичних прийомів, індивідуальних засобів навчання та виховання молоді, які характерні особистісним якостям кожного окремого майстра.

Людина, яка присвятила себе музиці (виконавській, композиторській, педагогічній діяльності) завжди замислюється над проблемою передачі свого досвіду учням. Майже всі виконавці, в решті решт, присвячують себе педагогічний роботі. Вони передають свою майстерність новим поколінням музикантів, виховуючи професіоналів, що здатні вирішувати виконавські завдання, а в подальшому продовжувати традиції своїх наставників, забезпечувати певну спадкоємність їх музично-педагогічних принципів, тобто творити українську фортепіанну школу.

Періодизація історичного розвитку фортепіанної школи визначалася лише декількома піаністами. Так, розкриваючи „риси школи у фортепіанній культурі Львова” (як вона сама їх визначає) Н.Кашкадамова виділяє декілька історичних періодів: у 20–30-і рр. – „період найвищого розквіту піаністки у Львові” [238; с. 61] з помітними для цього періоду рисами „однієї школи”. Вона відмічає „стихійне сплетіння” декількох традицій (від Ф. Шопена через школу К. Мікулі прийшли витончений смак та наспівність інтонації, австрійська академічна традиція романтичного виконавства, львівські піаністи зазнали впливу Е. Зауера, були послідовники і Т. Лешетицького: І. Фрідеман, Г. Мельцер, Є. Лялевич та близький до цієї традиції В. Курц; німецький академізм вплинув на Т. Шухевича; через Е. Петрі і Е. Штойєрмана прийшов новаторський дух Ф. Бузоні і проявився у творчості Л. Мюнцера, Г. Левицької, А. Рудницького), діяльності різних педагогів-піаністів,

своєріний синтез визначає нову якість. Головну роль у подальшому розвитку фортепіанної школи в 30-40-і рр. відіграли Л. Мюнцер, В. Барвінський і продовжувачі їх традицій Р. Савицький, Д. Гординська, Г. Левицька та ін.). У післявоєнний період, з к. 40-х років, розпочався новий етап, пов'язаний з радянським періодом в історії і появою у Львові музикантів зі сходу (В. Задерацького, Й. Радіна, Л. Уманської, О. Ейдельмана), які відрізнялись виконавськими рисами, притаманними російській школі: артистичністю, віртуозністю, художньою ефектністю романтичного репертуару. Ці якості співставлялись з усталеною академічністю, класичними традиціями, точним вивченням авторського тексту, детальним удосконаленням піаністичної майстерності. У 60-і рр. Львівська школа знову характеризуються ознаками синтезу традицій (стихійний синтез уже був ознакою першого періоду XX ст.), але їх визначають свідоме поєднання двох російської та галицько-австрійської (Н. Кашкадамова) традицій у діяльності наступних піаністів-педагогів (О. Криштальський поєднує принципи своїх учителів, В. Барвінського, Л. Уманської, М. Крушельницької експресивно-романтичною грою наближається до Г. Нейгауза, а в роботі з класикою продовжує академічні традиції). Н. Кашкадамова на прикладі Львівської школи стверджує, як вона не лише вбирає з різних традицій окремі риси, а й збагачується новими на шляху історичного розвитку, освічується яскравими індивідуальностями, які сприяють певним трансформаціям, але не зникають, стверджуючи принцип домінантності традиції фортепіанної школи.

На періоди розвитку навчально-методичного та наукового спадку, що присвячені питанням навчання гри на фортепіано та підготовці майбутніх музикантів-педагогів для системи музичної освіти, звернула наукову увагу Л. Шевченко. Це сприяло виділенню декількох періодів (І-й з них охоплює з XVI до XIX століття, ІІ-й – к. XIX-початок XX століть, період другої половини XX ст. спеціально автором не виділений), які вона охарактеризувала так. І-й період емпіричного накопичення і опису досвіду „навчання діяльності з гри на фортепіано" [641; с. 69]. Характерною ознакою цього періоду автор визначила таке: „в рамках фортепіанного виконавства не існувало будь-якої спеціалізації", тому що кожний музикант виконував функції композитора, соліста, концертмейстера, імпровізатора і артиста камерного ансамбля. Людина, що володіла всіма цими видами діяльності, здавалась буцім-то здатною і навчити всього, чим володіє сама та інших. Виникала методична література, в якій

було рекомендовано як творити музику і як вірно відтворити нотний текст. Користуючись ними кожний музикант міг удосконалювати свою майстерність у виконавській діяльності (К.Ф.Є. Бах, Ф. Бузоні, Ф. Ліст, Р. Шуман та ін.).

Щодо ІІ-го періоду, то він наданий за висновками О. Алексєєва, Л. Ніколаєва, інших з к. ХІХ ст.–початку ХХ ст. і визначається виокремленням діяльностей композитора, фортепіанного виконавця та музиканта-педагога як самостійних в суспільному бутті. Цьому сприяло відкриття вищих музичних навчальних закладів в Україні – Київської, Львівської, Одеської, Харківської; в Росії – Московської, Санкт-Петербурзької; у Франції – Паризької, Вищої музичної школи в Берліні тощо. Видатні музиканти навчали своїх студентів, керуючись власним досвідом. Тобто, педагогічна діяльність видатних музикантів-виконавців (Й. Гофман, Г. Беклемішев, К. Ігумнов, Г. Нейгауз, В. Пухальський, ін.) в теоретичному доробку й в практичній діяльності вибудовувалась на власному досвіді саме виконавської діяльності, тому і відбивала підходи до вивчення музичних творів, їх технічного опанування, узагальнення естетичних поглядів, художнього втілення, які з'являлись у виконавському досвіді кожного. Подальший розвиток та успішність музично-педагогічної діяльності уможливлювалися завдяки, принаймні, двох складових – психо-фізіологічних та вікових особливостей учнів та знань, досвіду особистості музиканта, здатного ураховувати ці особливості в своїй педагогічній діяльності [там само, с. 70]. Л. Шевченко називає його –„період теоретизації", тобто, на відміну від першого періоду (осмислення естетичних позицій, художніх смаків музикантів-виконавців) в цей період увага музикантів-практиків та дослідників зосереджувалося на виявленні природи психо-фізіологічних здібностей особистостй музиканта, що обумовлювали ефективність самої музично-виконавської діяльності та засобів її розвитку. На теорію музичної педагогіки вплинули дослідження Л. Виготського, Л. Маккінон, К. Мартінсена, Б.Тєплова та інших. За роки з кінця ХІХ ст. і до середини ХХ ст. в Україні визначилась українська національна школа фортепіанної майстерності.

Що стосується підготовки музикантів до педагогічної діяльності, то аналіз відповідної літератури засвідчує відсутність спеціальної наукової уваги до цього аспекту підготовки музиканта-педагога. Л.Шевченко погоджується з М.Авазашвили в тому, що до другої половини ХХ століття педагогічна підготовка була розмита в змісті і організації музикантів-виконавців, відтоді

„особистість музиканта-педагога декларативно визнавалась визначальною в розвитку культури, а фактично її становлення було процесом стихійним", який регулювався лише рівнем особистісного обдарування, професійної піаністичної майстерності педагога, різними соціально-економічними, морально-етичними умовами тощо. Цілеспрямованого виховання музиканта-педагога не відбувалось [641; с. 71]. Завдяки зусиллям колективів спеціальних музичних закладів різного рівня Україна отримала музично-педагогічні та науково-методичні кадри, які стояли у витоків української фортепіанної школи (УФШ), прославили її на малій Батьківщині й далеко за її межами, спираючись на здобутки попередніх поколінь видатних музикантів.

Усвідомлення єдиної територіально неподільної української фортепіанної школи XX століття, як цілісного явища, не виключає визначення декількох періодів її становлення і розвитку. Визначені нами періоди отримали конкретно-історичний статус, що відбито в їх назві, та відповідне змістовне навантаження.

Перший період, *попередній* (к. XIX ст.–1905 р.) – *акумуляційно-досвідний*. У процесі його аналізу досліджено, що функціонування УФШ, як окремої музичної галузі, проявлялось з декількох сторін, а саме: з'являлись нові музичні фортепіанні твори, написані в цей період; виконувалась популярна музика, яку написано за допомогою фортепіано (клавіри опер, рукописи симфонічних творів, романсів тощо), з використанням фортепіано (фортепіанні камерні ансамблі, вокально-інструментальні твори тощо); в концертах звучали сольні інструментальні твори, написані спеціально для фортепіано. Цей період, доволі тривалий, час становлення фортепіанної школи в Україні як національного надбання (з кінця XIX ст.) і подальшого її розвитку (на початку наступного XX століття), який сприяв акумуляції європейського досвіду творчого використання фортепіанного. Не завжди історико-політичні характеристики української державності уможливлювали самостійне вирішення мистецьких та освітніх проблем, але збувалися сподівання багатьох діячів мистецтв, які вірили в самостійну ходу українського народу і фактично закладали нові традиції в музичному мистецтві. Наприклад, революційні події в Україні сповнили „культурну діяльність відчуттям новизни, свідомістю звільнення від старого світу та його обмежень. Поставили складні невідступні питання про те, в якому напрямку слід розвиватися українській культурі, на які взірці їй належить орієнтуватися і якою бути взагалі" [564; с. 484].

Тенденції розвитку *попереднього, першого періоду* полягають

у виході фортепіанного виконавства за межі домашнього музикування, бажання поділитися своїми досягненнями з більшим колом слухачів або музикантів; у збереженні досягнутого та створенні нової системи музичної освіти, становленні самостійності фортепіанної школи в музично-освітньому просторі України (процесу, що розпочато М. Лисенком, П. Луценком), полізмістовності фортепіанного навчання та різноманітності спрямувань виконавської діяльності.

Другий період (перша чверть XX ст.) *реорганізаційно-розбудовчий* – динамічного розгортання, ствердження культурологічної значущості фортепіанної школи, розвиток якої притягував музикознавців, більш детального розкриття характерних рис її функціонування, відповідного змісту і організаційних форм. У цей час педагоги-піаністи та їх учні розгорнули широку культуротворчу (музично-просвітницьку) діяльність. Активно функціонують вищі музично-освітні заклади, збільшується кількість бажаючих навчатись гри на фортепіано.

Тенденції цього періоду проявляються в усвідомленні значущості УФШ, культуротворчого впливу піаністів на загальну культуру України; у кристалізації фортепіанно-методичних принципів, творчих позицій; поглибленні професійних зв'язків представників різних шкіл за рахунок власних зусиль піаністів України; збереженні кращих традицій українського репертуару в умовах натиску інших культур і винайденні спільного з передовими світовими надбаннями; створенні науково-теоретичного підгрунтя оновлення методико-технологічних систем фортепіанного навчання; розвитку в педагогіці фортепіанної школи синкрезису з виконавством, педагогічними досягнення окремої особистості лідера фортепіанної школи, що як правило, були результатом досвіду активної музично-виконавської діяльності.

Третій період (кінець 20-і–30-і роки XX ст.) – *освітньо-стабілізуючий,* виділився завдяки значним досягненням у фортепіанному виконавстві й педагогіці, визнанню виконавської майстерності українських піаністів на міжнародних конкурсах; їх активною виконавською, вагомою культурно-громадською просвітницькою діяльністю; самовідданою педагогічною роботою піаністів із світовим ім'ям; подальшим реформуванням музичної освіти з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей молоді та соціального замовлення суспільства.

Тенденції цього періоду полягають у ствердженні та розвитку кращих надбань української фортепіанної школи попередніх

періодів; поглиблення вивчення та застосування в практичних методичних розробках наукових досягнень з психології, фізіології; продовженні музично-виконавських та педагогічних традицій окремих фортепіанних шкіл.

Четвертий період (1940–-50-і рр.), *інтернаціонально-стверджуючий* – багатий на культурно-історичні події та професійні досягнення, час національного взаємозбагачення культур завдяки обміну мистецько-педагогічними надбаннями різних національностей в роки евакуації.

Тенденції цього періоду: - новий поштовх до прогресивного розвитку УФШ на базі взаємопроникнення та збагачення різних національних методик, поширення впливу методичних систем видатних музикантів-піаністів, обміну художньо-виконавськими здобутками; - зростання популярності так званої радянської фортепіанної школи виконавства та педагогіки в міжнародному просторі; - просвітницька робота піаністів сформувалась як культурно-суспільна передтеча нового мистецько-освітнього явища у підготовці музикантів-піаністів ВНЗ, яка залишалась популярною, хоча започаткована ще в перший період історичного розвитку фортепіанної школи. Ця тенденція буде реалізована в змісті фортепіанного навчання в програмах музичних підрозділів в структурі педагогічної освіти в подальших історичних періодах.

П'ятий період (1960-80 рр.), *теоретико-розбудовчий*. З огляду на сучасний державний устрій України, ми виокремлюємо час активного розвитку теорії музичної педагогіки, плідного дослідницького пошуку, поширення та поглиблення наукових узагальнень, досягнення певних досягнень загально-педагогічного, методико-технологічного, мистецького спрямування. В цей період стверджується діяльність ще одного музичного навчального закладу (консерваторії ім. С. Прокофьєва) в м. Донецьку, яка завойовувала все більший авторитет завдяки активній діяльності Н. Страчан, Ю. Лотакова, Н. Чеснокової та інших [94; 357].

Тенденції цього періоду: - поглиблення теорії музичної педагогіки, в розбудові якої безпосередню участь приймали піаністи-науковці, за рахунок часткового виокремлення проблем педагогіки фортепіанної школи, обгрунтування науково-теоретичних основ розвитку інтелектуально-творчого потенціалу молодих піаністів, стилю педагогічної діяльності піаністів, інтегративних процесів у фортепіанному навчанні тощо у взаємозбагаченні результатів не лише аналізу концертно-виконавської практики, а й досягнень музичної психології,

музичної педагогіки; - підвищення якості професійної освіти вчителів музики загальноосвітніх шкіл на музично-педагогічних факультетах, створення необхідних навчальних програм, подальше удосконалення методик музично-естетичного виховання молоді; - поглиблення музичного навчання обдарованих учнів в структурі середньої загальноосвітньої школи, - підготовка кадрів для вищих освітніх установ з метою підвищення їх кваліфікації, відкриття аспірантури; - негативна тенденція, що проявилась у спаді музично-естетичного розвитку і виховання молоді в системі загальної освіти та професійного масового музичного навчання, натомість намітилось різке підвищення рівня виконавської майстерності молодих піаністів, що виборюють високі позиції в музичних міжнародних конкурсах (включаючи матеріальні винагороди).

Шостий період (з 90–х рр. XX ст. – початок XXI ст.) *самодостатньо-український.* Музично-педагогічні дослідження вітчизняних вчених цього періоду розвитку доводять великий інтерес до вивчення фортепіанної школи, її науково-теоретичних та практичних здобутків. Цей проміжок часу доволі протирічливий, складний, але з видатними звершеннями та перспективними зрушеннями в цій галузі; відбувається подальше реформування музично-педагогічної освіти, відкриття інститутів мистецтв, популяризація подвійних спеціальностей згідно соціального замовлення; узгодження програм відповідно до вимог європейського освітнього простору.

Тенденції цього періоду: – постійний пошук кращих методів навчання та відстоювання високого рівня професійного володіння фортепіано; - ствердження і відстоювання національних позицій УФШ в умовах глобалізації та євроосвітнього простору; - узгодження навчальних планів відповідно до вимог євроосвітянського простору (перезарахування кредитів) та усвідомлення відповідних змін змістовного наповнення окремих дисциплін; - реорганізація структури мистецько-освітнього процесу, здійснення підготовки вчителів музичного мистецтва в структурі педагогічних університетів (класичних університетів).

Так, основною тенденцією розвитку фортепіанного навчання протягом XX століття було поступове удосконалення організації та поглиблення його змісту, урізноманітнення форм виконавської та музично-просвітницької, науково-дослідної діяльності піаністів. Змістовне наповнення фортепіанного навчання потерпало деякі зміни в еволюційному процесі. Уникаючи докорінних трансформацій, спираючись на власний науково-творчий,

психолого-педагогічний та музично-виконавський потенціал піаністи в ході переосмислення суті феномену фортепіанної школи фактично започаткували й стверджують музично-просвітницьку діяльність одну з компетентностей вчителя музики в структурі мистецької освіти; відбуваються реформаторські зміни музично-педагогічного навчання за рахунок значного стрибку у розвитку науково-теоретичної думки. Останній період XX століття – є перспективно-стартовий до майбутніх досягнень у XXI столітті. Спостерігається спорідненість, своєрідне повернення до характерних ознак *попереднього* (*першого*) *акумуляційно-досвідного* періоду, що мали місце в кінці XIX ст.– на початку XX ст., з ознаками, *самодостатньо-українського підсумкового* (*шостого*) періоду – з 90-х рр. XX ст.– початку XXI століття, а саме: накопичення знань та урізноманітнення педагогічних технологій, інноваційних поглядів, поглиблення методологічного підходу до створення власних фортепіанних шкіл, активне реформування освіти, боротьба за високий рівень професіоналізму у всіх ланках фортепіанного навчання.

Таблиця 2.1.

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ (УФШ) XX СТОЛІТТЯ

Періоди	Роки	Характеристики	Педагоги-піаністи
Перший (попередній) - *акумуляційно-досвідний*	к. XIX ст.- поч.XX ст. (1905 року)	Становлення самостійності української фортепіанної школи, накопичення методико-технологічних ідей, використання ф-но в різних музичних жанрах та видах концетного виконавства, набуття спільного з європейським досвіду, поширення українського муз-го репертуару, професійне ф-не навчання здійснюється в Вищому музичному ін-ті ім. М.Лисенка (Київ), Вищому музичному інституті ім. М.Лисенка (Львів)	А.Бенш, Ф.Блуменфельд, Ф.Бузоні, Р.Геніка, М.Дмітрієв, Е.Єдлічка, Т.Лешетицький, М.Лисенко, Ф.Ліст, Е.Петрі, Р.Пфеніг, А.Рубінштейн, А.Шульц-Евлер

Другий - *реорганізаційно-розбудовчий*	Перша чверть XX ст.	Динамічний розквіт ф-ної школи, знаність її в Європі, поширення педагогічної досконалості вітчизняних піаністів, узагальнення педагогічного та виконавського досвіду, ствердження культуротворчої функції ф-ної школи за рахунок поширення просвітництва, популярність ф-го навчання, реформи в музичній освіті, ф-не навчання здійснюється в спеціальних музичних закладах.	Г.Беклемішев, О.Брайловський, О.Горовиць, П.Луценко, Г.Нейгауз, В.Пухальський, Л.Сирота, І.Слатін, С.Тарновський, М.Тутковський, Г.Ходоровський, К.Цеккі, Ф.Якименко
Третій - *освітньо-стабілізуючий*	Кінець 20-х - 1930-ті роки	Визнання українських виконавців на міжнародних конкурсах піаністів, активна виконавська, педагогічна діяльність піаністів із світовим ім'ям, їх вагома культурно-громадська робота, прогресивне реформування муз-ї освіти, зосередження ф-ного навчання в спеціальних музичних закладах.	В.Барвінський, І.Гольдфарб, Г.Коган, Л.Колесса, В.Косенко, А.Котляревський, З.Левицька, А.Рудницький, Л.Сагалов, Ф.Фаненштіль, О.Ціпановська, Б.Яворський
Четвертий - *інтернаціонально-ствердджуючий*	1940-50 рр.	Активізація конкурсної справи, ствердження фортепіанні школи окремих лідерів, музне навчання здійснюється в спец-них закладах, поширення культуротворчої (музично-просвітницької) діяльності піаністів у суспільстві, під час другої світової війни відбувається національне взаємозбагаченьня культури.	Т.Гольдфарб, Д.Гординська, Н.Дандесман, А.Луфер, К.Михайлов, В.Петров, Б.Рейнгбальд, М.Рибицька, М.Фоменко, Р.Савицький, Є.Сливак, М.Старкова

П'ятий –*теоретико-розбудовчий*	1960-80-і рр.	Становлення музично-педагогічних підрозділів в системі вищої педагогічної освіти, накопичення емпіричного матеріалу для подальшого науково-теоретичного узагальнення, народження нових педагогічних технологій, високий рівень муз.-естетичного виховання, збагачення фортепіанного репертуару новими творами українських композиторів, умовне виокремлення проблем педагогіки фортепіанної школи	О.Александров, Л.Вайнтрауб, Т.Кравченко, М.Крушельницька Г.Курковський, С.Науменко, В.Топілін, О.Рудницька, Є.Ржанов, М.Степаненко, Б.Фільц, О.Холодна, В.Шульгіна, Л.Шур, Д.Юделевич, А.Янкелевич
Шостий - *самодостатньо-український*	з 1990-х рр.	Динамічно зростає рівень виконавства фортепіанної школи, культуротворча та освітня діяльність шкіл мистецтв, відбувається інтелектуально-творча активність піаністів-науковців, спостерігається спад загального музично-естетичного розвитку та виховання молоді в системі загальної освіти, державні освітні програми обмежують вплив піаністів-педагогів на культурне збагачення суспільства	Е.Аксельруд, Н.Афанас'єва, Т.Гордейчева, Т.Вєркіна, Н.Вітте, І.Коршунова, Ю.Некрасов, Г.Ніколаї, Г.Падалка, А.Рощіна, Н.Руденко, В.Сирятський, О.Скляров, Л.Тарапата, Н.Шипунова

***

Періодизація розвитку фортепіанної школи, з огляду на наше визначення цього феномену, відбиває як декілька етапів цілісного явища із стійкою динамікою розвитку педагогіки фортепіанної школи, в якому за історичним статусом виділено першим періодом – попередній (кінець XIX ст. до 1905 р. XX ст.), акумулятивно-досвідний за змістом; другим (перша чверть XX ст.) – реорганізаційно-розбудовчий з динамічним розгортанням та ствердженням культуротворчої та музично-освітньої значущості фортепіанної школи; третім (кінець 20-і–30-і рр.) – освітньо-

стабілізуючий, що відзначився активною творчою діяльністю, яскравими досягненнями в фортепіанному виконавстві; четвертим (40-50-і рр.) – інтернаціонально-стверджуючий з розквітом музичної культури в єдності всіх народів в період евакуації; п'ятим періодом (1960-80-і рр.) – теоретико-розбудовчий, активно-творчий період ефективного розвитку музично-педагогічної та музично-теоретичної думки, поглиблення науково-дослідної роботи піаністів; шостим (з 90-х рр.–початок XXI ст.), самодостатньо-український з розкриттям інтелектуально-творчого потенціалу піаністів, що розглядається нами як стартовий етап для продовжувачів розвитку української фортепіанної школи в XXI столітті.

2.5. Становлення методик опанування фортепіано

Концепція звернення до аналізу методичних думок, позицій окремих особистостей музичної культури, цілих методичних систем базується на педагогічній доцільності поширення знань в цій галузі, ознайомлення з досвідом конкретних осіб, їх здобутками і помилками, тобто усвідомлення критичного ставлення до методики не як збірки рутинних правил, а предмету творчості кожного педагога-піаніста, який здатен створити власну методико-технологічну програму творчої педагогічної діяльності в фортепіанній школі. Погоджуємось з Г. Нейгаузом, який вважав, що хрестоматійна методика, яка дає переважно рецепти, так звані „тверді правила", навіть перевірені в практиці окремих педагогів, „буде завжди лише примітивною, первісною, зпрощеною методикою, яка потребує щохвилинно за умов зіткнення з реальним життям, розвитку, домислювання, уточнення, пожвавлення, - словом, діалектичного перетворення" [400; с. 74]. Можна погодитись і з думкою видатного австрійського педагога Е. Прейснера, який вважав, що „записані методи зазвичай надають недосконале уявлення про практику" [708; s.92].

Знайомство з різними методиками необхідно не для того, щоб механічно переносити їх в умови інших культур, різних національних фортепіанних шкіл, не рахуючись з традиціями музичної чи музично-педагогічної культури. Знання різних шляхів плідне завдяки здатності активізувати мислення кожного педагога, привчити його до роздумів і творчого пошуку [53; 54; 56].

Дозволимо собі навести наступну думку, яка доволі образно відтворює полярність, суперечність, іноді непередбачуваність, а значить складність процесу індивідуально-виняткового шляху

творчого опанування піаністами фортепіано. „Сначала былъ хаосъ. Затемъ Богъ создалъ небо, воду и т.д. вплоть до человека, а с помощью последняго Господь дошелъ и до созданія современного фортепіано. Но хаосъ, существовавшій во времена отъ насъ столь отдаленныя не перестаетъ царить и до сихъ поръ въ области фортепіанной педагогіи" [314; с. 810]. „Само стремленіе къ порядку тамъ, где его нетъ, многіе изъ интересующихся фортепіанной педагогіей, надеюсь, найдут заслуживающимъ вниманія" [там само, с. 812].

Огляд історичних джерел дозволяє з'ясувати шляхи розвитку методики навчання гри на фортепіано. В музичній педагогіці, фортепіанній методиці було доволі протиріч [314]. Це були протиріччя розвитку, в „старій школі" поруч із „методами" визначних постатей, діяльністю „корифеїв фортепіанного мистецтва від Бахів до сучасного д'Альбера, вихованих на принципах добрих старих часів", мали місце глибокі протиріччя у викладанні фортепіано, „не лише публіка збита з толку неймовірною кількістю протиріч, які звили собі гніздо у сфері фортепіанного викладання, а ще й в середовищі вчителів фортепіано, завдяки вічній нестійкості поглядів, відчувається нерідко падіння віри і у власні педагогічні здібності, і у чужі" [314; с. 812], у вчителів фортепіанної гри це викликало плутанину, на кшталт збитої з толку піаністки, яка розгублено проголошувала: „Як питаю я вас, не заплутатись у цих вічних суперечностях? Мало того! Як би ви не грали, тільки-но ви перейдете до нового викладача, як тут же починається нова зачіпка, нові вимоги, яка часто йде напереріз старим..." [там само].

На стику XIX та XX століть (наш *перший попередній період* до 1905 р.), слідом за невпинним розвитком технічного прогресу відбуваються зміни і в „музыкальной педагогіи", тому що „задача соверменного піаніста усложняется съ каждым днемъ" [314; с. 950]. „Что считалось въ наших летъ 15 тому назад кульминаціонной точкой технической трудности, у піаниста последнихъ дней сходитъ за безделушку" [там само]. Оскільки справа не лише в технічних труднощах, від сучасного (мова йде про початок XX століття. – Н.Г.) піаніста вимагається глибина розуміння виконуваної музики, культура загальна та музична, це означає що однієї музичної підготовки замало, „современный піаніст долженъ обладать сведеніями, почерпнутими изъ другихъ наукъ: чемъ шире его кругозоръ, темъ проникновеннее его музыкальное исполненіе" [там само]. Але на поширення кругозору теж необхідно багато часу (нагадаємо, що процес опанування

фортепіано, постійних тренувань забирає багато годин за добу, і цей факт сучасній „педагогіи" необхідно брати до уваги).

Педагоги розпочали „доискиваться такого способа где потребовалось бы *минимумъ* затраченнаго времени при *максимуме* результатовъ ‹…› Способ найденъ! – Меньше играйте и больше *понимайте*, вотъ чему начали учить педагоги последнихъ десятилетій". Інакше кажучи „*психическое воздействіе* стало символомъ веры современной педагогіи" [314]. І якщо методичний „старый заветъ" закликав „maximum механического и minimum психического", натомість новий вчить зворотньому: „maximum психического и minimum механического" [314, с. 950]. Але, незважаючи на будь-які „завети" педагоги мають вести до однієї мети „всякой педагогіи", а саме: „Чемъ раньше ученикъ высвободится изъ крепкихъ тенетъ школьной формулы и сумеетъ стать, такимъ образом, самостоятельно на ноги, темъ скорее возможно достижение задачи и темъ плодотворнее результаты данного метода" [там само].

Теоретичне забезпечення навчання з фортепіано, у Львові в тому числі, було недосконалим. У навчальній діяльності музиканти спирались, перш за все, на власну виконавську практику, досвід своїх викладачів та сталих майстрів музичного виконавства (як відомо, викладали фортепіано піаністи, які виступали в концертах). Для проведення занять викладачі користувались теоретичними працями, що були відомі на той час, і методичною літературою, яка побутувала, тобто „школами гри". Деякі педагоги самі були авторами теоретичних праць (наприклад, Ю. Ельснер був автором робіт з організації музичної освіти, керівником консерваторії, де вчився Ф. Шопен).

Нагадаємо, що в розвитку теорії та методики фортепіанного навчання велике значення мали освітня практика, яка народжувалась у приватних школах. Приватні викладачі відрізнялись широкою ерудицією, володіли комплексом методичних знань, мали високий загальний рівень культури, завдяки чого в цих школах забезпечувалась серйозна музична освіта. До того ж яскрава індивідуальність педагогів, їх музично-громадська діяльність позитивно впливали на подальший розвиток музичної педагогіки окремих спеціалізацій, зокрема клавішних інструментів.

Аналізуючи методичне забезпечення необхідно відзначити, що теоретичним знанням ще не відводилось необхідної уваги. Хоча вже з'являлись багатопрофільні школи, збільшувалась кількість викладачів. В зміст програм цих закладів додавались

деякі теоретичні знання, різні випробування (участь у концертах, тематичних вечорах). Усе це, в сучасному розумінні, не може вважатися достатнім рівнем організації музичного навчання, але на той час відіграло необхідну розбудовчу роль.

Значне пожвавлення музичного життя здійснювалось завдяки особливій активності любителів музики. Серед них були такі, виконавські творчі навички яких наближались до рівня професійної майстерності. Тому серед любителів фортепіанного виконавства спостерігається потреба у виході за межі домашнього музикування, бажання поділитися своїми виконавськими досягненнями з іншими слухачами або музикантами-виконавцями. Для успішного процесу подальшого культуротворення в суспільстві необхідно було відкривати музичні школи.

На високому європейському рівні викладав фортепіано Л.Марек у власній музичній школі, яка була однією з найпопулярніших у Львові. Цей першорядний педагог навчав дітей за найкращою європейською методою, педантично відпрацьовував кожну частину музичного твору і доводив у цілому до художнього звучання. Його навчання не обмежувалось опануванням ігрових навичок: на уроках гри на фортепіано Л. Марек спирався на гармонію, ритміку, декламацію, музичну фразеологію, характеристику творчості кожного автора. Зазначимо, що однією з особливостей педагогіки Л. Марека було інтернаціональне виховання, почуття поваги до людини взагалі, він не розрізняв учнів за національністю (до появи його школи у Львові дітей українського походження в музичні школи не приймали, іноді ставились до них із зневагою), а „насамперед цінував талант і бажання наполегливо працювати над його удосконаленням”. Таким чином, у його методиці, висловлюючись сучасною мовою, мали місце елементи аналізу і синтезу, інтегрованого підходу до музичного навчання. Вже в кінці XIX століття талановитий педагог відрізняється і інтернаціональними поглядами, добираючи учнів для навчання, перш за все, за музичними здібностями, працездатністю, артистизмом.[23]

Із того ж джерела дізнаємось, що знаною у Львові фахівцем визнавалась педагог К. Маркевичева, котра користувалась симпатією: „задля своєї чемності, спокійного та материнського поведеня з ученицями, а головно задля зручної методи та розумної науки гри на фортепіані”. Вона гідно продовжила справу Л. Марека. У її музичній школі перед численною аудиторією

[23] Діло, 1884. – Ч.74.

вперше в історії фортепіанного навчання (з огляду на нашу проблему) відбувся показовий іспит. Програму його складала гра на фортепіано на дві, чотири, вісім рук, а також у супроводі фортепіано грали скрипалі, виступали інші ансамблі. У червні 1884 року (120 років потому) відбувся перший публічний концерт учнів цієї школи, які показали „техніку і легкість гри". Найкраще виступали численні учні К. Маркевичевої. Цим фактом ми стверджуємо зародження культуротворчої діяльності піаністів ще з кінця XIX століття, яка продовжується і отримала в XXI столітті статус обов'язкового компоненту музично-педагогічної компетентності піаністів-педагогів.

Але це були не єдині навчальні музичні заклади в західній Україні. Цей регіон представлено ще однією власною школою гри на фортепіано, яка була відома своїми виступами в концертах „Львівського Бояна" – Олени і Галини Прокешівни. Відбувши навчання і практику у школі І.Лаврецької та методичний курс відомого вчителя Кароля Мікулі, вони користувалися заслуженою славою концертних виконавців і вчителів гри на фортепіано[24].

У музичній школі при Київському відділенні ІРМТ одним з п'яти відділів був „класс игры на фортепиано з изучением методы преподавания" [296]. Нагадаємо, що не лише гру на фортепіано і методику її викладання можна було опанувати (наприклад, у відомій школі М. Лесневич-Носової), а й за бажанням учні залишались ще на один рік для опанування практичними педагогічними вміннями.

В історії розвитку фортепіанної школи України значний внесок залишила ще велика кількість музичних закладів і їх фундаторів. Ми зупинились лише на деяких з них, більш показових з огляду на проблему становлення української національної фортепіанної школи. Розглянуті фортепіанні школи працювали за схожими програмами, а іноді й методиками викладання фортепіано.

Що стосується організації музичної справи, то, як правило, положення відповідного статуту було зорієнтовано таким чином. Головна мета шкіл полягала в тому, щоб удосконалювати гру на фортепіано (на інших галузях музичної підготовки ми свідомо не зупиняємось); поєднувати фортепіанну підготовку з навчанням з інших музичних дисциплін – хорового співу та теорії музики. Навчання гри на фортепіано мало три відділи: підготовчий, вищий і удосконалення в гри (концертний). Перед вступом до школи претенденти на навчання мали пройти перевірку на музичні данні.

[24] Діло, 1990. – Ч.223.

Навчання розпочиналось з першого вересня, закінчувалось п'ятнадцятого липня, в кінці року відбувався екзамен. Після закінчення видавалось свідоцтво з відповідними оцінками [296].

У процесі історичного розвитку приватні („домашні") форми фортепіанного навчання побутували в середовищі професійних музикантів і музикантів-любителів та передували зародженню професійної музичної освіти, створенню організованих форм навчання гри на фортепіано в різних типах музичних шкіл на шляху подальшого розквіту мистецтва фортепіанного виконавства та застосування його в такому виді музичної діяльності піаністів як просвітницька. Цей вид піаністи широко застосовували (застосовують і дотепер) у загальному музичному вихованні молоді.

Для розвитку фортепіанної методики безпосереднє і дуже впливове значення мала школа Т.Лешетицького (1831-1916), який учився у К. Черні як і Ф. Ліст. Він не працював в Україні („довгий час професорував у Ленінградській консерваторії; потім оселився у Відні, де зорганізував власну школу; до неї вступали найвидатніші учні зі всіх країн" [254; с. 22], але обійти науковою увагою цю школу неможливо з двох причин: - по-перше, „Школа Лешетицького деякий час цілком була панівною в фортепіяновій педагогіці" протягом першої чверті XX століття; вона була найбільш розповсюдженою й найбільш впливовою фортеп'янно-педагогічною школою. „Навряд чи яка інша течія в фортепіяновій педагогіці може похвалитися такою кількістю видатних учнів, як ця течія (школа) Лешетицького-Єсипової" [254]; - по-друге, з її лав вийшли всесвітньо відомі музиканти-піаністи: О. Боровський (1889-1968 рр.), О. Габрилович (1878-1936 рр.) виступав з серією історичних фортепіанних концертів, М. Домбровський (1875-1958 рр.), І. Енері (1900-р.см.невід.), Г. Єсипова (1851-1914 рр.), І. Падеревський (1860-1941 рр.), Ю. Сливанський (1865-1930 рр.), В. Пухальський (1843-1933 рр.), С. Тарновський (1883-1976 рр.), І. Фридман (1882-1948 рр.) та багато інших, з яких у витоків української фортепіанної школи як культурно-історичого музичного явища стояли славетні професори, М. Домбровський, В. Пухальський, С. Тарновський та інші. В нашій „Київської Консерваторії було *більше 40* професорів та навчителів фортепіанової гри, що вийшли зі школи Лешетицького-Єсипової" (курсив наш. – Н.Г.) [254].

З методою Теодора Лешетицького ми не можемо ознайомитись безпосередньо з його робіт, оскільки він „не залишив нам власного друкованого викладу своїх поглядів". Він як

і більшість педагогів старої школи, був, як він сам зауважував, „принциповим ворогом теоретичних фортепіанних шкіл” [254]. Але його учениця і довголітня асистентка Мальвіна Брей видала у 1902 р. німецькою мовою книгу „Die Grundlage dere Methoda Leschetizky”, яка за визначенням самого Т. Лешетицького є „чудовий твір, що його я пильно перевірив, остільки влучно відповідає моїм власним поглядам, що я під усіма Вашими порадами підписуюся слово в слово” (з його листа, надрукованого в цій книзі) [254, с. 23]. В ній викладено систему „що їм можна було-б дати назву „принципів школи” [там само]. Ця школа (Т. Лешетицького-Г. Єсипової) ствердила власні педагогічні принципи оволодіння майстерністю фортепіанного виконавства, які стали відправними у створенні власних методичних систем їх наступників [138; 410, с. 3].

Безпосереднє відношення до розвитку української фортепіанної школи, як бачимо, мала методична система Т. Лешетицького-Г.Єсипової, що народжувалась в боротьбі та синтезі двох течій в фортепіанному виконавстві, одна з яких продовжувала ідеї французького піаніста Л. Брассена[25], якій були притаманні: блискуча пальцова техніка; велика палітра відтінків звуку без будь-якого його форсування; старанне відпрацювання найдрібніших деталей (іноді завдяки роздрібненню цілісності задуму) при збереженні широкого „дихання”, притаманна деяка „салонність” стилю виконання з уникненням стихійної надмірної потужності. В цей же час, у виконавській творчості деяких піаністів спостерігалось перебільшення і протилежних рис: форсування звучання, додавання „ударності”, внесення зовнішніх неприродних ефектів, грубих загальних контурів музичної драматургії, що перешкоджало розвитку природної музичної інтонації, щирості та ліричності окремих фраз.

У непростій боротьбі стверджувалась фортепіанна школа Т. Лешетицького-Г.Єсипової, народжувався новий стиль опанування фортепіано, в „дружній спільній роботі, здорової двосторонньої критики” вдавалось народжувати характерну манеру виконавства, яка змогла завоювати світ [138; с. 3].

Специфіка діяльності педагога-музиканта, деякий її консерватизм, обумовлений передаванням наступним поколінням

[25]Луї Брассен (1840-1884 рр.), французький піаніст, композитор (ученик І.Мошелеса), пропагував творчість Л.Бетховена, у 1880-1882 рр. виконав всі його фортепіанні сонати. Останні шість років життя (1878-1884) викладав в Петербурзькій консерваторії (серед учнів – В.Сафонов).

загальноестетичних цінностей та музичних традицій, може обумовити проходження повз змін оточуючої дійсності, яка вже потребує іншого змісту, форм і методів музично-педагогічної роботи, в тому числі піаністів [54; 56].

ХХ століття ознаменувалося певними, штучно створеними, негативнми процесами в галузі музичної освіти, фортепіанної методики („фортепіанної педагогіки"). Під час розгорнутої ідеологічної боротьби була спроба впровадити „колективний", бригадний метод навчання, який не міг бути використаний в індивідуальному музичному навчанні гри на музичному інструменті - фортепіано. Негативні наслідки давали і тенденції (кінець 20-х–початок 30-х рр.) „забуття фортепіанної техніки", тобто послаблення професійного рівня опанування фортепіано поряд з перебільшеним захопленням суто технічними прийомами.

У першій чверті ХХ століття з'явилась перекладна з інших мов методична література з методики гри на фортепіано. Наприклад, популярними були „Природна фортепіанна техніка" Р. Брейтгаупта, „Фізіологічні помилки у фортепіанній техніці та її перетворення" Ф. Штейнгаузена, які було написано в 1905 році, в російському перекладі вони з'явились в 1926 і 1927 рр. В них теоретики від фортепіанної методики вивчали структуру піаністичних рухів, стверджували, що „успішність технічної роботи піаніста залежить від того, наскільки свідомо і правильно він володіє м'язами свого тіла" [29; с. 219]. Практика педагогів-піаністів показала, що суцільне занурення у фізіологічні відчуття, які характеризували „анатомо-фізіологічні" школи, більше заважали, ніж допомагали.

Не без підстав звернемось до методичних порад Ф. Бузоні, у якого вчились представники української фортепіанної школи. В його статтях („Про вимоги піаніста", „Цінуйте фортепіано") де приділено увагу „педальній техніці", він писав про неї як про „вищу техніку", вказуючи на невичерпність можливостей фортепіанної педалі. Справа тут не в механічному використанні можливостей піаніста працювати ногами за роялем, вчасно натискати на неї та „знімати" звучність, а саме технологічних можливостях опанування цією роботою, яка поєднує інтелектуальний потенціал піаніста, його слухову увагу, музичний досвід та фантазію, творчо-інтерпретаторські можливості, здатність до концептуальних пропозицій, індивідуально-неповторний власний стиль виконання і рівень культури особистості як соціального суб'єкта. У цих статтях Ф.Бузоні називав педаль компонентом вищої техніки: „Можливості педалі ще не вичерпані, бо вони й досі лишаються рабами

черствої та безрозсудної гармонічної теорії: з цим поводяться так, ніби-то хотять надати повітрю й воді геометричної форми" [261; с. 126]. Сам Ф. Бузоні частіше використовував чергування безпедального звучання з шарами густо педальної звучності, що сприяло досить незвичному змішуванню гармонії.

Великий вплив на розвиток української фортепіанної школи мав А.Г. Рубінштейн. На цих підставах звертаємось до методичних порад блискучого піаніста і педагога, який своїми зауваженнями забороняв Й. Гофману, наприклад, другий раз приносити той же твір на урок, тому що на повторному уроці міг вимагати зовсім протилежного; - для отримання повної свободи у виконанні, наприклад, фуг Й.Баха радив: грати їх в дуже уповільненому або у сильно швидкому темпі та в усіх тональностях із збереженням аплікатури, виконувати партію лівої руки правою і навпаки; - його крилатий вираз, що спонукає до щоденної роботі за роялем: якщо він не грає один день – помічає недоліки у власній грі, якщо два дні – недоліки помічають його учні, на третій день – їх бачить публіка.

Своє бачення щодо використання „анатомо-фізіологічної" школи мав видатний педагог, виконавець, професор Київської консерваторії та Музично-драматичного інституту ім. М. Лисенка, Г. Беклемішев, який застерігав від бездумного наслідування різних теоретичних порад. Він вважав, що намагання диференціювати рухи, зосереджуючи увагу на окремих сухожиллях чи суглобах тощо, призведе до втрати свободи і природності рухів. У відповідь на книгу П. Рамуля „Психофізичні основи сучасної фортепіанної техніки" (яка отримала популярність в першій третині XX ст., 30-ті роки) Г. Беклемішев зауважував, що взагалі поява великої кількості методичної літератури – це явище позитивне, бо воно спрямоване на вирішення багатьох проблем фортепіанного навчання, але „досвід цих досліджень ще не дає достатніх підстав для їх вивчення, поки вони не приведуть нас до закінчених, продискутованих, незаперечних результатів і ці результати не буде приведено в систему інструктивно-доцільної послідовності" [59; с. 36].

Методичні позиції Г. Беклемішева, надані в його роботі „Психофізичні основи сучасної фортепіанної техніки" [59], які завдяки ретроспективному огляду аналізуються нами з позицій теорії загальної та музичної педагогіки (кінець XX ст.), містять методично-технологічні (називаючи їх сучасною мовою) характеристики. Це, перш за все, мотивація на продуктивність використання робочого часу, самостійне усвідомлення власних

можливостей кожного для отримання найбільш прийнятного та корисного розкладу самостійних занять. Так, він пропонував: - працювати самостійно в ранкові години; - від занять отримувати насолоду (позитивний емоційний тон): - усвідомлювати, що кількість витраченого на заняття часу (4-5 годин) має сенс лише за умов максимальної інтенсивності, радив ніколи не втрачати необхідної для занять слухової уваги, напруги емоційних та розумових дій; - кожного дня читати з листа та повторювати вивчений музичний матеріал. Ці поради разом з їх простотою, традиційністю (надані в 20-ті роки XX ст.) мають сучасне методико-технологічне значення [29; 59; 135; 303; 623].

З інтелектуально-творчої діяльності таких особистостей, виконавців, музикантів, педагогів-піаністів розпочиналось творення та теоретичне удосконалення сутності термінології сучасної методико-технологічної системи освіти в галузі музики.

Завдяки збереженим матеріалам із архівних джерел маємо можливість „зазирнути" в творчу методико-технологічну майстерню видатного педагога-піаніста, героя праці В. Пухальського (1848-1933 рр.).[26]

Педагог В. Пухальський користується широким визнанням не лише в Україні, але й за її межами. „Починаючи з розвитку принципів Лешетицького, не уникнув і впливу Рубінштейна, Таузіга, виплекав свою власну школу, що мала багато спільного з системою Деппе" [там само, с. 35]. Своєю методикою В. Пухальський доповнив існуючі, їй було притаманне: - невідривний зв'язок техніки з музикою „искание певучего звука как основи техніки"; - значна свобода рухів, відмова від „пальцовой" гри, „негативне ставлення до гам"; решта позицій, які мали в свій час „передовую роль в деле борьбы с многими предрассудками" [там само].

Характерними „предрассудками" методики цього періоду (довоєнної фортепіанної школи) були: - „перебільшене захоплення технічними прийомами школи Бузоні-Петрі", що зробило роботу багатьох молодих піаністів однобокою,

[26] В.Пухальський закінчив в „1874 р. лауреатом С.П.Б.Консерваторію в класі Лешетицького", протягом 2 років був викладачем фортепіанного класу, у 1876 р. переїхав до Києва, де і вступив до числа викладачів музичного училища" [253; с.35], з 1877 р. – його директор, 1913 р. – директор і професор Київської консерваторії, після 1917 р. – декан виконавського факультету (виступав у відкритих концертах до 75 років), почесний член Санкт-Петербурзької консерваторій.

стверджувалась деяка скутість, перебільшена обережність рухів. Це „призвело до захоплення майже виключно „статичними", якщо можна так висловитись, типами техніки" [22, с. 37]; - доволі розповсюджений помилковий метод, який полягає в тому, що „впливати на „велику публіку", призвести технічно-„блискуче" „естрадне", а не „камерне" враження можна лише за допомогою великого звучання та міцного fortissimo" [там само]; - багато хто вважав, що „робота над технікою і робота над музикою – різні й легко розз'єднувані речі", але „в основі техніки лежить робота над звучністю, що будь-який технічний прийом є лише засіб до розв'язання чисто музичного завдання". Після довгого перериву в грі деяких віртуозів відроджується „фортепіанна віртуозність" в широкому розумінні...", тобто та, що відроджує художнє значення твору, спираючись на відповідне технічно досконале його виконання [там само].

Історично значущою для УФШ стала методична система Г. Беклемішева, яка посприяла розвитку багатьох фортепіанних шкіл, стала „материнською" багатьом піаністам. Власну педагогічну діяльність він розпочав в 19 років після закінчення консерваторії, його було призначено „штатним педагогом фортепіано в Єлізаветинському інституті" [29; с. 212], учень В. Сафонова (вчився у Т.Лешетицького), Г.Беклемішев багато концертував, не мав відповідної практики та згодом, став захоплюватись педагогікою, розширював знання з фортепіанної літератури, створювати власні інтерпретації творів. У Києві більше зосередився на педагогічній діяльності. Постать Беклемішева-педагога створювали „доброзичливість, чесність ‹...› в поєднанні з рисами визначного музиканта" з блискучою музичною ерудицією, активною концертною діяльністю [29, с. 213]. Талановиту молодь приваблювало в ньому уміння творчо переосмислювати найбільш цінні естетичні і технологічні та прийоми його видатних вчителів у поєднанні з власним педагогічним досвідом: - в його учнях закладене видатне чуття музичної форми, яскравість та віртуозний блиск виконання, темброве багатство кольорів, висока культура піанізму; - розширення фортепіанного репертуару у порівнянні з Т. Лешетицьким (він часто використовував твори Ф. Шопена і прославився їх виконанням), до них додалось виконання Й. Баха, Ф. Ліста, О. Скрябіна, М. Метнера, С. Рахманінова, фортепіанні твори яких часто використовував у

репертуарі його учнів[27]; в) - спрямованість його методики на талановиту молодь, яскраві індивідуальності (до класу Г. Беклемішева потрапляла технічно підготовлена молодь, завдячуючи його авторитету блискучого концертанта і педагога), тобто показовим принципом його методики був принцип індивідуального розвитку учнів, що виключав прагнення навчати і виховувати „собі подібних".

Розвитку УФШ сприяла розвинута методична система Г. Беклемішева, яка відзначалась багатьма позиціями. Це і точне осягнення основної думки, художнього значення музичного твору, цьому підпорядковувались інші, наприклад, технічні завдання. Він писав: „якщо художній розвиток учня йде попереду технічного, то це сприяє швидкому і правильному розвиткові техніки; гірше, якщо навпаки, але і техніка, яка йде вперед через нагромадження великих можливостей, буде сприяти художньому розвитку" [59]. Важливе місце займало винайдення художньої мети, виховання умінь осягати, усвідомлювати художню цінність музичного твору, а розвитку смаку підпорядковувався і складний процес професійного становлення піаніста: від оволодіння навчальним матеріалом, планомірно і поступово просуваючись до формування музично-естетичного досвіду, розкриття потенційних можливостей учнів. На думку Г.Беклемішева: „Художня цінність твору ‹...› повинна відзначатись не лише його об'єктивною художньою цінністю, а й тим, як розуміє учень цю цінність. Для педагога складність полягає в поєднанні об'єктивної художньої цінності з розвитком і смаком учня. Завдання кожного педагога – не лише навчити грати на інструменті, а й розвинути смак учня до розуміння художності в музичному творі". Зробити це доцільніше, на його думку, „даючи зрозумілі учневі твори" [59]. Він підтримував педагогічно доцільну ініціативу учня, розуміючи, що „оволодіти

[27] Всі прелюдії та фуга „Добре темперованого клавіру", „Мистецтво фуги", транскрипції Ф.Бузоні творів Й.Баха тощо, органні прелюдії і фуги німецького органіста Д.Букстехуде, деякі у власній транскрипції Г.Беклемішева. Твори Ф.Ліста – з „Років мандрувань", Рапсодії, Етюди вищої виконавської майстерності, мініатюри, маловідомі транскрипції Ф.Ліста творів інших композиторів тощо. В студентських програмах звучали твори О.Скрябіна: прелюдії, етюди, сонати; М.Метнера: сонати, „Забуті мотиви", „Картини настрою", етюд ор.4; С.Рахманінова: Етюди-картини, концерти (№ 1 і № 2), Елегія, Гумореска. Він вперше розпочав влаштовувати моно-концерти із своїми учнями, які проходили в залах консерваторії і Музично-драматичного інституту ім. М.Лисенка. Вони присвячувались творчості Й.Баха, Ф.Ліста, Л.Бетховена, О.Скрябіна.

основами свого мистецтва учень може лише завдяки власних зусиль", тому сприяв творчим пошукам учнів. А. Гозенпуд згадував про свого педагога, що він ніколи не нав'язував „певні трактовки або традиції", а надавав свободу інтерпретації. Головне, щоб у ній „усе було закономірним, логічним і художньо-переконливим. Найбільшу увагу Г. Беклемішев приділяв усій формі в цілому, а менше – деталям" [135]. Приділяючи увагу розвитку творчій фантазії й артистизму учнів, Г. Беклемішев використовував метод зіставлення різних музичних творів, які були емоційно-дійовими, розвивали творчу уяву вихованців, збуджуючи допитливість, свідоме ставлення до музичної літератури (завдяки відмінній ілюстрації фортепіанних творів).

Не останнє місце в методиці цього педагога мало і удосконалення технічної майстерності (високий професіоналізм відзначав педагогічне спрямування Г. Беклемішева) для розкриття музичного образу, специфічного звукового оформлення його, „Григорій Миколайович добивався красивої звучності, повного звука, колористичної і темброової різноманітності" [135]. В цьому йому допомагала сувора ощадливість піаністичної техніки без будь-яких зайвих рухів, спираючись на доцільну зібраність ігрового апарату [29, с. 216]. До специфічно-фортепіанних методів можна віднести й педалізацію; художніми ефектами використання педалі особливо відзначалось виконавське мистецтво Г. Беклемішева, чим він щедро ділився із своїми учнями. Майстерно володіючи педаллю, він досягав цікавої темброової різноманітності, використовуючи її як засіб звукового забарвлення, чим був більше схожий із своїх вчителів на Ф. Бузоні ніж на В. Сафонова. Г. Беклемішев користувався густою педаллю, імітуючи монументальні оркестрові та органні звучності, які змінювались іншими видами його педальної техніки – півпедалі, чвертьпедалі, лівої педалі, що застосовувались ним з надзвичайною майстерністю. Опанування цими прийомами педалізації, безумовно, було складним процесом, тому Г. Беклемішев з надзвичайною наполегливістю ділився своїми виконавськими надбаннями з учнями.

Не залишались поза увагою і продуктивне використання робочого часу для самостійного опрацювання творів [29, с. 218-219]. Він пропонував критично ставитись до методичної літератури з викладання гри на фортепіано, яка з'являлась в першій чверті XX століття (як іноземної, в перекладі, так і відчизняної), застерігаючи проти надмірного захоплення „анатомо-фізіологічною" школою (яка могла і заважати в роботі).

Будучи прекрасно обізнаним з популярних на ті часи праць німецьких „технологів" з фортепіанної гри, усвідомлюючи відповідальність за формування піаністичних можливостей студентів, Г.Беклемішев виклав власні позиції з приводу появи великої кількості досліджень з проблем „фортепіанної педагогіки і методики". Само по собі це явище він вважав позитивним, але, на його думку, „досвід цих досліджень ще не дає достатніх підстав для їх вивчення, доки вони не приведуть нас до закінчених, продискутованих, незаперечних результатів, які будуть приведені в систему інструктивно-доцільної послідовності" [59, с. 36].

У методико-технологічній системі Г. Беклемішева простежується зародження науково-теоретичних засад технології опанування фортепіано: чітке встановлення мети і винайдення короткого шляху до виконання, продуктивне використання часу для домашнього опрацювання музичних творів, розгляд розвитку технічних можливостей студентів як „інструктивно-доцільної" системи.

З 20-40-х років XX століття в Одеській консерваторії плідно працювали видатні педагоги-піаністи, серед них гідне місце посіли М. Старкова, Б. Рейнгбальд, які сприяли прогресивному розвитку методики творчого опанування фортепіано, закладали позиції, що в майбутній теорії мистецької педагогіки будуть розвинуті до педагогічної технології творчого опанування фортепіано.

З 20-х років в Одеській консерваторії розкрився талант видатної піаністки, педагога, заслуженої діячки мистецтв Марії Митрофанівни Старкової (1888-1970 рр.), яка народилась в Одесі, „навчалась в музичних класах ІРМТ у Й. Айсберга" [405; с. 40-43] і плідно працювала в рідному місті, стала відомою за межами України завдяки блискучому виступу Я. Зака, лауреата І премії ІІІ Міжнародного конкурсу ім.Ф.Шопена у 1937 р.

Окремих праць, які б охарактеризували спільні риси методики М. Старкової з її педагогами немає. Але, можна припустити, що в фортепіанній школі цього уславленого педагога-піаніста, в методико-технологічному компоненті її фортепіанної школи успадковані риси всесвітньо відомої школи Т. Лешетицького-Г. Єсипової, адже М. Старкова вчилась у найулюбленішого учня Г. Єсипової–В. Дроздова.

Методичні позиції цієї видатної піаністки, знаного українського педагога складались на засадах знання відповідної науково-методичної літератури з фортепіанного виконавства та навчання, сучасної теорії піанізму, власного практичного досвіду. В систему методичних поглядів М. Старкової, які перегукуються з сучасними

поглядами педагогів-піаністів і не втратили своєї актуальності, входили:

- індивідуально-виправданий добір музично-виконавського репертуару, в якому враховувались естетичні потреби професійного навчання та виховання піаністів (вивчення класики, сучасної літератури, українських фортепіанних творів);

- використання випереджувального методу у наданні теоретичних і практичних порад: знайомила з художньою цінністю, стилістичними особливостями музичного твору, засобами виразності музичного образу та „заздалегідь звертала увагу на технічні труднощі, які можуть виникнути при роботі над твором" [177; с.188];

- усвідомлення необхідності точного розкриття авторського тексту, що обумовлювалось як „глибоке проникнення в авторський текст" (там само, с.188), водночас педагогічне застереження „від сліпого, формального виконання авторських вказівок"; на її думку: „виконавець повинен відчути авторський задум, зробити його своїм" [там само];

- уважне ставлення до специфічно-музичних порад: творчого підходу до здіснення природного, невимушеного фразування (адекватного авторському тексту); розвитку ритмічної чутливості у відповідному співвідношенні з емоційно-художнім змістом музики; якість звучання твору, майстерності володіння педалізацією, що „передбачає розвинений художній смак, тонкий гармонічний слух, яскраву художню уяву й глибоке розуміння логіки та стилю виконуваної музики" [там само, с. 190].

Особливу увагу педагог приділяла розвитку пам'яті (що перегукується з відповідною роботою англійської піаністки та педагога Л. Маккіннон), для успішного здійснення якого надано багато цікавих порад у методичній розробці щодо розвитку музичної пам'яті. Ці поради пов'язані з низкою інших методичних позицій, серед яких: застосування свідомості у навчанні, використання принципу поступового ускладнення музичного матеріалу, уникнення перевантаження уваги та зайвої слухової напруги, взаємопов'язаність багатьох елементів засобів музичної виразності (агогіки, виразного інтонування, динамічних співвідношень тощо).

Берта Михайлівна Рейнгбальд (1899-1944 рр.) після закінчення одеської консерваторії (в класі Г.Бібер) була запрошена до викладання в ній. В роки ІІ світової війни працювала у складі фортепіанної кафедри Ленінградської консерваторії (яку було евакуйовано до Ташкенту). Майже чверть

століття виховувала вона піаністів, серед яких: Т. Гольдфарб, Б. Маранц, Л. Сосіна, Д. Тасін, Л. Фіхтенгольц та інші, навчала деякий час і Е. Гілельса, який так відгукнувся про неї: „Це була людина високої культури, об'єднана щирою дружбою з композиторами, поетами, художниками, високоосвічена, глибоко обізнана в мистецьких і наукових явищах" [126].

Рукопис Б. Рейнгбальд „Мій досвід виховання обдарованих учнів" (зберігається у сина А. Рубінштейна) містить її методичні позиції, спостереження за більше як двадцять років роботи, в ньому описані досвід роботи з талановитими учнями. Безперервність освіти, постійне самовдосконалення притаманні цьому педагогу. „Рейнгбальд вважала, що вчитель може навчати інших доти, доки учиться сам. Цей безперервний процес самовдосконалення сприяє формуванню яскравої індивідуальності, водночас зберігаючи в людини свіжість і безпосередність почуттів" [177; с. 196]. Ще один факт, що підкреслює її бажання бути завжди в курсі сучасних педагогічних і загальнокультурних проблем. Для збагачення власного досвіду новими враженями та ідеями вона часто відвідувала уроки видатних педагогів Ленінграда і Москви. З метою професійного вдосконалення своїх учнів: Е. Гілельса, Т. Гольдфарб і В. Маранц вона відправляла їх до Г. Нейгауза [там само, с.198].

В методичній системі цього педагога містяться позиції, які продовжують шлях розвитку методико-технологічно компоненту української фортепіанної школи, піднімають її до високого рівня особистісто-гуманістичної педагогічної парадигми, а саме:

- постійтний процес самовдосконалення,
- розвиток самобутньої особистості, індивідуальності учня, впевненість, що педагог має бути витонченою людиною, яка глибоко відчуває індивідуальність кожного (ці ідеї співзвучні багатьом піаністам-педагогам, наприклад, С. Фейнберг теж вважав, що перше місце в музичному розвитку в класі фортепіано має належати становленню людини, друге – митця, третє – музиканта, а лише четверте – піаніста);
- велика відповідальність за долю своїх учнів, намагання бути їм порадником і другом;
- намагання викликати щирий інтерес до занять, без якого „неможливо досягти успіху" [177; с. 196];
- постійне уважне педагогічне спостереження за учнями для повного розкриття їх індивідуальних можливостей і т. ін.

Особливого значення набуває і намагання Б. Рейнгбальд викликати у студентів любов до педагогічної професії. Вона

доручала їм різні невеликі завдання, потім довіряла вивчення цілих творів самостійно, пізніше – рекомендувала відвідувати заняття інших педагогів [там само, с. 199].

Своєю практичною діяльністю, досвідом методичного спрямування, теоретичними знаннями Б.Ренгбальд стояла у витоків формування тоді радянської фортепіанної школи, яку у виконавській практиці доводили талановиті її учні, так Е. Гілельс (лауреат Всесоюзного конкурсу, 1933 р. – І премія; Міжнародних конкурсів піаністів: у Відні – ІІ премія; імені Е. Ізаї у Брюсселі, 1938 р.- І премія), „силою свого дивовижного таланту він начебто підсумував головні тенденції розвитку реалістичної школи фортепіанного виконавства" [635].

Багато спільного засадничі позиції видатних педагогів-піаністів будуть мати в майбутніх педагогічних технологіях фортепіанного навчання, в другій половині ХХ століття (в педагогіці професора О. Александрова, Т. Кравченко, В. Топіліна, А. Янкелевича та іших). Є багато спільного між педагогічними ідеями Б. Рейнгбальд та Т.Кравченко (яка навчалась спочатку в Ленінграді, в аспірантурі – в Москві у Л. Оборіна): спонукання до максимальних зусиль для розвитку самостійності, індивідуальної неповторності; попереднє виявлення музичних здібностей і спрямування вподобань своїх учнів; розвиток концертної активності, музично-стильової відповідності й інтерпретаторської визначеності (60-80 рр.)

Методичні системи видатних педагогів-піаністів містили низку дидактичних положень (індивідуальний підхід до визначення навчального матеріалу кожного з учнів, врахування психологічних особливостей піаністів, темпів їх просування у вивченні музичних творів, їх запам'ятовуванні; ночність – музичний показ на фортепіано), які широко використовуються в сучасній фортепіанній методиці, що отримали більш глибоке подальше теоретичне узагальнення процесів розвитку асоціативного мислення, звертання до суміжних видів мистецтва, розпочатих П. Луценком, Г. Нейгаузом, Б. Рейнгбальд, А. Рудницьким, ін., сприяли розвитку загальної культури опанування фортепіано.

У фортепіанній школі, в межах методико-технологічного функціонального компоненту було приділено увагу розвитку працездатності, вмінням долати труднощі, дисциплінувати свій розум, твердо йти до мети (чим закладались риси майбутнього технологічного підходу до процесу творчого оволодіння фортепіано), що проявляється в позиціях, які розкривають процеси розвитку „виконавської техніки", яка спираючись на необхідні виконавські здібності і особливості підготовки до

естрадного виконання та „вільної творчості публічно”, торкається не лише безпосереднього піаністичної, а й педагогічної техніки, що сприяє впевненості в собі, вмінням презентувати власні ідеї та втілювати їх у самостійній педагогічній діяльності.

Тенденцією, яку навряд чи можна назвати позитивною, розвитку української фортепіанної школи стала деяка втрата цінного педагогічного досвіду її лідерів, змісту їх поглядів на методи творчого опанування фортепіано, що можна пояснити деякими факторами. Педагоги-піаністи, які здійснювали активну концертно-виконавську діяльність, на мали об’єктивно часу для викладення своїх поглядів і їх літературного оформлення у відповідних методичних матеріалах; - деякі власні методичні погляди вони записували у вигляді окремих нотатків (П. Луценко, М. Старкова, І.Тамаров, М.Тутковський), але їх не завжди було надруковано або надруковано та, на жаль, втрачено з історичних обставин; - багато професорів дореволюційних і довоєнних вищих мистецьких навчальних закладів у силу своєї сором’язливості або відповідних поглядів не вважали за доцільне взагалі описувати свої ідеї, вони більше любили музикувати ніж писати; - вдячні учні все ж таки нотували безцінні для історії наукові погляди, методичні позиції, особистісно-характерні вчинки своїх педагогів, якими зараз щиро діляться із нащадками або передали їх своїм учням для збереження та накопичення музично-педагогічного і загально-культурного досвіду; - деякі архівні матеріали ще чекають свого вивчення, але в нових умовах конкурентних відносин у суспільстві є джерела, які залишаються „зачиненими” для дослідників інших регіонів.

Історія фортепіанної школи розвивалась у контексті музичної педагогіки, досягнень радянської фортепіанної школи, до розробки якої доклали зусиль багато музикантів-піаністів, що працювали за межами України. Науково-методичні системи творчого опанування фортепіано удосконалювали Т. Беркман (М., 1977 р.); В. Ниркова (М., 1988 р.); Є.Тімакін (М., 1989 р.); С. Циркунов (Кишинев, 1991 р.); М. Соколов (М., 1991 р.); А. Ніколаєва (М., 2001 р.); В. Крюкова (Ростов н/Д, 2002) та інші.

У ХХ столітті визріли нові методи наукового знання (альтернативні програми, авторські методики, власні педагогічні школи, стало популярним використання технічних засобів музикування: синтезаторів, електро-клавішних інструментів тощо). Ми поставили за мету розкрити багатий потенціал музичного інструменту - фортепіано, звернути увагу на високі культуротворчі можливості цього самобутнього, складного, багатого за своїми

тембрами, улюбленого багатьма сталими музикантами і продовжувачами їх шкіл музичного інструменту, за допомогою якого здійснювалось і здійснюється музичне навчання та виховання молоді, щоб уникнути можливого загублення його у потоці інноваційних технологій і пошуків модерністського звучання електронних замінників природного звучання цього величного універсального інструменту. Опанування ним відбувається в класі фортепіано і безпосередньо залежить від змісту роботи в цьому навчальному підрозділі, його професійно-педагогічної та соціальної сутності.

У музичній освіті, виконавській школі у навчанні гри на будь-якому музичному інструменті наголос, як правило, зміщується на індивідуальність кожної особистості музиканта. Успіх навчання гри на фортепіано у значній мірі залежить від педагогічних ідей та методичних позицій видатних майстрів, педагогів-піаністів, під творчим керівництвом яких відбувається оволодіння учнями мистецтвом художнього виконання на фортепіано. Клас фортепіано в історії розвитку відповідного навчання, становлення фортепіанних методик став свого роду інфраструктурою професійної діяльності особистості педагога-піаніста, творця специфічної, неповторної, навіть унікальної навчальної атмосфери, в якій водночас відбувається особистісне, виконавське, піаністичне, методичне становлення майбутніх спеціалістів. Тобто, фортепіанний клас являє собою особливий музично-творчий простір у мистецькому навчальному закладі (від музичних шкіл до вищих музичних спеціальних та музичних департаментів у структурі педагогічної освіти навчальних закладів), в якому успадковуються традиції, трансформуються та народжуються нові ідеї, розкриваються й удосконалюються творчі позиції молодих педагогів-піаністів, стають відправними положеннями власних методико-технологічних систем їх учнів – послідовників „материнських” фортепіанних шкіл.

2.6. Генеалогія української фортепіанної школи

Однією з характерних якостей фортепіанної школи, як культурної традиції, є наступність. У випадку гідного спадкоємця школа продовжує своє існування та розглядається як науково-творче спрямування.

Таким чином, з’ясувавши характерні особливості мистецької школи як категорії галузевої ланки наукознавства, ми пропонуємо проект функціонального методико-технологічного компонента

фортепіанної школи та виділяємо декілька типів (від свідомо традиційного через індивідуально-трансформоване до яскраво виділеного ідейно-лідерського типу) наслідування традицій лідера (лідерів) школи (шкіл) на досліджених прикладах з генеалогії фортепіанних шкіл В. Барвінського, Г. Беклемішева, П. Луценка, Г. Нейгауза, В. Пухальського, М. Старкової та їх послідовників (О. Криштальського, А. Луфера, К. Михайлова, Є. Сливака, В. Топіліна, А. Янкелевича та інших).

Історичною постаттю у розвитку української фортепіанної школи був видатний педагог-піаніст Володимир Вацлавович Пухальський (1848-1933 рр.), заслужений професор України (1928 р.), герой праці, який віддав музичній культурі майже шістдесят років свого творчого життя.

Свою методико-технологічну систему В. Пухальський розпочав з розвитку принципів Т. Лешетицького, взявши все найкраще від піанізму свого вчителя; мав багато спільного з методичною системою Л. Деппе (1828-1890 рр.). На його педагогічні та виконавські погляди вплинули А. Рубінштейн (1829-1894 рр.), К.Таузіг (1841-1871 рр.), трансформуючи традиції їх шкіл, розбудував власну фортепіанну школу [233].

Від вчителів, лідерів відомих фортепіанних шкіл, у свою методику В. Пухальський переніс: - невідривний зв'язок піаністичної техніки з музикою („искание певучего звука как основи техніки"); - значну свободу рухів за принципом повного вивільнення всієї руки до спинних м'язів („орлиних крил"); - відмову від окремої „пальцовой" гри, негативне ставлення до бездумного програвання гам; - позбавлення власного піанізму від салонно-віртуозного стилю та перенесення цих позицій в методику навчання учнів.

Слідуючи своєму безумовному покликанню, педагогічній діяльності, В. Пухальський багато і плідно працює з учнями, яких через його педагогічну майстерню („фортепіанний клас") пройшло дуже багато [461; 548]. В роботі з ними розбудовувалась його методико-технологічна система, що включала виховання особистостей музичних діячів, самостійних митців, творчих піаністів-виконавців, педагогів, які гідно продовжували його ідеї і надбання в своїй професійній діяльності.

Починав Володимир Вацлавович вибудову індивідуальних проектів музично-піаністичного та особистісного розвитку своїх продовжувачів з діагностичних спостережень та завдань, блискуче розпізнавав інтелектуально-творчий потенціал учнів; - спрямовував педагогічні зусилля на розвиток самостійного

музичного мислення кожного студента; - приділаляв велику увагу розкриттю художнього змісту музичного твору, для чого він допомагав розвивати у студентів тонкий розум та широку освітченість; - в блоці спеціально музичних здібностей наголошував на первинності розвитку та активності музичного слуху, образних уявлень, за якими мають слідувати рухові дії, наполягав на свідомому слуховому контролі за виконанням; - розвивав музичну виразність, спираючись на інтонаційну природу музики, заглиблюючись у її динаміку, гнучкість, драматургічну стрункість та виправданість задуму виконання твору; - включав у програми учнів фортепіанні твори визначних композиторів – Й. Баха, Л. Бетховена, В. Моцарта, Р. Шумана, які обходили інші педагоги-піаністи за часів його діяльності. За спогадами його учнів він володів сам великим репертуаром, багато їм грав, тобто, широко використовував принцип наочності у своїх заняттях; - проявляляв сучасність поглядів, інтерес до творів молодих (на той час) композиторів (С. Прокоф'єв, О. Скрябін, С. Рахманінов), визнаючи яскраві твори цих авторів [477; 482]; - демонстрував уміння розбиратись у нових науково-теоретичних висновках з проблем музичного мислення, подальшого розвитку музичної мови, що дозволяло постійно розширювати фортепіанний репертуар своїх учнів, поглиблювати просвітницькі тенденції розвитку його школи.

Один з його учнів, А. Альшванг, згадував, що фортепіано під руками В. Пухальського зовсім втрачало свою „ударність" і перетворювався в мелодичний, яскраво-інтонаційний та тембровий інструмент. Саме свою здібність надавати звучанню дивовижної тембрововсті відрізняло цього піаніста. За допомогою виділення опорних звуків, окремих інтонацій, акцентів, їх творчої комбінації та співставлення Володимир Вацлавович презентував незвичайну темброву звукопис, якій навчав своїх учнів [21].

В. Пухальському були притаманні передові погляди глибоко освіченого, ерудованого музичного діяча (які відбивали ідеї кінця XIX ст.-першої третини XX ст.), здатного зберегти найцінніші традиції піаністичної школи, продовжувати і трансформувати педагогічні погляди своїх вчителів, створити власну методико-технологічну систему, гідну продовження в учнях. Безумовно, сприймаючи все сучасне й прогресивне в розвитку піаністичної майстерності, він залишався вірним принципам виразного, високо художнього виконання фортепіанної музики, бездоганної технічної вправності. Так, на нашу думку, педагогіка В. Пухальського спирається на *індивідуально-трансформоване наслідування*

традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантою взаємозбагачення (II тип) та має ознаки I типу - самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні „материнської" фортепіанної школи. Фрагмент генеалогічного дерева фортепіанної школи Володимира Пухальського див. у Додатку Б, на рис. Б.2.1.

Всією своєю інтелектуально-творчою, виконавсько-практичною, культурно-громадською, педагогічною діяльністю В. Пухальський ствердив одну з визначних українських фортепіанних шкіл. Його учні „розкидані по багатьох містах Старого і Нового світу": Ю. Іссерліс, К. Михайлов, Й. Миклашевський, М. Гольденберг, О. Брон, Г. Коган та ін. Деякі з них – „проф. Б. Яворський, проф. Л. Николаев, Олександр Брайловський, Володимир Горовиць досягли європейського визнання" [253; с. 36], а також, серед відоміших з них - А. Альшванг, Г. Артоболевська, І. Беркович, Ф. Волинська, Б. Міліч, М.Тутковський та багато інших [475; 477; 515; 544].

Одним з відомих педагогів-піаністів Київської фортепіанної школи був продовжувач школи В. Пухальського Костянтин Михайлов (1882-1961 рр.). Розпочав він педагогічну діяльність у 1907 р. старшим викладачем музичного училища (в Києві), в 1913 р. екстерном закінчив Петербурзьку консерваторію і продовжував працювати в Києві, з 1917 р. став професором київської консерваторії [87; 374; 489], а в 1922 р. – її директором. Від його особистісних позицій як ідейного лідера залежав прогрес його фортепіанної школи й педагогічна діяльність колективу всього музичного освітнього закладу, подальша доля фортепіанного навчання, а саме: рівень професіоналізму, доцільні методи перебудови музичної освіти, поглиблення її змісту.

Власні педагогічні переконання К. Михайлова спирались на намагання культивувати найкращі традиції фортепіанних шкіл минулого, досягнення теорії і практики музичної педагогіки, постійний саморозвиток. Заслуги цього видатного громадського музичного діяча, піаніста, педагога оцінено державою, К. Михайлова було нагороджено багатьма орденами та медалями.

Від свого педагога, В. Пухальського, він успадкував: - вільність піаністичного апарату, фізіологічну природність піаністичних рухів, винахідливість у створенні різних методів розвитку технічної майстерності (експромти у вправах в процесі опанування

технічно-складних музичних творів); - творчі підходи до розвитку технічної вправності (уміння виокремлювати із складних, незручних для виконання технічних звукових послідовностей фортепіанної фактури невеликі фрагменти та на їх основі будувати вправи для її налагодження); - потребу у точному прочитанні авторського тексту, усвідомленні його художньо-смислової ідеї; - яскраве логічне фразування, яке мало зберігатись навіть у будь-якому фортепіанному творі конструктивно-технічного спрямування та збагачуватись емоційним включенням, з уникненням формального, бездумного програвання; - використання в репертуарі піаністів кращих фортепіанних творів сучасних композиторів.

К. Михайлов у своїй методико-технологічній системі спирався на такі позиції: - прискіпливе ставлення до авторського тексту з подальшим аналізом всіх позначок у нотному тексті та виробленням власного тлумачення та ставлення студента до виконуваних музичних творів; - включення в професійне становлення студентів необхідних навичок швидкого читання нотного тексту, розуміючи, що цей процес спирається на природні задатки кожного, все ж таки вимагав від студентів копіткої праці (з мобілізації внутрішнього слуху, визначення характерних ритмічних фігурацій, набуття досвіду знайомства з літературою різних жанрів, форм, стилів) для формування відповідних вмінь; - спонукання студентів до самоосвіти (зародження прототипів безперервного навчання), впливав на активізацію ініціативи учнів не лише в навчальній роботі, а й у сумісному музично-творчому процесі з педагогом, концертній, просвітницькій діяльності, методичній роботі; - внесення у фортепіанне навчання досягнень психолого-педагогічної науки щодо врахування віку піаністів, використання специфічного музичного матеріалу для дітей (вперше разом з Б. Мілічем, Є. Сливаком зробив педагогічне редагування серії фортепіанних творів для дітей та юнацтва); - урахування індивідуальних особливостей кожного студента у доборі навчального музичного матеріалу (репертуару), з дотриманням дидактичних (відповідно до теорії загальної педагогіки) принципів поступового ускладнення та запобігання вперед, які проявлялись у свідомому запропонуванні студентам заважких творів, але таких, які в процесі опанування ними стануть у пригоді в їх подальшому технічному або художньому удосконаленні та сприятимуть подоланню учнем перешкод на шляху до вищого щабеля творчого опанування фортепіано, тобто

створював індивідуальні проекти музично-піаністичного та особистісного розвитку кожного учня.

Забезпеченню подальшого розвитку кращих традицій української фортепіанної школи слугувала й велика увага до молодих педагогів-піаністів. У контексті відповідних поглядів К. Михайлова, як лідера фортепіанної школи, організатора певного творчого колективу, доречно навести такі з них: - радив розпочинати самостійну педагогічну діяльність з учнів, які потребують великої уваги, щоб з перших кроків педагогічної роботи молодий викладача розвивав у собі вдумливість, уникав самозаспокоєння, легких перемог; - як методист він організовував і керував методичними семінарами для вчителів музичних шкіл, виступав з доповідями сам, давав майстер-класи (відкриті уроки). У співдружності з колегами брав участь в організації конкурсів і роботі журі (в різних містах України та за її межами), сприяв становленню високого професійного рівня музичної освіти, керуючи роботою державних екзаменаційних комісій у мистецьких навчальних закладах (Львів, Одеса, інші міста). К. Михайлов мав тісні взаємини з різними музичними діячами: продовжувачем традицій школи В. Пухальського – Г.Коганом, а також Я.Степовим, Р. Гліером, Г. Нейгаузом, С. Фейнбергом, О. Гольденвейзером та іншими.

Сам К. Михайлов був визнаним музичною спільнотою лідером, прикладом для послідовників своєї фортепіанної школи. Він був впевнений, що педагог опосередковано дуже впливає на своїх учнів, тому спонукав своїх продовжувачів самостійно мислити, бути активними і ініціативними в педагогічній та культурно-громадській роботі, спрямовувати зусилля на самовиховання до рівня висококваліфікованих музикантів, намагатись знаходити можливості в сумісній інтелектуально-творчій діяльності педагога і учнів (типовий приклад наукового спрямування функціонування школи в мистецтві). Його тип наслідування традиційних принципів української фортепіанної школи ми визначили як *самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні „материнської" фортепіанної школи (І тип).*

Серед продовжувачів його педагогічних поглядів та методичної системи були Я. Бодік, Р. Горовиць, Р. Кругла, В.-Б. Левік, Є. Френкіна, Л. Шур та інші [491].

Розглянемо функціонування школи Василя Олександровича Барвінського (1888-1963 рр.), однієї з багатьох українських

фортепіанних, яка відноситься до Львівської фортепіанної школи (відповідне регіональне узагальнення спирається на історичну, географічну відповідність та характерні творчо-виконавські особливості її представників). Василь Барвінський поряд з Леопольдом Мюнцером (1901-1943 рр.) були лідерами Львівської фортепіанної школи на початку ХХ століття, які зберегли традиції своїх педагогів, відповідно: для В.Барвінського – В. Курц у Львові та Я. Гольфельд і В Новак у Празі; а для Л. Мюнцера – Е. Лялевич у Львові та Е. Штойерман, Е. Зауер у Відні) і продовжили їх у дещо синтезованому, трансформованому вигляді.

В. Барвінський увійшов в історію України як доктор музикознавства, видатний композитор, піаніст, педагог, діяльність якого активно досліджується і донині [238; 292; 492; 522; 554].

Джерелами його музичної освіти (мав ще юридичну, вивчав філософію) вважаємо: - музичну освіту матері, Євгенії Максимівни, яка навчалась фортепіанної гри приватно у К. Мікулі (Львів); - навчання в музичній школі К. Мікулі (1895-1905 рр., вчився у М. Яшек-Солтесової, В. Квасницького, П. Бернацької); - продовження освіти: у 1905-1906 рр. навчався у В. Курца (Львів), 1911 р. – клас фортепіано у Я. Гольфельда, 1914 р. – клас композиції у В. Новака (Прага) [52; 86; 238; 292; 315; 554].

Як лідер однієї з визначних УФШ В. Барвінський є продовжувачем двох європейських шкіл, одна з яких сягає до Ф. Шопена через школу його найкращого учня Кароля Мікулі, а друга уособлює прогресивні ідеї музичної педагогіки через чеських піаністів В. Курца та Я. Гольфельда.

На В. Барвінського, як педагога, більшою мірою вплинули методичні ідеї В. Курца. Було б наївно вважати, що щедро музично обдарований, інтелектуально-творчий музикант, яким був В. Барвінський, обмежився в своїй педагогічній діяльності низкою засобів окремого педагога, навіть дуже поважного. Він акумулював все прогресивне, чого навчився сам, передаючи власний узагальнений досвід виконавця, свої методичні досягнення учням. Від В. Курца він успадкував такі основні позиції: розвиток музичної виразності в єдності та взаємозв'язку з технічною досконалістю [52], яка спиралась на відчуття повної м'язової свободи піаністичного апарату [238; 292]. В. Барвінський зберіг традиції своїх учителів: не виокремлював художній розвиток від технічного, приділяв чільну увагу деталям у розучуванні твору, продовжував традиції естетики наспівного видобування звуку, уважно ставився до метро-ритмічної пульсації.

Власні погляди на методику фортепіанного навчання В. Барвінський втілював у практиці творчого опанування цим інструментом. Його методико-технологічна система містила ряд позицій, які не суперечили традиційним поглядам, але мали творче оновлення. Так, відмітимо, що: 1) в групі художньо-технічних поглядів він віддавав перевагу художньому розвитку учнів, зміщуючи акцент з технічних завдань на художнє їх виконання (навіть в конструктивних етюдах К.Черні В. Барвінський вбачав джерело: - художніх знахідок, які мали бути перенесені в концертні етюди Ф. Шопена, Ф. Ліста; - поліфонічних звучань на шляху до удосконалення поліфонічного слуху, його застосування в багатоголосній поліфонічній фактурі Й. Баха; 2) гідну увагу приділяв удосконаленню педальної техніки для подальшого її використання в музиці різних жанрів); 3) використовував методи вільного руху всієї руки засобом застосування гнучкості зап'ястку, не послабляючи пальців, додаючи свободу тіла виконавця; 4) пропонував засвоєння музичного матеріалу, спираючись на визначення стилістичних особливостей відповідного творчого спрямування; 5) вважав значним засобом розкриття змісту твору врахування інтонаційної природи його звучання, логіки розгортання в певному метро-ритмі; 6) турбувався про якість звуку, ведення мелодичної лінії, привертаючи слухову увагу піаністів до кожної її появи, будь-то наспівна романтична головна тема з гармонічним супроводом чи мелодика басів, інакше кажучи, в усіх музичних жанрах і формах він дотримувався, так званої, „мелодичної" ідеї.

Підсумовуючи сказане, представляємо тип наслідування традиційних принципів цього видатного педагога як *свідоме традиційного наслідування принципів декількох лідерів (окремого лідера) фортепіанних шкіл з елементами трансформації (III тип).*

На педагогічних принципах В. Барвінського розкривали свій музично-педагогічний потенціал багато піаністів-педагогів, його учнів, серед яких Д. Гординська-Каранович (1908-1999 рр., навчалась у Віденській музичній академії – клас фортепіано: П. Вайнгартен, Е. Зауер); Н. Кашкадамова; Г. Клим (1922-2004 рр.); М. Колесса, І. Крих; М. Крих-Угляр (навчалась у 1934 р.); О. Криштальський (у 1930 р., навчався і у Р.Савицького та Л. Уманської – Львів, С. Фейнберга – Москва), О. Процишин, Р.Савицький (1907-1960, навчався і у І. Гежмана та „Майстерській школі" В. Курца – Прага), О. Созанська та інші. Переконаними

продовжувачами ідей свого педагога, лідера власної фортепіанної школи були Д.Гординська-Каранович та Р. Савицький.

Педагогічний потенціал Д. Гординської-Каранович почав розкриватися лише з 1952 р. (після переселення в США, де вона викладала фортепіано, а з 1983-1999 була президентом Українського музичного інституту в Нью-Йорку). За її відсутності в Україні вивчення педагогічних принципів зі зрозумілих причин ускладнюється [238; 315]. З документальних архівних, літературних матеріалів, інших джерел дізнаємось про її виконавські властивості, з чого можна припустити і зміст педагогічних позицій. На викладання фортепіано вплинули її емоційність, лірична естетика піанізму, глибока шляхетність музичного тону та пластичність. До того ж її вірність „найбільш мистецькому з своїх вчителів" [238], В.Барвінському (в рік смерті улюбленого педагога, 1963 р. вона здійснила турне по містах США з його монографічними концертами), його педагогічним поглядам, які повною мірою проявились у виконавських рисах, визначають її тип наслідування традиційних принципів, він окреслений нами як *підсвідоме (або свідоме) історично-опосередковане наслідування традиційних принципів окремого лідера фортепіанної школи з домінантністю традиції (IV тип).*

Методику гри на фортепіано ще одного учня його, Р. Савицького, який багато спілкувався з В. Барвінським і виконував його твори, визначала щира повага до свого педагога. Але в його позиціях з'являються більш індивідуально-характерні риси, які продовжують ідеї вчителя на новому рівні їх усвідомлення: концентрація уваги до розвитку музичного мислення, точне відтворення музичних фраз, цілеспрямоване удосконалення технічної майстерності, спрямування творчої активності своїх учнів до розвитку інтерпретаційних можливостей. Окреслюємо тип його викладання як *свідоме традиційне наслідування принципів окремого лідера (декількох лідерів) фортепіанної школ з елементами трансформації (III тип).*

Творчим продовженням та оновленням традицій фортепіанної школи В. Барвинського є методико-технологічна система Олега Романовича Криштальського (1930–2010 рр.) [116; 238]. Його піаністична та педагогічна майстерність зазнала гранування з боку різних європейських фортепіанних шкіл. Безпосередній вплив мали методики його педагогів і консультантів: В. Барвінського, Р. Савицького, Г. Левицької (Львів); Л. Уманської, С. Фейнберга, Г. Нейгауза, Я. Мільштейна (Київ) і був продовжувачем піаністичних традицій, які зазнали впливу

італійської (Е.Петрі), німецької (Ф.Бузоні, Л.Годовський), польської (К.Мікулі), російської (О.Гольденвейзер), чеської (В.Курц) шкіл.

О. Криштальський уособлює на практиці безмежність, інфінітивність узагальненої системи поглядів, демонструє „свідому установку на розвиток і поєднання різних фортепіанно-педагогічних ліній" [238], демонструє реальне толерантне буття плюралізму думок, методико-технологічних позицій, які трансформувались у його неповторній творчій індивідуальності.

Методичні погляди О. Криштальського визначаються: - ясністю цікавої детально-смислової роботи над музичним текстом; - інтонаційним, аплікатурним аналізом кожної фрази у всіх пластах фортепіанної фактури та намаганням, по можливості, досконалого її виконання; - підпорядкованістю деталей загальному художньому задуму; - постійним моніторингом слухової активності; - знаходженням відповідного темброво збагаченого звукового відтворення уявлених „фарб"; - обов'язковим виконанням безпосередньо на уроці поставлених завдань, - спонуканням критичного сприйняття виконавських манер різних фортепіанних шкіл; - відтворенням бажаного характеру музичного образу на роялі засобом власного виконання; - широким використанням українського репертуару. Ці позиції детермінують відчуття причетності до співтворчості в музично-педагогічній майстерні, в якій разом з ідейним лідером, учні опановували і сам процес формування необхідних умінь.

Тож, тип його наслідування можна окреслити як *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантністю взаємозбагачення (II тип)*, в якому виявляється проникнення і взаємодія методичних поглядів різних піаністів-педагогів.

Систематизуючи фортепіанну школу В.Барвінського надамо схему фрагменту генеалогічної будови її взаємовпливів (див. Додаток Б, рис. Б.2.2). Спілкування його учнів з В.Барвінським було різнотривалим, декому пощастило спілкуватись з ним довгий час (Р.Савицький), а іншим – лише деякий період (Г.Клим), але всі вони утворюють цілісне історично-музичне явище – українську фортепіанну школу В.Барвінського.

Педагогіку фортепіанної школи В.Барвінського характеризують такі його принципові позиції: - критичне сприйняття виконавських манер різних фортепіанних шкіл; - толерантне ставлення до різних методичних позицій; - музично-громадська активність, постійна просвітницька діяльність на шляху до культуротворення в українському суспільстві.

Гідно наукової уваги музично-педагогічна діяльність П. Луценка (1873-1934 рр.), лідера харківської фортепіанної школи. Павло Кіндратович Луценко був одним з прогресивно мислячих музикантів, видатний концертуючий піаніст, педагог, ім'я якого стало відомим в Україні, Росії та Європі. П. Луценко увійшов в історію фортепіанної школи як визначний музичний громадський діяч, перший ректор Музичного інституту (1818-1819 рр.), пізніше – Музичної академії (1920 р.) та Музичного інституту з технікумом (1921 р.)[28], голова предметної комісії, перший керівник фортепіанної кафедри. Він вдало поєднував концертну, педагогічну та науково-методичну діяльність, плідно працюючи над теоретичними та методичними проблемами оволодіння фортепіано, виховав плеяду піаністів, які сприяли розвитку фортепіанної школи в Україні та за кордоном.

Джерелами музичної освіти П. Луценка були: приватні уроки у Орловського (з дев'яти років), навчання в Харківському музичному училищі в класі відомого піаніста А. Шульца-Евлера (учня Ф. Ліста), а також пророче напутнє слово П.Чайковського, який виразив віру в блискуче майбутнє Павла Луценка (1893 р.) після відвідання ним учнівського квартету в Харкові (в той вечір П.Луценко виступав як соліст, ансамбліст, акомпаніатор). Продовження музичної освіти відбувалось у класі професора Е.Єдлічки (учня М.Рубінштейна), в 1900 р. П. Луценко отримав музичне звання вільного художника в Петербурзькій консерваторії. В якості асистента Штернської консерваторії П. Луценко повернувся в Берлін і того ж року отримав власний фортепіанний клас. Працював в Берліні до 1914 р. Поряд з отриманням музичної освіти П. Луценко закінчив класичну гімназію та юридичний факультет університету.

[28] Доволі часта реорганізація музичної освіти в Харкові призвела до перетворень у структурі та змісті діяльності навчальних закладів протягом невеликого проміжку часу (1920-30 рр.), що зумовило і зміни їх назв: 1917 р. – Харківська державна консерваторія, у 1918-1919 рр.- Музичний інститут, 1920 р. консерваторію об'єднано з інститутом у Музичну академію з центральною музичною школою, 1921 р. – Музичний інститут з технікумом, 1923 р.– Музично-драматичний інститут (додано музично-драматичний факультет), 1930 р.– Музично-театральний факультет (поповнився вокальним факультетом), 1934 р. – Технікум підвищеного типу (трансформований у зв'язку з переведенням деяких факультетів в Київську консерваторію), 1936 р.– Консерваторія, з 1963 р.– Харківський інститут мистецтв ім. І.Котляревського (об'єднано консерваторію та театральний інститут).

Як засновник та лідер однієї з українських фортепіанних шкіл П. Луценко був тісно пов'язаний з традиціями російської та європейської музичної культури, використовуючи їх кращі традиції. На створення власних педагогічних принципів безпосередньо впливали його вчителі (Орловський, А.Шульц-Евлер, Е.Єдлічка) та тісне спілкування з іншими музикантами, від яких він успадкував певні виконавські, теоретичні та методичні ідеї, користувався їх порадами (Ф. Бузоні, Л. Буслер, Л. Годовський, Періцнер, Е. Петрі, Судорер).

Ф. Бузоні та його учень – Е. Петрі, який багато в чому сприймався П. Луценком як однодумець, були його друзями, мали спільні погляди на розвиток піанізму. Оскільки техніка Ф. Бузоні сприймалась одностайно як визначна, унікальна, його методи приймались учнями як безцінні. Ф. Бузоні, критично сприймаючи позитивні принципи анатомо-фізіологічної школи (раціональні підходи до розвитку і використання апарату піаніста, попереднє усвідомлення виникаючих проблем), працював над проблемою впливу психічного фактора (психо-технічного напрямку в розвитку фортепіанної техніки) в фортепіанній грі і вважав, що для технічного удосконалення більш потрібні психічні уявлення про завдання, ясне усвідомлення мети, а результатом стане – осягнення художніх цінностей музичного твору [258]. В своїй статі „Про вимоги до піаністів" Ф. Бузоні писав, що найвища техніка зосереджена в мозку піаніста; розгляд проблеми не може бути універсальним для кожного, необхідно „пристосовувати її до власних можливостей", завдяки встановлення в роботі над технікою „мудрого розпорядку", що в його системі знаходить місце в методі „технічного фразування". Ф. Бузоні характерне і серйозне ставлення до авторської ідеї твору. Він, як талановитий музикант, не слідував посліпки манері виконання таких відомих піаністів романтичного стилю, якими були Ф. Ліст та М. Рубінштейн, не вдавався в поверхове копіювання їх манери.

Е. Петрі слідував методам свого вчителя (Ф. Бузоні). Під час відвідування м.Харкова у 20-х роках XX століття він не лише виступав як виконавець, а й як педагог, давав майстер-класи. Як і П. Луценко, використовував методи Ф. Бузоні, зокрема, „технічного фразування", показував прийоми зпрощення у виконанні складної низки ломаних децім, розташованих в порядку слідування звуків зменшеного септакорду („перефразувавши" їх так, що перший звук ставав затактовим до другого, що призвело до виконання ломаних октав через малу терцію).

Популярною та впливовою в 20-х роках XX століття була концепція розвитку фортепіанної техніки Р. Брейтгаупта, яку вивчав П. Луценко і використовував у своїй методиці. Ті позиції, які обмежували технічний розвиток піаніста (з урахуванням психотехнічної теорії), були вчасно відкинуті українських педагогом. Він успадкував лише перспективні піаністичні методи, які помірковано використовував у своїй педагогічній практиці.

П. Луценко наслідував такі принципи Ф. Бузоні: - серйозного ставлення до авторської ідеї твору; - пошуку нових шляхів в оволодінні піаністичною технікою; - органічного зв'язку технічних прийомів з проблемами художньо-виконавської майстерності; - розумного технічного роздріблення складної фактури з аплікатурним перегрупуванням для полегшення виконання, що сприяло і більш швидкому подоланню труднощів; - спрямування зусиль на створення індивідуально-неповторного стилю у виконанні, засудження поверхового копіювання манер видатних піаністів, модних прийомів звуковидобування тощо.

Від А. Шульца-Евлера (1852-1905 рр., фортепіанна школа Ф. Ліста) П. Луценко успадкував романтичний стиль виконання. На його методи мав вплив Е. Єдлічка (1855-1904 рр., фортепіанна школа М. Рубінштейна). Подібно Й. Гофману П. Луценко пропонував учням грати лише високохудожні твори, а для удосконалення технічних можливостей конструювати саме з них власні вправи.

Особистісні якості лідера кожної фортепіанної школи мають значний вплив на його методичну систему та виконавсько-педагогічну діяльність його продовжувачів, які засвоювали її та наслідували або трансформували в своїй самостійній роботі (використовуючи різні типи наслідування традиційних принципів). П. Луценку були притаманні енергія, інтелект, воля, мужність. Він давав свободу розвитку творчої особистості (наприклад, Л. Сагалов відрізнявся більше академізмом, В. Петрову було притаманне розмах та романтизм), допомагав студентам своєю глибокою ерудицією, володінням сучасними йому методиками викладання, принциповістю в обґрунтуванні власної творчої позиції, почуттям гумору. Натомість, при всьому розмаїтті рис та властивостей його послідовників [316; с.110] їм було властиве і загальне: відсутність консервативного академізму, безглуздої віртуозності, його учні відрізнялись аналітичним розумом, монументалізмом у діяльності. Все це допомагало розвинути смак до інтерпретації, оновлення класичних творів, оригінальних трактовок сучасної музики.

П. Луценко виховував новий тип піаніста-виконавця, піаніста-просвітителя, свідомо скеровуючи зусилля молоді на опанування низкою важливих методів:

- розкриття авторського задуму; відтворювання певного стилю музичного твору;

- обов'язкове винайдення наукового пояснення всім прийомам виконання на фортепіано, раціонального вирішення складних завдань;

- дотримання повної і непорушної єдності технічної майстерності з розкриттям художнього задуму твору: завдяки усвідомленню складових частин важких епізодів „оживали" фрази, які одночасно, не втрачаючи віртуозного блиску, набували осмисленості та виразовості;

- уважне прослуховування всіх деталей засобів музичної виразності, цезур, артикуляції тощо, відпрацювання окремих епізодів у різних темпах, ритмах, динаміці, виконання із збереженням художньої виразності на шляху розвитку майстерності, якій приділялось першочергове значення;

- свідоме ставлення до вирішення складних технічних завдань, у віртуозних творах приділялась увага логічній, винятково зручній аплікатурі; пропонувалось спрощування складних епізодів за рахунок раціональних рішень: максимального полегшення виконання засобом винайдення у найскладнішому найпростішого (великі технічні епізоди розбивались на складові, полегшувалось їх сприйняття, що допомагало швидкому подоланню труднощів);

- використання фрагментів (з відповідними труднощами) з визначних фортепіанних творів для відпрацювання певних технічних складних епізодів на шляху виховання високого художнього смаку, музичності виконання, які вважав більш доцільними для відпрацювання необхідних навичок (такий метод співзвучний думкам Ф. Ліста, Ф. Бузоні, Л. Годовського, К. Михайлова);

- формування уміння добиватись „співучого" тону, розвиток уміння слухати себе;

- спонукання до самостійного мислення, надаючи учням відповідну свободу в діях;

- розвиваток ініціативи студентів у пошуках художнього трактування творів, народженні власної інтерпретації, але за умов непохитного слідування стилістиці музичного твору та авторського характерного музично-образного задуму;

- дотримання особистісно-орієнтованого підходу, який виявлявся в спиранні на здібності, індивідуальні можливості кожного окремого учня (у винайденні аплікатури, в доборі репертуару, винайденні прийомів подолання технічних утруднень тощо);

- збереження вольової та інтелектуальної активності студентів, упевненості в собі за рахунок попереднього аналізу фактури, усвідомлення складнощів, розуміння причини невдач, що уможливлює набуття міцних виконавських навичок і отримання задоволення від роботи;

- створення на уроці атмосфери зацікавленості, педагогічно доцільної здивованості учнів надзвичайною пам'яттю їх педагога, його ерудицією, досконалим виконанням творів в ансамблі з учнями;

- демонстрації окремих епізодів та частин фортепіанних творів напам'ять з будь-якого твору, будь-яких епох, унаочнення теоретичних позицій довершеним виконанням розучуваних творів, намаганням наблизити виконання учнів до більш досконалого;

- формування особистості учня шляхом використання індивідуально підібраного репертуару з включенням різноманітних за стилем творів. Він вивчав із своїми учнями етюди Ф. Ліста, О. Скрябіна, Ф. Шопена; поліфонічні твори Й. Баха, сонати і концерти Л. Бетховена, балади, скерцо Ф. Шопена; прелюдії С. Рахманінова, О. Скрябіна, твори П. Чайковського; романтичні твори Р. Шумана; з української музики віддавав перевагу творам В. Косенка, Л. Ревуцького.

Серед учнів П. Луценка – відомі піаністи, педагоги, композитори, музичні діячі: В. Довженко, О. Жук, Р. Золотовицька, М. Ітігіна, Н. Ландесман, В. Петров (1901-1941 рр.), Л. Сагалов (1910-1938 рр.), М. Тіц (1898-1978 рр.), В. Топілін (1908-1970), Л. Фейгіна, Р. Фоменко (1894-1961 рр.), Л. Хорошухіна, С. Шевченко, Ю. Щербаненко. Група учнів з інших країн (які навчались у нього в Берліні): Бертрам, Якобі, Партнер, Ля Ліберті, Баумгарт, Вольф, Родон та інші.

Серед переконаніших продовжувачів методичної системи П. Луценка були Р. Золотовицька, Н. Ландесман, В. Топілін, Л. Хорошухіна, Л. Фейгіна.

Можна припустити, що деякі позиції методико-технологічної системи П. Луценка, що найбільш запам'ятались його учениці Л. Хорошухіній (на які вказує Лідія Лисенко), використовувались нею в самостійній педагогічній діяльності, зокрема: спонукання впевненості в собі, уміння не послаблятись, аналізувати складові

фактури, усвідомлювати складнощі, розуміти причини невдач, що уможливлює набуття міцних виконавських навичок і отримання задоволення від роботи. Наводячи враження від занять Л. Фейгіної, дізнаємося, що вона мала нагоду продовжувати традиції, притаманні П. Луценко, створення на уроці атмосфери зацікавленості, вміння дивувати учнів виконанням напам'ять багатьох фортепіанних творів різних епох. За спогадами О. Жука, педагог давав дуже стислі та доречні, точні зауваження, які були особливо необхідні в заключній стадії роботи над творами.

Можна сподіватись, що Р. Золотовицька, яка, виходячи з класу свого професора, нотувала поради педагога, легенько відмічаючи їх в нотах, обов'язково доносила ці вказівки до своїх учнів. Особливо вона цінувала в методиці П. Луценка, те що завдяки його методичним прийомам не втомлювались руки, відчувалась легкість, а пальці залишались чіткими, активними. Їй притаманне, на нашу думку, *підсвідоме (або свідоме) історично-опосередковане наслідування традиційних принципів окремого лідера фортепіанної школи з домінантністю традиції (1V тип).*

Погляди П. Луценка розвивались та відстоювались в непростій боротьбі різних течій у становленні методики фортепіанного виконавства. Він виступав проти хибного впливу колективного методу підготовки з фортепіано, що нівелював особистість педагога та індивідуальність учня, відстоював використання серйозного, змістовного репертуару. Визначаючи його тип наслідування, ми представляємо його як *самостійно визначені шляхи наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характеристером власної на рівні „материнської" фортепіанної школи (I тип).* Фрагмент генеалогічного дерева фортепіанної школи П. Луценка див. у Додатку Б, рис. Б.2.3.

Визначаючи музично-педагогічні особистісні якості й методичні надбання П.Луценка, окреслюємо педагогіку його фортепіанної школи, яка усвідомлюється нами як значний вклад в розробку теорії загальної педагогіки. Серед дидактичних принципів головними є: - науковий підхід до вирішення складних технічних та художніх завдань у процесі навчання гри на фортепіано; - свідомість навчання, застосування критичного, тонкого художньо-фахового аналізу виконуваних творів; - особистісно-зорієнтований підхід до навчання кожного індивіда, урахування потенційних можливостей, музичних здібностей молодих піаністів та педагогічна увага до них; - наочність навчання, постійне виконання фортепіанних творів, що сприяло

збереженню піаністичних надбань самого педагога-піаніста, здатності виконувати складні фортепіанні твори в ансамблі із студентами; - діалогової взаємодії, умінь спілкуватись, що зводилось не лише до високо професійних стосунків авторитетного лідера фортепіанної школи зі своїми послідовниками, а й доброзичливого, толерантного ставлення сталого музиканта до молодших колег, як доброго друга; - вольової підтримки, спонукання впевненості в своїх силах, що сприяло вмінню отримувати задоволення від нелегкої праці піаніста.

Одним з продовжувачів музично-педагогічних ідей П. Луценка був, безперечно, Всеволод Володимирович Топілін (1908-1970 рр.), відомий піаніст, викладач (з 1956 р – Харківська, з 1962 р. – Київська консерваторія).

В. Топілін завжди мав чітку методичну мету, якої досягав із своїми учнями, умів довести свій задум і обов'язково практично досягти уявленого звучання, він багато ілюстрував на роялі своїм учням. Йому були притаманні мінімум слів і дуже красномовна гра, яка відрізнялась глибоким звуком, в цьому звучанні, іноді навіть занадто міцному, він вміщував всі відтінки свого відчуття музики [588; 589; 590].

Принциповими для В. Топіліна було декілька методико-технологічних позицій, яких він дотримувався в своїй роботі, що були успадковані від свого педагога, П. Луценка та сходять до традицій їх визначних попередників. Це: - чітко визначена мета, до якої він наближав учнів, з обов'язковим досягненням її на уроці; - ілюстрація студентам окремих складових або великих фрагментів музичних творів на уроці, яка відрізнялась глибоким звуком; - обмеження стислими поясненнями; - впевненість у своїх піаністичних можливостях у відображенні будь-якої фактури, створення надзвичайної звучності, в якій він відтворював багату палітру почуттів, про що свідчать його учні; - яскраве звукодинамічне та темброве уявлення В. Топіліна, його вдумливість, уможливлювали виконання архіскладних завдань, які він переконливо демонстрував на роялі, домагаючись зростання звучності на інструменті, в механічній природі якого закладено протилежне – невблаганне згасання сили звуку (наприклад, студенти згадують його вміння виконувати crescendo у повільному темпі нотами великих тривалостей, що є дуже складним завданням тощо). В. Топілін демонстрував педагогічну та виконавську майстерність визначного музиканта, виняткову

людяність та душевність [41; 591; 592]. Фрагмент генеалогічного дерева В.Топіліна див. у Додатку Б, на рис. Б.2.4.

У Київській консерваторії Всеволод Володимирович Топілін керував кафедрою спеціального фортепіано, виступав з концертами, виховав багато учнів, своїх послідовників. Серед них: В. Бойков, О. Вітовський, Н. Деренівська, В. Золочевський, П. Калашнік, М. Карцуб, В. Кулик, М. Легоцький, О. Муравський, Ю. Лотаков, Р. Папкова, В. Селівохін, С. Сильванський, М. Степаненко, О. Тахтаєва, Р. Тер-Петросян, С. Шабалтіна та інші [45; 46].

З характеристик учнів, інших джерел висновуємо, що його тип наслідування фортепіанної школи це – *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантністю взаємозбагачення (II тип).*

Історично значущою особистістю для України був блискучий виконавець, педагог, Григорій Михайлович Беклемішев (1881-1935 рр.), фортепіанну школу якого ми розглянемо докладніше.

Педагогічні погляди цього піаніста формувались під керівництвом В. Сафонова та Ф. Бузоні.[29]

Власна методична система Г.Беклемішева складалась під впливом пануючих суджень про фортепіанну методику. Але, він мав своє бачення щодо використання „анатомо-фізіологічної" школи. Г.Беклемішев не приймав безглуздого копіювання різних течій і вважав, що зосередження уваги лише на окремих частинах рук породжує зворотнє від очікуваного, а саме, втрату свободи, природності рухів піаніста. Тип його наслідування – *самостійне визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні „материнської" фортепіанної школи (I тип).*

Українська фортепіанна школа (і Київська школа) збагатилась майстерністю його учнів. Г. Беклемішев виховав багато піаністів, працюючи в Київській консерваторії та в Інституті ім. М. Лисенка, які стали продовжувачами його традицій. Серед них: М. Гозенпуд, Р. Ельвова, Ф. Красинська, Г. Курковський, А. Луфер. М. Пекеліс, Є. Сливак, В. Тихонов, Є. Толпін, Д. Шарнопольська, А. Янкелевич та інші. Фрагмент генеалогічного дерева фортепіанної школи Г. Беклемішева див. Додаток Б, рис. Б.2.5.

[29] Докладно методичну систему Г.Беклемішева розглянуто в розділі, що присвячено становленню методик української фортепіанної школи.

Освітнє значення мало проведення Г.Беклемішевим „Музично-історичних демонстрацій" для студентів консерваторії. Музично-просвітницьку діяльність він увів у зміст навчального процесу, чим збагатив його практично-виконавською функцією УФШ.

Одним з переконливіших продовжувачів фортепіанної школи Г.Беклемішева був блискучий піаніст, доктор мистецтвознавства, професор Абрам Михайлович Луфер (1905-1948 рр.) [243; 490]. Розвиваючи та збагачуючи здобутки Г.Беклемішева, він йшов до власних вершин педагогічної творчості, став керівником першої науково-методичної кафедри, де досліджувались питання музичного виконавства, в т.ч. фортепіанного (див. додаток Б, документ Б.1.10). Свої методичні позиції він виклад в „Методиці викладання гри на фортепіано", „Принципах підбору педагогічного репертуару" [333; 334].

Від лідера школи свого безпосереднього вчителя, Г.Беклемішева (протягом дванадцяти років вчився під його впливом) А.Луфером успадковані: - надзвичайна вимогливість у досягненні поставленої мети; - відданість справі, турбота про молоде покоління продовжувачів Київської фортепіанної школи, створення сприятливих умов для їх професійного розвитку та художнього зростання; - виховування уміння відстоювати власну самостійність та індивідуальну неповторність кожного піаніста; - намагання зберігати самобутність конкретної фортепіанної школи, традиції свого лідера.

А.Луфер ствердив власну фортепіанну школу. Його осучасненій методико-технологічній системі було притаманне: фундаментальний метод виховування особистості учня, розвиток інтелектуальних здібностей, поширення загальних та музичних знань; підтримка кожної індивідуальності молодих піаністів, спрямовування їх виконавської неповторності на професійно доцільну, художньо виправдану інтерпретацію; дотримування ідеї використання широкого і різноманітного репертуару, привертав увагу до нових музичних творів високого художнього гатунку; підтримка високого професійного рівня виконання музики за рахунок розвитку позитивного ставлення до конкурсів, концертних виступів; уміння передавати власний багатий виконавський досвід, насичений перемогами на міжнародних конкурсах, стимулюючи таким чином творче зростання своїх продовжувачів, самостійність їх подальшої творчої та педагогічної діяльності.

Серед спеціально-музичних прийомів творчого опанування фортепіано виділяються: навчання оволодівати звуком, логічно

вибудовувати архітектонічну цілісність музичного твору, розкривати глибину змістового навантаження виконуваної музики (особливо це стосувалось масштабних творів), спрямування на художньо доцільні звукові барви, виразність, яскравіть та контрастність створюваних образів. Педагогу були притаманні лаконізм висловлювань, їх перевіреність практикою.

Тип наслідування цього видатного музиканта ми окреслили як *самостійне визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні „материнської" фортепіанної школи (І тип).*

Серед учнів А.Луфера – ціла плеяда видатних піаністів, педагогів, музичних діячів: Ю. Будницька, М. Бялик, М. Гейлич (навч. в аспірантурі), Р. Гіндін, Т. Гольдфарб, С. Грибановська, М. Дремлюга, С. Дайч, М. Ентіна, М. Карафінка, М. Кузьмін, А. Лисенко, Б. Максимович, Б. Міліч (навч. в аспірантурі), Е. Мутман, М. Народицька, Є. Сливак (навч. в аспірантурі), В. Тасін, Б.Тузман, О. Шкляр та інші.

В розвитку та ствердженні методичних позицій автора цієї книги велике значення мало навчання в класі М. Кузьміна (навч. у 1967-1971 рр.), продовжувача традицій А. Луфера. Через велику історичну відстань (сорок років) усвідомлюється високий рівень методико-технологічної системи цього знаного музиканта, дослідника історії української музичної школи, прекрасного піаніста та педагога. Сподіваюсь, що моїй педагогічній діяльності передався інтелігентний стиль викладання мого вчителя, чуйного і водночас дуже вимогливого, толерантного і доброзичливого, вольового, рішучого, цілеспрямованого, який ніколи не дозволяв собі витрачати час на помилки, він удосконалював те позитивне, що вдалось зробити учню самостійно, а виправлення недоліків впліталось в доопрацювання успішних епізодів, що завжди створювало позитивний тон у спілкуванні з прекрасним педагогом і надихало на подальше самовдосконалення. Його віршування найбільш складних інтонаційних побудов наче „за руку" виводили на шлях вірної побудови музичної інтонації та полегшували її піаністичне відтворення. На його заняттях на практиці можна було навчитись точно відтворювати авторський текст і творчо інтерпретувати власний звуковий образ, продумувати до деталей кожний мотив та імпровізувати в концертному виконанні, з технологічною точністю пристосовувати до різної фортепіанної фактури власні фізіологічні можливості виконавського апарату і вільно відтворювати складні епізоди музичних творів, легко

охоплюючи масштабні технічні п'єси, вміти все „робити руками" в сладних багатоголосних фугах водночас грати їх з педаллю і встигати контролювати слухом складні музично-фактурні побудови, опановувати багато складної за змістом та технічними формулами нотної літератури і завжди відчувати поруч за другим роялем надійного партнера у виконанні численних фортепіанних концертів. Його тип наслідування ми називаємо *індивідуально-трансформованим наслідуванням традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл із домінантністю взаємозбагачення (II тип).*

В школі Г.Беклемішева (та УФШ взагалі) визначне місце займав Євген Михайлович Сливак (1899-1969 рр.), який понад тридцять років віддав виконавській та педагогічній діяльності, наслідував кращі традиції української фортепіанної школи, виховав велику кількість учнів. Педагогічну діяльність Є.Сливак розпочав доволі рано, уособлюючи багато спільних ідей із своїм вчителем, будучи одним з найталановитіших його учнів.

Через творчість Г. Беклемішева Є. Сливак продовжив традиції славетної школи Ф. Бузоні, М. Рубінштейна, В. Сафонова, і відзначались самовідданим служінням музичному мистецтву, заохоченням учнів до композиторської діяльності, глибоким вивченням історії та теорії музичного мистецтва, дбайливим ставленням до нотного матералу. В педагогіці Євгена Михайловича проявлялись деякі аплікатурні рішення В.Сафонова. Це стосується підбору необхідної аплікатури разом із студентом, яка б забезпечила організацію апарату, сприяла вірному розташуванню рук на клавіатурі, не обминаючи частих підкладань першого пальця, розвиваючи всі, в т.ч. і слабкі. Використовув традицію від Ф.Бузоні „технічного фразування", не виключав перерозподілу фактури для зручного подолання ускладнень.

Від Г. Беклемішева Є.Сливак успадкував прогресивні погляди, просвітительські ідеї, що мали вирішальний вплив на нього як виконавця. Наслідував Є.Сливак від свого вчителя і досконале володіння педаллю, яке базувалось на віртуозному володінні складними видами її застосування в залежності від змісту, а головне, від творчого уявлення і великої, тонкої слухової роботи.

Успадковані і громадські позиції щодо розвитку музичної освіти. Продовжуючи традиції створення дитячого музичного репертуару Г. Беклемішева та В. Пухальського, Є.Сливак разом з Б.Мілічем та К.Михайловим у 1953-1954 рр. здійснив випуск нотних збірок з фортепіанного репертуару для дітей.

Власні методико-технологічні позиції Є.Сливак розвивав, спираючись на великий виконавський досвід, який акумулював у педагогічних поглядах, та в процесі розкриття індивідуально-неповторних особливостей учнів, демонструючи знання з психолого-педагогічної теорії та спираючись на них. Він був режисером особистісно-фахового становлення своїх учнів, ставив вмотивовані цілі і знав як їх досягати. Тобто, мав авторську програму (проект) розвитку кожного студента та педагогічну технологію її практичного здійснення. Він не залишив по собі друкованих методичних праць, натомість вчасними і влучними порадами протягом занять домагався необхідного результату. Завдячуючи його учням, їх спогадам уможливлюється детальне ознайомлення з його методикою, усвідомлення вагомої ролі його педагогіки в музичній освіті. Є.Сливак став прикладом для своїх продовжувачів, ідейним лідером власної фортепіанної школи.

До його методичної системи входять декілька напрямків:

а) повага до особистості учня – розкриття їх неповторних якостей, довіра та спонукання до постановки ними мети та самостійного винайдення правильного рішення, заохочення ініціативності учнів у намаганні охопити та створити цілісну концепцію виконання кожного твору, особливо на початковому етапі його розучування, ґрунтування трактовки музичних творів на задумі учнів з подальшим переконанням їх на шляху наближення до еталонного (в розумінні педагога, але без нав'язування власної думки) звучання, завжди художньо переконливого;

б) методико-технологічні позиції – присвячувати урок декільком творам, що уможливлювалось завдяки умінню досвітченого педагога бути локанічним у висловлюваннях, звертати увагу на конкретні, найважливіші недоліки, ставити проблемні запитання, давати влучні поради. Такий підхід не виключав докладних пояснень, спільного з учнем винайдення вірного рішення проблем, уміння ставити в центр педагогічної уваги художню виразність твору;

в) активність слухової діяльності – повз слухового контролю не проходила жодна складова: зміст; характеристики образної сфери (надавав яскраві порівняння, аналогії); якість інтонування (спрямована на логіку розгортання музичної думки з яскравою кульмінацією, точністю проінтонованих окремих фраз тощо); ретельна робота над кожним звуком в різних діапазонах; вся фактура була уважно проаналізована, точно вивірена щодо авторського задуму. Слуховий контроль з боку педагога був напруженим, і відповідний контроль вимагався від студентів;

точність була притаманна в усіх прийомах звуковидобування, але без перебільшень та грубої артикуляції заради зайвого перебільшення. Це стосувалось і природності агогічних відхилень. Не проходила повз слухового контролю і робота над педаллю, якою він сам користувався бездоганно (наслідуючи прийоми Г. Беклемішева); малі промахи виконавця, не достатньо проконтрольована педаль викликали у педагога обурення;

г) виховання артистичних здібностей піаніста – бути щирим перед слухачами, без зайвих намагань ефектного самопоказу, але завжди спонукав до творчості, діючи за принципом наочності педагог багато демонстрував на роялі свої інтерпретаторські позиції, прищеплюючи учням „культуру" звучання, розкривав можливості цього інструменту, його повнозвучного, в той же час тонкого, барвистого, м'якого, насиченого колориту, демонстрував шляхетність звучання у власному виконанні;

д) всі художні досягнення Є.Сливак базував на технічній досконалості, яку в повній мірі він міг продемонструвати своїм учням, - вамагав розвивати піаністичний апарат, пропагував ощадливі рухи, цілеспрямовані дії, які вели до природної свободи, що не потребувала постійної, нав'язливої її демонстрації спеціальними рухами; працюючи за принципом поступовості Є. Сливак не поспішав ускладнювати музичний матеріал для оволодіння на фортепіано, стимулював бажання студентів виконувати улюбені музичні твори, багато програвав їх для ознайомлення і винайдення саме того, який є ближче до образно-емоційної культури піаністів, але завжди залишав право за собою розширювати репертуар, давати нову музичну літературу.

Так, у нових історичних умовах було продовжено кращі традиції школи Г. Беклемішева, які знайшли подальший розвиток в діяльності його учня, професора Є. Сливака і в сучасних умовах знаходять гідне місце в педагогічній діяльності його учнів, створюючи плідне підґрунтя подальшої ходи цієї фортепіанної школи [584; 623; 624]. Його тип принципів наслідування ми визначаємо *як індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантою взаємозбагачення (II тип).*

Серед учнів Є.Сливака багато лауреатів конкурсів, визначних педагогів, музичних діячів, які дуже пишаються своїм музично-педагогічним „походженням": Р.Бакст, Г.Вахновська, О.Вітовський, Н. Деренівська, І. Дудченко, В. Єрмаков, Л. Каверіна, В.Коваленко, М.Карафінка, О.Орлова, В. Радзивон, А.Рощіна, В.Сагайдачний, В. Селівохін, С. Скорнякова, А. Скоробагатова, Р. Тамаркіна,

О. Холодна, Н. Холодна, І. Царевич, К. Шамаєва, В. Шульгіна, Д. Юделевич та багато інших.

Продовжувачем школи Г. Беклемішева був і Арнольд Анатолійович Янкелевич (1897-1982 рр.). Від свого вчителя він успадкував високий рівень згальної та музичної культури, віртуозне виконання фортепіанної літератури, продовжував традиції класичних фортепіанних шкіл своїх учителів (В. Сафонова, Ф. Бузоні); цінність самостійної творчої діяльності учнів; розкриття індивідуальної неповторності кожної особистості учнів-піаністів; відкриття нових композиторів (які писали музику для фортепіано) для слухачів і учнів та інтерпретаторських поглядів, тобто мав активну творчу позицію музиканта-педагога. На піаністичну майстерність, методичну систему А. Янкелевича мали вплив і професор Ф. Блуменфельд (під його керівництвом удосконалював свою освіту як ад'юнкт), гра В. Горовиця, А. Барера, присутність на заняттях Г.Нейгауза сприяли тонкому відчуттю музики. Величезний вплив мали новаторські погляди Б. Яворського, під науковим керуванням якого А.Янкелевич удосконалював свої теоретичні та методичні знання.

В методико-технологічній системі фортепіанного навчання А.Янкелевича від Г.Беклемішева та Ф.Блуменфельда як лідерів фортепіанних шкіл, які сприяли його майстерності, отримало продовження мистецтво „співу" на роялі, артикуляційна точність, особливості речитативу, філігранність звуку, наближення звучання до голосу людини; увага до конкретності нюансування, намагання довершеного звуковидобування, особливо на pianissimo (pp) (звук не розглядався як самоціль, але в кожному, навіть малому епізоді, він мав бути багатобарвним); велика увага до технічного удосконалення, що уможливлювалось завдяки застосуванню активності пальців та економності рухів, гнучкості звукової лінії (виключаючи ударні рухи, зайві поштовхи тощо), індивідуальному винайденню кожним піаністом власних рухів щодо відчуття клавіатури (саме спосіб натиску фортепіанних клавіш був важливим у методичному полі зору педагога; відчуття поліфонічності будь-якої фактури, спрямування учнів на її виконавське осмислення в своєрідній уявній фортепіанній інструментовці, пропонував різні варіанти із власної багатої тембрової фантазії; вибагливе ставлення до педалі (авторської та виконавської), сполучаючи вміння педалізувати з розвитком виконавського слуху; формування музичної звукової уяви, яка сприяла створенню художнього образу, закріпленню свободи рухів, тому вивільнення творчої свободи А.Янкелевич вважав

одним з головних завдань педагога. До того ж він вчив заглиблюватись у художні особливості твору, концентруватись на кінцевій меті – художній вплив на слухача, вважаючи, що „вільна хода" творчої особистості піаніста – це його власний шлях; інтелектуально-творча активність студента було предметом пильної педагогічної уваги цього досвіченого майстра, він піддавав критиці єдино можливе трактування, вміло підпорядковував розвиток особистості учнів їхнім найкращим якостям, вимагаючи віддавати максимум зусиль улюбленій справі і навчанню, не цурався вчитись у своїх учнів, забезпечуючи цим нескінченність процесу школотворення.

Продовжувачами фортепіанної школи А. Янкелевича стали його учні: А. Блонкіна, Л. Вайнтрауб, Л. Височінська, Н. Вітте, Н. Герасімова-Персидська, С. Науменко, Л. Рабінович, Л. Радін, В. Титович, Л. Уманська та їх вихованці.

Із спогадів піаністів, які навчались під його керуванням (Н. Вітте, С. Науменко, В.Титович, інших та їх продовжувачів), дізнаємось, що навчатись у класі А. Янкелевича було не легко, вимогливий до себе він з такою ж „високою планкою" підходив до виховання молоді, вимагаючи від них дисципліни та відповідальності за якість своєї роботи. Втручання в самостійну навчальну діяльність студентів відбувалось після довготривалої їх роботи над музичним твором, після напруженої самопідготовки (в разі досягення сейозних результатів його учень отримував схвальну оцінку), тобто практична реалізація його методичної позиції – надання творчої свободи учням, підведення до вищого рівня розвитку їх інтелектуально-творчого потенціалу, глибокого художнього осмислення виконуваної музики. Сам педагог добре грав на роялі, але дуже мало надавав усних зауважень, втручався в процес інтерпретації студентом виконуваних творів лише в разі незадоволення його грою. Не приховуючи негативні характеристики гри учнів, пропонуючи досконаліше прислухатись до свого виконання, краще усвідомити зміст творів, А.Янкелевич тільки після досить глибокого проникнення учнем у зміст музичного образу тощо, давав схвальну оцінку, тобто левова частка занять у його музично-педагогічній майстерні („класі фортепіано") відбувалась після глибокої та майже всебічної самостійної роботи студентів (нагадаємо, що така технологія творчого опанування фортепіано дуже схожа з Т.Кравченко, Б.Рейнгбальд). Відповідна методика не завжди була приємною та зручною для учнів, іноді було складно віднайти необхідний стиль спілкування, взаємопорозуміння (із спогадів його учнів). Це

підтверджує, що не кожний піаніст-виконавець настільки ж успішно доводить принципи своєї майстерності, відповідає високому рівню педагогічної компетентності.

Одна з послідовниць А. Янкелевича С. Науменко, професор Інституту мистецтв НПУ ім.М.П. Драгоманова (нар. 1937 р.) в своїй педагогічній діяльності продовжує набуті якості та вміння від лідера своєї фортепіанної школи, серед них: глибоке вивчення сильних та слабких рис студента, його інтелектуально-творчого потенціалу, техніко-фізіологічних можливостей кожного, цілеспрямованість у досягненні звуко-емоційної розкутості та довершеності. Розвиваючи їх у власній методико-технологічній системі, вона спирається на глибокі знання з музичної психології. Продовження фортепіанної школи А.Янкелевича відбувається в особливостях її педагогіки, що полягають в таких позиціях: - виховання в фортепіанному класі творчої особистості педагога-піаніста (подолання вузько ремісничого спрямування); - глибоке вивчення індивідуального потенціалу майбутніх фахівців; - розробка індивідуальної програми розвитку інтелектуально-творчого потенціалу кожного піаніста; - спрямування педагогічних зусиль на розвиток пластичності моторної вправності учнів, досягнення змикання фізичних відчуттів з суто музичними на шляху отримання задоволення й фізичної свободи від цього в художньому виконанні творів на роялі; - цілеспрямований розвиток емоційної сфери піаніста в процесі спілкування з музикою за схемою: музика ↔ емоція; - спонукання до звукообразної імпровізації, вимогливості до отриманого результату; - беззупинний музично-емоційний розвиток, досягнення професійного рівня виконання та глибокого переживання музики.

Школа А. Янкелевича продовжується і в педагогіці фортепіанного навчання в класі Н.Вітте. Із інтерн'ю з її учнями (Т. Гризоглазова) дізнаємось, що Наталія Миколаївна багато уваги приділяла інтонаційному змісту музики, стильовим особливостям, драматургії фортепіанних творів. Інтонування розглядалось як „живе" відтворення змісту виконуваних творів, яке мало творчо інтерпретуватись піаністом, обов'язково керуючись логікою художнього образу. Значна увага придіялалась вибудові драматургії твору, яка мала відповідати формі музичного твору, логіці його музично-емоційного розвитку, співвідноситись із засобами відтворення на рояле. Фортепіанна школа Н.Вітте, як і багатьох інших педагогів-піаністів, не є замкненою організаційно-дидактичною системою. В класі завжди присутні декілька учнів,

що є характерною рисою педагогіки фортепіанної школи взагалі (на інших прикладах вже зазначалось, що це сприяє поширенню знань студентів, відповідальності за виконувані твори, створенню атмосфери доброзичливості, взаємозбагачення, удосконаленню музичного відчуття, слухацької уваги тощо).

Продовжує Н. Вітте традиції підготовки студентів до концертних виступів, за якими розвиває у майбутніх педагогів виконавські здібності, активізує і виховує виконавську волю, відповідальність перед слухацькою аудиторією та удосконалює піаністичні вміння та навички. Вірна принципам свого наставника вона продовжує традицію виховання самостійності студентів, спонукає їх до творчого пошуку, надаючи проблемні рекомендації щодо винайдення правильних рішень, власних інтерпретацій, які особливо цінувала в своїх учнях. З років навчання у Н. Вітте студент привчався бути цілеспрямованим, досягати поставленої мети, вимогливо ставитись до обраного фортепіанного репертуару та максимально задіювати власний інтелектуально-творчий потенціал, логічно мислити й „стильно", високо художньо, з адекватним емоційним відгуком виконувати музичні твори. Своєю діяльністю вона, за нашею типологією, демонструє ІІІ тип наслідування – *свідоме традиційне наслідування принципів окремого лідера (декількох лідерів) фортепіанної школи з елементами трансформації.*

До фортепіанної школи А. Янкелевича можна віднести багато осіб, які вчились у нього з науково-теоретичних дисциплін. Серед них: В. Цуккерман, Я. Кулаковський, М. Гейліг, Г. Кисельов, О. Марголіна, В.Томілін та інші, всього більше 150 учнів.

Гідна спеціальної наукової уваги і фортепіанна школа М. Старкової (1888-1970 рр.), видатного педагога одеської консерваторії, визначну музично-педагогічну діяльність якої в 1937 р. було відмічено державною нагородою, Орденом Трудового Червоного прапора; а в 1946 р. Указом президії Верховної Ради Української республіки від 6 липня було присвоєно звання заслуженого діяча мистецтва УРСР [470; 553].

Марія Митрофанівна Старкова народилась в Одесі, „навчалась у музичних класах РМТ у Й.Айсберга" [404; с.40–43] (з іншого джерела Д.С.Айсберг – [188]), де і розпочалось з 1905 р. її музичне становлення, вищу музичну освіту вона здобула в Петербурзькій консерваторії у професора В. Дроздова (учня Г.Єсипової), в камерному ансамблі – Ф. Блуменфельда, яку закінчила в 1912 р.

Свою визначну педагогічну діяльність М. Старкова розпочала

в м.Кишиневі (1913-1914 р.), з часу відкриття одеської консерваторії працювала в ній, 1925 р. очолювала методичний відділ фортепіанного факультету, а з 1936 р. – завідуюча кафедрою спеціального фортепіано, з 1944 р. (п'ять років) працювала проректором з наукової роботи [176: 177; 315; 404; 405], разом із П. Столярським відкривали музичну школу при одеській консерваторії.

М. Старкова завдячна своєю виконавською та педагогічною майстерністю вчителям, особливо Володимиру Дроздову, улюбленому учню Ганни Єсипової, на методичну систему якого, безумовно, вплинули погляди та ідеї їх попередників, традиції школи Т.Лешетицького-Г.Єсипової.

Серед найкращих традицій відомої ленінградської школи, успадкованої та продовженої М. Старковою, можна назвати такі: - уникнення в художньому розвитку сліпого копіювання окремого піаніста, навіть лідера певної школи, а розвиватись своїм власним шляхом, „справа педагога – допомогти учню, сприяти розвитку індивідуальних рис його обдарованості" [410]; - відсутність авторитаризму, усвідомлення необхідності віднайдення в учневі спільника власних ідей; - технічний розвиток не самоціль, а необхідна передумова досягнення мети, вона має узагальнитись у „граматику піанізму" (Л. Ніколаєв); - широта загальнокультурного розвитку. Ці традиції, трансформовані, творчо переосмислені, продовжувались в її послідовниках, учнях.

В методиці цієї видатної особистості спостерігаємо ствердження деяких методико-технологічних позицій, які є творчим продовженням традицій ленінградської школи щодо технічної вправності: „для високохудожнього втілення задуму потрібна й техніка в широкому розумінні цього слова" [177; с. 193], для досягення якої необхідно: виконувати раціональні вправи, але з підпорядкуванням їх художнім завданням, не обмежуватись вузько технічними завданнями, а пам'ятати про „усвідомлену гру, контрольовану слухом" [там само, с.194]. Вона любила повторювати крилатий вислів В.Сафонова, що „вправи не можна грати суто механічно, бо вони існують не лише для вправності пальців, а й для мозку" [524].

Багато уваги в своїй творчій діяльності вона приділяла методичній роботі, виклала свої погляди в методичній праці, яку не було опубліковано за її життя, читала курс з музичного мистецтва, робила доповіді на різних музичних форумах. Відомо, що на з'їзді викладачів музичних вузів, що відбувся у Києві, вона зробила доповідь з методики фортепіанного навчання, яка

викликала великий інтерес фахівців [188]. У своїх методичних дослідженнях вона приділяла увагу розвитку музичних здібностей, методиці музичного сприймання, набуття навичок слухання музики.

Методико-технологічній системі М.Старкової, притаманні такі характеристики: - підпорядкування стихійної емоції усвідомлено-раціональному підходу; - заглиблення в задум композитора; - благородство інтерпретації, прості та вичерпні художньо-виконавські та технологічні рішення; - скромність виконавської естетики із збереженням художньої цінності музичного твору, що спиралась на технічну бездоганність володіння музичним інструментом [506; с. 6–7]. В її школі проявляються узагальнені, трансформовані колективом педагогів Петербурзької школи, позиції, до яких вона додала багато власних ідей, що були нею випестувані на основі глибоких знань з теорії музичної педагогіки, та завдяки плідній багаторічній педагогічній діяльності. Тому її тип наслідування традицій ми визначаємо як *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепінних шкіл з домінантністю взаємозбагачення (II тип).*

Педагогічний талант М. Старкової, яку з впевненістю можна назвати ідейним лідером власної фортепіанної школи, виявлявся і в перемогах її учнів на музичних конкурсах. В 1931 р. Я. Зак (у 17 річному віці) отримав диплом на Всесоюзному конкурсі піаністів; в 1935 р. на II Всесоюзному конкурсі піаністів в Ленінграді здобув III премію. Діяльність видатної піаністки-педагога увінчалася великим успіхом, уславивши вітчизняну фортепіанну школу в 1937 р., цього року Я. Зак здобув I премію на III міжнародному конкурсі ім.Ф.Шопена в Варшаві [506]. Інші її студенти отримали нагороди у різних музичних змаганнях: Г. Май – II премія Всеукраїнського конкурсу піаністів у м.Харкові (1933 р.), Л. Гінзбург стала лауреатом Всеукраїнського конкурсу піаністів у 1934 р., Р. Гершель – лауреат Всесоюзних конкурсів виконавців 1935 і 1936 рр.) [101; 553].

М. Старкова виховала більше шестидесяти учнів, яки були відомими піаністами-виконавцями, педагогами. Серед них: М. Брейтман, Р. Гершель, Л. Гінзбург, Я. Зак, А. Кардашов, Е. Коваленко, Г. Лейзерович, А. Май, О. Маслак, Н. Михайлова, Е. Нейман, Ю. Некрасов, Р. Ойгензихт, Г. Орентліхерман, Б. Рейнгбальд, О. Ступакова, І. Сухомлинов, Р. Трохман, А. Штейнвіль та багато інших.

Педагогічні принципи цієї уславленої особистості музиканта,

„які значною мірою обумовлювались її виконавськими позиціями” [405; с. 40–43], продовжуються в педагогічній діяльності її учнів. Так, Ю. Некрасов, професор Одеської консерваторії, учень М. Старкової спирається на декілька з них: „концептуальність аналізу та синтезу в процесі вивчення твору як прояву індивідуальної волі до творчості”; - „системність у підході до музчиного твору”; - „свідомість у інтерпретації...”; - „оволодіння майстерністю піаністичного змісту і форми твору як руху”; - „зближення підходів виконавця і композитора до розкриття художнього смислу музики”. Тип його наслідування традицій відповідної фортепіанної школи можна визначити як *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантністю взаємозбагачення (II тип).*

До розвитку методико-технологічної системи навчання долучився і учень М. Старкової Я. Зак, який писав, що любить розминати пальці і на вправах чи гамах, але „щоб спеціально попрацювати над певною проблемою”, „виконуючи вправу, слід завжди прагнути до найвищої якості виконання задуманого з зосередженням на цьому волі і енергії” [206].

Педагогіку видатної піаністки М. Старкової, як ідейного лідера власної фортепіанної школи, визначали: - мотивація до майстерного оволодіння музичним інструментом, що спонукає аксіологічне ставлення до професіоналізму (в т. ч. педагогічного); - повага до особистості учнів, особливо тих, хто презентував свій творчий потенціал; - розвиток неповторної індивідуальності, музичних здібностей кожного піаніста; - тактовність у ставленні до авторського задуму музичного твору, впевненість та щирість у художньо-виконавських та технологічних рішеннях; - скромність виконавської естетики із збереженням художньої цінності музичного твору; - розвиток мислення виконавців через концептуальність аналізу, синтезу, логіку та системність у підході до опанування твору; - свідомість художньо-творчої інтерпретації; - визнання працездатності як необхідної якості піаніста-виконавця; - спонукання до ствердження власного стилю творчої діяльності, що має відтворювати виконавсько-педагогічну ідею та волю піаніста. М.Старкова – педагог запам’яталась учням своєю філософічною моралізацією, психологічністю та оригінальністю подачі навчальних рекомендацій [404; 426; 427].

На особливу уагу заслуговує творча діяльність Генріха Густавовича Нейгауза (1888-1964 рр.), народного артиста РСФСР з 1956 р., якого вважають „творцем радянської піаністичної школи

та музичної педагогіки" [289, с. 3]. Перше знайомство української громадськості з цим піаністом відбувалось під час його концертів у Києві в 1918 р., а з 1919 р. – він став професором київської консерваторії, де працював до 1923 р. Навіть за невеликий проміжок часу музично-громадська, виконавська і педагогічна діяльність цієї видатної особистості відіграла визначну роль у створенні УФШ і складає частину музичного буття України завдяки величезній ерудиції (Г. Нейгауз знав декілька мов; був обізнаний у живопису, архітектурі; любив і знав літературу, поезію), артистичній майстерності блискучого музиканта та надзвичайного піаніста-виконавця, красномовству, захопленості музичним мистецтвом, педагогічному дару.

Першими вчителями Г. Нейгауза були його батьки (Густав Нейгауз та Ольга Блуменфельд, які мали власну музичну школу в Єлісаветграді, нині Кіровоград), певний вплив справив брат матері – Ф.Блуменфельд та двоюрідний брат Генріха – К. Шимановський. До зустрічі з Л. Годовським Г. Нейгауз навчався в берлінській Hochshule, в якій панувала атмосфера німецької академічної піаністичної школи (відчувся вплив К. Барта, вихованця Г. Бюлова та К.Таузіга і вчителя Артура Рубінштейна). Схоластичність, педантизм, консерватизм, а іноді й реакційність таких поглядів, були неприйнятними для емоційно щедрої душі молодого Г. Нейгауза. В 1905 р. розпочалося навчання у Л.Годовського в Берліні, у 1912 р. поновилися заняття з ним (у Віденській Meistershule) і в 1914 р. під його ж керівництвом Г.Нейгауз закінчив Школу вищої майстерності у Відні. Рано (в 14 років) почав концертувати в різних містах Європи, де мав великий успіх. В освіті Г.Нейгауза відіграло роль і закінчення в 1915 р. екстерном Петроградської консерваторії. Самостійна педагогічна діяльність розпочалась в Тифлісі, куди він за запрошенням поїхав викладати фортепіано.

На становлення педагогічних поглядів Генріха Нейгауза мав, безперечно, Густав Нейгауз, батько Генріха, який багато працював у своїй музичній школі, навчаючи дітей музики [623]. Він дотримувався дещо застарілих позицій щодо методів опанування фортепіано, відокремлюючи удосконалення технічних можливостей учнів (які потребують набагато більше зусиль, кропіткої праці) від природної музичності, яка, на думку Густава Нейгауза, „є, або її немає". Син інтуїтивно критично ставився до таких поглядів, мав власне надзвичайне тяжіння до осягнення художньої сутності мистецтва, що стало відправною позицією для ствердження в майбутньому власних відповідних педагогічних

принципів. Його ідея повної свободи піаніста-виконавця, яка полягала не лише у фізичній вільності рухів, а разом з тим й „духовній свободі", не співпадала з батьківською, натомість набула відправного значення в методичній системі Генріха Нейгауза, який любив повторювати, що необхідно „рити тунель з двох сторін" [623, с. 84].

Систематичне навчання у Л. Годовського (1870-1938 рр.) розпочалось за рекомендацією Ф.Блуменфельда та О.Глазунова. В 1909-1912 рр. Л. Годовський керував Школою майстрів фортепіанної гри в Музичній академії у Відні. Вперше майбутні вчитель і учень зустрілися у 1903 р. Свого вчителя (Л. Годовського) Г. Нейгауз вважав „хорошою людиною", „розумною і справедливою" [468; с. 31], своїм „кращим вчителем і другом" [401, с.125] і багато чого навчився в нього. Л. Годовський володів чудовою фортепіанною оркестровкою [401], його майстерність володіння фортепіано була дивовижною, унікальною, він „вмів грати як ніхто", ставився до музики як до пластичного мистецтва. Його „рояль звучав саме як рояль. Але то був особливий – досконалий рояль" [там само], він не терпів ударного звучання інструменту, мало використовував ff, хоча володів колосальною силою звуку. Слухати Л. Годовського було замало, Г. Нейгауз згадував, як він любив дивитись на свого вчителя, його рухи були настільки економними, що викликали естетичну насолоду, в його мистецтві було щось „від золотих справ майстра".

Л. Годовський чудово імпровізував, писав обробки фортепіанних творів інших композиторів, мав яскраве індивідуальне логічне мислення, неповторну музичну фантазію, оригінальну композиторську техніку, багато створював музики, яку, на думку Г. Нейгауза, треба було програти всім студентам, тому що „там є багато дивного". На думку Л. Годовського, краще грає той піаніст, який точніше відтворює авторський текст. Ніщо не могло його так роздратувати як „неуважно прочитаний текст" [401]. Тому, він наполегливо нагадував про задум композитора своїм учням та звертав увагу на окремі непомічені деталі численними нотатками в нотах, дуже цінував логіку мислення піаністів. Працював Л. Годовський із своїми учнями завжди з нотами, дивлячись в них, робив свої зауваження (хоча знав твори напам'ять); його усні вказівки були дуже короткими, здавалось, незначними, він мало говорив з учнями на уроках „і майже ніколи – про техніку" (мається на увазі фортепіанна. – Н.Г.), натомість для успішного подолання технічних ускладнень давав своїм учням

багато варіантів вивчення технічних творів (сам гами ніколи не грав) [401, с.125].

Він відрізнявся мудрою стриманістю у спілкуванні з учнями, але на виявлення з боку піаніста поганого слуху, або не достатньої роботи над звуком міг зреагувати глибоко іронічним висловлюванням, був завжди в гуморі.

Його педагогічні прийоми здавались (як відмічав Г. Нейгауз) дещо формальними, були доволі скупими, зверненими до окремих деталей, на відповідному кожного окремого учня рівні (Л. Годовський, іноді повторював манеру занять свого педагога – К. Сен-Санса, який побіжно міг висловлювати задоволення грою учня в процесі перегляду літератури, абощо) [468].

Г. Нейгауз мав завжди власну точку зору на музичні твори та їх виконання. Не поділяв, наприклад, манери Л. Годовського логізувати найменші деталі нотного тексту. Не погодившись із вчителем одного разу, отримав від нього схвальну оцінку своїй власній індивідуальності, який високо оцінив свого талановитого учня. Про це свідчить висловлювання, яке згадує Г. Нейгауз: „У вас є власна індивідуальність, і я не буду її силувати" [401, с.125]. Зауваження Л. Годовського, на перший погляд, здавались суворими, занадто діловими, але це враження не завжди вдавалось вірним, навіть було помилковим (воно складалось у тих, хто мало його знав як людину), оскільки він був „настільки ж тонким та вдумливим педагогом, як і піаністом" [там само].

У своїй статті, „Пам'яті Леопольда Годовського" [401], Г. Нейгауз згадує, що вчитель на уроці „говорив лише про музику, його поради стосувались лише художньої інтерпретації твору". Сам він любив почути в музиці картинки природи, мальовничі пейзажі, мав „витончений" слух, начебто „важив звуки на якихось особливо відчутних терезах" [там само, с.126]; він перш за все, „цінував в учнях музичну обдарованість, вміння музично мислити" [401, с.125].

Від Л. Годовського Г. Нейгауз успадкував тремтливе ставлення до звукових вражень, уявлень, уміння надзвичайного звуковидобування, яке уможливлювалось засобом звільнення всієї руки. В таких прийомах спостерігалось тяжіння до глибокого звуку, вагової гри вільними руками, завжди готовими до звуковідтворення.

Доречно згадати, що Л. Годовський завжди цікавився музичною освітою нашої країни, багато свого досвіду передавав своєму учню не лише під час навчання у нього Г. Нейгауза, а й зустрічей з ним, уже зрілим музикантом-педагогом у 1935 р.

Безперечний вплив на формування педагогічних поглядів Г. Нейгауза мав Ф. Блуменфельд, який не любив „копіювальників" його методів, тому розвивав у студентах творчу уяву, здатність до ініціативи, самостійного мислення, тобто створював передумови не для суто традиційного наслідування своїх принципів, а їх творчої трансформації послідовниками [623]. Ф. Блуменфельд всіма засобами намагався розширити межі музичних уявлень студентів, їх музичного кругозору та методичної обізнаності. Він радив учням бути присутніми на заняттях своїх товаришів, відвідувати репетиції оркестрів і хорів, слухати музикантів-виконавців, не нехтувати домашнім музикуванням (сам багато грав в ансамблях на двох роялях). Все це відчув на собі безпосередньо його племінник, Г. Нейгауз.

Від нього Г. Нейгауз успадкував: - необхідність розвитку загальної та музичної культури студентів, розширення їх кругозору, знань з музичної літератури; - здатність до самостійного розвитку й прийняття самостійного рішення під час створення окремого методичного прийому тощо; - потребу у творчому розвитку, ініціативному ставленні до розв'язання музично-педагогічних проблем та опанування нової фортепіанної літератури, яскраву артистичність; - розуміння високого соціального статусу музиканта-виконавця, його активної культуротворчої громадянської позиції в суспільстві через музичне просвітництво. Саме від Ф. Блуменфельда, на думку Я. Мильштейна, Г. Нейгауз успадкував вражаючу широту музичних поглядів, сміливість інтерпретації, а головне, надзвичайне сполучення „мудрості з дитячою безпосередністю" [368], що чарувало всіх, хто мав щастя їх спостерігати.

Філософія Г. Нейгауза розкривалася у радісному, із жадобою до знання і дії погляді на реальне життя. Її позиції є глибоко оптимістичними, сповненими прагнення до справжньої гармонії. Самоорганізуюча риса його особистості – сувора внутрішня дисципліна, активність у виконавській та педагогічній діяльності. Цій людині був притаманний високий рівень інтелекту, який ґрунтувався на вроджених психічних задатках та надзвичайно багатій особистісній культурі. Артистизм, Г. Нейгауза який увійшов у історію фортепіанної школи, як „нейгаузівський" артистизм, сповнений вольової енергетики, стихії інтелектуально-творчого осягнення мистецьких явищ, романтичності, благородства (його мислення було вороже порожнім абстракціям, холодному раціоналізму та не відрізнялось фізіологічною чуттєвістю). Притаманні йому якості проявлялись в усіх видах культуротворчої

діяльності: просвітницькій (після дипломного концерту він мав тисячі виступів, у програми яких входили майже всі фортепіанні твори, написані на той час) та мали безпосередній вплив на його педагогіку (працездатність та цілеспрямованість Г.Нейгауза сполучались із постійним пошуком досконалих педагогічних методів). Постійне знайомство з відповідною літературою, прогресивні погляди сприяли творчому підходу до питань фортепіанної техніки, піаністичної майстерності, створенню визначної „нейгаузівської школи". Серед принципів Г.Нейгауза виділяються єдність романтично-емоційного і класично-врівноваженого; взаємозв'язок безпосередності почуттів, що „освітлені" розумом („разючого та розумного натхнення"); аналітична активність та артистична неповторність.

В методичній системі цього видатного музиканта-піаніста знайшли належне місце освітньо-виховні та спеціальні методико-технологічні позиції. До першої групи відносимо:

- дотримання першочергової, відправної музично-педагогічної мети – художньо-образної довершеності виконання твору, що досягається методами технологічної доречності;
- широта асоціативного, образного мислення, творчої уяви; систематичне застосування на заняттях з фортепіано знань з філософії, історії музики, сольфеджіо та гармонії; надзвичайна майстерність самого лідера фортепіанної школи у розкритті змісту творів була переконливою;
- залучення великої кількості музичних творів, що вивчались (майже вся фортепіанна література звучала в його класі);
- вражаюча зацікавленість і передбачення результатів своєї праці (що можна розглядати як витоки технологічності його педагогіки).

Друга група специфічних методико-технологічних позицій обіймала такі:

- безперечне оволодіння прийомами звуковидобування, тобто, головною задачею піаніста мало бути звукове відтворення художньо-поетичного образу, роботу над якими необхідно пов'язувати як взаємозалежні (навіть гами Г.Нейгауз забороняв грати неякісним звуком), з залученням навчання прийомам нюансування, які відрізнялись „хвильовою" природою (з невеликими імпульсивними зростаннями та наступними згасаннями звуку);
- визначення фортепіанної техніки як уміння „художньо грати на роялі" [400]. Він вважав, що, з одного боку, технічних проблем стільки ж, скільки фортепіанних творів, а з другого – в

них є багато спільного, і це дає можливість звести їх до головних елементів, у зв'язку з чим виникає система різних видів техніки, „яка передбачає спеціальне технічне тренування" [400, с.135];

- свідоме розкріпачення піаністичного апарату на тлі фізичної свободи, яка витікає із „духовної свободи", що співвідноситься із вихованням почуття артистизму та впевненості;
- досягнення багатопланового звучання, незалежності голосів (особливо в поліфонії), використання в ньому індивідуальних властивостей кожного пальця піаніста (в будь-якій виконуваній фортепіанній літературі);
- формування вмінь „співати" на роялі, видобувати інтенсивний, глибокий звук („вагової" гри, широкого легато за умов еластичної кисті з повною свободою всієї руки), що мало сприяти розвитку слухових можливостей учнів (за умов суворого слухового контролю), їх артистичної природи;
- розкриття музичної обдарованості відбувалось в обов'язковому поєднанні з розвитком почуття ритму;
- виховання умінь користуватись різнобарвною педаллю (густою, колористичною, стильовою тощо). Сам він демонстрував технічну педаль, яку підміняв у легких пасажах майже „на льоту" і навчав цього учнів.

На практиці Г.Нейгауз демонстрував креативність власної музично-педагогічної натури: на естраді виконував – начебто творив на очах у слухачів, а звичайні уроки з фортепіано завдяки яскравій творчій уяві цього піаніста-романтика, артистичності їх проведення перетворювались у надзвичайні педагогічні дійства.

Творчо трансформуючи методичні погляди своїх учителів, він став творцем індивідуально неповторної методичної системи, визначним ідейним лідером самобутньої „нейгаузівської" фортепіанної школи.

За типом наслідування своїх вучителів Г. Нейгауз, за нашою типологією наслідування традиції, відноситься до першого типу, який полягає у *самостійному визначенні шляхів наслідування історичних надбань видатних піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної, на рівні „материнської", фортепіанної школи.*

Перші його педагогічні успіхи, становлення „нейгаузівської" фортепіанної школи пов'язані із Києвом [623, с. 80], де він виховав низку видатних музикантів, відомих всьому світу, і тих, хто продовжував та розвивав його педагогічні принципи, плідно працюючи в багатьох закладах мистецької освіти, примножуючи славу УФШ [497, с. 95-97]. Під його впливом набували

майстерності відомі музиканти: А. Альшванг, Е. Гілельс, Т. Гольдфарб, В.Горновстаєва, М.Грінберг, М.Гумецька, Т.Гутман, Ю.Гутман, М.Крушельницька, А.Лисенко, А.Логовинський, Є.Малінін, О.Мельник, Є.Могілевський, С.Нейгауз, Н.Перельман, В.Разумовська, С.Ріхтер, І.Сіялова, О.Слободяник, М.Соколов, В.Топілін, О.Холодна. Див. Додаток Б, рис.Б.2.7.

Досліджуючи виконавські якості та методичні погляди його учнів, спостерігаємо багато спільного з їх педагогом. Так, Е. Гілельс, народний артист СРСР (переможець І Всесоюзного конкурсу музикантів-виконавців) у вітальному виступі перед відкриттям Міжнародного конкурсу піаністів імені П.І.Чайковського продемонстрував як учень досягнення і здобутки, що мали спільні риси з його педагогом. „Музичний характер" Е. Гілельса містить „нейгаузівські" оптимізм і мужність, глибину художнього відтворення музичних образів, вільну від невиправданої чутливості лірику. Логіка відтворюваного ним музичного матеріалу завжди доповнювалась життєвими людськими пристрастями, вражала цілеспрямованістю, реальністю почуттів. В його творчості відчувалася непокірна енергетика схожа на педагога, яка разом „із юнацькою свіжістю", „устремлінням до світла" (так писав Л. Живов про Г. Нейгауза), є вочевидь успадкованими від педагога і завжди захоплювали слухачів.

Не без підстав можемо приспустити, що багато характерних особливостей виконання свого педагога, успадковані іншим талановитим його учнем, С.Ріхтером. Наприклад, архітектонічне почуття, засноване на інтелектуально-почуттєвому потенціалі (притаманному і Г. Нейгаузу), надзвичайне благородство та художня ерудиція. Вольові спалахи емоцій схожі на „нейгаузівський" внутрішній темперамент, що розкриває не зовнішню „віртуозність", а внутрішню силу Духа виконуваної музики. Успадкована манера глибоких роздумів, досконале володіння фортепіанним колоритом та художньо-образна фантазія „дійшли" до С. Ріхтера ще від аналогічних якостей піанізма Л. Годовського, який відзначався відчуттям єдності природи та людини як романтично неподільних складових його філософії, що відбивались у віртуозно відтворюваних ним музичних образах.

Серед київських учнів Г. Нейгауза відомою є Оксана Холодна, яка несла своїм учням позиції видатного педагога, продовжувала та примножувала його традиції. Від нього вона сприйняла переконаність у соціальній значущості культуротворчої діяльності музиканта-виконавця, прагнення „дійти до самої суті" в усіх ідеях,

уміння у конкретних прийомах розкривати (за висловом В. Стасова) „здорове, світле, відверте почуття, думку, поняття життя", які були притаманні Г. Нейгаузу. О. Холодна вміла як її вчитель „заражати" своєю талановитістю, артистизмом. Вона намагалась розвивати логіку художнього мислення, розширювати загальний культурний рівень своїх студентів, поглиблювати їх знання, допомагала їм досягати більшої сприйнятливості до музичної мови, спонукала кожного пережити музичні явища як частину власного життя, навчала виконавців „розмовляти" із слухачем з естради.

Однією з яскравих характеристик педагогіки О. Холодної є організація спілкування з учнями на рівні безперервного творчого пошуку, без пасивного слідування вказівкам педагога, чим вона продовжувала традиції лідера своєї фортепіанної школи, який завжди прагнув до свідомого розкриття ідейно-художнього образу, розвитку відчуття самостійного проникнення в зміст твору аж до моменту „проростання" власного музично-образного мислення. Педагогіка цієї талановитої піаністки відрізнялась природною добротою, щирістю почуттів, співчутливістю до людської долі, душевною щедрістю, які справляли владний моральний вплив на учнів. Спілкування з нею збагачувало студентів, а її творчий пошук, розбудовча енергетика сприяли розкриттю інтелектуально-творчого потенціалу талановитої молоді, чим вона продовжувала традиції свого педагога на новому якісно новому сучасному їй рівні. Тип традиції педагогічного наслідування О. Холодної визначено нами як третій, який полягає в *свідомому традиційному наслідуванні принципів окремого лідера фортепіанної школи з елементами індивідуальної трансформації.*

Серед її вдячних учнів: Н. Афанасьєва, І. Дудученко, О. Лифоренко, Т. Лобачова, В. Матюхін, І. Порошіна, С. Чернешей-Глух, К. Шамаєва та інші.

Свій творчий розвиток педагогіка О. Холодної отримала в викладацькій діяльності Н. Афанас'євої, заслуженої артистки України, доцента НПУ ім. М.П. Драгоманова. На власному прикладі, в своїй методиці вона продовжує кращі традиції викладання фортепіано славетним музикантом, педагогом, розвиває їх як наступниця відомої в усьому світі „нейгаузівської" школи. Н. Афанас'єва вібрала ерудованість, інтелігентність, організованість, любов до концертної діяльності, високий рівень виконавської майстерності, професійну спрямованість, жагу до самоудосконалення, науково-методичного зростання.

Серед її учнів – багато педагогів-піаністів, які не полишають виконавської діяльності, поряд з цим проводять активну педагогічну практику в Україні і за її межами (О.Бондаренко, В.Бризгалова, І.Вернігора, Т.Зайцева, О.Холодкова, інші). Вони навчають та виховують своїх учнів, передаючи їм знання й уміння свого педагога, наслідуючи та трансформуючи кращі надбання лідера фортепіанної школи – Г.Нейгауза. Тип наслідування Н.Афанас'євої ми визначили як третій, що полягає у *свідомому традиційному наслідуванні принципів окремого лідера фортепіанної школи з елементами індивідуальної трансформації.*

Педагогіка Г.Нейгауза – „цілісна система виховання музиканта-виконавця" [289, с. 3], він був блискучим артистом і водночас, „педагогом за призначенням". Його педагогіка не була замкненою на власних учнях, безпосередніх продовжувачах його школи. Він „завжди розповсюджувався завширшки" [там само] завдяки безлічі відкритих уроків, виступів з лекціями, бесідам в багатьох містах, консультаціям (у нього прагнули навчатись, або хоча б його послухати).

Про Генріха Густавовича часто говорили, що всі його учні талановиті. Натомість, це його методико-технологічна система надавала впевненості у швидкому та якісному професійному зростанні кожного з його вихованців.

Все, що було написане ним в останні роки життя спрямоване на педагогічну діяльність. Власну педагогічну мету він визначає коротко - „я вчитель музики". Педагогіка Г.Нейгауза, в його власному узагальненні, полягає у прищепленні любові до самостійного створення власної методичної системи, винайденні таких умов, за яких можна якнайскоріше стати непотрібним своїм учням. Його природний та виконавський артистизм сприяв захопленню педагогічною дією, яку він організовував, учні спостерігали особливе, „нейгаузівське" вміння заражати власним артистизмом.

Підсумовуючи характерні особливості педагогіки Г.Нейгауза виділяємо такі позиції:

- зацікавленість у духовному розвитку студентів засобом підвищення загальнокультурного рівня молоді, спонукання до глибоких універсальних знань не лише з музичного, а й з інших видів мистецтва, що здатні збагачувати їх творчу уяву, для „вічного включення розуму і серця в невмирущу спадщину";
- сприяння розкриттю талановитості учнів, їх артистичної та піаністичної свободи для ствердження відчуття власної

самоцінності та відповідальності за свою діяльність перед слухачами та її продовжувачами;

- усвідомлення професійно-педагогічного значення розширення кругозору з музичної літератури, виконуваної на фортепіано (сам Г. Нейгауз „музику пам'ятав всеохоплююче і грав все, написане для фортепіано" [278, с. 4]);

- підтримка прогресивності поглядів, що зумовлює творчий підхід до формування фортепіанної техніки, здатних увібрати все краще, що відбулося в історії розвитку різних шкіл (пальцову гру школи Т. Лешетицького-Г. Єсипової; прийоми „вагової" гри, максимального legato, методи Л. Годовського та Ф. Бузоні; фортепіанну педагогіку Л. Деппе, методи Ф. Блуменфельда). Прогресивному мисленню сприяло притаманне цьому педагогу критичне мислення (достатньо згадати його відгуки про викладання музики батьком, Густавом Нейгаузом, та Л. Годовським), з деякими позиціями яких він, у молоді роки, інтуїтивно не погоджувався;

- спонукання усвідомлення правильного вибору прийомів опанування фортепіанних творів та піаністичних прийомів, відповідно до конкретної художньої задачі. Роль педагога в цьому процесі він вбачав не лише у винайденні таких прийомів, а, в першу чергу, в умінні усвідомити причини такого вибору, підпорядкування технічних завдань художній меті;

- розкриття шляхів поєднання в аналізі музичних явищ інтуїтивного та інтелектуального підходів;

- творчий підхід до педагогічного процесу із залученням акторських методів, яскравого артистизму не лише у виконанні музики, а й викладанні фортепіано. „Нейгаузівський" артистизм належить до складу „переконуючих" (не лише з точки зору логічності, відповідності авторському задуму, а й завдяки великому прагненню Г. Нейгауза переконати свого слухача). Атмосфера його уроків захоплювала імпровізаційністю, безпосередністю, уроки цього майстра набували риси художнього дійства;

- демократизація спілкування із студентами (у вищому розумінні цього слова), що спиралася на особистісне благородство цієї особистості, як морально-етичний та професійно-педагогічний еталон поведінки лідера фортепіанної школи;

- постійне самовдосконалення власної методичної системи, про що свідчить намагання Г. Нейгауза розвивати учнів (значить і самого себе) „музично, інтелектуально та артистично", а значить, і

піаністично. Дотримувався думки, що чим талановитіший студент, тим більше вимог до нього висуває суспільство, тому він має працювати більше за інших.

Квінтесенцією його методичної системи можна вважати таке: вирішення будь-яких художніх завдань відбувається усвідомлено шляхом виконання триєдиної задачі: послідовне наближення до художньо-музичного наміру автора, через винайдення звукового рішення в процесі розкриття художнього образу й відповідне звукотехнічне його відтворення піаністичними засобами.

Ідеї „школи Г.Нейгауза" впливали на музичне мистецтво фортепіанного виконавства багато десятиліть, його рекомендації розповсюджувались серед піаністів, ставали нормою, багато в чому залишаються еталоном, прикладом для подальшого наслідування в сучасних умовах. Відіграли вони і школотворчу роль у розбудові українського музичного мистецтва.

Історичний аналіз розвитку педагогіки фортепіанної школи довів, що цей процес відбувався паралельно з виконавським мистецтвом, за тими ж історичними періодами. Її динаміка пов'язана: зі змінами в науці протягом XX століття (новими досягненнями в філософії, психології, фізіології, педагогіці, музикознавстві), що призводило до удосконалення методико-технолоічних систем лідерів фортепіанної школи та, відповідно, їх продовжувачів; стрімким розвитком піаністичної майстерності представників радянської фортепіанної школи (з 30-тих років XX століття), яка була продуктом водночас діяльності талановитих педагогів, опосередковано обміну методико-технологічними системами у відкритому концертно-виконавському спілкуванні, думками на методичних семінарах (колективний засіб викладання дав опосередковано позитивний наслідок: з'явилась відкритість, інфінитивність методичних систем сталих майстрів і молодих педагогів у публічних заняттях з фортепіано, які згодом переросли у визнані в усьому світі майстер-класи); з дифузією методичних прийомів педагогів різних національностей (удосконалення професійної майстерності українських піаністів в Австрії, Німеччині, Польщі, Чехії), підвищенням рівня піаністичних можливостей завдяки обміну відповідної музичної інформації через технічні засоби її збереження (магнітні записи виконання фортепіанних творів видатними піаністами з концертів та в студіях); з активним використанням методологічного принципу в методичних системах, що зумовлювало рішучий самостійний розвиток продовжувачів окремих фортепіанних шкіл, удосконалення методик своїх наставників, деяких змін в їх змісті,

утворення нових педагогічних позицій, авторських шкіл і проявилось у сходженні від четвертого типу до першого.

Спираючись на запропоновану типологію наслідування педагогічної традиції, представимо її у вигляді історико-аналітичного узагальнення у відповідній таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

ТИПОЛОГІЯ НАСЛІДУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТРАДИЦІЇ

Тип традиції	Характерологічні ознаки	Представники УФШ
IV	Підсвідоме (або свідоме) історично-опосередковане наслідування традиційних принципів окремого лідера УФШ з домінантністю традиції	Д.Гординська-Каранович (В.Барвінського), Р.Золотовицька (П.Луценка), Н.Афанас'єва (О.Холодна).
III	Свідомого традиційного наслідування принципів окремого лідера (декількох лідерів) фортепіанної школи з елементами трансформації	В.Барвинський (В.Курца, К.Мікулі), Р.Савицький (В.Барвінського), В.Топілін (П.Луценка), Н.Вітте (А.Янкелевича).
II	індивідуально-трансформованого наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантністю взаємозбагачення	О.Криштальський (В.Барвинського), М.Старкова (В.Дроздова-Т.Лешетицького-Г.Єсипової), А.Янкелевич (Г.Беклемішева), Є.Сливак (Г.Беклемішева), В.Топілін (П.Луценка), Ю.Некрасов (М.Старкової), М.Кузьмін (А.Луфера)
I	самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні „материнської" фортепіанної школи	Г.Беклемішев (Ф.Бузоні, В.Сафонова), П.Луценко (Е.Єдлічки, А.Шульц-Евлера), В.Пухальський (Т.Лешетицького), К.Михайлов (В.Пухальського), Г.Нейгауз (Густава Нейгауза, Л.Годовського).

Тобто, сутність типів наслідування педагогічної традиції розкривається від *підсвідомого (або свідомого) історично-опосередкованого наслідування традиційних принципів окремого лідера фортепіанної школи з домінантністю традиції (IV тип) через свідоме традиційне наслідування принципів окремого лідера (декількох лідерів) фортепіанної школи з елементами*

трансформації (III тип) або індивідуально-трансформованого наслідування традиційних принципів декількох лідерів з домінантністю взаємозбагачення (II тип) до *самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні „материнської" фортепіанної школи (I тип).*

***

Таким чином, культурно-музичне життя в Україні було пов'язане з освітніми процесами, воно сприяло розвитку професійної музичної освіти, що в свою чергу позитивно відбивалось на становленні стійкої позитивної динаміки розвитку фортепіанної школи в Україні.

Спираючись на визначення періодів розвитку педагогічної та музично-педагогічної думки в Україні XX століття, відмічаючи здобутки, досягення, недоліки та протиріччя, що складались протягом „срібного" століття, ми дійшли висновку, що фортепіанна школа України ствердилась як українознавчий, культуротворчій, музикознавчий, мистецькоосвітній, художньо-музичний феномен. Цим обумовлюється визначення періодів історичного розвитку УФШ, якісно-характерологічного, функціонального, змістового їх наповнення, відповідного впливу кожного з попередніх на наступний.

З історичних джерел, мистецтвознавчої та наукової літератури досліджено, що проявлена недостатня увага з боку наковців до визначення культуротворчої значущості фортепіанної школи, спостерігається відсутність системного її розкриття (за виключенням музично-критичної думки Б. Асаф'єва, Г. Когана).

*****

Кожний історичний період привносив свої характерні особливості, розкриваючи динаміку розвитку фортепіанної школи від народження конкретної ідеї (створення професійної фортепіанної освіти (перший період) через її становлення в виконавській та педагогічній діяльності ідейних лідерів окремих фортепіанних шкіл (другий період), всесвітнє визнання українських піаністів: виконавців та педагогів завдяки перемогам на виконавських конкурсах (третій період), взаємозбагачення національної школи завдяки багатонаціональній спільноті (четвертий період), розкриття потенційних можливостей у створенні і ствердженні нового культурно-освітнього явища,

музично-педагогічних факультетів з високим рівнем науково-дослідної діяльності, поглибленням розробки теорії музичної в системі загальної педагогіки (п'ятий період) до високо продуктивного рівня інноваційних педагогічних технологій, творчої діяльності представників української фортепіанної школи в культурно-освітньому процесі держави на засадах концептуальної культурно-освітньої єдності європейської спільноти (шостий період).

Спостерігається концентричність розвитку фортепіанної школи, яка полягає у поверненні до деяких проблем на шляху розвитку майже через століття. Привертають наукову увагу такі позиції: - взаємозбагачення фортепіанних шкіл з кінця XIX ст.-початку XX ст. через повоєнний період до кінця XX ст.– за рахунок навчання майбутніх лідерів української фортепіанної школи за власним бажанням у провідних діячів європейської культури, взаємообмін культур у воєнні (II світова війна) роки евакуації та можливість освітнього обміну в євроосвітянському просторі з можливістю навчання в різних ВНЗ Європи в кінці XX – початку XXI століття; в першій чверті XX століття відкриття музично-педагогічних факультетів бачилось К.Стеценку в системі класичних університетів [559], у цей період консерваторії теж належали до відділів освіти, в їх структурі відбувалось становлення музично-педагогічної (музично-інструкторської) освіти. В кінці XX століття вони знову відкриті (на комерційній основі) в структурі консерваторій (музичних академій), а прогресивної динаміки ці факультети набули за два останніх періоди (п'ятий і шостий) в структурі педагогічної освіти, в педагогічних університетах, а до класичних університетів потрапили (Львів) вже в XXI столітті.

Досягення музичної педагогіки: в теорії, технології, практиці дозволяють робити історико-аналітичне узагальнення здобутків, які уможливлюють подальший розвиток інноваційних технологій творчого опанування фортепіано та їх широке використання в музичній освіті й вихованні молоді. Пошук продовжується з розвитком педагогіки української фортепіанної школи XXI століття в межах європейського освітнього простору. В цей період піаністи знову за власним бажанням і можливостями звертаються до міжнародного досвіду, беруть участь у міжнародних виконавських конкурсах в інших країнах та приймають обдарованих музикантів з різних країн світу в Україні, на престижних конкурсах В.Горовиця, В.Крайнєва, М.Лисенка, інші удосконалюють свою майстерність у педагогів різних фортепіанних шкіл світу.

Кінець XIX та кінець XX століть мали спільні проблеми розвитку, які полягають у накопиченні знань, та практичних досягнень, досвіді міжнародного спілкування. Цей процес завершується появою нових методик, науково-теоретичних узагальнень, емпіричного матеріалу для подальшого розвитку наукового знання (кінець XIX ст.– початок XX ст.: використання педагогікою емпіричного досвіду власних досягнень у виконавстві та спирання на наукові досягнення фізіології, психології щодо розвитку фортепіанної техніки і методичних поглядів лідерів фортепіанних шкіл; к. XX ст.- поч. XX ст.: використання наукових досягнень декількох галузей пізнання (філософія, естетика, психологія, педагогіка, мистецтвознавство) в розвитку теорії і практики музично-педагогічної галузі, фортепіанної школи). В обох випадках спостерігається тенденція до реорганізації та реформації мистецької освіти, пролонгованого пошуку шляхів розвитку УФШ.

Українська фортепіанна школа протягом XX століття пройшла шлях від акумулційно-досвідного до самодостатньо-українського періоду з перспективою стартових можливостей для розкриття інтелектуально-творчого потенціалу її представників, продовжувачів традицій кращих педагогів-піаністів у XXI столітті, залишаючись сучасним, перспективним явищем педагогічної науки і музичного мистецтва.

ЧАСТИНА ІІ. КОНТЕКСТНІСТЬ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Розділ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

Школа існує, якщо є безмежно освічений, веселий, іскрометний керівник, який щедро дарує ідеї і не сварить за неувагу до них. Школа є, коли хоча б один з учнів здатний загорітись ідеєю вчителя і запропонувати свою, найкраще – альтернативну.

Грів Уолл

Показником результативності науково-теоретичної діяльності педагогів-піаністів на шляху розвитку фортепіанної школи є вирішення багатьох теоретичних та практичних проблем. З досвіду їх діяльності, завдяки заглибленню в теорію музичної в структурі мистецької педагогіки, залученню нових досягнень наукового пізнання з філософії, психології, педагогіки, музикології можна стверджувати про збагачення змісту, глибокі зміни у формах і методах творчого опанування фортепіано. Поглиблення змісту відповідних понять дозволили поширити коло питань, пов'язаних з українською фортепіанною школою та її розвитком, уможливили проект історико-аналітичного узагальнення деяких теоретичних позицій у функціонуванні УФШ, який ми пропонуємо.

3.1. Інтелектуально-творчий потенціал як науково-практична категорія фортепіанної школи в структурі мистецької педагогіки

Інтелектуально-творчий потенціал представників фортепіанної школи виходить за межі їх музично-виконавських можливостей, рокривається в широкому спектрі креативних здібностей піаністів, які успішно реалізуються в їх багатоаспектній професійно-педагогічній діяльності.

Педагоги-музиканти мають потужний особистісно-діяльнісний потенціал, активно його реалізують в умовах духовного оновлення українського суспільства, яке вимагає „всебічної активізації інтелектуального і духовно-творчого потенціалу

народу, творчої участі в цих процесах всіх членів суспільства" [576, с. 35].

Ми усвідомлюємо, що інтелектуально-творчий потенціал особистості – складний науково-практичний феномен. Це полізмістовне утворення ми виділили в самостійний предмет науково-педагогічного дослідження, враховуючи проблемний характер його теоретичного визначення та практичного застосування в мистецькій освіті, що детермінується інтелектуалізацією як здатністю до розумових функцій та підвищення їх кваліфікаційного й освітнього рівня, поряд із яскраво виявленим почуттєвим навантаженням творчої виконавської діяльності музиканта-педагога. В контексті фортепіанної школи інтелектуально-творчий потенціал її представників ми визначаємо головним системоутворюючим фактором подальшого розвитку УФШ.

Аналіз та теоретичне узагальнення сутності інтелектуально-творчого потенціалу як наукової категорії сприяє виявленню своєрідності його розкриття в педагогічній творчості представників фортепіанної школи.

Обґрунтування інтелектуально-творчого потенціалу як бінарного змістового утворення отримує дефініційну доречність в контексті фортепіанної школи. З'ясування сутності окремих складових: інтелектуальної і творчої та їх поєднання вірішує зміст цієї категорії як бінарної.

Інтелектуальний потенціал залишається найважливішим з ресурсів суспільства, всіх людських здібностей і можливостей, рушійною силою і вищою метою суспільного прогресу [548].

Спираючись на висновки науковців поняття „інтелект" має декілька десятків визначень [247, с. 57] (В. Виноградов, С. Гончаренко, М. Гордійчук, І. Зязюн, Ю. Канигін, О. Клепіков, Є. Коваленко, І. Кучерявий, Ж. Піаже, П. Юдін, Ю. Яковенко та інші). Інтелект визначений наукою як здатність до мислення, особливо до його вищих теоретичних рівнів, а інтелектуалізація – збільшення питомої ваги розумових функцій людини, підвищення її кваліфікаційного та культурно-освітнього рівня.

З позиції психологічної науки інтелект є психічною адаптацією до нових умов, „гнучка і водночас структурна рівновага поведінки". Як найбільш досконала з психологічних адаптацій, інтелект, на думку Ж. Піаже, слугує „найефективнішим засобом у взаємодіях суб'єкта з навколишнім світом", визначаючи місце та роль інтелекту в структурі творчої активності особи „слід наголосити на

його здатність виконувати адаптивну функцію, створювати гнучку і водночас стійку рівновагу в поведінці людини" [306, с. 62].

Інтелектуальні вміння є цілісною сукупністю функцій, проявів діяльності високоорганізованої матерії – людського мозку; мислення, емоцій, волі, фантазії та інше, яка спрямована на пізнання і перетворення природи, суспільства і власної особистості. До інтелектуальних умінь відносяться: спостережливість, аналіз, синтез, порівняння, аналогія, узагальнення, уміння переборювати труднощі при розв'язанні пізнавально-наукових проблем, здивування, сумнів, радість відкриття тощо. Інтелектуальні вміння формуються в процесі життєдіяльності особистості [142; 451, с. 230]. Аналізуючи сутність інтелектуальних можливостей особистості доцільно звернути наукову увагу на концепцією Ю.Канигіна, згідно з якою в структурі складного феномену, розуму, важливу роль відіграють інтелектуальні та надінтелектуальні аспекти. Інтелект визначається автором як одна із складових частин складної комплексної системи, такої як розум; здатність робити вибір у новій, нестандартній ситуації і уможливлюється завдяки вмінням сприймати, утримувати знання, обробляти нову інформацію, генерувати її і використовувати в конкретних рішеннях [235].

Ми звертаємо наукову увагу на логіку сполучення двох проявів людського потенціалу та пропонуємо його подальше змістове буття з огляду на фортепіанну школу в діалектичному взаємозв'язку - „інтелектуальні почуття", спільній позиції їх дефініційного статусу, що визначено І.Зязюном як „психофізіологічні переживання людини (позитивні і негативні), зумовлені сферою людського інтелекту. Це естетичні почуття прекрасного і піднесеного, потворного і низького, трагічного і комічного, викликані співвідношенням об'єкта сприймання й інтелектуального потенціалу особистості" [451; с. 231].

Зазначимо, що С.Гончаренко визначає „інтелектуальні почуття" як такі, що виникають у процесі пізнавальної діяльності людини і зумовлені нею. До них належать: здивування, сумнів або ті, що викликають задоволення від вдалого розв'язання мисленевих завдань або розчарування при невдачі, тобто характерною їх особливістю є те, що вони виникають у процесі інтелектуальної діяльності, та „сприяють формуванню стійких пізнавальних інтересів", які позитивно впливають на розвиток інтелектуальних почуттів [142].

Завдяки своїй евристичній ємності потенціал входить складовою у дефініційну сутність багатьох понять (В. Андрущенко,

І. Бех, Г. Волков, В. Загвязинський, О. Кірічук, І. Красногородський, К. Роджерс) і в дослідженнях вчених визначається на суспільному та особистісному рівнях (Ю. Афанас'єв, М. Каган, Ю. Канигін, А. Маслоу, В. Патрушев, Л. Сохань). У процесі саморозвитку людини, у розгортанні та реалізації її потенцій, сутнісних сил, як вважають М. Бобнєва, В. Гузенко, В. Іванов, М. Іовчук, В. Межуєв, О.Чуланова, В. Шинкарук, виявляється й сутність культури. Ми погоджуємось з тими дослідниками, які під інтелектуальним потенціалом особистості розуміють конкретного носія, тобто суб'єкта на рівні його власної індивідуальної свідомості [326], здатного до самореалізації. У розкритті універсального способу реалізації потенційних сутнісних сил визначається їх структура, до якої включаються (за В. Шановським) здібності людини, родовими типами яких визначаються поряд з почуттєвими, комунікативними, емоційними, вольовими та іншими й інтелектуальні [637; с. 40].

У мистецькій педагогіці надано багатомірну характеристику духовному потенціалу особистості з позиції розкриття його сутнісних сил. Перш за все, надана евристична ємність науково-теоретичної сутності поняття „потенціал", яка розкривається в полівекторній сукупності визначень в межах духовного потенціалу. Окреслюючи духовні сутнісні сили в культурному процесі, О. Олексюк визначає їх наповнення змістом соціального життя, перевершуючи здатність відносно самої людини „в її індивідуальній емпіричності і залежно від соціальних сфер, навколо яких вони організовуються, стають своєрідними „концентрантами" естетичного, морального та теоретичного світовідношення". Евристичну ємність потенціалу автор конкретизує формулюванням естетичного потенціалу мистецтва, який є „мірою можливостей актуалізувати його естетичну сутнісну силу в реальній культурній ситуації та в надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог зі світом", згідно з педагогічною концепцією – „міру можливостей актуалізації духовної сутнісної сили в реальній цілеспрямованій діяльності встановлює духовний потенціал особистості". Ми погоджуємось з концепцією стосовно духовного потенціалу особистості, в якій його окреслено як „пріоритетний вектор руху музично-педагогічної освіти XXI ст." [432].

Значущість та ємність сутнісних сил особистості визначає соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Оскільки в реальному бутті спосіб людської діяльності не існує поза людських сутнісних сил, поза всією сукупністю відносин, потреб, здібностей, інтересів та устремлінь людини, він входить у сутнісні

сили людини як їх важливіша складова, що характеризує її на рівні культурної істоти. Розкриваючи творчий потенціал мистецтва Ю. Афанас'єв поєднує його з творчим потенціалом митця, акцентуючи увагу на таланті як певній сукупності творчих потенцій особистості, що необхідні для здійснення нею творчої діяльності, доводячи, що талант є високорозвинений творчий потенціал особистості [39]. Всебічний та гармонійний розвиток особистості визначається „сукупністю усіх суспільних відносин", творче свідоме ставлення до праці „розкриває сутнісні потенції конкретної людини". Щодо поняття – інтелектуальний потенціал, то він передає соціально-психологічні можливості особи, розкриваючи здібності, знання, уміння та навички. До структури інтелектуального потенціалу належать „духовні цінності, ідеали, переконання, орієнтації, інтереси особи" [306; с. 40-44].

Особистісними досягненнями в розвитку логічного мислення, що „характеризуються неповторністю, унікальністю творчого обдарування і творчої дії людини", визначається інтелектуальний потенціал І.Зязюном. Інтелектуальний потенціал визначено ним як самоактуалізація, самоствердження особистості в процесі виконання різноманітних операцій логічного мислення, розв'язання завдань за допомогою абстракцій, використання раніше набутого досвіду для розв'язання нових завдань, пристосування до нових ситуацій. На нашу думку, потенціал є характеристикою можливої якості особистісних дій, про які йдеться. Результатом інтелектуальної діяльності, безумовно, стають наукові праці, наукові технології тощо [451; с. 230].

З огляду на педагогіку фортепіанної школи, зазначимо, що в психолого-педагогічній літературі, що стосується професійної діяльності, в контексті реалізації власних індивідуально-творчих потенційних можливостей [247; 432] розкривається методологічне поєднання діяльного [91; 249; 312] та особистісного підходів [27; 51; 284]. На рівні принципової перебудови в вищих закладах освіти увагу вчених доцільно сфокусовано на спроможності постійно поповнювати і ефективно реалізовувати потенційні можливості, активізувати їх в навчальній та практичній діяльності студентів [36; 620], враховувати сутність творчого потенціалу в багатьох напрямках науково-практичної педагогічної діяльності [237; 327; 628].

Особливого звучання у розвитку теоретичних позицій педагогіки фортепіанної школи набуває розкриття процесу творчості.

Вивчаючи творчість з позицій будь-яких наукових інтересів (філософія, теорія культури, педагогіка, музична педагогіка тощо), визначаючи це поняття (явище людської діяльності) як феномен свободи (М. Бердяєв, І. Єрмаков, О. Наконечна) відбувається відчуття і відтворення себе через створення власного світу, звільненого від загально прийнятого, раціонально-необхідного тощо. Це сприяє здатності, на думку О. Наконечної, „утримувати багатоманітність індивідуального прояву почуттів, смаків, суджень, інтуїції, уяви", допомагає особі розкрити невідоме, що приховане від неї прилученням до усталених норм, і виявляється необхідним явищем культуротворення [10; с. 13].

В підтримку ідеї свободи в педагогічній думці передбачався її прояв у розвитку творчих здібностей людини; активізація творчого потенціалу особистості в різних його видах, здатність до конструктивного перетворення, нестандартних прийомів поведінки (В. Загвязинський, І. Канєвська, К. Роджерс, Л. Рувинський, С. Сисоєва, Г. Шевченко, В. Шубинський). С. Сисоєвою, наприклад, творчість розглядається як важлива форма людської практики, активізація потенціалу суб'єкта. Феномен творчості і педагогічну творчість можна досліджувати в різних аспектах: як „процес, характеристики особистості, яка здійснює творчий процес" та в ході комплексної підготовки майбутніх вчителів, де „системоутворюючим фактором загально педагогічної підготовки, виходячи із специфіки саме педагогічної творчості, повинен виступати її продукт". За таких умов педагогічна творчість визначається емоційно забарвленою і особистісно-орієнтованою, зумовленою „варіативністю їх психолого-педагогічних зв'язків і спрямовану на розвиток творчої особистості кожного" [576; с. 36].

На рівні індивідуально-творчого потенціалу особистості вчителя уможливлюється розкриття суперечності між „масовістю" педагогічної професії та прояву її сутності в теорії сучасної педагогіки вищої школи і його усунення завдяки нових освітніх технологій розвитку інтелектуального потенціалу в усій структурно-функціональній сукупності особливостей творчих компонентів педагогічної діяльності і відповідних до них умінь і якостей [620].

Сучасна концепція розвитку педагогічної освіти передбачає перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу в організації професійної підготовки. Така форма була історично усталена як базова форма фортепіанної підготовки, тому стає природним розкриття в педагогіці фортепіанної школи ідеї формування творчого потенціалу педагога, як бінарного

утворення, що складається з двох взаємопов'язаних складових: високого рівня творчого потенціалу і вмотивованої цілеспрямованості зусиль особистості на реалізацію свого творчого потенціалу в контексті динамічних конструктивних результатів педагогічної діяльності. В результаті наукового узагальнення винайдена одиниця творчого потенціалу особистості вчителя, а саме – інтелектуальна активність, обумовлена мотиваційною сферою [247].

Формування творчого потенціалу продовжує бути предметом наукових досліджень, доводячи його сутнісну перспективу в психолого-педагогічній науці (О. Анісімов, Л. Закрекова, Г. Мамус, Є. Михайлова, Л. Пуховська, Т. Шевелкова, Р. Цокур). Багато авторів наводять різні дефініційні ракурси змісту потенціалу. Переважно потенціал використовується в значенні „прояву творчого потенціалу особистості педагога". В межах педагогічної діяльності, як і музично-педагогічної спостерігається „гостра тенденція саме творчого потенціалу" [628; с. 70].

Творчий потенціал реалізується у різних видах людської діяльності – когнітивній, світоглядній, комунікативній, естетичній та інших (О. Домінський, Л. Дробаха, О. Оніщенко, І. Пашетепа, В. Присакар, О. Рудницька, Л. Сущенко), чим обумовлюється його відповідність функціональним компонентам фортепіанної школи. Погоджуючись із О. Домінським, Л. Сущенком, що фахівець має бути здатним генерувати власні ідеї та пропонувати нетрадиційні шляхи вирішення задач, переносити знання в нові ситуації [577; с. 422], ми (разом з В. Присакар та І. Пашетепою) вважаємо, що з двох підходів до здійснення керівництва творчим процесом: оволодіння алгоритмами творчого процесу і побудова відповідних моделей різноманітних творчих вирішень та створення найсприятливіших умов для творчої діяльності педагога більш перспективний другий. Це пояснюється тим, що процес розвитку творчого потенціалу вчителя не буде результативним, якщо відсутня професійно-особистісна мотивація на сприйняття педагогічної діяльності як творчого процесу, яка „народжується і підтримується ідеєю, що захоплює педагога" [577; с. 395, 397-398].

Аналіз науково-теоретичних суджень, практичних результатів, власний педагогічний досвід підтверджують дефініційну спорідненість потенціалу з інтелектуальними й творчими (креативними) здібностями та можливостями особистості (як наукових понять), що дає підстави, враховуючи змістовну структуру наукового поняття „школа", усвідомити евристичну єдність розглянутих складових: „інтелектуальний потенціал" та

„творчий потенціал", інтегрувати їх в спільну бінарно-функціонуючу складну дефініцію. Ми визначаємо *інтелектуально-творчий потенціал педагогіки фортепіанної школи як систему вроджених і розвинених здібностей та якостей на рівні виявлених сутнісних сил кожного з її представників, здатних до генерації нових ідей і подальшого їх відтворення у відповідних інтелектуально-творчих моделях, які усвідомлюються особистістю в процесі їх реалізації та удосконалення. Завдяки цього уможливлюється виявлення ще нерозкритих потенцій особистості музиканта-педагога, пристосування до нових обставин та продовження творчого надбання лідера школи в комплексній (багатокомпонентній) діяльності учнів, наступних поколінь піаністів у нетрадиційних методах навчально-виховної активності, обумовлених мотивацією на інтелектуалізацію творчої взаємодії з об'єктивною музичною реальністю.*

Дослідження інтелектуально-творчого потенціалу в структурі професійної діяльності музиканта-педагога дозволяє нам визначати його як складний особистісно-діяльний феномен, який розкривається в:

- музично-практичних діях (творення музики, виконавська інтерпретація, авторські методи викладання музичної дисципліни – фортепіано);

- науково-теоретичній педагогічній творчості (історичний та науково-методичний аналіз досвіду актуалізації музичного мистецтва в культурі суспільства);

- науково-педагогічному керівництві процесом опанування в професійному навчанні творами музичного мистецтва молодими музикантами та удосконаленні їх індивідуальних інтелектуальних можливостей;

- навчально-виховній роботі вчителя музики (власна манера здійснення інтелектуально-творчих, музично-просвітницьких, освітньо-виховних дій).

Здійснення їх залежить від неповторних індивідуальних психологічних особливостей кожного з музикантів-педагогів, освітніх досягнень, специфічних музично-творчих проектів та їх реалізації за допомогою спеціальних умінь і навичок, набутих у фортепіанній підготовці.

Проекція на музичну педагогіку положень, розроблених теорією загальної педагогіки (Р.І. Хмелюк) щодо спрямування на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів та їх інтелектуально-творче продовження в фортепіанному

навчанні уможливлюється в межах сукупності: індивідуальних особливих музичних здібностей (музичне мислення, музична уява, музична спостережливість та передбачення); сформованої мотивації особистості на обрану професію; основ музично-педагогічної майстерності й техніки (одним з компонентів якої є володіння музичним інструментом на високому рівні музично-виконавських можливостей); творчих компонентів музично-педагогічної діяльності і відповідного до них комплексу якостей, музичних вмінь і навичок (виконавські, інтерпретаторські, просвітницькі тощо).

Інтелектуально-творчий потенціал представників фортепіанної школи, сутнісні сили педагогів-музикантів, розкриваються та реалізуються в їх полівекторній професійній діяльності в декількох напрямках. *Перший* з них – багатокомпонентна творча діяльність музикантів в межах фортепіанного виконавства (артист-соліст, соліст камерного ансамбля, концертмейстер); *другий* – науково-практичний (розвиток власних інтелектуальних можливостей, здійснення науково-методичних досліджень, формування пошукових здібностей у студентів в межах фортепіанної школи); *третій* – навчально-методичний (опанування історичного та сучасного досвіду викладання фортепіано, винайдення нетрадиційних шляхів викладання, інноваційних технологій творчого опанування фортепіано, творення авторських методик); *четвертий* – професійно-педагогічне спілкування „на музичній моделі" в процесі фортепіанного викладання (створення та вирішення спільних із студентом навчальних, виконавських, виховних, наукових, інтелектуально-творчих проектів). Успішному просуванню на шляху виявлення та удосконалення своїх професійних якостей сприяють усвідомлення значущості емпіричного досвіду кожного представника фортепіанної школи та установка на унікальність інтегральної індивідуальності (В.Мерлін) кожного з колективу педагогів та їх продовжувачів (учнів).

У результаті інтелектуально-творчого опанування відповідного науково-теоретичного матеріалу, узагальнення набутого практичною педагогікою досвіду, нами було визначено сутність інтелектуально-творчого потенціалу особистості музиканта-педагога як бінарного змістового утворення в контексті фортепіанної школи в межах теоретичного узагальнення особистісних сутнісних сил, що розкриваються через інтелектуальні та креативні здібності й практичну реалізацію

відповідного потенціалу в музично-педагогічній діяльності на новому інтелектуально-творчому рівні.

Інтелектуально-творчий потенціал музиканта-педагога має широкий спектр прояву завдяки багатокомпонентній структурі творчої діяльності, одним з яких є створення індивідуальної методики творчого опанування фортепіано. В сучасній педагогічній парадигмі методико-технологічна функція фортепіанної школи реалізується на наукових засадах.

3.2. Науковий статус технології в сучасній педагогіці фортепіанної школи

У структурі фортепіанної школи центральне місце займає практичне опанування музичним інструментом, оволодіння технікою відтворення музики, написаної спеціально для фортепіано („лично для него" – Г. Нейгауз) або для виконання музичних творів за його участю. Досягнення в цій діяльності необхідного рівня виконавської майстерності великою мірою залежить від технологічного процесу становлення майбутнього музиканта-педагога, методики розвитку музичних, педагогічних та виконавських здібностей, набуття відповідного досвіду розкриття творчої індивідуальності, культури особистісних взаємин суб'єктів навчання та виховання.

Одним з найперспективніших напрямків сучасних дидактичних і методичних досліджень в Україні стало опрацювання нових освітніх технологій (діалогу культур, співробітництва, модульна, особистісно-орієнтована), метою яких є постійне збагачення учнів досвідом творчості (без нагромадження знань і вмінь), формування механізму навчальної самоорганізації кожної особистості та його моделювання в практиці фортепіанної школи.

Суть проблеми полягає в доцільності упорядкування термінологічного складу та змісту деяких понять, осучаснення тих методичних підходів, які історично вичерпано в нових умовах розвитку теорії загальної та мистецької педагогіки, у зв'язку зі змінами методологічних принципів на основі накопиченого науково-практичного досвіду. Тому постало завдання розкрити науково-теоретичну сутність методики як категорії загальної педагогіки з огляду на визначення її наукового статусу в педагогіці фортепіанної школи у динаміці розвитку від „методи" до технології.

На шляху до означеної мети було проаналізовано та співставлено наукові позиції педагогічної думки щодо

категоріальної сутності методики в історико-методологічному аспекті, визначено сучасні погляди на предмет дослідження, уточнено сутність понять „методика” в динаміці розвитку теорії педагогіки на шляху становлення педагогічної технології в системі музичного мистецтва.

В історії освіти методика не завжди сприймалась однаково. З одного боку вона мала вузько спеціальний характер усвідомлення [16; 31; 60; 367; 624; 630], з другого – сягала наукових узагальнень, виявлення певних закономірностей [61; 123; 141].

Між різними підходами до визначення її сутності виникало певне протиріччя: „небезпека набути вузько утилітарного характеру.., внестися до розробок, рекомендацій”, а з другого боку – „утратити живий зв’язок з реальною практикою, затіятися фантазуванням шляхів, прийомів, „все перемагаючих” методів навчання”. Натомість методика не може відповідати за всі огріхи у викладанні тих чи інших дисциплін, але вона здатна спричинити певні труднощі саме у зв’язку з відставанням від соціальних, освітніх потреб і в деякі періоди розвитку її висновки не спрацьовуватимуть. Критичні коментарі з цього приводу не викликають сумніву. В той же час вони не принижують позиції методики як теоретичного поняття, не заперечують „її існування як самостійної важливої галузі педагогічної науки” [140; с. 5], з огляду на це і в мистецькій педагогіці.

Перед сталими і молодими науковцями постають питання, яке саме місце посідає методика в системі педагогічних наук, що є її предметом, і виконання яких завдань зможуть забезпечити вимогливі зміни в сучасній педагогіці.

Для надання методиці визначення наукової педагогічної галузі є багато підстав. Класичне розуміння науки передбачає „соціально-значущу сферу людської діяльності, функцією якої є вироблення і використання теоретично систематизованих об’єктивних знань про дійсність”. Термін „наука” вживається також для „позначення окремих галузей наукового знання” [142]. Вона характеризується наявністю специфічного предмета й метода дослідження, результати відповідної науки, також є специфічними для неї. Їх не можна здобути з інших галузей, необхідними й достатніми ознаками науки. Методика навчального предмета – це „галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення”, формуванню світоглядної позиції та вихованню загальної культури кожного громадянина. Оскільки

предметом методики є дослідження теоретичних основ навчання різних наук, а до завдань методики входить дослідження змісту навчання, процесу викладання й учіння, методика – „це галузь педагогічної науки, яка безпосередньо прокладає міст від теорії до практики”[140; с. 6–7]. Це є незаперечний факт. Вона поєднує знання конкретної науки і психології людини, яка розвивається, зі своїми специфічними законами, виробляє методи і прийоми найбільш раціонального навчання молоді з тим, щоб досягти засвоєння ними знань і розвитку їх пізнавальних здібностей.

Ми спираємось на сучасне тлумачення терміну „методика” навчального предмета вона визначається і як „часткова дидактика”, „теорію навчання певного навчального предмета”, що розглядає „різні форми взаємодії викладання й учіння в оволодінні змістом конкретного предмета” [451, с. 315]. До змісту методики як часткової (конкретної) дидактики входить: встановлення пізнавального й виховного значення навчального предмета і його місця в системі освіти; визначення завдань вивчення предмета та необхідного матеріалу; вироблення відповідних доцільних методів, методичних засобів та організаційних форм навчання [60; 141; 663].

З наукових позицій теорії педагогічної праксеології методика як наукова категорія, її статус в історії педагогіки (в т. ч. мистецької) завдяки динаміки її розвитку, усвідомлення сутності як наукової категорії, ускладнення шляхом змістовного наповнення та змінам позиції в структурі музичної освіти ще до кінця не визначена. Це дає підстави для її подальшого дослідження та теоретичної конкретизації. „Метод як поняття в праксеологічному контексті використовується в двох визначеннях. В методологічному – як шлях досягнення педагогічної мети та в прикладному – як система дій з вирішення конкретної професійної задачі”. В обох випадках нормуючі якості метода базуються на „системності дій та прогностично заданій мірі технологічності” [266, с. 71].

В українській, як і зарубіжній педагогіці (мистецька не є виключенням), до XIX століття використовувся термін „метòда”, існував до початку XX століття. Зокрема про методу говорив ще Г. Сковорода. Так, на думку багатьох вчених було вичерпано зміст поняття „метòда”, його став витісняти термін „методика викладання”. Ми погоджуємось із поглядами вчених, які вважають найважливішою складовою навчального процесу пізнавальну діяльність та самостійну роботу учнів, тобто – їх учіння. Цим і пояснюється, що з 20-х років „метòду” почав витісняти термін

„методика викладання”. В 50-60-х рр. увійшов термін „методика навчання” (в даному теоретичному понятті було враховано і процес учіння, що складав з діяльністю педагога єдиний процес оволодіння предметом [140, с. 8]. Оскільки помітно змінилась сутність, характер і форми сучасного навчального процесу „слід уникати (за С. Гончаренко) терміну „методика викладання”, а замінити його термінами „технологія”, що має пряме відношення до педагогіки, а також використовувати терміни „методика навчання”, „конкретна дидактика”.

У методичних дослідженнях поряд з теоретичним аналізом проблем значне місце займає вивчення досвіду роботи вчителів, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент. Тобто, методика має статус прикладної науки, яка за змістом і завданнями наближається до комплексу технологічних наук [140, с. 7].

З урахуванням специфіки змісту музичної педагогіки фортепіанна методика, на думку Л. Баренбойма, надається авторами з метою розширити коло читачів, а не звужувати його, концентруючи увагу на „єдино можливому” методі; вказувати доцільний шлях удосконалення, але не розглядати його як нормативний.

Останнім часом часто вживаним став термін „технологія навчання”, за означенням ЮНЕСКО, в загальному розумінні – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти” [108]. Схожої позиції дотримуються В. Беспалько, В. Бондарь, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Колеснікова, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Рудницька, Г. Селевко, В. Сериков, О.Титова, М. Фіцула, Л. Хоружа. Ми усвідомлюємо цей процес як системний метод оптимізації взаємин різних фортепіанних шкіл (ФШ), у т. ч. української фортепіанної школи (УФШ). В евристично ємному понятті „технологія” (походить від грецької, латинської „техне”: уміння, майстерність, мистецтво; „логос” – наука, вчення, слово) збігаються декілька сутностей (від інтелектуальних до мистецьких), які поєднуються в складній дефініції.

В педагогічній науці педагогічна технологія визначається як „сукупність знань про засоби та способи навчально-виховного процесу, а також систематичне і послідовне здійснення його на практиці”. Визначена система діяльності педагога й учнів, побудована на конкретній меті згідно з визначеними принципами, методами і формами навчання. Педагогічна технологія включає в

себе „науково обґрунтований проект педагогічного процесу (або інакше – модель педагогічної системи), систему для вчителів та учнів, вихователів і вихованців, які діють відповідно до цього проекту". „Саме таке поняття педагогічної технології – загальноприйняте в дидактиці" [347; с. 46]. У вітчизняну педагогічну науку цей термін запровадив вперше А.Макаренко, який вважав, що мета педагогічної діяльності „виражається в реальних якостях людей, які вийдуть з наших рук. Кожна вихована нами людина – це продукт нашого педагогічного виробництва". Спочатку необхідно уявити ідеальну модель вихованця, проект її реалізації (технологічну карту) і, за можливості ретельно дотримуватись цього проекту, звіряючись з моделлю [там само, с. 133].

Значущість і правомірність терміну „педагогічна технологія" сумніву з кінця XX століття вже не викликає. Аналізуючи погляди майстрів педагогічної освіти ми стверджуємось у думці, що термін „педагогічна технологія" надійно увійшов у теорію загальної педагогіки. Він удосконалюється поряд з поняттям „методика", подекуди його замінює, часто обидва терміни (методика і технологія) використовується поряд, доповнюючи і підтримуючи один одного. Оновлення змісту освіти потребує розробки і принципово нових методик і технологій, які містять у собі „гарантований мінімальний рівень навченості, сувору витрату часу й професійну майстерність викладача" [347, с. 78]. Різні науковці по-різному визначають поняття „педагогічна (виховна) технологія": П. Таланчук – „упорядкування систем дій, з виконанням яких вдається досягти поставленої мети"; В. Беспалько – „педагогічна майстерність", „проект процесу формування особистості", „змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу"; І. Зязюн – „педагогічна майстерність і педагогічна техніка". Узагальнене нами визначення вбирає головні позиції з наведених.

Технологія навчання обіймає такі напрямки, які охоплюють теоретичні і практичні пошуки. Сутність їх зводиться до серйозної реконструкції усталеної методичної системи на основі її експериментальної перевірки. Ми погоджуємось, що однозначне і чітке визначення мети навчання (чому і для чого) повинно впливати на відбір й структуру змісту (що), оптимальну організацію навчального процесу (як), методичну систему прийомів і засобам навчання (за допомогою чого), а також враховувати реальний рівень кваліфікації та професіоналізму вчителів (хто) й об'єктивний моніторинг результатів (чи так це насправді) [347, с. 78-79]. На відміну від методичних розробок, які

були зорієнтовані на вчителя, в технології навчання пропонується проект навчально-виховного процесу, що визначає структуру й зміст навчально-пізнавальної діяльності самого суб'єкта учіння і веде до стабільно високих успіхів багатьох учнів. Нова технологія навчання визначається сучасністю, науковістю, оптимальністю, інтегральністю, програмуванням діяльності, масштабним використанням сучасних технічних засобів навчання тощо [347].

Отже, технологія навчання – це системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову та реалізацію навчально-виховного процесу; оснований на діяльнісному підході, він забезпечує інтенсифікацію навчання, генералізацію знань і вмінь учнів з метою використання їх у навчальній та практичній діяльності [61, с. 31].

Будь-яка технологія передбачає логіку і послідовність операцій, виконання яких гарантує високоякісний кінцевий продукт. Як цей підхід стикується зі складним і багатофакторним явищем, яким є навчання і виховання? Сучасна практика виховання знаходиться на перехідній фазі наукового вирішення. Педагогічна теорія визнає „доцільність технологічного й раціонального підходу до організації процесу виховання", поступово відходить від „виключно інтуїтивного вирішення виховних завдань" [347; с.129].

Наукові засади підштовхували сучасних педагогів до віднайдення оптимальних моделей або технологій виховання [347; с.128]. Технологія виховання - це система створення належних умов виховання, комплексного застосування методів і прийомів впливу на особистість з урахуванням її індивідуально-психологічних особливостей, рівня вихованості, що гарантує одержання передбаченого результату.

Розробка відповідних технологій пов'язана з низкою складнощів: - виховання має цілісний характер, тому його важко розбити на операції, які формують поступово особистісні якості; - виховний вплив здійснюється не послідовно чи паралельно, а комплексно; - у вихованні провідну роль відіграє особистість вихователя, рівень його педагогічної майстерності; - технологія виховання не може існувати без творчого підходу, який має органічно поєднуватися з чітко запланованою програмою дій. Хтось згоден з одними, хтось з іншими підходами, але всі науковці впевнені, що величезне значення має педагогічна майстерність педагога. Найпоширенішими сучасними педагогічними технологіями є особистісно-орієнтоване, індивідуально-визначене, корпоративне навчання [266; с. 47].

Базуючись на ідеях гуманізму, сучасна виховна система відпрацьовує технологію особистісно-орієнтовного виховання. Науковим підґрунтям вказаної технології є виховання певного методологічного орієнтиру, а саме взаємної залежності та обумовленості процесів психічного розвитку людини та виховання (за класичною формулою людина „розвивається, виховуючись і навчаючись, а не розвивається, виховується і навчається", тобто, що виховання і навчання входять у сам процес розвитку особи, а не надбудовується над ним [360, с.191]). На відміну від традиційних методів, особистісно-орієнтовані виховні технології – є науко-змістовними, дають змогу вільніше варіювати методами педагогіки на основі знання внутрішніх психологічних законів розвитку собистості. Для розвитку фортепіаної школи як галузі мистецької педагогіки засадничою є позиція А.Петровського, яка полягає у визнанні провідної ролі педагога в практиці використання цих технологій, значущості його виховної позиції, тобто лідера фортепіанної школи, що реалізується у синтезі його професійних досягнень та індивідуальних рис.

З сучасних позицій праксеології технологія визначається як „системна послідовність прикладних методів, що забезпечують стандартизований перехід від мети до очікуваного результату". Технологія є результатом „точного прогностичного знання про внутрішні механізми отримання бажаного результату" [266; с. 72]. Такі знання історично формуються на рівні сукупного суб'єкта і закріплюються у варіативному досвіді. Саме ці позиції характерні розвитку фортепіанної школи від лідера до діяльності продовжувачів. В освіті поняття „технологія" пов'язане з професійними діями, які свідомо вміщують усвідомлений та засвоєний механізми розгортання логіки того чи іншого педагогічного процесу. Педагогічна технологія та методика визначають системні підходи результативної організації та опису освітніх процесів, але на різних підставах.

Тобто, в терміні „технологія" відображено не лише передавання інформації, а й процес навчання, що має велике сучасне значення і може претендувати на широке використання в мистецькій педагогіці. Наприклад, в функціональній структурі фортепіанної школи, враховуючи індивідуальну форму творчого опанування музичного інструмента, процес безпосереднього особистісного музично-педагогічного спілкування суб'єктів навчання в творчій навчально-виховній діяльності.

Вагому роль на шляху реалізації виховних завдань грає індивідуальна майстерність вихователя, тому важко було б уявити

технологічну формулу виховного процесу, що гарантував би запланований результат без його майстерності (нагадаємо, навіть переклад слова „техно” враховує мистецьке виконання). „Мистецтво виховання має ту особливість, - на думку К. Ушинського, - що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, а декому навіть справою легкою. І тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана, теоретично або практично” [606; с. 23]. „Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво базується на інтуїції, технологія – на досягненнях науки. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все розпочалось спочатку” [61; с. 5].

Ми не будемо полемізувати з приводу шляхів удосконалення термінології методичної галузі педагогічної науки, її важливості й перспективності. Можна наповнювати поняття новим змістом, значно розширювати та поглиблювати його. Другий шлях – вводити нові, більш змістовні, адекватні конкретному навчальному процесу, поняття такі як „технологія навчання”, „конкретна дидактика”. Якими б шляхами не розвивалася методична наука стосовно музики, важливо не втрачати науково відповідний, практично-доцільний результат.

Кожна методика має традиційну, нормативну частину. Але проблема виникає не в тому, що вона має місце, а в тому, з чого виникають нормативи: чи-то на основі вивчення закономірностей того чи іншого виду діяльності, їх узагальнення або з ідеальних, позапрактичних рекомендацій. І якщо в різних предметах з точних наук є небезпека дійти до техніки подачі необхідних частин змісту, послідовності навчальних дій, втративши інтерес до емоційного стану учня, його потреб і запитів, то в музичному навчанні зміст музичного твору не може виокремлюватись від емоційного стану, музично-естетичної уваги учня. З позиції технології навчальна проблема полягає в тому, щоб користуючись набутим досвідом, в т. ч. емоційним, передати учням через системи методів прийоми опанування певним предметом музичного навчання (в нашому випадку музичним інструментом) в залежності від психо-фізіологічних можливостей суб’єктів навчально-виховного процесу, що піднімає роль методики на рівень технологічних систем навчання.

Незважаючи на активну науково-теоретичну розробку змісту педагогічної технології очевидно, що будь-які спроби взяти під сумнів методику як науку гальмуватимуть її розвиток і тим самим завдаватимуть неповторної шкоди системі освіти. „Настав час

переходу від обговорення наукового статусу методики до віднайдення шляхів „форсування наукової діяльності в галузі методики на всіх рівнях і в усіх формах освіти, включаючи загальноосвітню школу, професійно-технічну, середню спеціальну і вищу освіту" [141, с. 29].

Співзвучні нашим думкам і такі, які запрошують поважно ставитися до історичного розвитку методичної науки, вбачати в кожному з наданих визначень конкретне історичне та змістове навантаження і його перехідне призначення для удосконалення сучасної термінології, її уточнення або доповнення відповідно реальному змісту сучасної освіти. Стрімкий розвиток музично-педагогічної науки обумовлює й понятійну еволюцію, що не може з плином часу не враховувати динаміку сучасного наукового педагогічного пошуку. Безумовно в практиці враховуються і використовуються підтверджені часом терміни або їх складові, але в процесі еволюції наукових понять підходи до визначення сутності термінології дещо змінюються, залишаючись важливими для подальшого розвитку наукового знання.

Методика глибоко пов'язана з відповідною наукою, оскільки в освітніх процесах треба відзначати особливості її змісту, методів дослідження. Але неможливо просто вивести основні положення, наприклад методики музичного навчання з самого музичного мистецтва або музикознавства, тому що музикознавство – це наука про музику, завдання якої „вивчення процесу розвитку музичної культури" [385], а методика музичного навчання – наука про процес навчання музиці й виховання та розвитку в цьому процесі. Це за змістом є різні науки. Методика музичного навчання, наприклад, як галузь мистецтвознавства і музичної педагогічної науки вивчає не пізнання музичного мистецтва, а процес навчання, опанування музичним мистецтвом. Методика музичного навчання, виховання й розвитку пов'язана не лише безпосередньо з музикою, а ще і з філософією, естетикою, психологією, педагогікою, віковою фізіологією, дидактикою, мистецтвознавством, соціологією. Існує якісна відмінність музичного мистецтва й методики музики. Це призводить і до різних засобів їх дослідження. Методичні дослідження не обмежуються теоретичним аналізом, вони широко вивчають відповідний досвід, педагогічне спостереження і результати педагогічного експерименту. Тобто, методика музичного навчання є наукою прикладною. Щодо методики творчого опанування музичним інструментом, то її визначення знаходиться „поза основної класифікації (в межах музиковедення)" як „дисципліни

прикладного значення", в т. ч. методика навчання гри на різних інструментах [385].

Методика музики суттєво відрізняється від інших методик (наприклад, точних наук або фізкультури) мабуть тому, що загальної методики не може бути, оскільки на неї найбільш впливає специфіка відповідного навчального предмета (С. Гончаренко). Навіть у межах однієї галузі мистецтвознавства: музики, методика, як прикладна наука, „конкретна дидактика", що навчає специфічних прийомів, манер, технічних засобів музичної виразності сприяє опануванню музичним інструментом не схожа з методикою диригування хором або постановки голосу. Більше того, методика лише навчання гри на фортепіано звужує уявлення про складний процес творчого оволодіння фортепіано, включаючи подальше його використання в розвитку музичних здібностей та музично-естетичного виховання молоді; ставлення до нього як до сольного або акомпануючого інструменту; для пізнання культури різних історичних епох засобами фортепіанної музики; здійснення психолого-педагогічної наукової експериментальної роботи. Вона частково вичерпала своє призначення з позиції педагогіки фортепіанної школи. Тому, сучасний стан теорії загальної та мистецької педагогіки обумовлює нові підходи уточнення, трансформації, ускладнення вже відомих понять, їх узгодження на стику декількох науково-педагогічних галузей.

Старовинні „Методи" навчання гри на музичному інструменті, теоретичні праці, присвячені „інструментальній педагогіи", які відомі історії культури ще з XVI століття, безперечно звужують уявлення про складний процес оволодіння, наприклад, сучасним клавішним інструментом (фортепіано, роялем) та використання його в широкому спектрі культурно-музичного призначення (клавішні електроінструменти свідомо не беруться нами до уваги, оскільки не стосуються безпосередньо розкриття значущості УФШ та естетики натурального звучання фортепіано і рояля). Натомість окремі методичні позиції авторів, від яких нас відділяють декілька століть, приємно дивують своєю схожістю з сучасними думками (в італійському трактаті вже в 1597 р. можна знайти вимоги „дуже сходні до вимог сучасної „фортепіанної педагогіи"), які утримують свої позиції протягом всього XX століття, зберігаючись і до наших часів завдяки своїй технологічній доцільності, хоча й мають багато звужене дидактичне поле. Складність опанування клавішними інструментами сумніву не викликає. На цьому зконцентровано увагу в іспанському трактаті „Declaration de instrumentos misicales"

Жуана Бермудо, який стверджує (щоправда, відносно органу), що „для вивчення органу необхідно не менш 20 років життя”, але бувають випадки, коли на цю справу необхідно витратити все життя: „все залежить від выбора руководителя” [314].

Прикладна методика опанування сучасним музичним інструментом, наприклад фортепіано, ускладнюється завдяки усвідомленню, що це не суто ремісничий процес. Він ще включає художньо-інтерпретаційну складову музично-виконавської діяльності.

З огляду на це доцільно, на наш погляд, об’єднати вузькоспеціальні конкретні дидактики в єдиній складній, науково ємній дефініції, яка б ствердила науковий статус методики в її розвитку від „методи” до технології в контексті педагогіки фортепіанної школи. В зв’язку з цим прикладну методику навчання гри на фортепіано як конкретну дидактику має рацію розширити до технології творчого опанування музичним інструментом (фортепіано). З огляду на це ми представляємо її в такому розумінні: *технологія творчого опанування музичним інструментом (ТТОМІ) – це система конкретних дидактик з розвитку спеціально-музичних (слух, почуття ритму, пам’ять, фортепіанна техніка тощо), інтелектуально-креативних педагогічних здібностей, особистісних якостей та виконавської майстерності, що набувається в процесі міжособистісного спілкування „на музичній моделі”, яка свідомо цілеспрямована на досягнення очікуваного результату – індивідуально-неповторної різноспрямованої діяльності особистості педагога-музиканта.*

Таким чином, спираючись на науково-теоретичні висновки загальної педагогіки, ми усвідомлюємо методику навчання окремих дисциплін науково виваженою конкретною дидактикою, яка пов’язує мету, результати наукових досягнень, їх зміст, оригінальність та перспективність висновків з процесом практичного осягнення та оволодіння ними суб’єктами навчально-виховного процесу. Методика як окрема галузь педагогічної науки не втрачає свого наукового статусу в поєднанні з сучасними видами педагогічних технологій. У педагогіці фортепіанної школи вона виконує роль конкретної дидактики, системного компоненту технології творчого опанування музичного інструменту-фортепіано.

Розділ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ОСВІТНІХ ПАРАДИГМАХ

4.1. Концептуальні підходи визначення відповідності змісту функціональних компонентів фортепіанної школи

В сучасних умовах розвитку українського суспільства, модернізації системи освіти концепція самоактуалізації особистості, визначення її змісту унеможливлюється без усвідомлення суб'єктом у межах відповідної галузі концептуальних засад, якими характеризуються відповідні парадигми, а також розгляду суттєвіших позицій щодо педагогічної діяльності.

Спираючись на концептуальне положення про усвідомлення мистецької школи як феномену наукового пізнання ми розглядаємо її в парадигмальному полі педагогічної науки. Педагогіка фортепіанної школи розкривається в системі освітніх парадигм.

В новій парадигмі мистецької освіти враховується естетична функція, спрямована на духовне виховання особистості. За словами П.Флоренського, мистецтво – саме та сфера діяльності людини, де Логос найбільш активно і явно проявляє себе [611], а „окрилення душі" сприяє „появі кращих людей". Отже, освіта за допомогою мистецтва цікавить не тому, що завдяки їй виникають твори мистецтва, а тому, що при правильному розумінні мистецтва „воно стає парадигмою для всієї подальшої освіти" [349; с. 60].

Поняття „парадигма" (у перекладі з грецької παράδειγμα – „зразок" або „приклад", „взірець") відбиває найбільш загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкта дослідження, прийняті у певній науковій спільноті. В сучасний науковий обіг було введено американським вченим Т. Куном (1975 р.), хоча виникло воно в античні часи і спочатку використовувалось філософами для характеристики взаємодії духовного та реального світів. Сьогодні це поняття має „рамковий" характер, є своєрідною категоріальною оболонкою, яку різні автори наповнюють відповідним змістом.

Педагогічну парадигму можна тлумачити як сукупність усталених змістовних характеристик, які визначають сутнісну єдність моделей теоретичної та практичної освітньої діяльності. У філософії освіти це поняття використовується для визначення

культурно-історичних типів онтологічного і особистісного аспектів педагогічного мислення і практики [267; с. 86].

В аналізі парадигми розвитку будь-якої наукової галузі Т. Кун виділяє три різних етапи: 1) препарадигмальний (який передує встановленню парадигми); 2) панування парадигми („нормальна наука"); 3) кризи в науковій революції (що полягає у зміні парадигм, переході від однієї парадигми до другої). В деяких наукових дослідженнях (А. Валицька, К. Корсак, В. Кумарін, В. Орлов, Х.Тхагапсоєв, А. Фурман) ситуація в системі освіти України визначається ними як парадигмальна криза, тому пропонуються нові педагогічні та освітні експериментальні моделі, які здатні вивести середню і вищу школу на шлях стабільного розвитку.

Дослідження та узагальнення сучасних парадигм освіти та визначення найбільш відповідних педагогіці фортепіанної школи, принциповим позиціям педагога-піаніста, спрямовує подальший аналіз та теоретичне узагальнення.

Ми спираємось на розуміння парадигми, що усталене в філософії, яке тлумачиться як сукупність принципів, установок, що складають специфіку світобачення, світорозуміння в середині тієї чи іншої наукової спільноти. Наукова парадигма, яка панує в конкретний історичний період, створює певну модель сприйняття та пояснення світу, а також засади для відбору методів його дослідження та перетворення. В освітньому контексті прикладом парадигм є наукова, інформаційна, знаннєва, проективна. Парадигмальністю характеризуються не лише мислення, а й діяльність людини.

Різні педагогічні парадигми мають типологічні особливості та змістовні межі дії суб'єкта педагогічної діяльності. Кожна з них організована за принципом, що відбиває сутність пізнання та освітньої взаємодії в контексті традиційних, технократичних та гуманітарних відносин [266; с. 62].

В парадигмі традиції, що має місце в розвитку мистецької школи, мета вже існує, простір її формування надіндивідуально та надсоціально, оскільки належить до трансцендентної реальності, тому знаходиться поза часом. Цей контекст розкривається нами окремо з позицій усвідомлення культурно-музичної національної традиції як самоціннісного явища в умовах розвитку українського громадянського суспільства. Для розкриття освітньої проблеми з метою визначення педагогіки фортепіанної школи, як об'єкту наукового пізнання, доцільно зупинитись на гуманітарній

парадигмі (залишаємо без наукової уваги технократичну, що відчуждена від учасників педагогічного процесу).

В гуманістичній парадигмі мета народжується всередині педагогічної системи в результаті узгодження сутностей в міжсуб'єктному просторі. Діючий у гуманітарній парадигмі принцип ціннісно-сутнісної рівнозначності різних вікових категорій обумовлює відмінну шкалу виміру, де початком відліку є людина у власному русі в часі відносно самої себе, залежно від темпів просування розвитку (для піаніста музичних, наприклад, здібностей) майбутнього педагога, компетентнісного та художньо-творчого становлення тощо. Педагогічною наукою накопичено значний досвід побудови педагогічних парадигм як у загальносоціальному, так і особистісному аспекті [266; 267; 446; 528; 640].

Парадигмальний ряд, усталений в педагогіці, доволі значний: установка на безпосереднє втілення в педагогічну практику дидактичних концепцій без попередньої відповідної технологічної та методичної розробки ідей, що висуваються (В. Андрєєв, 1988); авторитарно-імперативна парадигма, що будується на усталених педагогічних настановах, і гуманна, яка враховує і культивує індивідуальність (Ш. Амонашвілі, 1996); авторитарна, орієнтована на засвоєння нормативної системи соціальних цінностей, маніпулятивна, центрована на способах прихованої організації самостійної активності, педагогіка підтримки, яка розуміється як допомога учневі, що творить сам себе з усвідомленням власних унікальних можливостей (Г. Корнетов, 1993); когнітивна, що центрує інтелектуальний розвиток людини, і особистісна (афективно-емоційно-вольова) з акцентом на емоційному і соціальному розвитку (Є. Ямбург, 1996); езотерична, орієнтована на залучення до істини, науково-технократична, покликана увести у нормативні змісти свідомості та поведінки і гуманітарна, що передбачає спілкування рівноправних суб'єктів (І. Колеснікова, 1995); класична на основі індивідуально-контактної технології античності та середньовіччя, некласична на основі книжково-фронтальної технології та класно-урочної системи Нового і Новітнього часу, постнекласична на освові віртуально-тренінгової технології (М. Карпенко, В. Помогайбін, 1999); у контексті технології розвитку особистості – парадигми натуралізму, соціоморфізму, культуралізму, гносеалогізму, антропологізму (В. Слободчиков, Є. Ісаєв, 1998).

Спостерігаються і негативні, з огляду на розвиток УФШ, позиції: приниження ролі практики в навчально-творчій діяльності,

помилкове прирівнювання теоретичного і творчого мислення (творче мислення відбиває діалектику теоретичного і практичного мислення в їх єдності). Визначення педагогічного аспекту мистецької освіти, фортепіанної школи детермінується характерологічними особливостями педагогічних парадигм, які дещо перегукуються із змістом відповідних принципових положень: активізація та інтенсифікація навчально-творчої діяльності учнів; реалізація принципу доступності на межі мобілізації сутнісних сил в навчанні, здібностей для оволодіння знаннями (або часткою знань) на межі власних можливостей для отримання ефекту розвитку у навчанні; кореляція знань-ерудиції з творчими здібностями, які не завжди співпадають в діяльності особистості.

Педагогічні парадигми можуть відігравати подвійну роль. З одного боку, полегшують загальний підхід до вирішення наукових проблем в педагогіці; а з другого - заважають сприйняттю нових ідей, затримують розробку проблем педагогічної творчості [446; с. 421–422]. Представлені парадигми не виключають, а взаємодоповнюють одна одну, оскільки розкривають різні сторони педагогічної реальності та не вичерпують її повністю.

Методологічною основою організації навчального процесу у вищій школі є ознайомлення з провідними освітніми парадигмами сучасної освіти, до яких відносяться академічна (класична), прагматична (технологічна), особистісна (індивідуально-зорієнтована) та рефлексивна (дослідницько-зорієнтована). Відповідно до парадигми змінюється значення і функції навчального предмету у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. У межах академічної парадигми предмет подається як дидактична модель певної галузі науки, прагматичної – як функціональна модель певної складової професійної діяльності, особистісної – як певна модель соціально-професійного досвіду, що забезпечує розвиток особистості, рефлексивної – як модель сукупності явищ, що підлягають дослідженню [528; с. 20].

Особливості навчання у середній та вищій школі викликають необхідність використання у цих сферах різних парадигм навчання, а саме: педагогічної, андрогогічної, акмеологічної та комунікативної [612; с. 43]. В контексті розуміння педагогічної культури вчителя як вияву його загальної культури, історичне значення мають натуралістська, ірраціональна, прагматична та суб’єктна парадигми [639].

Перевага в сучасній теорії надається культуротворчому типу як такому, що відповідає потребам часу і який замінить існуючу на

даний час „просвітницьку" парадигму освіти, тобто пропонується культурологічна модель парадигми освіти, яка розвиватиметься в процесах гуманізації масової свідомості і педагогічного мислення. Освітня програма тлумачиться як шлях людини до людства, який проходить через національне і загальнолюдське. Соціалізація індивіда не зводиться до адаптації, а спрямована на розвиток здатності розуміти адекватно та інтегрувати соціокультурну ситуацію. Водночас культура розглядається як освітній простір, де національний духовний досвід є складовою світової культури, який забезпечує діалог культур народів і етносів [85; с. 3]. Конкретний практичний прояв відповідних ідей лежить в основі просвітницької діяльності піаністів і реалізується в виконавсько-практичній функції фортепіанної школи.

Соціально-культурна парадигма розвитку національної освіти (А. Фурман) має низку основних ознак, серед яких: демократична відкритість, продуктивний гуманізм, внутрішня діалогічність, основоположними ідеями якої є культура і розвиток.

В реальній педагогічній практиці УФШ функціонують чотири парадигмальні варіанти освіти: консервативно-просвітницький, ліберально-раціоналістичний, гуманістично-феноменологічний та проективно-естетичний [596; с. 109]. Запропонована проективно-естетична парадигма освіти, з огляду на розуміння проективності як онтологічної якості культури, передбачає усвідомлення незапрограмованого культурно-історичного процесу (в перехіді, наприклад, від одного етапу розвитку УФШ до іншого) та імовірність соціальних проектів, які перетворюють людину, її інтелектуальний і моральний потенціал у вирішальний чинник саморозвитку особи (в залежності від зустрічі з тим або іншим лідером-піаністом) суспільства. Таким чином, обґрунтовано врахування перехідного характеру і динамічності сучасної фази культури цивілізації створюють передумови для варіативної освіти за індивідуальною траєкторією розвитку лідера-піаніста. Під естетичним компонентом розуміється тенденція культурно-соціального розвитку, становлення різноманітних регіональних особливостей та їх взаємовпливів в загально-національну конвергенцію. Завданням естетики є гармонізація і гуманізація предметного середовища і „переопановування" його естетично, в нашому випадку, через художні музичні образи фортепіанних творів.

Музично-педагогічна школа як вид культурної традиції входить у декілька парадигмальних кіл. Так, педагогічна парадигма окреслена як сукупність підходів до вирішення проблем музичної

освіти і виховання, використовується традиційною педагогікою та орієнтується на таку школу, отримання освіти тими учнями, які ще не спроможні усвідомити свої потреби та осягнути, що освіта реалізує одну з їх особистісних фундаментальних життєвих потреб. Тоді діяльність педагога-піаніста, яка відповідає цій парадигмі, має орієнтуватись на вимогливість у вихованні молоді, передачу знань, щоденні завдання, відпрацювання їх в спільній з учнями навчально-виховній діяльності та відповідний моніторинг.

Андрогогічна парадигма музичного навчання та освіти дорослої людини детермінує мотивацію на безперервність фортепіанного навчання, постійне вдосконалення фахових вмінь. Головна її особливість полягає в усвідомленні піаністами власних потреб, соціальної та професійної їх активності (концертмейстерів, педагогів) на шляху їх задоволення. Роль викладача у андрогогічній парадигмі полягає в наданні допомаги тому, хто навчається, усвідомленні його прагнення до самоактуалізації, спонуканні до розкриття власних потенційних можливостей [267; с. 84–89].

Акмеологічна парадигма, академічної спрямованості, сфокусована на дидактичний (прагматичний) компонент школи, з огляду на фортепіанне навчання, орієнтує суб'єкта на досягнення вершини його виконавських, виховних можливостей, найбільш повну реалізацію ним потенціалу власної особистості [74; с. 45]. Оскільки назва цієї парадигми походить від грецького слова acme – вершина, розквіт, це визначення („акмеологічна") можна тлумачити і як „пов'язана з наукою про сходження". З позицій акмеології процеси музичної освіти зорієнтовані на мистецький потенціал суб'єктів навчання, самобутність індивідуальності з урахуванням фізіологічних, психологічних, характерних відмінностей кожного піаніста, власних можливостей досягнення вершин сходження. Основною характеристикою акмеологічної парадигми є ефективність виконавської, педагогічної самоактуалізації, реалізація особистісного інтелектуально-творчого потенціалу музиканта-піаніста.

Комунікативна парадигма (від латинського слова communicare - „робити спільним, спілкуватись") із зовнішньою та внутрішньою діалогічністю відбиває дієвість взаємного навчання, вона реалізується в діяльності декілька суб'єктів, які усвідомлюють власні потреби, є компетентними кожний у своїй предметній галузі, обмінюються власними досягненнями для оперативного розповсюдження та застосування отриманих ними знань та досвіду [612; с. 46]. Такий обмін продуктивно відбувається за

декількома основними парадигмами, наприклад, міжособистісного спілкування-взаємодії: „об'єктна" або „реактивна", „активно-вибіркова" та „оптимістична" [435; с. 86]. Музично-педагогічне спілкування є основним видом фахової діяльності піаніста. Це стосується і безпосередньої взаємної виконавської діяльності, спілкування зі слухацькою аудиторією, а також, опосередкованого спілкування зі композиторами різних епох через їх музичні твори та віртуального взаємного зв'язку з традиційними методико-технологічними позиціями, яких дотримується або розвиває послідовник певної фортепіанної школи. В усіх цих проявах відбувається інтелектуально-творча, виконавсько-практична, методико-технологічна, навіть, ідейно-лідерська функції фортепіанної школи, двосторонній обмін інформацією, завдяки чого актуалізується її взаємне збагачення в межах комунікативної парадигми.

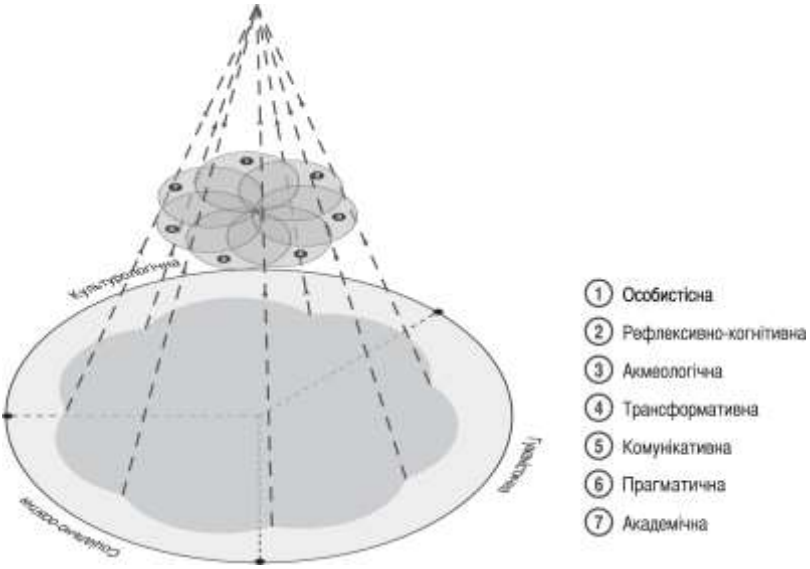
Пропозиція щодо критично-креативної (трансформаційної) парадигми освіти, що орієнтує навчання на діяльність задля розвитку вільної особистості, формування в неї нормотворчих навичок і здатності до інновацій на засадах системи гуманістично-демократичних цінностей [74], особливо доцільна в процесі інноваційної діяльності педагогів-піаністів. Відповідними музичному фаху особливими її ознаками ми визначаємо музичний розвиток музиканта, здатного до критичного аналізу і розв'язання багатоаспектних естетичних, наукових, методико-технологічних, навчально-виховних проблем; ставлення до людини як складної багатовимірної сутності; зорієнтованість на гуманістично-духовну педагогіку; усвідомлення неперервності музичного саморозвитку та самоосвіти.

Спираючись на проведений аналіз класифікації освітніх парадигм, ми виділяємо основні, з характерними їм процесуальними ознаками. Вони визначаються парадигмальною сумісністю, чим забезпечується їх взаємовпливовість. Серед них: школотворення, культурологічної спрямованості, навчально-виховні, психологічного розвитку особистості та міжособистісного спілкування й взаємодії. Особистісна парадигма (афективно-емоційно-вольова) усвідомлюється нами як модель соціально-професійного музично-педагогічного досвіду, що забезпечує музичний розвиток кожного суб'єкта творення школи. Школотворче значення мають і такі позиції: орієнтація на творчий процес лідера фортепіанної школи, його досвід; психологічний стан колективу школи; здатність до інтелектуальної (рефлексивної, когнітивної, яка акумулює інтелектуальний

розвиток людини). Прагматична – як технологічна складова художньо-творчого процесу фортепіанного виконавства та творчого опанування фортепіано; інноваційно-інтерпретаційної діяльності продовжувачів фортепіанної школи; трансформативна, зорієнтована на формування нормотворчих навичок із здатністю до інновацій (критично-креативна та оптимістична парадигми) на засадах гуманістично-демократичних цінностей, аксіологічність фортепіанної школи як соціального феномену; культуротворча (просвітницька) спрямованість музично-педагогічної діяльності піаніста, навчально-виховне спілкування на „музичній моделі”.

Рис. 4.1

ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ У ОСВІТНІХ ПАРАДИГМАХ



Таким чином, процес розвитку фортепіанної школи, на нашу думку, забезпечується завдяки парадигмальній єдності та взаємодії трьох сукупних секторів: гуманістичного, культурологічного, соціально-освітнього.

В парадигмальному колі цих сукупних секторів розкриваються парадигмальні поля української фортепіанної школи, в контексті яких функціонують всі її компоненти з ведучим у кожній конкретній парадигмі. Так, 1 парадигма, особистісна, спирається на індивідуально-лідерський функціональний компонент; 2,

рефлексивно-когнітивна – на інтелектуально-творчий; 3, акмеологічна – на виконавсько-практичний; 4, трансформативна – інтелектуально-творчий; 5, комунікативна – ідентичний за назвою; 6, прагматична – методико-технологічний; 7, академічна – на мотиваційно-цільовий.

З позицій цих освітніх парадигм, завдяки їх взаємодоповнюваності досягається комплексне розкриття різних аспектів самоактуалізації педагога-піаніста, на яких базуються проективно-естетичний та гуманістично-феноменологічний варіанти освіти [596].

***

Підсумовуючи зазначимо, що завдяки окресленню освітніх парадигм з позицій вирішення проблеми самоактуалізації представників фортепіанної школи, піаністів-педагогів, уможливлюється висвітлення широкого кола питань, пов'язаних із їх фаховим становленням, культурою педагогічного спілкування, фахової компетентності тощо; досягається поглиблення емпіричного досвіду та його узагальнення теорією загальної та музичної педагогіки і розкривається перспектива подальшого дослідницького пошуку, що в комплексі зумовлює теоретичне узагальнення змісту функцій фортепіанної школи та їх перспективного розвитку, ґрунтуючись на визначених концептуальних підходах.

4.2. Методологія принципових засад педагогіки фортепіанної школи

Методологія принципових засад розглядається нами як науково-методичний базис розвитку теорії будь-якої педагогічної галузі, в тому числі музично-педагогічної, а в її межах – фортепіанної школи. Удосконалення форм, осучаснення змісту музичного навчання актуалізують постійний перегляд принципових позицій в контексті розвитку проблем загальної педагогіки.

Принципові позиції, як нормативні вимоги, було вперше запроваджено в кінці 30-х років (1936), один з них віддзеркалював панівну ідеологію виховання [518; с. 91]. Так було покладено початок принципового підходу до вирішення педагогічних задач.

Спираючись на положення теорії загальної педагогіки (Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Загвязинський,

І. Зязюн, І. Колеснікова, А. Мудрик, Є. Рапацевич, О.Тітова, М. Ярмаченко), дослідники в галузі музичної педагогіки (І. Аксельруд, Б. Асафьєв, В. Бутенко, Т. Завадська, Є. Куришев, Н. Лисіна, О. Михайличенко, Г. Ніколаї, О.Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Смірнова, С. Смоленський, Б. Яворський та інші) доклали певних зусиль для створення відповідних науково-теоретичних підвалин успішного функціонування системи музичного навчання і виховання у відповідних підрозділах вищої педагогічної школи.

Досягненню поставленої мети сприяло: аналіз змісту принципових засад у сучасній теорії загальної педагогіки, сутності самого поняття „принцип", виявлення тенденцій розвитку принципових позицій у працях представників музичної педагогіки, узагальнення основних ідей розвитку музично-педагогічної галузі. Визначенню змісту принципів розвитку УФШ передувало ґрунтовне вивчення відповідниї методологічних позицій.

Педагогічні принципи (від лат. – principum – основа, першопочаток) – одна з головних рушійних сил розвитку системи музичної педагогіки. В довідковій літературі докладно висвітлюються педагогічні принципи навчання, виховання і освіти. Вони розглядаються за змістом як самостійні поняття. Принципи навчання визначаються як „найважливіша категорія навчання", „відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність" суб'єктів цього процесу, „зберігають своє загальне значення для всіх дисциплін на всіх його етапах" [451; с. 376]; „відбивають у своєму змісті фундаментальні закономірності навчання, які об'єктивно існують в реальному педагогічному процесі. Принципи навчання змінюються в процесі історичного розвитку, окремі втрачають своє значення, інші набувають нового змісту, виникають нові" [там само]. Для сучасної дидактики характерно застосування не окремих принципів, а їх систем, що зумовлено завданнями гармонійного розвитку людини. Вони містять принципи: цілісного впливу на суб'єкт навчально-вихованого процесу, природовідповідності організації навчання, науковості й доступності, систематичності, наступності та перспективності, взаємозв'язку навчання і розвитку, мотиваційного забезпечення, співробітництва, індивідуалізації та диференціації, наочності, міцності й дієвості результатів, які „враховуються у складанні навчальних програм, підручників, посібників" тощо [там само].

Принцип навчання надається в категоріях діяльності як „інструментальний вираз педагогічної концепції"; методичний

вираз відповідних законів та закономірностей; знання про всі дидактичні поняття (цілі, сутність, зміст, структуру навчання), що виражені у такій формі, яка дозволяє використовувати їх як регулятивні норми практики [266; с. 78].

Принцип виховання – загальні вимоги, визначаючі вихований процес через норми, правила, рекомендації. Принципи виховання розкриті як основоположні ідеї або ціннісні основи виховання людини, серед яких виокремлено такі: „природовідповідальності", „культуровідповідальності", „центрації виховання на розвитку особистості" [451; с. 376–377].

Принцип освіти є більш узагальненим, тому не виокремлюється (виключенням є його визначення в педагогічному словнику М. Ярмаченка). До принципів освіти відносяться ті, що затверджені Законом України „Про освіту" (1996) і визначаються дванадцятьма позиціями.[30]

Принцип визначається як керівна ідея, основне правило, вимога до діяльності, поведінки [446; с. 462]. Але, принципи, незважаючи на вірогідний характер педагогічної діяльності, не є варіативними, тому, на відміну від правил та вимог принципи за своїм визначенням не можуть варіюватися, оскільки „вони є універсальним регулятором, що витікає з об'єктивних закономірностей, які довільно не змінюються" [266; с. 78]. Варіативними, є лише форми його втілення в життя, а не зміст та механізми, на дію яких він вказує. Інакше, принцип не існуватиме як такий [там само, с. 208]. Ми погоджуємось із думкою, що принцип – поняття вищого рівня узагальнення, ніж у формулюванні Є. Рапацевича, тому не є лише правилом чи вимогою, які можуть варіюватись навіть в ході одного заняття. Наведемо приклад музично-педагогічного принципу індивідуалізації музичного навчання. Якщо цей принцип, найголовніший в навчанні гри на музичному інструменті, буде діяти лише по відношенню до частини студентів, він втрачає свій сенс та регулятивну функцію. Як основні у педагогічній діяльності, що забезпечують збереження її професійного рівня, виокремлюються принципи відповідності педагогічній діяльності образам: людини (людиновідповідність), культури (культуровідповідність), норми (нормовідповідність) та педагогічній позиції [267; с. 79].

[30] Щодо принципів музичної освіти, то їх докладніше буде розглянуто в комплексі музично-педагогічних принципів, наданих педагогами-музикантами.

З огляду на музично-педагогічну діяльність, екстраполяцію її на фортепіанну школу принцип людиновідповідності означає відповідність будь-яких музично-професійних дій до особистісних якостей та музичних здібностей людини, її унікальної природи. Тобто, діяльність педагога спрямована на розвиток музичних інтересів та потреб учня. Вона (людиновідповідність) залишається педагогічною доки відповідає цінностям, що пов'язані з музичним розвитком учня та міжособистісних відносин; професійна діяльність вимагає дотримання антропологічних, соціогенетичних та інших закономірностей музично-естетичного становлення особистості, пізнання та музично-педагогічної комунікації; педагогічні дії мають співвідноситись із можливостями конкретних суб'єктів музично-виховної та музично-освітньої взаємодії. Тобто в різних випадках (орієнтуючись на актуальні граничні можливості особистості – розвиваюче навчання, акмеологічні межі; винайдення та відкриття потенційних інтелектуально-творчих можливостей студента або лише консультації в музично-виконавському самовизначенні тощо) мова буде йти про людину як відправний суб'єкт педагогічної дії. Використання принципу людиновідповідності дозволяє утримувати та відтворювати в умовах варіативності істинно педагогічний сенс будь-якої педагогічної активності в різних парадигмальних просторах, освітніх ситуаціях (управління навчально-музичною діяльністю, музично-виконавська співтворчість, науково-методична співдружність тощо).

Принцип культуровідповідності має відповідати культурі музично-професійної діяльності; культура стає своєрідною проекцією діяльності людини як цілеспрямованої активності суб'єкта [232]. На діяльності педагога (співтворця із студентом навчально-виховної взаємодії) відбиваються певні культурні контексти, в яких він сам формувався як діяч. Належність суб'єкта до відповідної культури є передумовою адекватності професійно-педагогічних дій до відповідної культури (наприклад, не виключено, що погляди та дії, сформовані в музично-професійному вищому навчальному закладі та інституті мистецтв в системі педагогічної освіти суттєво відрізнятимуться). Відмінність може пройти повз сенсів та цілей діяльності або ставлення до своєї праці, але обов'язково проявиться у виборі змісту педагогічної (музично-педагогічної) взаємодії, способах, стилі подання, критеріях оцінки тощо. Тобто, одна й та сама за змістом діяльність може виконуватись на різній культурній основі [266; с. 81].

З позицій формування майбутнього вчителя музики, включення музично-педагогічної або музично-виконавської діяльності фахівця в контекст певної культури забезпечує надійність критеріїв оцінки продуктивності та правильності дій, культура поєднує музиканта-педагога в його діяльності з колегами, історично-віртуальною або наявною співдружністю музикантів, які утворюють професійну єдність (наприклад, фортепіанна школа), що мають якості цілісності. В межах такої музично-педагогічної співдружності зберігається наступність діяльності, „формується історична пам'ять професії" [267], тобто, історична пам'ять традиції наслідування ідей лідерів фортепіанної школи. У такий спосіб підтримується культурна сумісна діяльність, накопичується досвід загального музично-педагогічного досвіду, яким можна поділитись з вихованцями, які продовжуватимуть у власній діяльності певні музично-педагогічні ідеї та надбання своїх наставників або цілих шкіл.

Принцип нормовідповідності відбиває соціальну, професійну або особистісну необхідність збереження педагогічної діяльності в етичних межах. Наприклад, у фортепіанній школі це є система традицій педагогічних взаємовідносин в музичному закладі, методичні позиції окремого музиканта-педагога або підпорядкованість його художньо-музичним запитам. Принцип спрацьовує і в регламенті організації музично-освітнього процесу, який може здійснюватись за індивідуальним планом конкретного педагога-музиканта окремого фортепіанного класу, відповідно до його або колективних музично-естетичних потреб, запитів, інтересів тощо.

Щодо педагогічної позиції: доречно звернутись до досвіду конкретних осіб, який відтворює конкретну особистісну позицію. Згадаємо, для порівняння, С.Смоленський ще на стику століть (1848-1909 рр.) у своїх роботах з питань народної освіти, музичної педагогіки на основі дослідницької та науково-методичної діяльності сформулював принципи виховання та навчання вчителів-музикантів, які залишаються актуальними і дотепер: - спрямованість навчання на майбутню діяльність; - доступність та послідовність вивчення музичних предметів; - виховання зацікавленості до обраного фаху; - всебічний розвиток музиканта; - тісний зв'язок музичного навчання й виконавської практики.

О. Рудницькою ряд принципів сформульовано з позицій нового педагогічного мислення, а саме: - „довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі", - „урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії", -

„залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій", - „емоційної насиченості навчально-виховного процесу" (на нашу думку, доцільніше акцентувати увагу на позитивному емоційному фоні, особливо якщо він насичений), - „спонукання до творчого самовираження" [518; с. 92].

Принципи формування професійних засад підготовки майбутнього вчителя музики мають свою специфіку. Доцільнішими з них, на думку Г.Падалка, є такі: а) цілісного підходу в єдності трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного та піаністичного розвитку фахівців; б) принцип викладення змісту програми, її структурної побудови шляхом розподілу навчального матеріалу за специфічними різновидами діяльності (на відміну від традиційного жанрово-стильового підходу), в якому акцентується увага на педагогічній спрямованості підготовки з музичного інструменту, що відкриває можливості для професійного удосконалення фахівців [445; с. 27].

Сучасні педагогічні системи розвиваються за новими вимогами та з позицій досягнень конкретних особистостей. Системі модульної технології навчання відповідають такі принципи музично-педагогічної освіти, що передбачають успішне дидактичне забезпечення музичного розвитку студентів: - варіативності, - творчої взаємодії викладача і студента, - індивідуалізації, - мобільності, - професійного спрямування. Так, варіативність – „зумовлена необхідністю знаходження найдоцільніших засобів навчання, пошуку найкоротшого шляху до кінцевої мети" [442; с. 3]. Про змістовне навантаження цих принципів можна зауважити таке. Зміст навчання, формування необхідних умінь і навичок, орієнтирів на професійну діяльність залишається інваріантним, тому застосовуючи цей принцип необхідно враховувати, що „варіативними можуть бути „підходи, конкретні шляхи досягнення мети, методична „інструментовка" [там само]. Творча взаємодія викладача і студента як принципове положення має бути організованим процесом спілкування між її суб'єктами і відбуватись лише на високому рівні музичної майстерності та на шляху до неї з боку студентів. В результаті цього відбувається пізнання, засвоєння та створення суспільно значущого мистецького досвіду [441; 442; 444]. Принцип індивідуалізації передбачає підпорядкування методів, прийомів навчання розвитку індивідуальності учня [441; с. 5], в основі лежить музично-педагогічна діагностика. Принцип мобільності „конкретизується у вимозі систематичного оновлення навчального матеріалу", в орієнтації на модифікацію форм художньої освіти,

подолання замкненості музично-педагогічної освіти. Педагогічний ефект очікується, якщо „пощастить прищепити студентам смак до роздумів, зіставлень, оцінювання...” [там само]. Принцип професійного спрямування запобігає окремому формуванню музичної або педагогічної майстерності, чим уможливлює „єдність фахової і педагогічної підготовки студентів”, „органічне взаємопроникнення, сплав, інтеграцію” засобами внесення до музичних занять декількох компонентів педагогічної діяльності (мотиваційного, організаційного, комунікативного, конструктивного); володіння додатковими видами художньо-інтерпретаторських умінь (вербальним перекладом); відбору педагогічно доцільного музичного репертуару, максимально узгодженого з програмою музичних занять в загальноосвітній школі [441, с. 6–7; 442; 443; 444].

З огляду на усвідомлення культурологічної сутності фортепіанної школи доцільно навести і систему принципів побудови культурологічних знань у процесі формування художньої культури майбутніх вчителів. Переважного значення надається таким: - історизму у вивченні художньо-естетичних явищ світової культури; - опори на творчий метод митців; - урахування аксіологічної функції мистецтва; - єдності особистісного, діяльнісного і діалогічного підходу у вивченні педагогічного аспекту художньої культури [518; 519; 673].

В музичній педагогіці ХХ століття, в системі масового музичного виховання за умов різних підходів до методів стимулювання музичної творчості склався загальний принцип, музичної творчості, за яким методика його формування і стимулювання спирається на діалектично пов’язані ідеї, одна з яких спрямована на засвоєння норм, типів творчості та музичних структур, а друга зосереджена на умовах подолання інерції і пасивності музичного мислення, розкритті шляхів творчого пошуку [509; 510]. Принципами музичної педагогіки можуть бути такі теоретичні ідеї або вимоги, на яких базується музичний навчально-вихований процес [373; с. 74]. Це визначення дещо наближається до формулювання Є. Рапацевича.

У своїй науково-дослідній роботі деякі педагоги-музиканти велику увагу приділяють визначенню принципових позицій навчання й виховання. Так, визначаючи принципи музичного виховання, О.Михайличенко базується на: зв’язку з національною культурою, оскільки цей процес „в умовах сучасної національної освітньої політики повинен бути підпорядкований основним цілям розвитку української національної культури”; єдності із загальним

художньо-естетичним розвитком особистості, оскільки об'єктивний і суб'єктивний процеси повинні проходити у взаємозв'язку з іншими напрямками виховної роботи, що у змістовній частині „передбачають формування естетичного ставлення до навколишнього світу"; міжпредметних зв'язках, оскільки в системі естетичного виховання традиційна вітчизняна педагогіка спирається на концепцію комплексного впливу мистецтва на особистість; зв'язку з життям, особливість цього принципу полягає у дієвості виховного впливу краси музичного мистецтва лише за умов відчуття художньо-естетичних явищ в навколишньому середовищі; усвідомленні організаційного поєднання всіх форм впливу музичного мистецтва: урочних, позаурочних занять, засобів масової інформації; поєднанні професійної музичної діяльності з аматорством, що набуває особливого значення в умовах загальної музичної освіти та навчання [373; с.120–122].

До принципів музичної освіти можна віднести: - доступність музичного навчання і виховання кожному, „незалежно від статі, національності та віросповідання"; - рівність умов кожної людини до „повної реалізації музичних здібностей, всебічного розвитку"; - гуманізм, „пріоритетність в музичній освіті загальнолюдських духовних цінностей" [373; с. 74];- зв'язок з національною та світовою художньою культурою; - „взаємозв'язок з досвідом музичної освіти інших країн"; - демократичність – „вільність форм організації, методів, засобів музичного виховання і навчання"; - науковість, що організовується на передових науково-теоретичних та практично-виконавських досягненнях музичної педагогіки; - ступневість та безперервність; - креативність – „створення умов для музичної творчості" [372; 373].

Сучасна музична педагогіка не замикається в одній, „рецептурній" системі, яка повторює шлях, притаманний старій школі „вчу, як мене вчили". В розробці теорії навчання і освіти, творчо переосмислений багатовіковий педагогічний досвід, створені певні позиції для успішного опанування необхідною інформацією учнями та їх розвитку, тобто є система принципів, які стали традиційними – систематичного і послідовного навчання, усвідомленого засвоєння знань учнями, міцності засвоєння знань, доступності навчання, наочності, індивідуального підходу, принцип активності [293]. Два останніх мають особливе значення в музичній освіті.

Індивідуальний підхід у музичній педагогіці займає місце провідного, він покликаний сприяти розвитку конкретної творчої індивідуальності, її музичних здібностей та психологічних

властивостей, які можуть ефективно спрацьовувати, в основному, в індивідуальній формі навчання, оскільки „творчий підхід до розвитку індивідуальності – одна із задач музичної педагогіки" [293]. Щодо активності учня, то вона окреслюється (в молодшому віці) в межах провідної ролі педагога в музичному розвитку та як необхідність активної діяльності учня на всіх стадіях навчального процесу. З боку учня активність проявляється в напрузі розумової діяльності, емоційного ставлення до виконуваного твору і до музичного навчання в цілому. Завдяки високого передбачуваного результату цей принцип уможливлюється у подоланні високого рівня складності (у відношенні до репертуару, виконанні художніх завдань, технічних вимог). У зрілому віці студентів їх активність реалізується в міжособистісному спілкуванні з педагогом-піаністом.

Сучасна педагогіка розкривається в методиці, як складовій системи музичної педагогіки за певними принципами, притаманними музичному вихованню, а саме єдністю: емоційного і свідомого, художнього і технічного, розвитку ладового ритмічного почуття та чуття форми [293]. Надамо деякі характеристики цих принципів щодо їх розвитку в теорії музичної педагогіки. Принципи єдності: а) емоційного та свідомого обумовлюється специфікою музичного мистецтва та особливостями його сприйняття, розвиток якого відбувається в процесі усвідомлення емоційних вражень, що викликаються музичним мистецтвом; б) художнього і технічного, який базується на тому, що художньо виразне виконання твору вимагає відповідних навичок і вмінь, оволодіння ними є засобом досягнення цієї мети, але за умов розвитку творчої ініціативи учня; в) розвитку ладового, ритмічного почуття та чуття форми здійснюється у комплексному і послідовному розвитку музичних здібностей, удосконаленні музичного слуху, що сприяє формуванню уявлення про розвиток музики, засоби виразності музичної мови, виразову спроможність музичної форми [там само].

Розвиток теорії музичної педагогіки забезпечується наступними принципами: - педагогічної відповідності поставленій меті, що забезпечує завершеність виконання кожним учнем запланованої програми, доступність викладу, осягнення форми, уможливлює художнє виконання доступної програми та професійне зростання в процесі опанування складних творів паралельно; - наскрізного діагностування та прогнозування, завдяки постійному моніторингу індивідуального розвитку кожного з урахуванням можливих змін; - структурної варіативності, що

передбачає рухомість внутрішньої структури заняття, варіювання різними доцільними засобами, оскільки педагогічне мистецтво полягає не лише у дотриманні проектної схеми заняття, а й у „здібності вирішувати непередбачувані ситуації", які виникають в процесі навчання [293; с. 43]. Ефективність результату уможливлюється завдяки взаємообумовленості всіх принципів.

Таким чином, визначення принципових засад забезпечуватиме обґрунтованість педагогічних дій та сприятиме подальшому розвитку теорії та практики музичної педагогіки як базової системи функціонування дидактичного компоненту фортепіанної школи. Розглянуті принципи характеризуються зв'язком окремих компонентів навчально-виховного процесу і є актуальними, на наше переконання, для загальної і музичної педагогіки завдяки:

- усвідомленню контекстності їх розвитку в системі загальної педагогіки;
- методологічного аналізу та узагальнення відповідної інформації;
- єдності інтелектуального та емоційного компонентів у засвоєнні навчального матеріалу;
- професійному спрямуванню, що уможливлює „єдність фахової і педагогічної підготовки студентів";
- ряду специфічних принципових позицій набуття відповідних вмінь і навичок (конкретно-дидактичної системи в структурі фортепіанної школи).

Методологічне значення загально-педагогічних принципів створює науково-теоретичне підґрунтя розкриття педагогіки фортепіанної школи в контексті музичної педагогіки.

4.3. Принципи розвитку фортепіанної школи в контексті музичної педагогіки

Видатні педагоги-піаністи в середині XX ст. вказували на те, що зовнішнє сприйняття їх досягнень відбувається завдяки успіхам його учнів (перемоги на конкурсах, ефективність концертної діяльності тощо). Ця точка зору слушна, але в ній не до кінця вичерпується зміст педагогіки фортепіанної школи. Л.Ніколаєв, піаніст, композитор, педагог, лідер однієї з радянських фортепіанних шкіл, був впевнений, що треба знати і педагога, „знати принципи та основи його школи, знати педагога як художника". Педагогічний процес спирається на сумісну діяльність педагога та його учня. В своїй діяльності педагог не повинен

обмежуватись лише інтуїтивними пошуками, він має знайти засоби створення саме „його педагогіки" як стрункої системи. Якщо він не знайде „цих принципів, він не створить школи" [410; с. 3].

В мистецькій педагогіці звертання до принципових положень з'явилось у вигляді „вимог до викладання" (на кшталт: „вчитель повинен вільно володіти музичним матеріалом.., застосовувати музичне мистецтво як засіб естетичного виховання" тощо) для вчителів середньої школи.

Що стосується принципів мистецької педагогіки у застосуванні до конкретної дидактики – творчого опанування фортепіано – то вони вибудовувались безпосередньо в практиці фортепіанного навчання. В науково-методичній літературі з'являлись звертання до них з конкретних музично-дидактичних питань або у зв'язку з вивченням історичного досвіду видатних піаністів-педагогів. Наприклад, в наш час активна творча музично-педагогічна діяльність „видатних українських педагогів-піаністів 20-х–30-х років являє безумовний інтерес ‹...› і як виток багатьох актуальних і на сьогодні принципів..." [623; с.123]; в ці протирічливі роки були й такі „історичні винаходи": „Принципи колективного навчання на фортепіано" [155]; розглядаються окремі „принципи побудови аплікатур" [363; с. 90]; „Педагогічні принципи М. Лисенка" [281]; „фортепіанно-педагогічні принципи Ф.М.Блуменфельда" [57] або – „Приципи відбору навчального матеріалу для професійної підготовки вчителя музики" [541] та інші.

Педагогічні принципи фундаторів національної фортепіанної школи не отримали всебічного наукового обгрунтування. Автори багатьох досліджень (О. Коренюк, М. Кузьмін, Л. Мазепа, Н. Руденко, О. Рудницька, О. Снєгірьов, М. Степаненко, Ж. Аністратенко-Хурсіна, В. Шульгіна та інші) не ставили за мету систематизувати музично-педагогічні принципи видатних музикантів-піаністів, простежити риси спадкоємності методичних засад від сталих викладачів до їх учнів.

Осучаснення змісту, удосконалення форм фортепіанного навчання актуалізують постійний перегляд принципових позицій в контексті розвитку проблем загальної педагогіки (Ю. Бабанський, В. Гинецинський, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Зязюн, І. Колеснікова, А. Мудрик, Є. Рапацевич, О.Тітова, М. Ярмаченко).

Принципові засади ми розглядаємо як науково-методичне підґрунтя розвитку теорії музичної педагогіки, відправних позицій педагогіки фортепіанної школи. Спираючись на сучасні тенденції, дослідження в галузі мистецької педагогіки (Л. Арчажнікова,

О. Єременко, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О.Рудницька, С. Смоленський, Л. Фрідман, Б. Яворський) представники української фортепіанної школи (Т. Гризоглазова, Т. Кравченко, Є. Куришев, Г. Курковський, Б.Міліч, Ю.Некрасов, Г.Ніколаї, Г.Падалка, М.Степаненко, Л. Смирнова, Е.Ткач, С. Феруз) створили відповідні науково-теоретичні підвалини для успішного функціонування системи фортепіанного навчання в музичних підрозділах вищої педагогічної освіти.

Винайдення принципових положень, що впливають на визначення перспективних шляхів розвитку педагогіки фортепіанної школи, залежить від усвідомлення змісту принципових засад в сучасній теорії загальної педагогіки, виявлення тенденцій розвитку принципових позицій в працях представників мистецької педагогіки, узагальнення основних ідей розвитку музично-педагогічної галузі та фортепіанної школи в сучасних умовах.

Так, однією з головних рушійних сил розвитку педагогіки фортепіанної школи є педагогічні принципи. В довідковій літературі принципи навчання, виховання і освіти розглядаються як самостійні категорії („формується історична пам'ять професії"), яка передається в безпосередньому індивідуальному освітньому процесі від майстра до його учня, завдяки спілкуванню з музичним мистецтвом у виконанні педагога-майстра під час прослуховування музичного твору (на уроці, в концертному залі), через сприймання та засвоєння музичного досвіду багатьох поколінь (збережених за допомогою технічних засобів) тощо. До того ж, стверджуються еталонні, історично або багаторічно апробовані засоби ефективної музично-професійної активності (авторські методики; індивідуально або колективно апробовані технології творчого опанування фортепіано в окремих класах, цілими поколіннями піаністів, регіональними або ж національними фортепіанними школами), відбувається збереження змісту та результатів концертно-виконавської діяльності на відповідному рівні окремого класу (як конкретної колективної співдружності послідовників) або залежно від художньо-музичних запитів (особистості піаніста).

Педагогічна позиція яскраво проявляється в діяльності представників української фортепіанної школи, які здатні не лише самовизначатись, а й відстоювати власні принципові позиції у відповідних працях та музично-творчій діяльності. Так, оцінюючи безсумнівний вклад в розвиток мистецької освіти однієї з них, вченого-педагога, І. Зязюн відмітив, що „завдяки розкриттю

О. Рудницькою „єдності процесів формування духовної культури особистості, переходу від засвоєння інформації до розвитку світоглядної позиції людини засобами мистецтва..,” уможливлено „висвітлення сталих структур педагогічних знань, їх класифікацію та категоризацію з нової точки зору”. Запропонована „узагальнена система педагогічних принципів та методів педагогічної діяльності, подано тлумачення основних її категорій і понять” [518; 5].

Культурологічні знання О. Рудницькою запропоновано формувати за принципами історизму, опори на творчий метод митців, з урахуванням аксіологічної функції мистецтва, поєднання особистісного, діяльного, діалогічного підходів [516].

З огляду на освітянські пріоритети, екстраполюючи „провідні принципи мистецької освіти у площину професійної підготовки фахівців” доцільними є такі принципові положення, які розглядаються на двох рівнях – професійному та загальнокультурному. До професійного рівня мистецької освіти відносяться „неперервність, наступність, ступеневість та інтеграція” [439; с. 49], які вважаються визначальними. Неперервність мистецької освіти „зумовлюється самим характером мистецької діяльності, належний професійний рівень якої досягається і утримується завдяки постійним вправам і заняттям”; реалізація наступності в музичній діяльності вбачається в „плануванні індивідуальних занять, наступності змісту, форм і методів професійної підготовки від одного року навчання до іншого, узгодженості навчальних планів” всіх освітніх ланок (від початкового до післядипломного), „індивідуальний розвиток забезпечується дотриманням послідовності руху від простого до складного в організації навчальної та самостійної діяльності” тих, хто навчається [439]; ступневість передбачає обов’язкове проходження всіх ланок музичної освіти: музична школа, середній спеціальний музичний навчальний заклад, вищий мистецький (музичний підрозділ) освітній заклад.

Перспективному розвитку освітніх подій сприятимуть дотримання принципу інтеграції мистецтв, за яким „профілюючий його різновид визначається як домінантний і підпорядковує собі зміст і форми опанування інших мистецьких дисциплін”. Екстраполяція означених вище принципів „повною мірою спрацьовує тільки у професійній підготовці фахівців мистецьких спеціальностей” [439; с. 53], до яких відносяться і різні музичні фахові розгалуження з використанням фортепіанної підготовки. Ми погоджуємось з позицією О. Отич, що підходи до професійної

підготовки мають бути узгоджені із зумовленим часом принципом культуровідповідності та гуманізації освіти.

Успішному розвитку теорії музичної педагогіки взагалі, окремих напрямків її розробки сприяє звернення різних авторів до визначення провідних відправних положень в авторській їх сукупності (або використання кожного окремо), яких вони дотримувались у власній музично-творчій діяльності. Наприклад, принцип програмності в українській фортепіанній музиці [613]; принцип дотримання точного відтворення авторського тексту, „редактор може додати відсутні у автора аплікатуру і педалізацію та деякі інші позначки, але так, щоб виконавець знав, що позначки ці автору не належать" [139; с. 279]. Ці принципи і положення можуть мати різну значущість за глибиною та обсягом використаних теоретичних узагальнень, але завжди усвідомлюються відправними положеннями подальшого науково-педагогічного пошуку.

У практику розвитку принципових позицій кожним видатним лідером фортепіанної школи вносились власні погляди, які часто збігаються, стверджуючи їх стабільність. Головними можна визначити: розвиток самостійності студента, творчого розвитку піаніста та активної концертно-виконавської підготовки (як основної мети навчальної діяльності). Два перших (розвиток самостійності студента, творчого розвитку піаніста) мають безпосереднє функціонування і в системі загальної педагогіки, а третій (концертно-виконавська підготовка музиканта) сприяє розвитку теорії музичної педагогіки. Ми вже зазначали, що одним з ведучих (чи не самим головним) педагогічних принципів музиканти визнають надання самостійності студенту, який доцільніше застосовувати на перших стадіях підготовки піаністів (це стосується студентів) до відкритих виступів. Це є приклад взаємодоповнення загально-педагогічних (самостійності) та музично-педагогічних (концертної готовності) принципів, адже „виконання на сцені – особливий, неповторний процес, винятковий стан духу, пов'язаний з максимальною мобілізацією всіх творчих, артистичних і фізичних сил", до того ж ускладнених хвилюванням на естраді, що спонукає до необхідності поряд з безліччю виконавських і технічних вмінь і навичок виробляти звичку до концертного виступу [286; с. 4]. Тому, одна з педагогічних порад сталих професорів молодим педагогам зводиться до вимог уникати недооцінки фактора „звикання до виконавського процесу", усвідомлювати неминучі втрати на сцені навіть в процесі виконання добре вивчених музичних творів на

шляху досягнення цієї мети – виховання віри, упевненості в собі. Сталі професори своїми методами допомагали молодим музикантам (ці позиції з фортепіанного навчання співзвучні музично-педагогічним принципам різних музичних галузей, сприяють розвитку теорії загальної педагогіки). В будь-якому відкритому концертному виступі найскромніший студент має почуватись впевненим в собі артистом, від цього він і його педагог лише виграють. Методику і практику індивідуальних занять в фортепіанному класі неможливо укласти в певну схему: „кожний урок – це творчість педагога, застосування його принципів до конкретного учня і твору" [286].

Піаністи у своїх методиках опанування фортепіано (викладання гри на музичному інструменті) дотримуються загально дидактичних та специфічних принципів, вважаючи, що „з'ясування принципів викладання є важливою складовою системи навчання". Оскільки загальна педагогіка є теоретичною основою конкретних методик, загально дидактичні принципи в їх конкретному застосуванні є базовими, в т. ч. і для педагогічної технології творчого опануваннія фортепіано. Це: „принципи виховуючого навчання, активності та свідомості у навчанні, врахування індивідуальних можливостей учнів, що є необхідною умовою творчого становлення піаніста" [663].

Музично-творчу діяльність кожного учня ми сприймаємо як потенційного виконавця, вона підпорядкована закономірностям художньої творчості, „мистецтво, перш за все, орієнтує наше ціннісне ставлення до дійсності, активно формує духовний світ людини" [663, с. 67]. З огляду на це, процес навчання гри на фортепіано не можна відділити від музично-естетичного виховання, яке формує ставлення індивідуума до музичного мистецтва, розвиває потребу в спілкуванні з музикою, розуміння її змісту. В цьому сенсі загально дидактичний принцип виховуючого навчання отримує нове значення в музичній педагогіці й може бути сформульованим як єдність навчання та музично-творчого виховання. В фортепіанному навчанні взаємозв'язок навчання та музично-творчого виховання виростає з самої природи музично-виконавського мистецтва.

Специфічні принципи музичної педагогіки розкриваються піаністами через конкретне фортепіанне навчання. Так, ведучим принципом сучасної „фортепіанної педагогіки" є слуховий аналіз, який стає стимулом творчого розвитку [663; 668]. Багато трактувань сутності цього принципу ґрунтується на відправних музично-виховних системах Б.Асаф'єва, Б. Яворського. Сучасні

пошуки передових музикантів-педагогів спрямовані на формування інтонаційно-чутливого слуху, здатного „прослідковувати", „осмислювати та оцінювати" події, які відбуваються в музиці, що уможливлює спостереження піаністом „за її розгортанням, за музичною формою як процесом". Широке трактування сутності музичного слуху - характерна риса музичної педагогіки нашого століття [53; 107; 115; 146; 344]. Обидва ці принципи (єдність навчання та музично-творчого виховання, спирання на слухо-творчу діяльність) фортепіанної методики пов'язані, в основному, з ідеальним етапом творчості піаніста-виконавця, створенням-рефлексією музичного образу твору.

Інший принцип підпорядкування технічного розвитку художньому відтворенню музики на фортепіано пов'язаний з перенесенням ідеального задуму в сферу матеріальної діяльності – реального відтворення його на музичному інструменті. Сучасна теорія і практика навіть в поняття „техніка" вкладає не лише рухові навички (хоча відставання технічних навичок, відсутність пластики, швидкості, вправності рухів само по собі неприпустимо), а й широкий спектр виконавських засобів, якими повинен оволодіти піаніст (інтонування, фразування, артикуляція, педалізація, формотворення та інші).

У музичній педагогіці рушійними стали такі основні принципи: - єдність навчання та музично-творчого виховання, провідна роль слухового аналізу та підпорядкування технічного розвитку художньому відтворенню музики, які історично стверджені та теоретично обґрунтовані. В підручнику „Українська музична педагогіка" В.Шульгіною розкривається ще один принцип, відродження національної музичної школи, який реалізується у вихованні і навчанні завдяки ідеї „засвоєння та розвитку позитивних традицій національних культур українців та інших етносів, що проживають в Україні" [668; с. 4].

Відправні позиції загальної педагогіки та конкретної дидактики розкриваються у взаємозалежності багатьма піаністами-дослідниками щодо змісту навчальної діяльності в процесі опанування студентами музичного інструменту – фортепіано. Узагальнюються і співвідносяться різні класифікації принципових положень в теорії педагогіки вищої школи, завдяки чого суттєво доповнюється загальна картина дидактичних компонентів змісту мистецької освіти, обґрунтовуються напрями змістовного наповнення музичних занять, наприклад, відбору навчального матеріалу. Щодо застосування виявлених закономірностей принципові положення поділяються на три групи: методологічні,

загально-дидактичні та конкретно-дидактичні, що безпосередньо спрямовують зміст та форми фортепіанного навчання. Серед головних – методологічні принципи, якими детермінуються решта загально-дидактичних та спеціально-методичних принципових положень: - об'єктивності розгляду та відбору матеріалу, який передбачає глибокий аналіз історичних і теоретичних аспектів наукових та художніх фактів, процесів розвитку науки та мистецтва як цілісного явища, що вміщує минуле й сучасне; - всебічності вивчення і відбору навчального матеріалу в системі спеціальних знань, що передбачає взаємозв'язок історичного та логічного підходів в інтерпретації знань, яке забезпечуватиме функціонування цілої низки підпорядкованих принципів, варіативне застосування їх в залежності від особистісно-професійних якостей студента, орієнтації на індивідуальний підхід до кожного; - тематичного структурування (це є обов'язкова складова змісту, з розглядом однакових теоретичних положень) та інтелектуалізація навчального матеріалу з урахуванням внутрішньої детермінованості всіх тем курсу, їх практичної спрямованості на формування професійної культури кожного студента (відбір репертуару в межах конкретної навчальної теми має бути індивідуально підібраним з урахуванням специфіки кожного студента, як окремий випадок прояву закономірності в загальному обсязі) [346; 541].

Ми погоджуємось із запропонованими в методико-технологічній системі викладачів ВНЗ не стандартними підходами у доборі принципових позицій. Так, з інтерв'ю з досвідченим педагогом-піаністом, В. Тітовичем, який навчає студентів гри на фортепіано і викладає теоретичний курс з аналізу виконавських стилів, ми дізнаємось про його підхід до визначення принципових позицій щодо організації знань та вмінь студентів в навчанні, який спирається на нестандартне мислення. Пропонуючи студентам дещо парадоксальний стиль організації їх поглядів та висловлювань щодо проблемних завдань, що вирішуються на заняттях, педагог ніби „підштовхує" молодих піаністів активно і сміливо протиставляти протилежні позиції, знаходити неординарні рішення, вміти опонувати навіть власним судженням. Його принципові положення полягають у: - спрямуванні критичного ставлення своїх учнів до корекції власного виконання в контексті виконавської стилістики видатних піаністів, спонукаючи винайдення причин виникнення певних вподобань; - спонуканні студентів до винайдення власної позиції та вмінні її захистити, звертаючи особливу увагу на заглиблення в зміст музичного

твору, визначення певного стилю виконання, усвідомлення досконалості музично-виконавської техніки піаністів, спрямовуючи музичний слух на виявлення індивідуально неповторного тембрального звучання кожного з майстрів фортепіанного виконавства; - вихованні серйозного, поважного ставлення до авторського тексту, в чому вбачається один із шляхів грамотного опанування нотною символікою відповідно до внутрішнього композиторського задуму.

Ще одним із загальних принципів музичної педагогіки в галузі фортепіанного навчання є традиція використання українського репертуару, який пронизує програми фортепіанного навчання студентів інститутів мистецтв, музично-педагогічних факультетів, інших музичних освітніх установ. Збереження їх та подальший розвиток забезпечувався завдяки творчій діяльності багатьох педагогів-піаністів: Н. Афанас'євої, Н. Василенко, І. Жуковської, Т. Завадської, В. Клина, Г. Падалка, М. Степаненка, Н. Страчан та багатьох інших. Цей принцип враховується у складанні програм для навчання гри на фортепіано в усіх ВНЗ (музичних та школах мистецтв), спеціальних конкурсів та фестивалів української фортепіанної музики, конкурсних програмах всеукраїнських та міжнародних конкурсів піаністів в Україні та за кордоном (як предмету музичного представництва України).

Розглянуті принципи забезпечують зв'язок окремих компонентів фортепіанного навчання і є актуальними для музичної в структурі загальної педагогіки.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що принципи розвитку фортепіанної школи знаходяться в єдиному парадигмальному полі теорії музичної педагогіки як відгалуження теорії загальної педагогіки завдяки її контекстності, що детермінується науково-теоретичною ємністю та широким застосуванням фортепіано в загальному музичному навчанні та виконавсько-культурній діяльності, з урахуванням її аксіологічної спрямованості як виду мистецтва; єдності інтелектуального та емоційного в опануванні фортепіанною музикою, поєднанні особистісного, діяльного та діалогічного підходів та інше.

Визначення принципових засад збагачуватиме інтелектуально-творчий пошук у розкритті теоретичного та практичного компонентів структури фортепіанної школи та сприятиме подальшому розвитку теорії та практики музичної педагогіки, наприклад, її фахової двовекторності: спеціально-музичного та психолого-педагогічного, кожен з яких у своєму функціонуванні потребує взаємообумовленості.

В педагогіці фортепіанної школи використовуються різні системи принципів фортепіанної підготовки майбутніх учителів, а саме:

- історизму, цілісності й системності, за якими передбачається широке стильове і жанрове охоплення навчального матеріалу (кращі зразки української національної, сучасної музики, „твори прикладного призначення" та популярні в середовищі учнівської молоді фортепіанні переклади рок-композицій, джазові імпровізації, кращі зразки музики „легкого" жанру з кіно-, мультфільмів, радіоспектаклів);

- дидактичної обґрунтованості кожного твору, що вводиться до індивідуального навчального плану студентів-піаністів з творчого опанування фортепіано (передбачає врахування рівня музичної та піаністичної підготовки у єдності з визначенням перспективи розвитку студента, в т. ч. методичного);

- єдності художніх, піаністичних і педагогічних завдань, які реалізуються на основі різних напрямків роботи: визначення виховного потенціалу твору та доцільності використання в шкільній практиці; створення художньої, виразної інтерпретації обраних творів;

- розвитку вмінь словесної характеристики музичних образів з дотриманням принципу відбору високохудожнього поетичного матеріалу (Н. Лисіна);

- оволодіння уміннями варіантної інтерпретації, застосування прийому „художнього перебільшення" (Г. Падалка) та рельєфної подачі художніх деталей з метою орієнтації виконання на певну вікову категорію слухачів.

З урахуванням виділених нами парадигмальних полів, керуючись узагальненими системами принципів теорії загальної та музичної педагогіки, доповнюючи та конкретизуючи проаналізовані з них, пропонуємо власний проект принципових позицій інфінітивного розвитку української фортепіанної школи (УФШ) як виду культурної традиції в системі мистецької освіти:

- *етнозацікавленості в національній ідеї*,
- *домінантності традицій,*
- *потреби в інтелектуально-творчій активності*,
- *усвідомлення особистої відповідальності потенційного лідерства*,
- *аксіовідповідності професіоналізму,*
- *дифузії виконавсько-педагогічних ідей*.

Представимо власний проект наданих принципових позицій інфінітивного розвитку української фортепіанної школи (УФШ) схематично (див. схему 4.1) та зміст указаних принципів.

Схема 4.1

ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

Принципи		
№ п\п	Назва	Зміст
1	Етнозацікавленості в національній ідеї	Успадкування та творча реалізація піаністами традицій загально-національної культури України, сприяння подальшому прогресивному розвитку поліетнічного громадянського суспільства
2	Домінантності традиції	Здійснення представниками УФШ історично-устеленої культуротворчої місії; дотримання константності полікомпонентного змісту та форм творчого опанування фортепіано, творче наслідування традицій педагогіки лідерів УФШ
3	Потреби в інтелектуально-творчій активності	Усвідомлення творчого процесу опанування фортепіано як самодостатньої навчальної організаційно-смислової одиниці мистецької педагогіки, чинником подальшого розвитку УФШ
4	Усвідомлення особистої відповідальності потенційного лідерства	Уможливлення лідерства в змісті УФШ як компонентного поняття на засадах комунікативної толерантності в процесі професійно-педагогічного спілкування „на музичній моделі”, шанобливого ставлення до власних педагогів та своїх послідовників.
5	Аксіовідповідності професіоналізму	Виявляється у спонуканні до розкриття власних інтелектуально-творчих потенційних можливостей на шляху до самореалізації на акмерівні
6	Дифузії виконавсько-педагогічних ідей	Забезпечує інфінітивність розвитку УФШ (навіть в умовах локального історичного або регіонального негативного досвіду) завдяки розвитку власного стилю творчої діяльності

Екстраполяція принципів теорії загальної педагогіки на фортепіанну школу та ствердження їх у цій парадигмі обґрунтовує з позицій історії і теорії визнання музично-педагогічної освіти, отриманої в процесі опанування фортепіано, як самодостатньої, а фортепіанної школи – еталонною фаховою галуззю музичної педагогіки із своїм змістовним наповненням принципів

культуровідповідними характеристиками, соціально-освітніми та психолого-педагогічними позиціями.

4.4. Аналіз розвитку сучасних методико-технологічних інновацій фортепіанного навчання

Згідно концептуальних засад дослідження, що стосуються визначення української фортепіанної школи, сформульованого як загальногромадянської суспільної цінності, аналіз та усвідомлення особистісних методико-технологічних систем розглядається нами в контексті загальнокультурного поступу українського суспільства, віддзеркалює загальнонаціональну систему мистецької освіти. Тому, фортепіанні школи окремих особистостей розглядаються нами як складова загальноукраїнського музичного мистецького та педагогічного надбання, а їх індивідуальні особливості виокремлюються з позицій доцільності використання педагогами-піаністами, які є продовжувачами не лише згадуваних конкретних шкіл, а й, опосередковано, інших музикантів, які причетні до творчого опанування фортепіано. Це уможливлює не лише передачу кращих традицій видатних піаністів (композиторських здобутків, виконавських та педагогічних досягнень) від сталих майстрів до продовжувачів, а і забезпечує інфінітивний розвиток української фортепіанної школи як науково-практичної галузі, здатної до інтелектуально-творчого розвитку, інноваційного перегляду деяких позицій в нових історичних та науково-теоретичних позиція.

Визначення інноваційних підходів в творчій педагогічній діяльності різних педагогів-піаністів, пріоритетів практичного їх застосування в музично-педагогічній освіті відбувалось з урахуванням аналізу сучасних інновацій, які запропоновано українськими педагогами-піаністами; виявлення тенденцій оновлення методико-технологічних систем фортепіанного навчання; визначення шляхів їх практичного застосування в індивідуальних заняттях і лекційних курсах з фортепіано.

4.4.1.Становлення інноваційних технологій опанування фортепіано в індивідуальних заняттях.

Сучасна методика опанування фортепіано складалась на тлі музичної педагогіки України XX століття, яка відрізнялась багатовекторністю наукової думки: філософської,

мистецтвознавчої, педагогічної, музично-педагогічної, методичної. Аналіз відповідної літератури, сама історія розвитку фортепіанного навчання, яке пройшло довгий складний шлях досягнень і невдач, закріплення традицій та появи новітніх технологій доводить, що з кожним кроком відбувались певні зміни, ствердження прогресивних, інноваційних позицій, які в умовах осучаснення науково-теоретичної педагогічної думки, ввійдуть в історію як відповідний етап розвитку фортепіанної школи. Вивчення та усвідомлення „школи" як феномену наукового пізнання уможливило нові підходи його висвітлення і розглядаються нами в межах історико-аналітичного узагальненого проекту, комплексного підходу до вивчення інноваційних досягнень у методико-технологічних системах педагогів-піаністів як такі, що мають загальнонаціональне значення.

Інноваційна педагогічна діяльність досліджувалась багатьма вченими: В. Бондар, Л. Вовк, Ю.Гільбух, В.Гінзбург, С.Гончаренко, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кичук, М. Кларин, В. Оконь, В. Полонський, М. Поташнік, О. Савченко; в музичній педагогіці – О. Апраксіною, Л. Арчажніковою, Н. Вєтлугіною, Н. Гродзенською, Д. Кабалевським, Л. Коваль, І. Котляревським, О. Олексюк, В. Орловим, Ю. Полянським, Л. Хлебніковою, В. Шацькою. Інноваційність методичних поглядів з викладання фортепіано стала предметом спеціального дослідження педагогів-піаністів: І. Аксельруда, І. Дмитрика, В. Клина, Л. Кондрацької, І.Коршунової, Є. Куришева, Н. Лисіної, В. Макарова, Л. Масол, Ю. Некрасова, Т. Нестеренко, Г. Падалка, О. Рудницької, В. Сирятського, О.Склярова, М.Степаненка, В.Тітовича, В.Шульгіної, О.Щолокової.

Сучасне бачення інновацій – створення проектованих дидактичних моделей навчально-виховного процесу, які відрізняються новими підходами, методами навчально-пізнавальної діяльності студентів з розкриття змісту навчальної дисципліни або опанування певною творчою діяльністю (в нашому випадку, конкретною технологією творчого опанування фортепіано). Інноваційні (як і взагалі технологічні процеси) визначаються цілеспрямованим, систематизованим процесом впровадження певних дидактичних систем з очікуваним автором результатом протікання творчого розвитку тих, хто навчається.

Розвитку інноваційних методик фортепіанного навчання другої половини XX ст. передували методичні позиції початку XX ст.

Одна з представників української фортепіанної школи О. Рудницька зазначала, що „у процесі багатовікового досвіду вивчення мистецьких дисциплін склалися перевірені практикою

технології навчання того чи іншого виду мистецтва, ефективні прийоми художньо-естетичного виховання" [518; с. 7]. Це стосується технології і методики творчого опанування музичного інструменту – фортепіано.

Багатий інтелектуально-творчий потенціал, широта поглядів та запитів піаністів як особистостей, музикантів, виконавців, науковців, педагогів, а також неабиякі конструктивні та темброво-акустичні можливості музичного інструмента – фортепіано (більшою мірою – рояля), уможливлюють великий спектр творчих задумів та практичного їх втілення в різних авторських методичних системах, власних технологіях навчання гри на фортепіано та теоретичних курсах викладання піаністичного мистецтва.

Доведемо універсальність фортепіано (роялю) як засобу науково-педагогічної творчості та предмету мистецько-творчого розгляду. Важко уявити появу нових, цікавих методик опанування фортепіано та їх творців, продовжувачів певних фортепіанних шкіл, не усвідомивши красу, велич і безмежні художньо-технічні можливості роялю – концертного „двійника" фортепіано.

Багато музикантів високо цінили художні можливості рояля (Ф. Бузоні, К. Мартінсен, А. Рубінштейн, Г. Ципін). К. Мартінсен вважав, що „фарбова палітра піаніста ‹...› багатша за палітру будь-якого іншого музичного інструмента ...". Відомі слова А. Рубінштейна, звернуті до молодих піаністів: „Ви думаєте, що рояль – це один інструмент, це сто інструментів". На думку Ф.Бузоні, рояль – „блискучий актор", тому що йому дано імітувати голос будь-якого музичного інструменту, імітувати будь-яку звучність [630; с. 68].

Багато авторів часто згадують думки Г.Нейгауза, який нагадуючи про універсальність рояля називав його „самим інтелектуальним з усіх інструментів", а тому він здатен охопити „найширші горизонти, неосяжні музичні простори". Адже на ньому окрім всієї невимірної за кількістю, найкрасивішої музики, яку не можна описати, створеної „особисто для нього", можна виконувати „все, що називається музикою, від мелодії пастушої сопілки до велетенських симфонічних та оперних побудов" [153; с. 46].

Г. Ципін, характеризуючи фортепіано, писав, що це – „інструмент найбагатшого темброво-динамічного потенціалу. Колосальні ресурси динаміки звучання, величезного діапазону (біля 90 клавіш), педалі, що дозволяє створювати різні мальовничо-колористичні ефекти, - все це дає підстави говорити,

і без перебільшення, про калейдоскопічно багатобарвну звучність сучасного роялю" [630; с. 68]. Потенційна цінність та пізнавальні ресурси заняття з фортепіано полягають, на думку вченого, в тому, що вони „не вичерпуються роботою лише над піаністичним репертуаром. Відомо, що за допомогою рояля пізнається та засвоюється в навчально-виховній практиці будь-яка музика" [там само, с.134]. В докторській дисертації Г. Ципін вказує, що фортепіано „вже давно ствердилось як універсальний, істинно масовий інструмент. ‹...› Музиканти всіх без винятку спеціальностей навчаються в класах так званого загального фортепіано. Виключно важлива роль фортепіано і в проведенні роботи з музично-естетичного виховання в сучасній загальноосвітній школі". Словом, фортепіано – це інструмент самого поширеного й багатобічного діапазону дії, завдяки притаманних цьому інструменту особливостей та якостей, визначається „особливо сприятливими (почасти) унікальними можливостями у справі загально-музичного розвитку тих, хто навчається" [631; с. 6].

На думку О.Склярова: „Ознайомлення з репертуаром, створеним для фортепіано, є корисним та необхідним не тільки з метою оволодіння навичками гри на цьому інструменті, але й для поглибленого вивчення багатьох інструментальних стилів і жанрів", тобто відмічається велика роль фортепіано в музичній освіті взагалі для студентів різного фаху, „без уміння професійно виконувати доступні для них фортепіанні твори, їм ніколи не стати справжніми фахівцями" [534; с. 73]. У зв'язку з цим виникають і різні завдання перед студентами під час опанування курсу фортепіано (майбутнім диригентам, студентам духового відділу, естрадним виконавцям і т. д. Отже, виховуючи музиканта-фахівця, необхідно приділяти особливу увагу дисципліні – фортепіано, оскільки „фортепіано – інструмент універсальний і має величезний репертуар, якому можуть „позаздрити" виконавці на інших інструментах" [534; с. 4–51].

Наводячи приклади щодо універсальності фортепіано і ще досконалішого рояля, ми бажаємо переконати опонентів в доцільності усвідомлення цієї думки і творчого опанування ним, та в тих величезних можливостях, що криються в процесі розвитку особистості за його допомогою як засобу музично-естетичного, загальнокультурного, професійно-педагогічного розвитку.

До практичного підтвердження вже вислочленої думки можна віднести факти про відомих музикантів інших музичних галузей, які досконало опановували фортепіано, що допомагало їм в їх

професійній діяльності: - чеський композитор Йозеф Паленичка був і видатним піаністом; - О.Клемперер був не лише диригентом. Так, Е.Гілельс (тільки-но став лауреатом міжнародного конкурсу) виконував в Москві III фортепіанний концерт з „О.Клемперером, до того ж відмінним піаністом" [504; с. 38,]; - В.Селівохін, вступивши на фортепіанний факультет Київської консерваторії, почав вчитись у Н. Рахліна симфонічному диригуванню, що дало значні результати для його музичного удосконалення. „Спілкування з ним примусило багато чого переосмислити в музиці, в мистецтві, в житті" [504; с.134] або, після закінчення в Москві асисентури-стажування Л.Оборін отримав пропозицію від Н. Рахліна попрацювати у нього асистентом-диригентом. Він вважав, „що це буде корисно мені як музиканту", згадував піаніст [там само, с.135]; - композитор Л. Любовський згадує, як перший свій твір, Концерт для фортепіано з оркестром, він (Л. Любовський. – Н.Г.) „сам програв (на роялі. – Н.Г.) Рахліну" [там само, с.158]. Список можна продовжити.

Історія знає і протилежні реакції музикантів, пов'язані з фортепіано, але вони лічені, що підтверджує їх випадковість. Згадаємо, що Н.Рахлін визнавав, що не дуже сприймав вивчення партитури за роялем. „Коли я починаю багато грати на роялі, втрачаю чомусь оркестровий слух і з оркестром відчуває себе не зовсім впевнено" (цьому є певне пояснення, Натан Рахлін грав на всіх оркестрових інструментах, прекрасно володів гітарою, але не володів в достатній мірі роялем) [504; с. 81].

Не є таємницею, що піаністи-виконавці, композитори паралельно з концертно-виконавською діяльністю або через деякий час поспіль долучаються до педагогічної роботи, вмотивовані власними цікавими інтерпретаційними та художніми досягненнями.

Спираючись на власний досвід, дослідження і практику педагогів-піаністів, ми вважаємо, що інноваційні педагогічні технології з'являються завдяки розвитку теорії психології, педагогіки, музикології, модернізації освітніх систем, що торкається і мистецької освіти. Традиційна зорієнтованість педагогіки на стабільність змісту та методів виховання в сучасних умовах з плином часу поступається протилежній тенденції, яка проявляється в інноваційних технологіях, характеризується удосконаленням, постійним оновленням, що викликане соціально-культурними змінами у сучасній вищій освіті.

В парадигмі української фортепіанної школи кращі зразки культурно-музичної спадщини зберігаються в методико-

технологічних системах лідерів конкретних шкіл та стають не лише предметом історичного охоплення їх здобутків, а й науково-теоретичного аналізу в умовах моделювання новітніх педагогічних технологій.

Серед талановитих піаністів-педагогів, які не залишили по собі великого наукового або методичного доробку, є ті, які практично демонстрували власні надбання завдяки копіткій роботі в своїх музично-педагогічних майстернях („класах фортепіано"), розкриваючи самобутні прийоми гри на роялі та шляхи опанування відповідними вміннями та виклали свої методичні позиції лише в окремих статтях, листах або інших матеріалах, іноді літературно оформлених вдячними продовжувачами ідей педагога-лідера.

Один з варіантів комплексного навчання гри на фортепіано (2000 р.) пропонує одеський професор Ю. Некрасов (викладач сольного виконавства кафедри спеціального фортепіано Одеської консерваторії). В межах усталених методичних систем викладання фортепіано, пропонуючи власну систему, він надає методологічної спрямованості навчанню фортепіанної гри на рівні музичного вузу, яка базується на інтонаційно-мовному баченні фортепіанного виконавства, що є характерним явищем для одеської фортепіанної школи. Він опікується проблемою природної для музикантів, тенденцією „розширення „порубіжних зон" музичного виконавства з іншими фаховими дисциплінами (композиція, музикологія)" у поєднанні із „самонавчанням" як необхідністю професійної діяльності музиканта, „зобов'язаного емоційно-творчо спілкуватися з публікою та втілювати актуальні ідеї сучасності", чим закладається „органічна взаємодія виконавства та педагогіки, яка спрямована, насамперед, на самого виконавця, поставленого в умови постійного самовдосконалення та саморозвитку" [403; с. 3].

Система сучасної музично-виконавської роботи складається „з опорою на педагогіку методологічної спрямованості, тобто на навчання не стільки конкретним прийомам та умінням, скільки методу пошуку тих прийомів та умінь" (не виключаючи глибинних історичних засад такого підходу) [403; с. 4], тобто, пропонується запровадження „методологічного навчання музикантів у музичному вузі". Генезис проблеми методологічного навчання криється у розумінні психологічної здібності людини „концентрувати усі чинники, фізичні і душевні, у творчому акті", який мислиться як високий ступінь завершення ланцюга зусиль та

пошуків у процесі наближення до „ідеальних моделей” музичних виступів [там само, с. 5-24].

Вихідними положеннями піаністично-комплексного, цільово-творчого навчання (за методикою Ю.Некрасова) є:

- „настроювання Духу і Душі учня-студента до сприйняття високої радості творчості” через зосередження, яке співвідносне з молитовним, за допомогою „погляду в середину серця”;

- „спостереження творчого акту виконання твору різними артистами, однак обов’язково і самого педагога, здатного „заражати” чуттям пошуку втілення задуму”;

- апелювання педагога-музиканта до сукупних знань, підсумовування „у фокусі” конкретного виконання різних сфер знання університетського розмаху, що здатні узагальнити досвід, який „перевищує ремісничо-профільний підхід.

Щодо останнього, то „ремісничо-профільний” підхід консерваторій-училищ Західної Європи суттєво відрізняється від вітчизняного академічно-університетського трактування принципів вищої музичної освіти” [403; с.15–16]. Ці позиції реалізуються завдяки активності розумових процесів як головної умови музично-творчої діяльності [там само, с.16–17]. У складі компетентностей професійно діючих граючих музикантів-педагогів крім обов’язкової музичності як безумовної професійної якості [391], надається шість ознак і додаткові положення-вимоги, що детермінують усвідомлення важливих підходів, характерних виконавській діяльності – концептуальність, вибіркова спрямованість репертуару, психологічна достовірність образного втілення тексту, щиросердечність виразу та висока техніка виконання [403; с.18]. Другим чинником мистецької кваліфікації є володіння системою педагогічних вимог (тобто автор широко розкриває зміст педагогічної компетентності музиканта, що не було предметом спеціальної наукової уваги до появи музично-педагогічних факультетів, часто – саме вимоги, щодо діяльності музикантів-педагогів, складають рнизку їх компетентностей (за сучасною термінологією): „педагогічна доброзичливість в поєднанні зі строгою об’єктивністю оцінок”, (педагогічний такт, здібність бачення власних недоліків тощо). Сукупність наданих системних вимог утворює єдність характеристик професійної діяльності граючих піаністів-педагогів, у основу якого покладено функціонування музично-педагогічного мислення.

Проблема формування музично-педагогічного мислення у професійній діяльності музикантів (піаністів в т. ч.), його методологічного забезпечення серед достатньо широкого кола

інших проблем музичної педагогіки обговорюється з точки зору теорії педагогіки. Шляхи вирішення цих проблем розкриваються на підставі програмно-цільового підходу до підготовки музикантів-педагогів, виходячи з особливостей музично-педагогічного мислення (за Ю. Некрасовим), а саме: - поєднання виконавських та педагогічних принципів навчання музикантів-педагогів; - використання психологічних характеристик композиторів та виконавців (студентів) з врахуванням мотивацій навчання у процесі підготовки виконання творів та формування репертуару; - застосування засобів наочності у процесі навчання; - використання елементів музичної критики у навчанні як педагогічного інструменту; - комплекс семінарських занять та практичних занять за темами з широким використанням вказівок щодо проведення комплексної педагогічної практики; - систематичне заохочування до науково-дослідної роботи студентів та викладачів з кінцевим виходом на обґрунтовану відбудову репертуару, розроблення та захист власних концепцій виконання та вдосконалення концертно-виконавської та педагогічної майстерності. Одними із засобів методичного забезпечення цих ідей стало введення спецкурсу „Основи фахової підготовки музикантів-педагогів", який передбачено для граючих педагогів [403; с.19–20]. З точки зору методологічного підходу до навчання музикантів у музичному вузі передбачено:

- свідоме використання духовних ресурсів особистості у виклику психологічного стану готовності до творчого „подвижництва", до пошуку „художнього відкриття";

- розгляд творів, що виконуються у метафоричній множинності виконавських прочитань, включаючи „перевиконання" педагогом рекомендованого твору та „обігравання" його у самих різних концертно-товариських умовах виступу;

- проведення у процесі підготовки виконуваної музики до публічного показу з широким обговоренням із застосуванням комплексних знань, які освоюються у циклі обов'язкових музичних, гуманітарних та мистецтвознавчих дисциплін музичного вузу;

- використання „творчим експериментом" подання виконуваних творів у риторичній множинності, виходячи з орієнтації на тип аудиторії;

- усвідомлення виконаної та запланованої до майбутнього виконання музики у контексті сукупних артистичних та педагогічно-просвітницьких умов діяльності музиканта (останній пункт складає „педагогічну саморегуляцію" піаніста-виконавця, припускає внутрішнє настроювання на принципову унікальність

навичок та засобів виконання, вибір твору з урахуванням творчих особливостей виконавця як суб'єкта творчості. І все це з елементами проникнення у автентичний стиль мислення-поведінки композиторської особистості – творця вихідного тексту виконавської інтерпретації)" [403; с. 21–24].

Розглянута технологія здійснюється завдяки дотримання єдності виконавсько-педагогічного навчання піаніста; образно-психологічного самоаналізу як інструменту самовиховання; необхідності поновлення творчих позицій, спираючись на знання та уміння суміжних галузей; „підвищенню загальнотеоретичної культури: філософської, логічної, риторичної, теологічної, астрологічної, імунологічної" у процесі фахового самовиховання; мотивації на виконавську діяльність поряд з використанням історично визначного (на рівні фортепіанно-педагогічної школи) педагогічного потенціалу [403; с.138].

На нашу думку, розроблена методика за глибиною розкриття змісту курсу є прикладом інноваційного підходу до розробки технології фортепіанного навчання в мистецькій освіти, підвищення рівня духовності студентів, змін в свідомості студентів професійних музичних ВНЗ щодо статусу педагогічної складової компетентності музиканта-педагога (навіть діючого концертного виконавця), розвитку загально теоретичної культури: поглиблення знань з філософії, логіки, риторики, теології, астрології, імунології тощо.

Своєрідну методику навчання та творчого виховання піаністів, гідну наукового розгляду, запропоновано професором Т. Кравченко (1921-2002), лідером однієї з фортепіанних шкіл, яка мала безпосередній вплив на здобуття фахової компетентності автора цього дослідження. Деякий час (1967-1979 рр.) Т.Кравченко завідувала кафедрою фортепіано в Київській консерваторії, талановита концертуюча піаністка, доброзичлива особа, самовідданий педагог. Вона небезпідставно вважала, що людина, яка присвятила себе музиці, музичній педагогіці, обов'язково замислюється над тим, що в її праці найголовніше, що треба завжди прагнути працювати краще і досягти більшого. Особливого значення це набуває в педагогіці, тому, що центром уваги стає людина з її складною фізичною та психічною організацією. „Виховання спеціаліста, який добре робитиме свою справу, - завдання прекрасне і відповідальне" [286, с. 3; 263].

Досягнення справжньої майстерності вимагає невтомної праці. Оскільки музику можна високо художньо відтворити лише за допомогою цієї майстерності, то педагог та його учні, тобто

суб'єкти фортепіанної школи, мають приділяти багато уваги опануванню найрізноманітніших навичок. Перед виконавцем завжди постають дві взаємопов'язані проблеми усвідомлення того, що грати і як це робити. Досконале володіння обома складовими – шлях до успішного рішення, оскільки той музикант, який сам не зрозумів задуму композитора, не знає, що сказати своїм виконанням, не знатиме і як виконувати музику на роялі. Такого ж значення набуває і друга складова: „музикант, який прекрасно уявляє зміст музики, але не володіє всією сукупністю засобів виразності, не зможе передати ні змісту, ні задуму" [286]. Піаністам-педагогам (в т. ч. з огляду на величність самого музичного інструменту) слід формувати „музиканта і майстра, диригента і оркестр" [там само, с. 3]. Основна задача педагога в класі – виховати справжнього музиканта, який проявлятиме всі ці якості. На перший погляд – це очевидні істини, але потреба нагадувати загальновідомі істини виникає тоді, коли своїм досвідом, з роками праці й роздумів усвідомлюється глибина розуміння цих істин і вони „із загальних стають своїми" [286, с. 4; 263; 584].

Деякі позиції піаніста, як педагога, Т. Кравченко вважає найважливішими, до якиих варто прислуховуватись і керуватись в майбутній фаховій діяльності. На перше місце професор ставила виховання самостійності. З огляду на інноваційність методичних підходів зазначимо, що самостійність вона виховувала, застосовуючи екстремальні педагогічні умови розвитку. Це пояснюється тим, що у мистецтві виконання найбільш цінуються індивідуальність, особисте ставлення до мистецького матеріалу, інтерпретатором якого він стає. Вона вважала, що „з початку і до кінця навчання треба дбайливо пестити в молодому музикантові його мистецьку індивідуальність, його музичне „я". Досягти цього можна лише за умов розвитку самостійності. На глибоке переконання сталих педагогів-піаністів може знайти себе лише завдяки індивідуальності своєї артистичної натури, якщо шукає сама, а не покірливо виконує вказівки, нехай і досвідченішого, талановитішого музиканта. Тому, головною і першою вимогою професора було самостійне вивчення твору напам'ять, доведення його до готовності, відповідно до можливостей студента. Такі погляди, з одного боку, продовжували методичні ідеї корифеїв фортепіанних шкіл, водночас, сприймались інноваційними завдяки спонукання до виняткової, суцільної самостійності. Як свідчить практика роботи професора, спочатку такий підхід навіть лякає студентів, але згодом вони усвідомлювали переваги цього

методу і досить вправно справлялися. Перше виконання педагогу музичного твору, опанованого цілком самостійно, привчає студентів до відповідальності, виховує в нього ставлення до уроку як до святкової події, наближеної до концертного виступу.

Педагогіка такого інноваційного підходу фортепіанного навчання полягає у: доброзичливому педагогічному втручанні у внутрішні фізіолого-психологічні процеси суб'єкта навчання, поступовій психологічній підготовці до складних випробувань (концертне виконавство) у процесі навчання в класі; забезпеченні умов для підняття на наступний щабель майстерності під наглядом педагога, розподілі власних фізичних можливостей; спонуканні винайдення та втілення власних художніх ідей (у поступовому осягненні цілого, усвідомленні співвідношення частин, винайденні неповторного звучання й музичних барв).

З точки зору педагогіки фортепіанної школи, зазначимо, що у перших самостійних виконаннях є деякі негативні явища: багато елементів, що потребують вдосконалення, можуть бути невірно виконані з огляду на розкриття художнього задуму твору або може заважати недосконале технічне втілення з позицій кінцевого результату, навіть загрожувати частковим переосмисленням з боку педагога, своєрідного втручання в зроблене студентом (щоправда, на краще). Це потребує від наставника педагогічної досконалості та творчої активності. Але іншого способу досягти самостійності сталі педагоги не вбачають. Зрозуміти наміри учня, винайти цінне, індивідуально неповторне в їх виконанні – це необхідний педагогічний крок. Не часто педагоги „витримують" цілісне прослуховування музичного твору, не досконало виконаного студентом на заняттях (це сприймалось у 60-70-і рр. на рівні інновації), оскільки панувала звичка педагогів до майже потактової зупинки з вимогою відтворення звучання, уявленого викладачем. Залежно від обдарованості кожного студента прояви самостійності можуть бути різні: від цікавого трактування музичного твору до інтуїтивного прочитання окремих частин, оригінальних знахідок, які суперечать традиційному тлумаченню. Такий підхід варто використовувати тому, що „може сяйнути щось своє, і це „щось" бажано зберегти" [286; с. 5].

Із власних спогадів про зустрічі (під час консультативних занять. – Н.Г.) з професором Т. Кравченко та про отримані консультації в класі професора (1973-1976 рр.) можу додати, що вона навіть забороняла своїм асистентам, які вже стали самостійними педагогами і продовжували її школу в Київській консерваторії, втручатись у переконливе виконання студентом

твору, його інтерпретацію, „не заважай їй грати" – могло прозвучати зауваження Тетяни Петрівни, „дослухай, потім все скажеш". Якщо основний образний зміст музики залишився нерозкритим, „отут і потрібна негайна допомога майстра". Навіть талановитиому учню, який їм і залишається, педагогу завжди є що розповісти про епоху, стиль, творче обличчя і характерні риси композитора, про жанр, форму, структуру, образність даного твору [286].

Педагогіка самостійності має ще таку позитивну характеристику: виховання у студента віри у власні сили, впевненості, що без допомоги ззовні він здатний багато чого досягти, тобто практично уможливлюється необхідне шанування студента, повага до його особистості. Вимоги педагогів-піаністів звернені не лише до талановитої молоді. Часто задекларована педагогом повага до учня має виявлятись повсякденно, доводитись у педагогічній практиці. Особливо це стосується тих студентів, які менше впевнені в собі, тому необхідно не скупитись на підтримку навіть незначних досягнень.

Інноваційність поглядів педагогів проявляється і у виключенні метода „повного підпорядкування індивідуальності учня індивідуальності педагога" [286; с. 9]. Тобто, статус інновацій в педагогіці отримує історично виправдвне уникнення застарілих поглядів та методів.

Одним із методів, що сприяє розвитку інноваційних поглядів, є свідоме виховування критичного ставлення до навчальної роботи студентів задля необхідності піднімати їх власний рівень з огляду на притаманний інтелектуально-творчий потенціал (що добре для одного студента, менш обдарованого, не може бути достатнім для іншого, талановитішого). Тому, педагогіці фортепіанної школи традиційно притаманне критичне ставлення до себе, як піаністу, головне, в процесі роботи. Критичне ставиться до студента і педагог. Про довіру студентів до своїх педагогів не можна забувати ніколи, бо студент-музикант „вірить своєму вчителю безмежно", думка педагога може окрилити його, а може вбити натхнення і бажання працювати. Не треба допускати, щоб критика і самокритика підрізала крила виконавцю. Як висловився Н. Перельман, - „на естраді самокритика – це пилка, яка підпилює стілець, на якому сидить піаніст" [452; с.12].

Розкриття артистичного потенціалу студентів – один з педагогічних принципів педагогів-піаністів, який широко розробляється в теорії музичної педагогіки. Фундатори фортепіанних шкіл не дозволяли собі роздратовано

висловлювати незадоволення недосконалою грою студента, навпаки, дуже тактовно і інтелігентно вказували на помилки і демонстрували власноруч якісне виконання різних епізодів. Впевнена, що згадуючи Тетяну Петрівну, продовжувачі її школи, наслідуючи її технологію, добре засвоїли, що навіть слабкий учень, зробивши максимум із можливого, повинен почуватися на сцені „артистом, який впевнено й радісно несе свою майстерність слухачам" [286; с. 6]. Тільки за таких умов він зможе виконати все, що задумав [263].

Результатом навчальної діяльності кожного студента-музиканта – є концертне виконання. Ми вже зазначали, що одним з ведучих (чи не самим головним) з педагогічних принципів сталих піаністів, було надання самостійності студенту. Він безпосередньо впливає і на підготовку до відкритого виступу, адже „виконання на сцені – особливий, неповторний процес, винятковий стан духу, пов'язаний з максимальною мобілізацією всіх творчих, артистичних і фізичних сил, до того ж ускладнених естрадним хвилюванням". До цього стану треба ставитись як до формування психологічних навичок музиканта-педагога. „Поряд з безліччю виконавських і технічних навичок треба виробляти і звичку до концертного стану" [286, с. 4; 259;]. Тому одна з педагогічних порад сталих професорів молодим педагогам зводиться до уникнення недооцінки фактора „звикання до виконавського процесу", усвідомлення можливості недосконалого виконання в концертних умовах навіть добре вивчених музичних творів. Подолання цих складнощів уможливлюється вихованням віри, упевненості в собі, щоб найскромніший студент мав почуватись артистом впевненим в собі, від чого завжди вигравatимуть він і його педагог.

Практику і методику фортепіанних занять неможливо укласти в певну схему, оскільки кожний урок – це творчість педагога, застосування його принципів до конкретного учня і твору.

Сталі професори вважали головними складовими виконавсько-педагогічної компетентності музиканта-педагога:

- самостійність навчальної та творчої діяльності;
- концертна готовність студента та сталого майстра (ідейні лідери самі були яскравими прикладами концертуючих педагогів);
- митецький рівень діяльності (у виконавстві і педагогічній творчості).

Наприкінці XX століття О. Скляровим запропоновано курс викладання фортепіано з елементами інноваційного підходу для нової спеціалізації „Музичне мистецтво".

У відповідних методичних матеріалах визначено викладання фортепіано для студентів музичних спеціальностей як фахової та додаткової дисципліни для інших фахів: народного, духового, вокального, хорового, струнно-смичкового та естрадних виконавців. Це ґрунтується на порівняльному аналізі творів композиторів різних стилів і епох (призначено для студентів та викладачів факультетів музичного мистецтва ВНЗ культури) [534; с. 2–6], доводячи, що ознайомлення з репертуаром, створеним для фортепіано, є корисним та необхідним не тільки з метою оволодіння навичками гри на цьому інструменті, але й для поглибленого вивчення студентами багатьох інструментальних стилів і жанрів", „без уміння професійно виконувати доступні для них фортепіанні твори, їм ніколи не стати справжніми фахівцями" тощо [там само, с.73]. Творче опанування фортепіано відіграє велику роль у музичній освіті студентів різного фаху. У зв'язку з цим виникають і нові завдання перед студентами різних музичних спеціальностей під час опанування курсу фортепіано [534; с. 4]. У цій системі поєднуються традиційні методи і інновації.

Традиційні складові це – опанування технічним матеріалом, „формування віртуозних навичок"; різноманітний за жанрами сольний репертуар; репертуар з акомпанементу до вокальної, хорової, духової музики тощо та його транспонування; оригінальні фортепіанні ансамблі та аранжування квартетів, симфоній та інших оркестрових п'єс; розвиток „навичок читання нот з листка". У розкритті традиційних позицій у методиці навчання гри на фортепіано наводиться значна кількість історико-методичної та нотної літератури з питань технічного розвитку піаністів, розкриття методичних понять, опанування складними технічними формулами та розкриття художнього музичного образу творів, його стилістики, фактурних особливостей, прогресивних педагогічних поглядів видатних піаністів, різних філософсько-естетичних поглядів композиторів, які писали твори для фортепіано, редакцій, виконавських концепцій поліфонічних творів і драматургії сонатної форми.

Методична увага сконцентрована на трьох основних засадах, за допомогою яких формуються музиканти-фахівці різних спеціальностей на кафедрі фортепіано: опанування суто технічних навичок, виконання поліфонії та сонатної форми. Усвідомлюючи значення ансамблевого репертуару, інших жанрів великої форми та творів малих форм, розуміючи, що „велике значення має й підхід до вибору цього репертуару, його знання викладачем", у межах означеної методики розкриваються деякі

позиції з урахуванням „специфіки підготовки студентів естрадної спеціалізації” [534; с. 73].

З огляду на проблему збереження мистецького та педагогічного фонду фортепіанної школи зазначимо, що в розробленій авторській методиці О.Склярова простежується поряд з традиційними: - всебічне врахування індивідуальних проблем студента, що потребують індивідуальних підходів та засобів їх вирішення [534; с.16]; - використання критичної самооцінки [там само, с. 8]; - збагачення національного досвіду наданням відомостей про використання та художню цінність української фортепіанної музики та її практичного застосування в педагогічній практиці й інноваційні підходи, а саме:

- методи творчої активізації технічного вдосконалення, поліфонічного мислення піаністів з підключенням вокальних ансамблів до виконання поліфонічної музики та опанування студентами сонатної форми;

- критичне осмислення власного навчального та виконавського досвіду;

- аналітичний підхід до опанування різних редакцій та виконавських інтерпретацій;

- навчання на фортепіано пропонується здійснювати в певному комплексі навчальної та творчої діяльності (дещо перегукується з методичними системами Ю. Некрасова, М. Степаненка).

Всі вони передбачають використання знань з історії та методики фортепіанного виконавства, метод порівняння як різностильовий підхід до аналізу виконавської інтерпретації; накопичення музично-слухацького досвіду студентів з творчості кожного композитора, який вивчається.

Цікавий (з науково-теоретичної, методичної точки зору) інноваційний підхід до розкриття інтерпретаційних музичних проблем, критичного осмислення ідей А. Швейцера, запатентував В.Тітович. Інтелектуально-імпровізаційний стиль власного музично-філософського світоспоглядання В.Тітовича відбивається на підходах автора до: „виявлення інтонованих інтервалів засобами артикуляції та акцентуації музичних творів” (зокрема І.Баха. – Н.Г.), що „робить лінію інформативною, більш характерною, полегшує сприйняття її як цілісного об’єкта” [586; 638]; індивідуально-виконавської організації ритму художнього музичного твору, що розгортається у часі; використання фортепіанної педалі у безпосередній залежності її застосування від художніх намірів, музичного досвіду та смаків виконавця,

комплексу засобів музичної виразності конкретного твору, акустичних явищ та інше, що надає студентам стимул для роздумів, самостійних пошуків музично-інтерпретаційних рішень у фортепіанній творчості. Інтонаційний підхід до розв'язання виконавсько-творчих питань дещо дотичні методичним поглядам Ю.Некрасова, В.Сирятського.

В. Шульгіна має свою авторську методику викладання фортепіанної гри, яка, з одного боку, продовжує традиції навчання гри на фортепіано з урахуванням усталених методик взаємодії різних видів навчальної та творчої діяльності (читання з листа, підбирання по слуху, відпрацювання технічних піаністичних прийомів і т. інш.), а з другого – спрямована на глибоке й всебічне вивчення та застосування учнями самобутньої національної фортепіанної музичної культури, творів українських композиторів.

У методичних працях, які адресовані студентам музичних навчальних закладів, визначаються та науково обґрунтовуються зміст та структура конкретної методики навчання гри на фортепіано, надаються рекомендації з проведення занять у музично-інструментальних класах, що охоплюють у комплексі навчання виконавській діяльності, та елементарному створенню музики (композиції), розвитку музичного сприйняття та формуванню естетичних оцінок тих, хто навчається, а також розглядаються нові проблеми навчання гри на фортепіано та виконавству в умовах науково-технічного прогресу (з використанням технічних засобів навчання: аудіо- та відеозапису). Ці дослідження спрямовані на підготовку студентів, які обрали своєю майбутньою діяльністю роботу в загальноосвітніх школах, тобто в сфері масового музичного виховання молоді [352, 639, 663].

Навколо виконавської діяльності будується і навчальна діяльність у музично-педагогічній майстерні („класі фортепіано"). В.Шульгіна, наприклад, застосовує "кібернетичний підхід" до музично-виконавської діяльності, який дозволяє зосередити увагу на двох сторонах вивчення та виконання музичного твору. Це – рівноцінність засобів передачі повідомлення за умов однозначності взаємодії двох систем: системи передавача (композитор) і системи приймача повідомлення (учень-виконавець). „Тільки чітке знання учнем усіх правил кодування може забезпечити відповідність звучання музики задуму композитора" [663, с. 30].

Визначати виконавську творчість доцільно за такими критеріями: багатоелементність фортепіанного твору, якість

інтонування, емоційний відгук та творчий підхід до розкодування авторського тексту, слуховий контроль, відповідність технічних прийомів музичному образу тощо. Паралельно висвітлюються і проблеми музично-стильового аналізу на шляху до формування естетичних оцінок у наслідок опанування українським музичним репертуаром. Учням пропонується звертати увагу на музично-образний зміст, типові засоби музичної виразності (мелодика, метро-ритм, ладо-гармонічна самобутність, поліфонічність фактури, своєрідність української танцювальності з віртуозними скрипковими фігураціями, емоційно-образний зміст тощо).

Поєднання виконавської та композиторської діяльності, стало тенденцією передової музичної педагогіки ХХ століття, а також спонукання молоді, що навчається музиці, до слухання музичних творів. За допомогою цього метода відбувається виховання зорово-слухо-моторних зв'язків, що допомагають піаністу пройти шлях активного цілісного слухового сприйняття музики та подальшого її відтворення за допомогою піаністично-організованих рухів і їх творчого застосування в практичній навчальній та виконавській діяльності.

У методиці В. Шульгіної набув поширення метод використання технічних засобів навчання (аудіо- відеозаписів). Автор використовує фактичний матеріал щодо порівняльного аналізу деяких творів різними піаністами, а також перелік позицій, за якими відбувається дослідження тих чи інших виконавських інтерпретацій: „фразування та динаміка, особливості темпоритму, темброва кольоровість, відчуття гармонії та поліфонії, особливості педалізації, характер виявлення форми творів, особливості розуміння стилю, техніка як відповідність виконавських прийомів музичному образу, особливості індивідуальної розшифровки авторського тексту" [663; с.115], тобто певної інтерпретації. Паралельно подібна ідея розроблялася та практично втілювалась та продовжує втілюватись іншими піаністами (Н.Лисіна, Ю.Некрасов, Г.Падалка, Т.Свистельнікова, В.Сирятський, Л.Тарапата, В.Тітович).

Власні методичні системи багатьох піаністів-педагогів будуються з орієнтацією на головний вид музичної діяльності – музичне виконавство, цьому і підпорядковуються всі елементи теоретичної та практичної системи навчання і виховання; теорія конкретної дидактики з викладання фортепіано в теорії музичної педагогіки розглядається як компонентна система в структурі мистецтвознавства та загальної педагогіки; методично-технологічну систему творчого опанування фортепіано

спрямовано на музичне виховання дітей у різних навчальних та вихованих закладах: музичних школах, студіях, гуртках у загальноосвітніх школах, що зумовило пошук поряд із традиційними нових засобів навчання та розвитку молодих музикантів-піаністів. Інновації активно використовуються багатьма педагогами-піаністами протягом останніх років у власних методиках фортепіанного навчання {І. Аксельруд (Суми), Н. Кашкадамова (Львів), Н. Лисіна (Київ), Ю. Некрасов (Одеса) В.Сирятський (Харків), М.Степаненко (Київ), Л.Тарапата (Суми), В.Тітович (Київ), В. Шульгіна (Київ) та інші}.

На думку музикознавців та музичних педагогів вже настав час розробки самостійного навчального спецкурсу з порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій, що був би заснований на дослідженні та вивченні звукозаписів. Але ця робота ще знаходиться на рівні розробки та удосконалення, така „методика порівняльного вивчення інтерпретацій була розроблена ще недостатньо", має місце „суб'єктивність при оцінці явищ, що частіше торкається темпу, динаміки та загальної характеристики виконавської трактування" [283; 663]. Якщо в 70-х роках XX століття це дійсно не було так широко вживане, то на сучасному етапі розвитку вивчення мистецтва фортепіанного виконавства автори методик і викладачі відповідних дисциплін майже обов'язково використовують для слухання та аналізу аудіо- та відеозаписи з наступним усним обговоренням або у формі письмового тестування.

Фортепіанне виконавство, як музичний фах, розвивається та реалізується в декількох видах професійно-музичної діяльності, одна з яких – ансамблеве виконавство.

Цікаву інноваційну методику формування ансамблевої компетентності, що забезпечується певним обсягом професійних знань та системою різних видів діяльності, і спрямовується на розвиток професійно важливих властивостей особистості, спеціальних музичних і професійно-педагогічних здібностей та формування специфічних ансамблевих навичок піаністів, запропонувала М.Мойсеєва. Саме навчальна ситуація спільної музично-виконавської діяльності забезпечує єдність розвитку почуття ансамблю студентів, актуалізацію їх професійних знань та формування в них специфічних ансамблевих навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності. Тобто, зміна позицій суб'єктів освітньо-виховної діяльності відбувається „в напрямку орієнтації на співробітництво та на творчий підхід до навчально-професійної діяльності, трансформації уявлень про деякі якості власної

особистості, що пов'язані з творчими здібностями та вміннями спілкуватися" [376; с. 90]. Навчальна ситуація спільної музично-виконавської діяльності має безперечне значення для зростання професійної майстерності майбутніх педагогів.

Саму ідею спілкування на „музичній моделі" досліджували педагоги-піаністи, починаючи з 90-х років XX ст. (Г. Падалка, Л. Паньків, Н. Плєшкова, О. Рудницька, Н.Тимошенко та інші), але методика формування операційно-процесуального компоненту ансамблевої компетентності розроблена вперше. На цьому прикладі додається необхідна теоретична узагальненість, що демонструє залучення психолого-педагогічних досягнень до подальшого розвитку теорії мистецької педагогіки.

Розробка відповідної методики наближає до вирішення дуже розповсюдженої суперечності, яка полягає в тому, що піаністи можуть „добре володіти інструментом" як солісти, але „являються неспроможними в концертмейстерській справі". І навпаки, трапляється, що „студент, який має посередні успіхи в класі спеціального музичного інструменту, виявляє себе професійним концертмейстером" [376; с.75]. На вирішення цієї суперечності спрямована методика М. Мойсеєвої з формування операційно-процесуального компонента ансамблевої компетентності.

Згадувана методика включає змістову та власне операційно-процесуальну складові. В змістову частину входить певний обсяг музично-теоретичних та психолого-педагогічних знань, які було об'єднано у відповідні блоки залежно від їх ролі в формуванні ансамблевої компетентності студентів. До першого блоку внесені знання з теорії та історії музики (отримані в традиційній системі фахової освіти в вузі), в царині яких відбувалось спрямування на особливості ансамблевого виконання музичних творів. Ці знання та способи їх актуалізації в процесі спільного музикування спираються на відповідну науково-теоретичну базу. Так, розвиток мистецької педагогіки відбувається в педагогічній парадигмі наукового пізнання і включають: усвідомлення партнерами засобів виразності музичної мови, аналіз всіх компонентів фактури в контексті їх функціонально-рольового розподілу між партіями ансамблістів, орієнтацію в культурно-історичних умовах написання відповідних творів та їх жанрово-стильових особливостях, осягнення ієрархічного підпорядкування масштабно-синтаксичних одиниць на рівні музичної форми загальній драматургії музичного твору з огляду на особливості його архітектонічної будови, формування навичок у піаністів слухового контролю, вільного володіння нотним текстом. Для

становлення ансамблевої компетентності студентів-музикантів виділяються знайомство з теоретичним доробком видатних музикантів і педагогів з питань акомпанементу та ансамблевої гри з різних напрямків (історична генеза спільної музично-виконавської діяльності, зародження викладання концертмейстерського класу і ансамблю в системі музичної освіти, сутність спільної музично-виконавської діяльності, її відмінні ознаки в контексті професійної підготовки в спеціальних навчальних закладах та професійної діяльності концертмейстера і виконавця-ансамбліста).

Другий блок необхідного теоретичного матеріалу, яким оперує відповідна методика формування ансамблевої компетентності, доречно спрямована на отримання психолого-педагогічних знань щодо здійснення співпраці партнерів з музично-виконавського спілкування за такими напрямками: окреслення відмінних ознак спільної музично-виконавської діяльності та міжособових стосунків, які здатні забезпечити „функціональну спеціалізацію та узгоджену координацію в процесі ансамблевого музикування" [376; с. 66]; визначення організаційно-процесуального вектору виконання відповідно „до вимог синхронізації звучання всіх партій"; з'ясування ролі спілкування в досягненні оптимального рішення щодо стилю спілкування та його впливу на успішність кінцевого результату; визначення сутності почуття ансамблю як „інтегральної якості учасника спільної музично-виконавської діяльності, що утримує комбінацію „професійно важливих властивостей особистості (увага, пам'ять), спеціальних музичних (чуття ритму, внутрішні слухові уявлення) та професійно-педагогічних (емпатійність, комунікативність, артистизм) здібностей" [там само, с. 67].

Розроблена методика природно розвивається поетапно, на кожному з яких відпрацьовуються певні складові запропонованої системи у відповідних видах музичної діяльності. Основними з тих, що сприяють вирішенню завдання формування ансамблевої компетентності, є, безсумнівно, ансамблева гра й акомпанування. На думку досвідчених педагогів-музикантів ці види діяльності є спорідненими, адже йдеться не про підігравання солісту, а про створення вокального або інструментального ансамблю виконавців, рівних партнерів з музичного виконання.

Спільна музично-виконавська діяльність, що є виконавсько-практичною функцією фортепіанної школи, розглядається у відповідних методиках як предмет засвоєння і метод навчання. Такий підхід обґрунтовується принципом єдності свідомості й

діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), концепцією опосередкування міжособових процесів змістом діяльності (А. Петровський), положеннями про розвиток музичних здібностей, що розвиваються в музичний діяльності (С. Науменко, В. Петрушин, Б.Тєплов). Методика М. Мойсеєвої є однією з небагатьох розробок в Україні щодо ансамблевого фортепіанного музикування, може мати практичне застосування у навчальному процесі в системі фахової підготовки музикантів у мистецьких освітніх закладах педагогічного спрямування.

Ансамблеве виконання завжди залишатиметься в фортепіанній школі одним із головних видів діяльності піаніста. Пропонуючи оригінальну версію теоретико-методичних основ навчання ансамблевої гри М.Мойсеєва надає систему формування специфічних ансамблевих якостей музикантів-піаністів, яка ґрунтується на засадах психологічної теорії, та пропонує методику формування ансамблевої компетентності студентів, яка містить традиційні і спеціально розроблені види навчальної діяльності, розбудовує педагогічну теорію засобом вивчення та розкриття відповідних категорій, у т. ч. компетентність.

Узагальнюючи власний досвід, інноваційні підходи інших педагогів-піаністів, можна стверджувати, що провідні педагоги-піаністи України пропонують різні інноваційні підходи удосконалення методів творчого опанування фортепіано в процесі індивідуальних занять. В 60-80-і роки ХХ століття інновації з'являлись як окремі позиції, притаманні лідерам УФШ, які розвивались у контексті усталених традиційних методичних систем. З 90-х рр. педагоги-піаністи свідомо запропоновували цілістні інноваційні проекти викладання та опанування фортепіано. Своїми методико-технологічними системами вони розкривали самобутність особистостей, які їх створювали.

4.4.2. Застосування новітніх підходів опанування фортепіано в лекційних курсах.

Поряд з основною формою – індивідуальними заняттями, в комплекс дисциплін з опанування фортепіано входять лекційні курси з різних напрямків висвітлення історії та теорії фортепіанної школи. Їх розкриття також регулюється системою педагогічних принципів.

Час активнішого розвитку теоретичних узагальнень методичної та музично-критичної думки щодо творчого

опанування фортепіано, народження окремих інноваційних ідей та цілісних методик – 60–90-ті рр. XX століття. В лекційних курсах з методики навчання гри на фортепіано розкривались погляди піаністів щодо фортепіанного навчання студентів, надавались теоретичні поняття та відпрацьовувався практичний матеріал, що мав підвищувати професійний досвід майбутніх учителів. У цей історичний період вчителі музики та співу (така назва відповідає тому історичному періоду) загальноосвітніх шкіл викладали фортепіано учням за програмою розширеного навчання музиці. Тому, крім фортепіанного навчання студенти мали самі оволодіти відповідними методичними прийомами активно розвивати у школярів музичні здібності, налагоджувати зв'язок естетичного з інтелектуальним розвитком, уміння спілкуватись з мистецтвом. Перед викладачами „основ фортепіанної гри" поставали завдання творчого осмислення способів музичному розвитку молоді, відбір перспективних та доцільних методичних прийомів [60; с.3]; розвитку музичності, широкої ерудиції та володіння основами „фортепіанного мистецтва", бездоганного оволодіння інструментом; набуття знань з педагогіки і психології. Особлива увага приділялась самостійній діяльності майбутніх учителів. Деякі позиції методики Т. Беркман, наприклад, перегукуються з методами Т. Кравченко: спонукання до самостійності, активізація творчих можливостей. З кожним десятиріччям коло проблем розширювалось, до традиційних питань додавались модернізовані інноваційні підходи з їх вирішення.

Серед головних завдань мистецької педагогіки виділяється формування музичних здібностей на основі наукового обґрунтування співвідношення загальних і спеціальних здібностей, оцінки і прогнозування їх розвитку в процесі навчання та самостійної діяльності. Але цього не достатньо, велике значення має і рівень загального розвитку, який, у свою чергу, впливає в процесі опанування фортепіано на розвиток музично-слухових уявлень; сприяє подальшому творчому розвитку молоді, виявленню індивідуальних особливостей; виховання уваги і волі до цілеспрямованої музично-художньої діяльності. Формування вмінь і навичок небезпідставно вважається таким же художнім процесом, як і процес виконання. Виконавська музична діяльність один із засобів розвитку особистості, „величезною школою праці та високих естетичних переживань музичне виконавство виховує ‹...› тяжіння до вдосконалення", що потребує не лише піаністичних навичок, а й активності, творчої ініціативи, цілеспрямованості до виконання художніх завдань, які уможливлюються завдяки

„напруги всієї духовної сфери людини” [60; с. 6–8], особистісних якостей. Головною з них є музичність, що пов’язана з емоційністю, естетичним відгуком на музику, образним мисленням, творчою ініціативою.

Щодо конкретної дидактики з творчого опанування фортепіано, то вона скеровується педагогом за умов цілеспрямованості учнів, завдяки чого відбувається набуття якісних піаністичних вмінь та навичок. Успішність цього процесу залежить від таких факторів:

- вимогливість до відбору репертуару (художня цінність, доступність);
- систематичність, завершеність кожного етапу в оволодінні вміннями та навичками;
- художньо-творча виконавська діяльність, усвідомлення необхідності зустрічі зі слухачем, „процес публічного виконання є величезним стимулом і водночас ефективнішим засобом художньо-творчого розвитку” [60; 259; 286];
- виховання самостійності в опануванні фортепіано;
- зацікавленість в усіх формах фортепіанної діяльності (читання нот з листа, добирання на слух, акомпанування, гра в ансамблі);
- поширення методичних знань, знайомство та використання різних методів педагогічного впливу на ефективність опанування поліфонією, великою формою, кантиленою, музичною технічною літературою з самостійним добиранням аплікатури тощо.

Спираючись на досягнення наукового знання з психолого-педагогічної технології, аналізуючи методичні рекомендації до вивчення спецкурсу „Методика навчання гри на фортепіано” для музичних навчальних закладів педагогічного спрямування, який запропонували І. Дмитрик та Т. Нестеренко (1988 р.), ми переконуємось у намаганні вирішення ними протиріччя між цілями та змістом, з одного боку, і організацією навчального процесу – з другого. Виправданий їх висновок, що наші вчителі не готові до розв’язання однієї з головних суперечностей у дидактиці – між колективним характером навчання та індивідуальним характером засвоєння знань [187; с. 6].[31] Запропоновані технологічні підходи методики цих авторів надають один з варіантів наближення до розв’язання деяких існуючих суперечностей. Ми погоджуємось, що реалізація педагогічних досліджень залежить від розвитку

[31] Це питання активно розв’язувала в своїх роботах Р. Хмелюк у парадигмі загальної педагогіки.

модельно-репрезентативної підсистеми педагогічної теорії. Методом теоретичного осмислення сутності гіпотетичної технології авторами обирається моделювання. Доцільне спирання на схему діяльності вчителя, розроблену Л. Фридманом, деякі принципи і правила, доведені Ю. Бабанським, систему „принципів і правил вищої педагогічної освіти", запропонованих Л. Рувінським обумовили появу цілої низки психолого-педагогічних принципових положень для досягнення необхідної системності в ході побудови власної моделі процесу навчання студентів. Шляхом розв'язання виникаючих проблем автори обрали необхідність здійснення професійного спрямування всіх дисциплін навчальних планів педагогічних інститутів. Це значною мірою стосується і курсу методики викладання музичного інструмента, фортепіано, оскільки в існуючих підручниках зміст курсу методики викладання музичного інструменту, відбиває здебільшого логіку предмету, спрямованого на формування у студентів знань, умінь і навичок оволодіння ним. У той же час, не менш важливий дидактичний аспект – зв'язок загальної і конкретної методик у практиці викладання відсутній. „Це призводить до штучного розділення фактично одного навпіл: загальної і часткової дидактик" [187; с. 29]. Вихід з даного положення педагоги-піаністи пропонують здійснювати різними шляхами в своїх методиках [9; 403; 442; 518; 663]. Автори ж цієї методики пропонують своє вирішення, яке здійснюють у процесі оволодіння студентами матеріалу запропонованого курсу, „науково обґрунтованої технології процесу навчання в середній школі" [187], тобто, застосовуючи такій підхід у зміст курсу пропонується уводити співвідношення традиційної з інваріантною програмами навчання.

В цій програмі дій надається насичений вимогами і організаційними планами теоретичний матеріал. Але, не завжди зрозуміло, як саме „забезпечити колективний характер, рольову участь студентів у процесі підготовки творчого уроку" або участь всіх студентів у вирішенні вказаних задач тощо; багато часу в цій методиці витрачається на обговорення рішень, дій, письмові роботи, самостійну розробку критеріїв оцінки знань. Тим більше, що йдеться про викладання гри на фортепіано. Така організаційна програма авторів мала на меті надати можливість „зануритись в атмосферу педагогіки співробітництва, відчути наскільки важливим є врахування закону активності навчання" [там само, с. 45]. Технологія вивчення спецкурсу „Методика навчання гри на фортепіано" майбутніми вчителями музики, яка дозволяє „враховувати специфіку предмета як синтезу музичного

мистецтва і педагогіки", останнім з чотирьох наданих рівнів навчання (за термінологією авторів). Це відбилось у деяких особливостях змісту і форм організації занять: структуруванні матеріалу, мета якого підготовка вчителя музики „до кваліфікованого керівництва музичним вихованням школярів в процесі навчання гри на фортепіано". В основу структурування матеріалу покладено „концепцію розвиваючого навчання в музичній педагогіці. Розвиток музикантів, які навчаються, тобто формування їх здібностей, професійно-інтелектуальних якостей і властивостей висувається як особлива, спеціальна мета в музично-інструментальній підготовці" [187, с. 46].

Оскільки було визначено мету інтенсивного і всебічного розвитку здібностей у ході гри на фортепіано в основу даного курсу покладено вивчення комплексу спеціальних здібностей учнів з виділенням найважливіших, а також технологію їх розвитку (музичного слуху, ритмічного почуття, пам'яті, рухово-моторних дій („технічні здібності"), виховання творчої самостійності, інтелектуальної і вольової активності. Планування занять автори підпорядковують збільшенню ваги практичної діяльності студентів „у формі мікро викладання, професійних ігор, творчих конкурсів", самостійного планування і самоорганізації власних занять [там само, с. 46–48].

Визначеним нами педагогічним парадигмам функціонування фортепіанної школи відповідає низка авторських положень щодо змісту занять з фортепіано. Згідно запропонованої моделі, що аналізується, привертають наукову увагу такі:

- розкриття можливостей, проблем та суперечностей фортепіанного навчання (в ході занять студенти дійшли висновку, що в результаті навчання з фортепіано в учнів мають бути сформовані не стільки виконавські навички, скільки естетичне ставлення до музичної культури);
- структурування і визначення функцій музичних здібностей в навчанні (виявлялась їх роль поряд з піаністичною підготовкою музиканта);
- дотримання певних принципів, методичних прийомів і дидактичних умов розвитку музичних здібностей з включенням дискусії про значення для музичного розвитку учнів майстерності педагога, творчого ставлення до методики навчання, його відповідальності за розвиток виконавських і особистісних якостей своїх послідовників;
- розвиток музичних здібностей у засвоєнні творів різних жанрів, показ і засвоєння методичних прийомів на самостійно

обраному та підготовленому дидактичному матеріалі (з урахуванням програми із слухання музики в школі) у формі мікро викладання;

- систематизація знань, умінь і навичок з розвитку музичних здібностей учнів у фортепіанному класі з додаванням нової літератури, „творчого музикування", „досвіду ансамблевого виконавства і акомпанементу" [187; с.58] (зауважимо, що в цьому курсі відсутні або майже відсутні приклади творів з музичної літератури, які пропонувались студентам або учням, тобто посилання на конкретні музичні твори);

- використання необхідних методичних прийомів формування навичок виконавства, музикування як основи розвитку музичних здібностей учнів у класі фортепіано із захистом свого вибору, рольовими іграми і мікро викладанням;

- організація ілюстрацій, практичних прийомів роботи над поліфонією, п'єсами різних жанрів тощо, творчої роботи;

- застосування форм і методів розвитку творчої самостійності і інтелектуальної активності в процесі фортепіанного навчання з подальшою розробкою репертуарного списку, підготовкою схем фортепіанної підтримки шкільних пісень, читання з нот окремих творів шкільної програми, роботою над анотаціями тощо.

Надана модель є варіантною за структурою і за змістом, яку, можна застосовувати для педагогічного аналізу практичної діяльності майбутніх викладачів та для розробки власних варіантів схожих технологій „реалізації різноманітних творчих задумів педагога, допомагаючи йому уникнути порушень відомих педагогічних закономірностей" [там само, с. 68].

Опанування фортепіано відбувається в лекційних курсах з мистецтва фортепіанного виконавства, якому, наприклад, присвячено і науково-методичну працю І. Аксельруда: „Теоретико-практичні основи художнього виконання на фортепіано" [9]. В ній автор досліджує теоретичні закономірності і шляхи практичного втілення задач, які висуває проблема художнього виконання на фортепіано. Матеріал вивчався студентами в курсі „Актуальні проблеми виконавства" як додаткового в ході підготовки кваліфікованих фахівців для професійної діяльності в педагогічних училищах з метою розширення та конкретизації знань і умінь з фортепіанної підготовки, уникнення деякої стихійної, уривчастої спрямованості за рахунок „систематизації отриманих виконавських вражень. Відчуваючи ж гострий дефіцит узагальнених теоретичних установок у питаннях виконавства (як

грати?), складно розраховувати на відбудову власної об'єктивно-переконливої концепції" [8; с.5].

Головною метою курсу є створення узагальнено-теоретичної бази, що дозволяє встановити пріоритети і аксіологічні орієнтири всього процесу становлення двоєдиної моделі „виконавець - педагог". Однією з важливіших є проблема художнього виконання. „Повага до слухача, спрямування виконання на слухацьке сприйняття, завдяки чого відбувається передавання художньої інформації та сумісне її переживання – ось головні обставини, що мають спонукати шукання засобів та закономірностей художнього виконавства" [там само, с.6].

У даному виданні запропоновано варіант систематизації компонентів, визначаючих художнє виконання, який може стати „альтернативою механістичному підходу, розповсюдженому серед студентів музично-педагогічних факультетів", відповідно – сприяти логічному осмисленню їх самостійної роботи та виконавського процесу в цілому. За принципом узагальнення, в окремі розділи було виділено „компоненти глобального порядку. Відводячи факторам, що їх формують, роль складових" [9; с. 7]. Це спрямовано на укрупнення музичного мислення студентів-виконавців, надання їх емпіричним пошукам конкретних орієнтирів, максимального наближення відповідної теорії до рішення практичних задач. Курс складається з шести розділів: 1) виконавське інтонування; 2) інтонаційно-темброве співвідношення вертикалі, фактурна багатоплановість; 3) організація процесу у часі; 4) виконавська організація форми, поняття драматургічної гіпотези; 5) функціональна мобільність піаністичного апарату, наявність якого ще не стало предметом поширеного вивчення в методиці підготовки піаністів на рівні професійного явища; 6) художня педалізація як специфічний засіб управління виконавським процесом. Всі компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку, впливаючи один на одного.

Детальний розгляд першої позиції – звертання до інтонаційного сенсу музики – спричинено деякими розбіжностями у педагогічних позиціях фортепіанної школи, неоднорідністю завдань, що вирішуються. Вона полягає в тому, що не кожний педагог наполягає на інтонаційній довершеності, вважаючи, що достатньо грати грамотно. Але лише „грамотність ніколи не замінить виразності", не зможе стати умовою, достатньою для художнього виконання [9, с. 8; 586; 638]. До того ж, виконання музики та сприйняття полягає, за виразом Г. Когана, „в розумінні і співпереживанні її інтонаційного сенсу".

Оскільки однією з найважливіших якостей фортепіано є його багата звукова палітра, закладена в ньому можливість відтворення багатоголосих поліфонічних або багатопластових гомофонних будов в опануванні фортепіанної музики постає проблема художньої організації звукової вертикалі, винайдення політембровості (друга позиція), своєрідний звукопис уможливлюється завдяки художнього уявлення піаніста, розвиненого тембрового слуху та відповідних піаністичних умінь (володіння фортепіанним туше), яке за словами К.Мартинсена спрямовує на роздум, що ніяке раціональне проникнення у співвідношення фортепіанних звучань та їх видобувань, засноване на вимірюванні „градацій натискання не дадуть ‹...› тонких можливостей нюансування, ‹...› що складають вищу красу, таємницю, секрет істинно художнього впливу майстерної гри..."[32]. Це можливо лише на ірраціональній основі, за таких умов рояль розкриває невраховані можливості свого звучання. Тобто, відповідна художня установка здатна спрямувати звуко-тембровий пошук піаніста в ірраціональну площину; умовна ілюзія створює в уяві піаніста таке фортепіанне звучання, яке нескінченно різноманітно змінюється в залежності від способу туше. Це детермінує пошук відповідної фортепіанної техніки. Підсумовуючи, можна дійти висновку, що тонкіший звуковий синтез, пошук нових фарб, тембрових рішень визначається, в першу чергу, художньою виправданістю; дотримання ж головного закону „рухатись від змісту до засобів відтворення – успішно підтверджується практикою фортепіанної гри і відкриває широке поле для творчих, нестандартних звукових рішень" [9; с. 33].

Щодо третьої позиції (організація виконавського процесу в часі), то вона відбувається завдяки підпорядкуванню двом взаємопов'язаним компонентам - часу і музичній формі. Розгортання в часі виводить статичну композиційну структуру (форму твору на рівні тексту) з механічної в художню площину. Надання формальній структурі процесуальних якостей уможливлюється на принципових естетико-філософських засадах, які трактують музичний час на рівні виконавського акта в якості специфічного пластичного матеріалу, „творче використання якого музикантом створює ефект художньої події" [там само, с. 34]. Педагогічне втручання в розкриття співвідношення їх (часу і музичної форми) із стилевими характеристиками звукових

[32] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. – М., 1966. – С. 65–66.

структур, що розгортаються в часі, допомагають, розширити і теоретично закріпити інтуїтивне використання студентом цього важливого компоненту художнього виконавства. До того ж, включення в цю організацію емоційного відгуку (постійної психологічної активності), поступова відбудова у часі емоційної драматургії уможливлює результативність формування навичок відтворення музики.

Особливо заслуговує на увагу у зв'язку зі внесенням в педагогічну практику поняття – організація музичного твору в часі, ще й „драматургічної гіпотези" (четверта позиція). Виконуючи комунікативну роль посередника між композитором і слухачем, виконавець ‹...› „бере на себе етичну відповідальність за розкриття та збереженість художнього образу твору" [9; с. 52] задля надання слухачеві завершеної композиції, а не низки розрізнених уривків, навіть благозвучних, але таких, що мало співвідносяться між собою, тому що виразно озвучити твір - ще не достатньо. Головним „показником цілісності та переконливості художнього образу є структурна визначеність та ясність драматургічного плану інтерпретації" [там само].

З педагогічної точки зору важливим є факт, що ця якість піаніста може бути сформована. Для цього окрім відмінного теоретичного аналізу музичної форми, необхідно створити чіткий проект, ясну структуру, що відчувається виконавцем, і в яку вміщується експресивна інтонація, „об'ємне просторове звучання", тоді вона отримує аксіологічну спрямованість. Тобто, необхідна природна узгодженість у часі та скоригованість задуму у відповідності з історично усталеним стилем, підпорядкованість головній драматургічній ідеї або умовній сюжетній лінії твору. Присутність виконавця обов'язково має проявлятись у власному погляді на „процес драматургічного оформлення композиції" [8; 9, с. 53].

Що стосується „функціональної мобільності" виконавця (п'ята позиція), то її наявність ще не стало поширеним явищем в методиці підготовки піаністів. Натомість така мобільність, а точніше її відсутність, є причиною невміння піаністів пристосовувати технічні та художні труднощі до індивідуальних можливостей та особливостей анатомічної будови складових технічного апарату піаніста. Широкий огляд теоретичного, методичного матеріалу дає можливість у лекційних курсах з'ясовувати функціональну мобільність піаністичного апарату, суттєво знижувати „небезпеку фіксації стану фізичної напруги" [9; с. 66]. І. Аксельруд пропонує напрямки розвитку функціональної

мобільності за рахунок рухливих відчуттів, релаксаційних психічних резервів (подолання психофізичних стереотипів, контроль емоційних станів, естрадне хвилювання тощо). Якісне та мобільне здійснення піаністичним апаратом своїх функцій стає можливим за умов паралельного засвоєння природної фізіології рухів та психології інтенціонального управління моторикою.

Одним із специфічних засобів управління виконавським процесом є художня педалізація (шоста позиція), яка дозволяє втілювати безліч художніх ідей у реальні звукові образи. Досліджуючи відповідність педальної техніки художній задачі, педагоги пропонують усвідомлювати взаємозв'язок та взаємозалежність художньої педалізації і решти компонентів художнього виконання, співставляють запис її в нотному тексті як відбиття авторської, виконавської, педагогічної педальної ідеї. Натомість, фіксації в тексті застосування педалі практично не підлягають найменші градації у часі та глибині її натискання, що стає „індивідуальним привілеєм піаніста в конкретному виконавському акті" [9; с. 80]. Практика музично-теоретичного обґрунтування уміння педалізувати, досвід виконавської майстерності пояснюють багатство різновидів педалі в залежності від художніх задач. Теоретичні знання поступово переходять в підсвідомість, педальне рішення залежить від музичного слуху піаніста [8; 9, с. 94; 586].

Один з підходів вирішення проблем фортепіанного мистецтва, своєрідний приклад інноваційної методики опанування студентами-піаністами лекційного курсу з історії всесвітнього фортепіанного виконавства пропонує В. Сирятський. Концепція його наукових поглядів ґрунтується на вирішальній позиції особи виконавця – як центральної фігури фортепіанного виконавства, а предметом особливої теоретичної уваги автора стає продукт творчості піаніста – інтерпретація. Ідея співзвучна багатьом піаністам-педагогам, але вирішується вона індивідуально-неповторно. Змінюється філософський погляд на зміст курсу з мистецтва фортепіанного виконавства.Це впливає і на заміну його назви: „Філософія та історія всесвітнього виконавства" (1999 р.). Автор надає змістову характеристику більш загальних питань, пов'язаних з інтерпретацією, методологією її аналізу, типами, стилями, напрямками та закономірностями виконавської творчості. Значну увагу приділено персоналіям від „бароко" до сучасності в контексті історії музичної культури та виконавських стилів. Відводиться належне місце українській національній піаністичній культурі, її успіху та визнанню в світі. Методологія

курсу базується на останніх наукових досягненнях філософії і музикознавства з урахуванням пріоритетів, виходу на провідні позиції національних інтересів, нових досягнень музикології, станом виконавської практики [529].

Надані підходи сприяють умінню студентів розбиратись у тенденціях сучасного виконавства, теоретично обґрунтовувати власну позицію чи вибір певної виконавської концепції, вміти аналізувати виконавські тлумачення та вести відповідну дослідницьку роботу в галузі виконавства. Предметом особливої науково-теоретичної та практичної уваги стали сутність інтерпретації, особа, яка інтерпретує, та шлях до інтерпретації. Розкриття такої триєдиної ідеї починається від композиторського задуму (музичного твору), подальшого незалежного від композитора життя твору у варіантній множинності, його продовження через тлумачення нотного тексту як об'єкту інтерпретації (своєрідного генетичного коду, що робить всі інтерпретації спорідненими до творчого акту з семирівневою (за В. Сирятським) структурою існування музичного твору: фізичний, ефірний, астральний, ментальний, казуальний, путах, атман); через форми існування музичного твору (потенційна, актуальна, віртуальна) до суб'єкта, який його виконує (його темперамент, виконавські типи), та розкривається шлях, котрим йде виконавець. Важливу роль автор приділяє інструментарію та його впливу на виконавство, редакціям як продукту виконавської творчості та проблемі відбиття на розвитку виконавської культури проведення міжнародних конкурсів. Історія виконавської культури надана в персоналіях (від клавірного мистецтва Західної Європи у XVI – XVII століттях) через українську клавірну культуру другої половини XVIII ст., „фортепіанний класицизм", „фортепіанний романтизм", „російську фортепіанну культуру XIX ст.", „українську піаністичну культуру XIX ст.", українську піаністичну культуру кінця XIX ст.– початку XX ст. (Київська, Харківська, Одеська та Львівська) до сучасної світової піаністичної культури. В цьому проекті надання історико-теоретичного матеріалу ми спостерігаємо інноваційний погляд на традиційні питання з фортепіанної школи, який здійснюється автором з глибоко філософських позицій.

Дещо співзвучне розробленому В. Сирятським курсу з філософії та історії світового фортепіанного виконавства, зосередженому на історико-особистісному підході (з урахуванням власних науково-теоретичних та методичних поглядів осіб), є розкриття змісту іншого: „Теорії та історії фортепіанного мистецтва", який розроблено Н. Лисіною, що відповідно до мети

автора „систематизує всі отримані раніше знання в сфері фортепіанної педагогіки, методики, музичної психології, історії піанізму, практики виконання музичних творів", в якому, спираючись на історико-хронологічний принцип, класифіковано відповідні знання „в синтезі композиторської творчості, теоретичних праць, навчально-викладацької роботи, практики виконавства" [320; с.109].

Коротко узагальнюючи підходи Н. Лисіної до організації навчальної творчості студентів у процесі опанування матеріалу курсу, можна стверджувати про намагання автора надзвичайно глибоко розкрити фактичний матеріал, який охоплює майже 500–літнє існування клавірного мистецтва, розкрити діяльність провідних піаністичних шкіл світу. Педагогіку даного підходу ми вбачаємо в обґрунтуванні закономірностей музичних стилів, також „висвітлені умови функціонування в суспільному житті найвидатніших піаністів і піаністичних шкіл, представлені інтерпретації окремих музичних творів за співставленням їх у виконанні майстрів різних стилістичних напрямків" [320; с.110]. Центральною проблемою курсу є також – інтерпретація, яку, „необхідно вивчати і досліджувати в історичному та теоретичному аспектах з обов'язковою конкретизацією матеріалу, прослуховуючи аудіо- та відеозаписи виконавської майстерності піаністів минулого і теперішнього" [там само]. Запропоновані теми розкривають процес становлення клавірного мистецтва від перших трактатів „дофортепіанної епохи" до сучасних монографій та науково-методичних посібників з музичної та „фортепіанної педагогіки". Вони торкаються багатьох специфічних питань фортепіанного виконавства, композиторської творчості та навчання гри на фортепіано, діяльності фундаторів та послідовників найкращих представників різних фортепіанних шкіл світу та України, різних теоретичних аспектів сучасної музичної педагогіки.

З інтерв'ю з Н. Лисіною ми дізнаємось про певні авторські принципові позиції, які винайдені нею впродовж тривалого періоду (більше як 30 років останньої третини XX століття) викладання фортепіано та теоретичного курсу з фортепіанного виконавства. Основними принципами викладання цього складного і фактологічно ємного курсу Н.Лисіна вважає хронологічне викладення матеріалу, поступове опанування стилевими ознаками мистецтва клавірного виконання у кожному історичному періоді, усвідомлення теоретичних засад розвитку піанізму.

Деякими сучасними педагогами-піаністами розроблено спецкурси з дотичних методиці опанування фортепіано проблем, які безпосередньо не торкаються питань навчання гри на фортепіано, але відіграють методологічну роль у отриманні глибоких знань з філософії, психології, соціології музики. Наприклад, педагогом-піаністкою Л.Тарапатою-Більченко розроблено курс „Філософія музики" (2004 р.), в якому вона презентує історичну панораму поглядів на природу та функції музичного мистецтва, розглядає широке коло відповідних понять, конкретизує важливу роль музики в процесі формування світогляду педагога [574].

Система опанування фортепіано спирається на художньо-виховну спрямованість навчання. Таке бачення є спорідненим для багатьох педагогів-піаністів. Формування виконавських навичок і вмінь відбувається у тісному зв'язку з музичним розвитком творчих здібностей кожної індивідуальності (уявлення, воля, увага, музичне мислення, копітка праця, тяга до самостійності, вміння оперувати музичними поняттями), сприяє вихованню моральних понять, формуванню естетичного судження, підготовці культурних слухачів. Головним завданням в музично-педагогічній майстерні („класі фортепіано") залишається закріплення музично-слухових уявлень (Л. Губнелова, Л. Харсєєва, Г. Ципін), які в процесі активного їх формування стають основою творчого розвитку піаніста. За висловом Г. Нейгауза, „розвиваючи слух, ми безпосередньо впливаємо на звук; працюючи на інструменті над звуком, домагаючись його постійного покращення, ми впливаємо на слух і удосконалюємо його" [400; с. 65–66].

Перегукуються із сталими методами і положеннями сучасні погляди, які продовжують складати зміст навчання в XXI ст. Так, в методиці навчання гри на фортепіано В. Крюкової (2002 р.), вихідною позицією педагогічного процесу в „класі із спеціальності" вважається робота над музичним твором, тому не втрачає значення: репертуар, його індивідуальна спрямованість: „вміло складений репертуар – найважливіший фактор виховання музиканта" [293; с. 21]; знайомство з музикою різних часів і стилів; виховання волі, зосередженості, до того наявність уваги сприяє швидкому і якісному засвоєнню навичок, а активність, цілеспрямованість – удосконаленню засвоєних навичок та швидкому просуванню учнів [там само, с. 22] тощо.

Таким чином, аналіз сучасних підходів до фортепіанного виконавства, піаністичної культури в цілому, довів, що автори різняться підходами до створення змістового наповнення,

ракурсами висвітлення певних проблем й зосередження на пріоритетних для них складових фортепіанного виконавства, авторськими методиками та технологічними підходами до творчого опанування фортепіано і т. інш. Матеріал (музичні твори, фортепіано як інструмент) залишається майже таким (нових фортепіанних творів високого художньо-естетичного рівня з'являється небагато, механіка роялю значних змін також не зазнала). Інакше кажучи, все залежить від нового погляду на усвідомлення програмно-музичного змісту, продовжують з'являтись нові ракурси його обмірковування (філософські, методологічні, психолого-педагогічні, інтелектуально-творчі, технологічні, навчально-методичні). Це пояснюється, згідно нашої думки, тим, що:

- науково-теоретичний фонд збільшується та поглиблюється (в царині окремих наукових галузей; з урахуванням міжгалузевих зв'язків, які продовжують розвиватись);
- поширюється нова інформація з іноземних джерел;
- особливості конкретної фортепіанної школи (в суспільному та особистісному вимірах), що уможливлює доступ кожного музиканта-творця нової музики, музиканта-педагога, музиканта-виконавця, музиканта-дослідника (а нерідко всі ці види діяльності, або в різних комбінаціях об'єднуються в одній особі) до отримання зацікавленою особою нової інформації та відповідно реалізації свого потенціалу у власній інтелектуально-творчій науковій та музично-педагогічній діяльності.

Характеристика методик навчання гри на фортепіано до 1991 р. тісно пов'язана з розробками в мистецькій (музичній) галузі, науково-методичними роботами, створеними в прорадянський період, які активно розроблялись після вітчизняної війни. Їх автори (Л. Баренбойм, Т.Беркман, Г.Коган, Г.Нейгауз, С.Фейнберг) велику увагу приділяли розвитку „музично-виконавської педагогіки" [60; с. 29] та проблемам, які безпосередньо з цим пов'язані (розвитку музичного слуху, технічним навичкам, художньо-емоційній образності тощо), в різній взаємопозиційності та змістовних комбінаціях (В. Крюкова, Г. Нейгауз, Г. Ципін, Л. Харсєєва). В працях багатьох науковців від музичної педагогіки було розкрито загально визнаний комплекс типових понять, що є цілком природно для специфіки творчого опанування фортепіано, як би не варіювались характерні особливості поглядів, з поля зору не могли випадати специфічно музичні явища. В більшому або меншому обсязі осягнуто окремі проблеми та в їх комбінуванні, професійно-педагогічні та особистісні позиції різних авторів та

творчі погляди піаністів. Тобто, переслідуючи одну й ту саму мету: музично-фаховий розвиток молоді, вони займали дещо різні позиції щодо процесу її втілення; кожний з авторів розкривав ці позиції специфічними для себе шляхами. Ці підходи залежали від: - мотиваційно-цільового спрямування; - набору якостей, вподобань самих авторів теоретичних праць; - специфіки потенційних можливостей дослідника, - різновиду музично-виконавської творчості; - обсягу та спрямуванню педагогічної діяльності, - загального кругозору; - особистісної самоактуалізації тощо.

Відповідна тенденція розвитку теорії музичної педагогіки, фортепіанної галузі притаманна науковим дослідженням майже до 90-х років XX століття. З дев'яностих років тенденції дещо змінюються, з'являється ціла плеяда мистецтвознавців різних самостійних національних музичних шкіл, які отримали можливість відкрито висловлювати власні погляди на теорію музичної педагогіки, друкувати результати психолого-педагогічних досліджень, обговорювати свої позиції в пресі тощо, що призвело до розширення кола питань та кількості позицій наукового пізнання. Завдяки цього поширюється коло наукових понять, розкриваються можливості їх обговорення, помітно поглиблюється їх теоретичне обґрунтування; конкретизується, осучаснюється проблематика. Як наслідок з'являються, кристалізуються і закріплюються нові підходи (праксеологічний, акмеологічний, інтеграційний, кредитно-модульний), наукові терміни (мистецька педагогіка, духовний потенціал, художньо-педагогічна інтерпретація, культура спілкування, технологія творчого опанування музичним інструментом тощо), усвідомлення та практичне застосування яких презентує рівень компетентності музикантів-педагогів, визначає особистісний імідж педагога-піаніста.

*****

Загальні тенденції осмислення проблем фортепіанного виконавства, їх вплив на методико-технологічні проекти опанування цим універсальним музичним інструментом, винайдення педагогами відповідних своїм ідеям навчально-виховних принципів в вищій школі схожі і залежать не від різного фахового спрямування підготовки спеціалістів (музичні академії, інститути мистецтв, консерваторії, музичні підрозділи педагогічних вузів), а від наукових досягнень та рівня особистісних інтересів педагогів-піаністів з різних галузей наукового пізнання (філософії,

психології, педагогіки, мистецтвознавства тощо), їх власного інтелектуального-творчого потенціалу від фундаторів „материнських шкіл” до їх продовжувачів.

Розділ 5. СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ФОРТЕПІАННІЙ ПРАКТИЦІ

Становлення окремих методико-технологічних ідей відбувалось у музичній педагогіці задовго до відповідного узагальненого вигляду в її теорії [29; 57; 58; 92; 177; 504; 623]. Це стосується різних галузей музичної педагогіки, які безпосередньо впливають одна на одну, мають спільні підходи. Так, Н. Рахлін вважав: „Щоб йти до оркестру з ясною метою, необхідно не лише добре знати твір, ‹…› охопити його, так би мовити, разом з епохою, а й академічно студіювати партитуру до останньої деталі. Тут потрібен професіоналізм. ‹...› Потрібна елементарна грамотність, *знання технології*" (курсив наш. – Н.Г.). Водночас, визначні музиканти, вказуючи на високий професійний рівень сучасного музично-інструментального колективу, усвідомлювали деяку обмеженість технологічної дії порівняно з художнім результатом, тому розуміли, що від диригента очікують зауважень не лише *технологічного*, ‹…› (численних прийомів та рухів, які демонструє сучасний музикант) а й філософського, глибоко психологічного, образного характеру" [504; с. 87-90].

5.1. Стратегія національної музичної освіти в умовах розвитку євроінтеграційних процесів

Процеси реформування вищої школи були предметом спеціальної уваги багатьох вчених, вони відбивались в перебігу глобальних ідей на різних етапах історії розвитку української освіти (О. 8563,0Велемець, О. Козаренко, С. Кримський, В. Майборода), сучасних настановчих документах.

Генотип глобальної цивілізації формувався в європейському регіоні як перетворення традиційних культур, що безпосередньо стосується і мистецької освіти. Основною ознакою сучасної цивілізації є її техногенний характер, тобто певний тип мислення – раціоналізм. Для техногенної цивілізації характерне особливе розуміння природи як невичерпної скарбниці ресурсів (що іноді призводить до їх бездумного знищення), воно складає закономірно впорядкований світовий простір, який уявляє необмежене поле людської діяльності, формується уявлення про автономію особистості, її самоцінність, необхідність і можливість самореалізації, що, з огляду на музично-творчу активність, не є негативним явищем. Навпаки, ставлення до невичерпності

потенційних можливостей особистості, їх розкриття і вдосконалення, здатне піднести людину над власними досягненнями, а в музичній педагогіці – визначає зміст гуманістичної ідеї в позитивній динаміці мистецько-освітніх процесів.

Зазначені універсалії сприяли формуванню розгалужених ціннісно-смислових систем, які визначають своєрідність та унікальність техногенної цивілізації. Науково-технічний прогрес, певні успіхи в цьому породили ілюзію, що саме вона є магістральним шляхом розвитку людства в умовах глобалізації [642].

Справедливо зазначає С. Кримський, що хоча глобалізація має безумовні досягнення в технічній, технологічній та комунікативній сферах, політика глобалізації наштовхується на своєму шляху на нездоланну культурну диференціацію людства. Людство досі залишається – і залишиться, якщо прагне жити, - архіпелагом національних культур. Глобалізація в своїй позитивній функції торкається лише верхнього рівня цивілізаційного процесу – технологічного, виробничого, комунікативного. А базовий антропологічний рівень залишається національно диференційованим. Мало того – ця диференційованість все зростає завдяки, як не дивно, саме електронним технологіям, які дозволяють за рахунок своєї щвидкої дії виконувати інтеграційні процеси на багатоцентровій основі. Виникає можливість не підкорятися одному якомусь центрові [291, с. 3-4].

Протилежної точки зору про всезагальний характер глобальних проблем дотримується президент Римського клубу А. Печчеі, який у доповіді Римському клубові висловив думку про необхідність відмовитись сьогодні від національного егоїзму та розвивати почуття єдиної людської спільноти [285, с. 86-98].

Ми звертаємось до цього питання завдяки його прямого відношення до обраної проблеми, навіть якщо, на перший погляд, так не здається. Це стосується усвідомлення національної єдності українського музичного мистецтва і фортепіанної школи в його межах, оскільки остання завжди розвивалась у ХХ столітті в двох площинах: 1) в межах України як геоісторичного простору у взаємодії різних культурно-європейських впливів та їх творців; 2) європейському просторі в процесі опанування досвідом музичних культур інших народів та демонстрації власних творчих досягнень представників української, в нашому випадку, фортепіанної школи.

О. Козаренко відмічає парадоксальність сучасної доби всеперемагаючої глобалізації, яка дає непоодинокі зразки оновлення, загострення та домінування релігійного і національного почуттів, які за логікою приреченості розвитку сучасної цивілізації до тотального споживацтва, повинні б, навпаки, остаточно маргіналізуватися. До того ж поляризація деструктивних і креативних сил, яка сьогодні спостерігається, неминуче призводить до усвідомлення необхідності закоринення в релігійному та національному, що стає майже єдиною запорукою порятунку культури як такої, останнім шансом людської цивілізації до виживання [262; с. 162].

Отже, сучасний процес національного розвитку характеризується саме засвоєнням загальнолюдських цінностей. Але мається на увазі не зведення національного до універсального, а набуття етносом значення національної іпостасі людства, розкриття національних архетипів у контексті їхніх універсальних компонентів. У цьому розумінні універсалії становлять зворотний бік збагачення архетипів національних культур. Кульмінація національних проблем викликає люмінацію універсальних цінностей.

Розглядаючи макрокосмос як духовно-енергетичне поле, яке вміщує такий духовний елемент як інформація, можна визначити цей феномен як духовно-енергетичне інформаційне поле, що вміщує всю накопичену людством, а також і космічну інформацію, тобто розміщене у всьому просторі. Через призму формування нової наукової парадигми інформаційний простір розглядається як духовно-енергетичний інформаційний простір, який забезпечує входження людини в нове соціокультерне поле на принципах сумісності, співучасті і взаємозбагачення етнокультур. Отже, духовно-енергетичне інформаційне поле впливає на культурний розвиток спільностей, а етнокультурний стан спільностей зі свого боку впливає на стан відкритого інформаційного простору. Доречно нагадати, що музична інформація (яка в силу своєї семантичної специфічності не несе конкретно-предметної сутності), адже обмін досягненнями, творчими музичними здобутками спрацьовує лише на позитивний результат взаємозбагачення різних національних культур, до того ж універсальна музична мова – не потребує вербального перекладу і стає „духовно-енегретичним потенціалом” спілкування засобами музичного мистецтва, фортепіанної музики (надані в Додатках Б документи Б.1.2, Б.1.5, Б.1.6, Б.1.11 свідчать про тісні творчі і особистісні зв’язки

музикантів України і Європи) [33].

Усвідомлення нової ситуації, пов'язаної зі створенням техногенного суспільства і його переходом в інформаційне, вимагає розроблення відповідної наукової парадигми сучасної національної освіти, яка сприятиме самореалізації індивідів і цілих спільнот. Основна проблема, що об'єднує пошуки вчених різних країн, є проблема гуманізації освіти (відповідно доктрині національної освіти). Це пов'язано з еволюцією сучасних філософських поглядів, згідно з якими центром наукової картини світу стає людина з її пошуками смислу життя, свободи вибору, самоактуалізації, творчості, способів управління власним розвитком. Гуманізація освіти передбачає процеси як інтеграції, так і диференціації, тобто засвоєння прогресивного зарубіжного досвіду і збереження та розвиток власних національних освітніх надбань і традицій, зокрема у галузі музичної освіти, високий рівень якої визнаний у всьому світі.

Європейська спільнота зараз спрямована на активний обмін і, в деякій мірі, уніфікацію освіти, що дає можливість молодому спеціалісту з країн Європи вільно пересуватися, працевлаштовуватися з відповідного фаху у світовому просторі (європейська мобільність стала одним з базових принципів Болонського руху, який торкнувся мистецької освіти взагалі та функціонування фортепіанної школи зокрема [161; 167; 442; 443]).

Відповідно до української фортепіанної школи можна зазначити, що виконавська майстерність, освітня діяльність, особистісний взаємовплив європейських та українських піаністів (педагогів та учнів) як суб'єктів формування генотипу глобальної „музично-мистецької освітньої цивілізації в Європі" зародився задовго до сучасних євроінтеграційних процесів (з XIX ст. і дотепер), розвивався в різних напрямках: - удосконалення піаністичної майстерності у музикантів Європи (Ф. Бузоні, Ф. Вайнгартен, Я. Гольфельд, Е. Зауер, Ф. Ліст, Є. Лялевич,

[33] Сигізмунд Блуменфельд (брат Фелікса Блуменфельда (1852-1920 рр.), народився в Одесі, відомий як композитор, піаніст, педагог. Навчався в Московській консерваторії, концертував у Києві як концертмейстер.

Йосип (Юзеф) Слівінський (1865-1930), польський піаніст, педагог. Навчався у Р.Штробля, Т.Лешетицького, А.Г.Рубінштейна (Петербург), один з видатних польських виконавців творів Ф.Шопена. В 1910-1916 рр. викладав у Ризі, Ростові-на-Дону, 1912-1916 рр. – професор Саратовської консерваторії (з 1914 – також її директор).

К. Мікулі, І. Мошелес, Е. Петрі, К. Рейнеке, Е. Штойерман), які безпосередньо або опосередковано впливали на розвиток української фортепіанної школи; - гастрольні виступи та участь у міжнародних конкурсах піаністів, які затвердили імідж професійно яскравих митців українського походження (О. Брайловського, О. Зілоті, М. Крушельницької, Г. Левицької, М. Лисенка, П. Луценка, О. Горовиця, Л. Колесси, І. Слатіна, Р. Тамаркіної, Г. Ходоровського (Ходоровський-Мороз) та інших).

Вибір аксіологічних орієнтацій людини визначається, як відомо, на двох рівнях можливостей. Один – це проектування свого ставлення до майбутнього, що ідеалізується, власних сподівань та очікувань, який утворює змістовне визначення будь-якої цивілізації і не має прямого відношення до культури, тобто – теоретичне уявлення. Інший – відтворювання досвіду минулих поколінь, спадщини традицій, в нашому випадку фортепіанної школи, на практиці, без оволодіння якими жоден з індивідів наступних поколінь не може стати, власне, людиною. В цьому аспекті, культура завжди залишається продуктом життєтворчості суб'єктів, який освоюється прийдешнім поколінням відповідно до його актуальних інтересів та запитів. Співідношення між двома рівнями можливостей виявляються на соціально-культурному рівні у пошуках універсальних синтезуючих цінностей. В кризовій ситуації кінця XX початку XXI століття – людство звертається до ідей розуміння, довіри, миру, які на індивідуальному рівні усвідомлюються в контексті конкретних форм діяльності людей.

Мистецтво, як особлива форма людської практики, відтворює у своїх образах її предметні, комунікативні та індивідуальні складові. Важливість культурної освіти обумовлена роллю мистецтва у вихованні індивіда. Головне в мистецтві не матеріальні досягнення, а те, що індивіди осягають ідеали вдосконалення людини [62, с. 23-24].

Низка дослідників розглядають мистецтво як сукупність інтелектуальних елементів, які у даної людини або у групи людей визначається певною стабільністю, пов'язаною з тим, що можна назвати „пам'яттю світу" і суспільства — пам'яттю, матеріалізованою у літературних пам'ятниках і мовах (в т.ч. – нотній літературі, нотній семантиці музичної мови) [616], як комплексі знань, що дозволяє людині встановлювати крізь час і простір зв'язок між двома схожими або аналогічними реальностями, пояснюючи собі одну з них на підставі її схожості з іншою, хоча б ця інша і існувала багато століть назад [716, p. 67; 691, p. 23].

Продуктивним вважається визначення специфіки мистецтва на конкретному „соціальному фоні" у певних системах освіти. Тоді питання про збереження специфіки мистецтва в системах розділення і кооперації людської діяльності по суті пов'язується з питанням про те, як мистецтво утримує свою специфічну позицію за рахунок зміщення акцентів у використанні образних засобів людського освоєння миру.

Мистецтво зберігає в собі синтетичний характер людської діяльності, хоча на різних етапах помітні відмінності у домінуючих образах, способах їх створення, схемах функціонування і трансляції. Специфіка мистецтва виявляється на тлі інших сфер діяльності та свідомості, матеріального і духовного виробництва, наук, релігії, моралі.

Характерною рисою європейського мистецтва є його інноваційний характер, загальна орієнтація на зміни звичного способу життя і образу думок, внесення рухливості, тобто, творчості. Його характерна особливість – це швидка зміна технологій, завдяки систематичному застосуванню наукових знань, здатність до множення знань і винайдення нового.

Іншою рисою європейської культури є гуманізм. Він характеризується людиноцентризмом, включає основні цінності: повагу до особи, її потенційних можливостей, визнання права людини на задоволення власних інтересів, права на свободу.

Зусилля, пов'язані з розробкою загальної стратегії, визначальної ролі ціннісно-нормативної структури пізнання і культури, спостерігаються нині не тільки у філософії, але і за її межами: у рамках соціології науки, історії пізнання, соціальної психології, педагогіки, в культурологічних, мистецьких дисциплінах.

У загальнокультурному просторі відбувались донорські процеси з боку України, але не можна забувати, що фортепіанна школа, опинилась в положенні асимілюючої культури. Саме в неї асимілювались європейські (австрійські, німецькі, французькі, чеські) здобутки, які сприяли її розвитку швидкими темпами (навчання в Європі В. Барвінського, А. Бенша, Р. Гліера, М. Лисенка, П. Луценка); позитивно впливали гастрольні тури в Україні Ф. Бузоні, К. Цеккі, Ф. Ліста, А. Рубінштейна; педагогічна діяльність Г. Беклемішева, Ф. Блуменфельда, Г. Нейгауза, В. Пухальського, І. Слатіна та інших сприяли злету української фортепіанної школи.

Згадаємо і позагеополітичне, наднаціональне існування композиторської творчості, творення інструментальної музики з

характерним семантичним полем, специфічними художніми цінностями; фортепіанної виконавської та глобальної соціальної значущості музично-педагогічної культури тощо.

Вища освіта покликана розвивати у студентів особистісні якості, зосереджувати увагу на творчих потенціях для виховання активного учасника суспільної діяльності для збереження та подальшого руху вперед. При цьому, вищі навчальні заклади мають забезпечити рівень освіти, який відповідає сучасним світовим стандартам, завдяки чого будь-яка держава зможе зберегти набутий позитивний досвід розвитку і мати надійні перспективи щодо завсвоєння і впровадження новітніх технологій для забезпечення умов сталого розвитку.

Однією із системоутворюючих складових культури є музично-педагогічна освіта, зміст якої становить музичне мистецтво та педагогіка. Педагогічна освіта визначається у широкому розумінні як „підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчально-виховних закладів, ‹...› сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки” [142; с. 252]. Музична освіта – „професійне навчання музичного мистецтва, ‹...› а також комплекс знань, умінь і навичок, набутих у процесі та внаслідок систематичних занять” [680; с.165]. Динамічний розвиток суспільства в ХХ столітті торкнувся багатьох культурних явищ, серед яких значне місце займають перспективні перетворення в галузі мистецької освіти.

В сутності цих понять закладено загальні (єдині) принципові позиції. По-перше, це професійна основа навчання; по-друге, комплекс необхідних знань, умінь й навичок, необхідних для здійснення навчально-виховної діяльності; по-третє, визнання аксіології самого процесу засвоєння знань, що є необхідним фактором здобуття певної освіти. Ці позиції визначають практичну тотожність цих понять, створюють загальний грунт для їх усвідомлення та взаємосполучення без втрати визначальних якостей жодної з них, обумовлюють нову гілку освітянської культури – музично-педагогічну освіту.

Зосередження ваги на культуротворчій функції фортепіанної школи в системі мистецької освіти не випадкове, вона (фортепіанна школа) здатна забезпечувати успішне її виконання, та обумовити усвідомлення її представниками соціально-історичного призначення в подальшому розвитку існуючої традиції музично-виконавського мистецтва та розвитку загальної культури українського суспільства.

5.2. Кредитно-модульна технологія

Практика освіти високорозвинених держав Європи довела високі виміри, тому їх поширення на загальне освітянське поле різних країн є цілком виправданим.

З часу вступу України в європейський освітній простір професійна музична освіта стала суб'єктом цього процесу, постала перед необхідністю узгодження своїх навчальних програм та технологій з відповідними документами партнерів.

В освітянських документах про організацію навчального процесу з'явився, точніше ствердився фінансово-навчальний феномен: кредитно-модульна система. Зміст складових цього терміну, кредиту і модулю, певним чином відпрацьований у проекті тимчасового положення, розробленого Міністерством освіти і науки України, що є „основою обгрунтування нової навчальної технології, яка називається кредитно-модульною" [531; с.19].

Розробці модульної технології та її впровадженню в навчальний процес музичних вузів присвячені роботи Н.Белової, І. Глазунової, Н. Гуральник, О. Кузнецової, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброової, Т. Свістельнікової.

Навчальні модулі були предметом наукової уваги таких дослідників: А. Алексюка, В. Боднара, В. Малишенка, А. Фурмана. розкриваючи педагогіку фортепіанної школи, ми спираємось на практичні досягення і їх теоретичне обгрунтування науковою освітньою спільнотою. Аналізуючи суть модульної технології П. Сікорський відмічає, що в їх розробках надані ознаки навчального модуля. Він визначається відносною самостійністю навчальної інформації з можливим виділенням окремих груп фундаментальних понять, які зазвичай поєднані певними закономірностями: а) „модуль навчальної дисципліни ‹...›– інформаційний вузол, який у свою чергу є одиницею, що уніфікує підхід до структурування цілого на частини, тобто на окремі модулі"– В. Боднар; б) „модуль – це функціональний вузол навчально-виховного процесу, довершений блок дидактично адаптованої інформації – А. Фурман; в) модуль – „відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів"– А. Алексюк, г) його варіативність, він „як розділ теми чи курсу", „як частина курсу, що охоплює кілька тем або розділів і відповідні їм форми контролю";– „як система, що включає окремі модулі з

‹...› гуманітарних, спеціальних дисциплін...” – В. Малишенко [532; с. 314].

В Матеріалах міністерства науки і освіти України модуль визначений як „задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу” [354; с. 9].

Надані визначення модуля мають „спільну основу – родове поняття, яким є здебільшого завершена частина (блок) навчальної дисципліни (інформації) або й цілого навчально-виховного процесу” [532; с.18]. Але, визнання модуля мірою, якою можна вимірювати певну сукупність елементів знань, що структурно взаємодіють, споріднені та логічно завершені, не розкриває повністю суті кредитно-модульної технології навчання без визначення обсягу знань, оскільки характеристикам модулю відповідають і всі знання, і окрема частина навчальної дисципліни (а такі частини навчальної дисципліни вже мають назву – розділи). Тому, нове дидактичне поняття, „модуль”, повинно не лише виконувати „синонімічні функції, а й нести навчальне навантаження”. Це означає, що із наведених ознак модуля важливим є „рівень адаптованості елементів знань до суб’єктів учіння і спроможність їх засвоїти за виділений проміж часу”, іншими словами, „адаптованих до індивідуальних особливостей суб’єктів учіння з визначеним оптимальним часом на організацію їх засвоєння” [там само, 19].

Визначаючи місце української фортепіанної школи (УФШ) в європейському освітньому просторі, доцільно оперувати спільними категоріями. Це стосується адаптації кредитно-модульної технології в музично-освітній компонент педагогіки фортепіанної школи. Ми усвідомлюємо, що час, який виділяється в кредиті на вивчення навчальної дисципліни, адаптується до розумових можливостей студента. Кредит є не лише кількісною мірою, яка дозволяє вирівняти час на вивчення дисциплін в різних навчальних закладах, а й показником якості засвоєння. Тобто, дидактичний кредит – є один з критеріїв порівняння якості вищої освіти у різних навчальних закладах, до того ж уможливлюючи вільний вибір навчальних дисциплін „відповідно до структурно-логічних схем з метою вчасного і якісного їх засвоєння” [532].

Визначення і поєднання обох дидактичних понять (модуля і кредиту) забезпечує обгрунтування нової навчальної технології,

кредитно-модульної, яка може бути використана в організації фортепіанного навчання.

Необхідно зазначити, що європейська модель кредитних розрахунків навчального навантаження відрізняються від відповідної системи США (кількістю годин, що складають один кредит; їх узгодження із тижневими або річними розрахунками, співвідношенням аудиторних та самостійних занять і вимогами до можливостей врахування їх у кредиті). Це дає підстави вважати кредитно-модульну систему в деяких параметрах доволі гнучкою системою. Головна проблема полягає в тому, щоб віднайти спільні параметри для країн-учасниць європейської освітньої співдружності, яких повинна дотримуватись кожна країна. Це стосується узгодження навчальних планів і програм, урахування національних освітніх систем, вимог до освітніх стандартів та їх оцінювання. В системі ЄСПК кредити надаються лише за успішні досягнення в навчанні, в цьому процесі поєднується „час, необхідний для складання кредиту, і рівень компетентності для зарахування кредиту" [354; с. 56].

З'ясування науково-теоретичної та дидактичної сутності кредитно-модульної освітньої технології спрямовує на визначення шляхів її запровадження в навчально-виховний процес ВНЗ мистецького та педагогічного напрямків, зокрема в практику фортепіанного навчання.

Проблема застосування кредитно-модульної технології навчання в практиці мистецької освіти стала свого часу предметом обговорень не лише окремих науковців, а й цілих кафедр мистецьких освітніх закладів у різних містах України (Київ, Мелітополь, Миколаїв, Одеса, Суми, Тернопіль, Харків та інші), на яких здійснюється фортепіанна підготовка студентів. Кількість наукових публікацій, в яких висвітлено проблему застосування кредитно-модульної технології в практику фортепіанного навчання обмежена.

Вибудовуючи власний погляд на умови застосування кредитно-модульної технології в процесі опанування фортепіано, ми спирались на сукупність розробок щодо можливості і форм адаптації її в традиційно-усталених, доволі ефективних формах навчання, які протягом ХХ століття забезпечили високий рівень фортепіанної підготовки та загальний рівень розвитку фортепіанної школи. Аналізу вирішення даної проблеми польськими колегами (як прикладу) присвячено низка робіт Г.Ніколаї, яка вивчаючи досвід створення відповідних стандартів (що стосуються художньої освіти в сфері музичного мистецтва)

польськими освітянами, вже визнаних в європейському освітньому просторі, активно розробляє модель функціонування ВНЗ мистецьких (в тому числі музичних) напрямків.

Велику наукову увагу проблемі модульного навчання приділяла в різні роки Г. Падалка, яка запропонувала власну систему підготовки в класі фортепіано вчителя музики загальноосвітньої школи. Її позиція базується на усвідомленні і урахуванні специфіки педагогічної діяльності майбутнього вчителя, а звідси й винайдення відповідних форм підготовки фахівця в вищому мистецькому навчальному закладі. Протягом тривалого часу відпрацьовувались відповідні принципи. Форми їх застосування в практиці музично-педагогічного навчання не завжди були однаково успішними. Натомість, вони забезпечували пошук „модерн-технологій" фортепіанного навчання. Наприкінці ХХ століття ще не поставало питання про координацію професійних зусиль освітян у межах Болонського процесу, що виключало необхідність узгодження не лише модульних програм, а й кредитної складової кредитно-модульної технології навчання. Це зумовлювало обмеження усвідомлення сутності та використання модульної системи навчання, зосередження на частковому втручанні в зміст та деякі форми практичної фортепіанної підготовки майбутнього вчителя-музиканта.

Навіть зараз, в період повномасштабного експерименту застосування кредитно-модульних технологій у працях науковців мистецької галузі ще не йдеться про двоєдину дидактичну сутність цього поняття. Хоча, саме вона вносить ясність в застосування кредитно-модульної технології в практику мистецької освіти взагалі й фортепіанного навчання зокрема.

Європейська освітянська співдружність – це є реальність. Участь України в ній може сприйматись як норма, або експеримент. З цим можна погодитись, можна відмежуватися всією державою, а можна відмежовуватись окремою галуззю, наприклад, музичною, фортепіанним навчанням в т.ч. У нас вже склалась високо професійна система творчого опанування фортепіано як мистецької галузі, як засобу музичного виховання. Доказом того є численні перемоги піаністів на конкурсах всіх рівнів; значні результати в розвитку музично-педагогічної науки, розв'язання науково-теоретичних проблем музичної педагогіки; конвертованість українських технологій творчого опанування фортепіано; запрошення наших педагогів-піаністів працювати в різні країни Сходу та Заходу.

Постає питання, як узгодити навчальні програми різних музично-освітніх установ та вирішити протиріччя між професійним навчанням з фортепіано в структурі педагогічних навчальних закладів і музичних. Наприклад, в Англії надається можливість опанувати одним чи двома музичними інструментами для отримання музичного фаху, а потім отримати кредити з психолого-педагогічного циклу в залежності від мотиваційно-цільової аксіоспрямованості студентів: до виховної роботи в нижчій ланці, музичне виховання дітей в дошкільних виховних закладах (один рік) або мистецької освітньої діяльності в середній чи вищій школі (2 роки). Професійне музичне навчання передує психолого-педагогічному циклу, оскільки музичні здібності, особливо піаністичні навички гри на фортепіано, потребують їх розвитку з раннього дитинства для досягнення професійного рівня в зрілому віці. Вирішення цієї суперечності лежить в усвідомленні професійності цього навчання, яке, перш за все, має відповідати високому рівню. На різного рівня музичних змаганнях в багатьох містах України, Європи, світу (фестивалі, конкурси, олімпіади) оцінюється рівень професійної компетентності, а не освітня установа, з якої приїхав виконавець. До того ж, професійне фортепіанне навчання в Україні – це є одна з музичних галузей, яка вже має високу конвертовану якість на міжнародному ринку мистецьких послуг (як зазначалось, наші педагоги є бажаними спеціалістами в вищих мистецьких закладах світу).

Один із шляхів вирішення суперечності лежить у межах фахової компетентності майбутніх викладачів, кваліфікацій, в комплекс навчальних дисциплін яких входить фортепіано. Питання полягає в тому, в якій освітній площині розглядається фортепіанне навчання в Україні: в системі навчальних закладів, підпорядкованих Міністерству культури і туризму або Міністерству освіти і науки. В першому випадку, студенти оволодівають фортепіано і за своєю кваліфікацією стають концертними виконавцями і педагогами професійних мистецьких навчальних закладів різного рівня, а в другому – музичний працівник дитячих установ, вчитель початкових класів та музики в початковій школі, вчитель музики загальноосвітньої школи, викладач фортепіано в музично-педагогічних коледжах. Проблема вирішується визначенням найменувань і кількості дисциплін, які необхідно засвоїти для отримання фахової (фортепіанної) компетентності. Але, проблема підвищення компетентності фахівця не повинна вирішуватись за рахунок

зменшення кредитно-модульних одиниць, що призводить до зниження професійного рівня опанування музично-інструментальними дисциплінами.

Практика діяльності музичних підрозділів у складі вищої педагогічної школи довели недоцільність значного розмежування в змісті фортепіанної підготовки в академічно-музичних освітніх закладах (музичних академіях) та музичних факультетах чи мистецьких інститутах у складі вищої педагогічної школи. Достатньо згадати, що переважна кількість педагогів-піаністів, які працюють у системі міністерства освіти і науки, мають саме консерваторську фортепіанну освіту і це їм не заважає викладати на високому музично-академічному та професійно-педагогічному рівні фортепіано в вищих закладах педагогічного напрямку. Навпаки. Саме це, на наш погляд, і дозволяє мати високий рівень професійної компетентності. Можна не погодитись з думкою, що академічно-музичні освітні заклади (консерваторії, музичні академії) позбавлені педагогічної спрямованості. Опосередковано педагогіка фортепіанної школи виявляється в роботі педагогів-піаністів підчас фортепіанного навчання, розкривається в перспективних навчальних ідеях її представників, навіть у разі відсутності відповідних кафедр, і забезпечується безпосередньо в „класі фортепіано" (музично-педагогічних майстернях) або опосередковано по декількох напрямках, через:

- вивчення історії та теорії загальної педагогіки та психології;
- опанування знаннями з історії та теорії музичної культури і виконавського мистецтва;
- оволодіння науково-теоретичними основами музичної педагогіки й музичної психології;
- вивчення методики фортепіанного навчання;
- безпосередній та опосередкований педагогічний вплив особистості педагога-піаніста, еталона для студентів, лідера власної фортепіанної школи.

Безпосередньо розвитку педагогіки фортепіанної школи сприяли, на наш погляд, зацікавленість у цьому процесі з боку психолого-педагогічної науки, дисципліни якої складають один з комплексів структури фахової компетенції вчителя музики-піаніста. В цьому аспекті ми пропонуємо здійснювати науково-теоретичну та практичну взаємодію досягнень з музичних психології і педагогіки в навчальних планах професійних музично-педагогічних департаментів ВНЗ на рівні окремих обов'язкових навчальних дисциплін.

Усунення розбіжностей у змісті фортепіанного навчання в різних музичних освітніх закладах (або департаментах) лежить у площині кредитно-модульної системи, точніше в змісті кредитно-модульної технології, за якою навчаються студенти в вищій школі.

У межах кредитно-модульної системи з'являється можливість акцентувати увагу (в навчальних закладах різного типу) на змісті фортепіанного навчання як відносно самостійної освітньої одиниці, зберігаючи високий рівень його професійності, підвищуючи її статус у процесі підготовки студентів з різних кваліфікацій. Мова йде, перш за все, про збереження високого професійного рівня фортепіанного навчання, яке вже досягнуто майже 300-річною історією його розвитку (про це переконливо свідчать перемоги на конкурсах піаністів, високий рівень розвитку музичної психолого-педагогічної галузі, теоретичні та практичні розробки з історії та теорії загальної педагогіки та психології, особистісний вклад педагогів-піаністів у розвиток української мистецької освіти: першими докторами педагогічних наук серед музикантів стали педагоги-піаністи (з базовим фахом - фортепіано) – Н. Гуральник, В. Клин, Є. Карпова, Л. Кондрацька, Л. Коваль, А. Ліненко, Л. Мазепа, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова.

Виходячи з викладеного, вирішення суперечності уможливлюється за рахунок кредитно-модульної технології як регулюючої в розробці стандартів з фахової компетентності викладача-музиканта, ствердженні відносної самостійності навчання з фортепіано як компоненту в структурі компетенцій викладача музичних дисциплін середніх професійних закладів в різних освітніх системах: педагогічних та мистецьких. Через кредитно-модульну систему закріплюється позиція фортепіано як спеціального інструменту, а не допоміжної, залежної складової навчальних планів вищої школи мистецького спрямування. Фортепіанне навчання за своїм змістом є майже самодостатня інтеграційна система в музичній освіті, тому може бути самостійним „суб'єктом" навчальних планів відповідної вищої школи.

Європейська система перезарахування кредитів (ECTS) розвивається і вдосконалюється. З метою наближення до розв'язання деяких недоліків („...неузгодженість навчальних планів і програм, слабка кореляція між національними освітніми системами, різні вимоги до освітніх стандартів та їх оцінювання" [531; с.16]), в умовах реформування системи педагогічної освіти,

музичної в тому числі, в Україні, які вже постали перед вищою школою в підготовці вчителя музики, досягнення взаємного визнання в Європі якості освіти для перспективних фахових цілей, доречно переглянути й оновити програми з фортепіанного навчання, в яких „національні інтереси і спільні інтереси можуть взаємодіяти й посилювати один одного задля вигод Європи, її студентів та, в більш загальному сенсі, її громадян" [437; с.19].

Практичною складовою кредитно-модульної технології є оновлення відповідних програм з дисципліни фортепіано, в яких нами досягнуто компромісне узгодження між змістом фортепіанного навчання, що має глибоко музично-специфічні традиції історичного та професійного становлення з уніфікованими формами їх узгодження в межах кредитно-модульної системи. Це вносить корективи в навчальні плани вищих освітніх закладів педагогічної галузі, підпорядкованих Міністерству освіти і науки.

Оновлення комплексної програми з фортепіано, представленої автором цієї монографії, обумовлене необхідністю уточнення змісту та деяких форм діяльності майбутнього фахівця з фортепіано з огляду на багато ступеневу будову освітньої кваліфікації: бакалавр, (спеціаліст), магістр з метою забезпечити достатній рівень фахової компетентності з фортепіано, що дозволятиме використовувати його як один з головних інструментів педагогічної техніки викладача-музиканта в умовах кредитно-модульної освітньої технологіїль [161].

Концепція програми базується на педагогічному принципі концентризму, який передбачає необхідність повернення до раніше вивченого матеріалу для засвоєння складних понять з доповненням їх новими науково-теоретичними положеннями. В фортепіанному навчанні – це проявляється на двох рівнях. По-перше, це повернення до вже вивченого музичного твору в процесі більш детального засвоєння засобів музичної виразності, технічної досконалості тощо, на вищому художньо-виконавському рівні. По-друге, повернення до вже знайомих композиторів, стилів, жанрів і т. інш. на вищому творчому рівні усвідомлення художньо-естетичних завдань виконуваної музики, інтелектуальної зрілості виконавця, його власних інтерпретаторських задач тощо. До того ж, у змісті розроблених нами програм враховані такі концептуальні положення: свідоме поєднання основних постулатів історії і теорії загальної та музичної педагогіки; доцільність практичного опанування шедеврів світового музичного мистецтва різних епох, творів

видатних композиторів ХХ століття, яскравих зразків української фортепіанної класичної та сучасної музики; використання традицій фортепіанної школи та новітніх індивідуально-особистісних педагогічних технологій, виконавських манер.

В процесі реалізації цієї мети розвивається професійний інтерес до даної навчальної дисципліни, активізуються піаністичні та творчі можливості студентів, поширюється виконавський репертуар, музично-педагогічний досвід, здійснюються міжпредметні зв'язки даного курсу з іншими фаховими дисциплінами. Завдяки оволодінню фортепіано використовуються, збагачуються, узагальнюються та доповнюються знання, вміння й навички студентів, які необхідні в інших дисциплінах музичного циклу, таких як додатковий музичний інструмент, гармонія, сольфеджіо, поліфонія, методика музичного виховання, акомпанемент та імпровізація, педагогічна практика, закріплюється усвідомлення фортепіано як самостійної дисципліни вищої школи мистецького напрямку.

Прогресивний розвиток фортепіанної майстерності студента забезпечується завдяки дотримання принципів загальної та музичної педагогіки: - свідомого самовдосконалення, - індивідуального підходу, - наступності навчання, - поступового ускладнення навчального матеріалу, - використання засобів наочності, - спирання на музично-слуховий контроль, розширення досвіду виконавської просвітницької діяльності на шляху культуротворення в суспільстві.

Структура навчання з фортепіано успадкувала в процесі розвитку української фортепіанної школи (УФШ) традиційні компоненти і містить такі чотири з них: теоретичний, який реалізується в ході індивідуальних занять з кожним студентом залежно від його здібностей та до вузівської музичної підготовки; методичний, що відповідає специфіці навчання гри на фортепіано; практичний, який здійснюється в ході індивідуальних аудиторних занять у процесі вивчення музичних творів і їх художнього виконання та самостійна робота студентів, яка реалізується в конкретних завданнях для самостійного опанування в поза аудиторних індивідуальних заняттях.

Вивчення даного курсу передбачає: здобуття знань з історії, теорії та методики фортепіанного виконавства; вивчення кращих зразків фортепіанної музики різних епох, стилів, жанрів та музичних форм і українського класичного та сучасного фортепіанного репертуару; опанування засобів різноманітних фортепіанних творів; форм і методів використання набутих

знань у творчій практичній навчально-виховній діяльності майбутнього вчителя музики; усвідомлення вибору високохудожніх зразків фортепіанної літератури для вивчення; обгрунтування їх музично-естетичної та виховної цінності; практичне відтворення музичних творів на фортепіано (точне виконання авторського тексту з технічною досконалістю, художньо переконливе та адекватне відбиття образно-емоційного змісту виконуваних творів, добір доцільних засобів музичної виразності зі спиранням на власний музично-слуховий контроль); використання та вдосконалення навичок ансамблевої гри; самостійне опрацювання фортепіанних творів (читання нотного тексту з листа, ескізного охоплення музичних творів та практичне виконання їх на фортепіано); творчу реалізацію набутих умінь та навичок у подальшій навчальній та викладацькій діяльності вчителя-музиканта.

Процес фортепіанного навчання студентів відбувається у формі індивідуальних занять.[34] Індивідуальний робочий план-програма студента з фортепіано на кожний семестр має бути спланована таким чином, щоб забезпечувати безперервний процес, який постійно ускладнюється, опанування основними музичними формами та жанрами творів, що входять до складу академічної програми (технічні п'єси, твори великої форми, поліфонія, різнохарактерні п'єси середньої та малої форми), перспективний професійний розвиток: удосконалення фортепіанної техніки, поліфонічного слуху та музичного мислення, відчуття і відтворення музичної драматургії твору великої форми, характерність виконання різних за образно-емоційним складом творів тощо.

Всі теми (наприклад, точне відтворення нотного тексту, засоби музичної виразності, художнє значення педалізації, музично-слухова рефлексія тощо), за змістом яких відбувається творче опанування студентами фортепіано, є обов'язковими у вивченні кожного музичного твору. Це є необхідною умовою їх опанування в ході індивідуальних занять і залишається

[34] Історично визначено та теоретично обгрунтовано, що індивідуальна форма занять для засвоєння музичного матеріалу на фортепіано є найпродуктивнішою, яка сприяє послідовному, розгорнутому у часі процесу професійного становлення студента як піаніста, розвитку його музичних, виконавських та просвітницьких здібностей в їх обов'язковому взаємозв'язку.

традиційною позицією. Для засвоєння певної кредитно-модульної одиниці першочерговість відбору кожної конкретної теми для вивчення залежить від індивідуальних здібностей та темпів просування студента на шляху оволодіння інструментом. З урахуванням специфіки музично-інструментального (в тому числі фортепіанного) навчання ми пропонуємо визначати тематику гнучко, з індивідуальною користю. Це спричинено тим, що кожний музичний твір потребує індивідуального для кожного студента застосування окремих складових змісту визначених тем на занятті, або комбінації цих тем за індивідуальний термін просування, відведений на їх засвоєння. Ознайомлення з теоретичними положеннями потребує менше часу, ніж практичне їх відпрацювання в процесі фортепіанного навчання, тому в програмі на них відведено значно меншу кількість годин (співвідношення аудиторних годин та часу на самостійну роботу студентів визначається навчальним планом відповідного ВНЗ).

Навчальний матеріал з музичного інструменту – фортепіано розподілено за основними змістовими розділами та визначенням орієнтовної кількості годин на кожну тему таким чином, щоб врахувати головну особливість досягнення мети за педагогічним принципом концентризму, постійного повернення та безперервного удосконалення вмінь й навичок під час оволодіння фортепіано. Розподіл навчального часу є умовним. Константним залишається зміст запропонованих тем, послідовність їх засвоєння може варіюватись у залежності від індивідуальних особливостей студентів.

Критерії якості за шкалою A-B-C-D-E-F-XF мають узгоджуватись у межах Європейської системи перезарахування кредитів - ECTS з критеріями оцінок кожного вузу (числовий еквівалент в НПУ ім.М.П. Драгоманова обчислюється із стобального розрахунку). Необхідні вимоги враховані в комплексі розроблених програм для всіх рівнів освіти та спрямувань відповідного застосування цього музичного інструменту (як основного, додаткового, ансамблевого).

Через кредитно-модульну систему доцільно, на нашу думку, ввести єдиний стандарт з фортепіанної освіти в вищих навчальних закладах музично-мистецького та музично-педагогічного спрямування. Це ґрунтується на базовій позиції євростандартів, що передбачає орієнтацію на результат, конкретні вміння, певний склад компетентності та її рівень.

Таким чином, кредитно-модульна освітня технологія може бути застосована в мистецькій освіті за умов перегляду і

усвідомлення її сутності на рівні адаптованості до індивідуальних особливостей суб'єкта учіння. Урахування педагогічного принципу концентризму та варіативного підходу до тематичного наповнення музично-специфічного змісту уможливлює оновлення програм з фортепіанного навчання в освітньому просторі вищої школи та вирішення відповідних навчально-виховних проблем у структурі фортепіанної школи.

5.3. Педагогіка технологічної компетентності піаністів.

Педагогічна компетентність розкриває якість фахової діяльності, здатність учителя виконувати необхідні функції у відповідності до специфіки його творчої діяльності. Нормативні вимоги до професійної діяльності відбиваються в кваліфікаційних характеристиках для кожної спеціальності, в т. ч. музиканта-педагога. В сучасному динамічному суспільстві рівень кваліфікації як форми ціннісного та технологічного збагачення має підвищуватись для забезпечення готовності вчителя якісно виконувати реальні завдання, що ставить перед ним практика.

Однією з складових технологічної компетентності вчителя музичного мистецтва – музично-виконавська діяльність; визначення педагогічної доречності проведення виконавських конкурсів як умови підвищення технологічної компетентності вчителя-музиканта.

На шляху до вирішення поставленої мети доцільно розкрити сутність поняття „конкурс" у контексті педагогічної науки і теорії музичного виконавства, встановити спільні позиції у використанні цих конкурсів для вирішення соціально-професійних протиріч; усвідомити музично-виконавські конкурси однією з провідних умов підвищення технологічної компетентності вчителя.

Сучасними дослідниками доведено, що компетентність – це виявлена на практиці здібність вирішувати професійні завдання, яка потребує наявності відповідних установок, знань, вмінь, навичок та досвіду діяльності (Ш. Амонашвілі, В. Байденко, В. Болотов, В. Гузєєв, І. Ісаєв, І. Колеснікова, О. Олексюк, О. Титова, М. Ткач, В. Шадриков та інші). Так, І. Колеснікова, О.Титова вважають, що професійно-педагогічна компетентність відбиває готовність та здатність людини професійно виконувати педагогічні функції у відповідності до сучасних освітніх нормативів та стандартів; компетентність має конкретно-історичний характер, оскільки соціальні норми рухомі [266; с.225]

і розглядається як професійно-особистісна характеристика, яка має певну структуру.

Одним з багатьох компонентів компетентності є здатність вільно орієнтуватись у предметній сфері, на тлі якої вибудовується освітня взаємодія. В нашому випадку – це вільне володіння музичним інструментом, що є елементом технології професійно-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва. Зародження взаємозв'язку виконавсько-педагогічних компонентів професійної компетентності відбувалось в теоретичній і практичній діяльності Н. Гродзенської, В. Шацької („бесідах біля роялю", виконанні „музичних колекцій", продовжуваних Г. Падалка та її учнями). Це складало підґрунтя створення і збагачення педагічно-виконавської техніки педагога-піаніста.

Орієнтація на компетентнісний підхід у визначенні результату фортепіанної підготовки потребує визначення науково-теоретичної сутності поняття – компетентність; узгодження шляхів модернізації програмно-методичного забезпечення фортепіанного навчання в контексті вимог європейської освітньої системи; усвідомлення результативності впливу кредитно-модульної системи на фортепіанне навчання як суб'єкту музично-педагогічної освіти та практичне її застосування; визначення фахової музично-педагогічної компетентності піаністів як засобу практичного узгодження сучасних вимог.

Проблема визначення компетентності як фахового концентру педагога активно розробляється в педагогіці не так давно (вона виокремилось в педагогічній практиці кінця XX століття з перспективою розвитку у XXI столітті). В сучасній педагогічній теорії компетентність визначається як „міра відповідності знань, умінь та досвіду осіб конкретного соціально-професійного статусу реальному рівню складності завдань, що виконуються та проблем, що вирішуються", відрізняється від професійних характеристик поняття „кваліфікація" такими якостями як „ініціатива, співдружність, здатність працювати в групі, комунікативні якості, вміння вчитись, оцінювати, логічно мислити, вибирати та використовувати інформацію" [451; 266].

В педагогічній праксеології компетентність розглядається як виявлена на практиці здібність вирішувати професійні завдання, яка потребує наявності відповідних установок, знань, вмінь, навичок та досвіду діяльності. Професійно-педагогічна компетентність відбиває готовність та здатність людини

професійно виконувати педагогічні функції у відповідності до сучасних освітніх нормативів та стандартів; оскільки соціальні норми рухомі, компетентність має конкретно-історичний характер і розглядається як професійно-особистісна характеристика, яка має певну структуру. Компетентність розглядається як здатність людини розв'язувати життєві проблеми (Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен). Відсутність у дидактиці єдиного визначення спонукали Л. Пашко окреслити його як „теоретично обґрунтований, багатокритеріальний вибір рішення" [140; с. 34]. Проблема ця розглядається в різних педагогічних галузях (І. Єрмаков, Д. Пузіков), в т.ч. і як життєва компетентність особистості у контексті цивілізаційних ризиків: „Виклики XXI століття: вимоги до життєвої компетентності"; „у добу інформаційного суспільства місія життєвої компетентності полягає у спроможності діяти в умовах перманентно змінюваного (у все більш швидкому темпі) середовища"; справа не лише в „готовності особистості до змін", а її „здатності продукувати та впроваджувати зміни, управляти ними", на противагу традиційному суспільству, де компетентність особистості визначалась здатністю адаптуватися до сталих суспільних умов. Серед цивілізаційних викликів XXI ст. автори вбачають і етнокультурні: позитивний розвиток людства можливий лише за умови діалогу культур, за наявності розвиненої етнокультурної компетенції представників різних культур, компетентного ставлення до власної та інших культур, освітніх викликів є, на думку авторів, добою неперервної освіти, тобто, успішною буде та особа, яка вчитиметься все своє життя. Освіта повинна мати прогностичний, випереджувальний характер, „допомогти особистості оволодіти життєтворчістю, навчитися мистецтву життя" [224; с. 3–4].

В педагогічній теорії компетентність розглядається і з позиції спеціально організованого навчального процесу з метою підвищення її рівня в учнівської молоді (Т. Голованова, Г. Коробська, С. Королюк, А. Лисенко, Л. Пашко, Г. Полякова, В. Уліщенко) на теоретико-методологічних засадах реалізації компетентнісно орієнтованого навчального процесу, інтеграції змісту освіти як умови оптимізації освітніх галузей та формування компетентностей учнівської молоді, формування в учнів навчальних умінь як складової освітніх компетенцій і т. інш. Як невід'ємну складову професійно-педагогічної компетентності пропонується включити комп'ютерну грамотність (В. Вдовенко, Ю. Миронович).

Дотичною музично-естетичним проблемам є „концептуальна ідея цілісного художньо-естетичного розвитку особистості”, яка ґрунтується на інтеграції знань та уявлень про різні види мистецтва, і на цій основі – про полікультурний образ світу (О.Овчарук). „Інтегровані інтерактивні знання основних видів і жанрів мистецтва ‹…› дають можливість самовираження у художньо-творчій діяльності для кожної особистості та формування культурологічних компетентностей – оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистісних відносин” [423; с. 38].

З наведених проблем, що безпосередньо стосуються наукового змісту компетентності, авторами надаються його визначення, виокремлюються структурні складові, поглиблюючи обране, доволі звужене, галузеве призначення. Поза увагою залишається цілісність цього поняття як суб’єкта науково-практичного пізнання, системи взаємозалежних елементів, що спричиняє обмеженість його евристичної ємності. Натомість, через використання компетентнісного підходу уможливлюється усунення деяких суперечностей музичної освіти в структурі вищої педагогічної школи; теоретичне узагальнення фахових (компетентнісних) складових (музичного та педагогічного компонентів); практичне узгодження нормативних документів євросистеми перезарахування кредитів.

Одним з чинників зростання рівня та поглиблення змісту технологічної компетентності педагогів-піаністів, впливу якості компетентності на подальший розвиток фортепіанної школи історично визначилась конкурсна справа, одна із складових культуротворення.

Кінець ХХ століття відзначився ствердженням української музично-виконавської школи в світовому мистецькому просторі. Геополітичне виокремлення України, статус самостійної держави сприяв розбудові власної національної виконавської школи, в якій не останнє місце займало музично-інструментальне мистецтво. Яскравою складовою, своєрідним самостійним його феноменом стала фортепіанна школа. Вона увібрала в себе кращі традиції європейської, московської та петербурзької шкіл (в період її становлення і розвитку), продовжувала вибудовуватись завдяки власним талановитим музикантам, отримала творчу свободу, стала самостійним суб’єктом музично-інструментального мистецтва, інтегрувалася в світову культуру.

Відмежування (зміни геополітичного, культурно-громадського, економічного становища) від уславленої

московсько-петербурзької інструментально-виконавської школи спонукало пошук нових внутрішніх творчих резервів, винайдення талановитої молоді, сприяло розкриттю її виконавсько-педагогічного потенціалу. Одним із історично випробуваних шляхів вирішення цього питання завжди була конкурсна справа, певна традиція проведення музично-виконавських змагань. Талановитій молоді відкривався шлях демонстрації своїх виконавських можливостей і через участь в міжнародних конкурсах. У той же час, знайомство з обдарованими музикантами України лише за кордоном не вирішувало до кінця означену справу, гальмувало зростання професіоналізму, формування власного музично-виконавського обличчя самобутньої української музично-виконавської школи.

З метою надання виконавській діяльності музикантів-інструменталістів більшої ваги, професійної та міжнародної значущості (особливо в умовах реалізації Болонської декларації), вмотивованості на підняття престижу української музично-виконавської школи було започатковано та підтримано організацію й проведення міжнародних конкурсів молодих виконавців у своїй країни. Конкурсна справа мала на меті відкриття перспектив внутрішнього (державного) музично-творчого потенціалу та запрошення на музичні змагання талановитих людей з інших країн, створення своєрідного кола елітної мистецької молоді, з рештою, підняття рейтингу музичної освіти та виконавства.

Раніше та нещодавно засновані конкурси привертають увагу до цікавої, водночас складної, професії академічного музиканта, виконують значну виховну місію в розбудові культури суспільства. Крім того, виконавці та їх педагоги, обмінюючись музичною та методичною інформацією, створюють своєрідне загальне творче поле, спілкуючись, з'ясовують проблеми музично-інструментального виконавства; обговорюють вимоги до репертуару, орієнтуючись на шедеври світової музичної культури, які часто входять до базових програм, та виконуються на міжнародних сценах світу видатними музикантами впродовж декількох століть; розкривають в них через власну інтерпретацію сучасне бачення і відчуття тих, історично віддалених, але здатних збуджувати музичну уяву слухачів XXI століття творів.

Перший Всесоюзний конкурс музикантів-виконавців, враховуючи відлік від початку існування молодої радянської

республіки,[35] відбувся в першій третині XX століття (1933 р.) з різних спеціальностей. Відтоді, конкурси виконавців різних музичних галузей були постійтним заходом для виявлення талановитої молоді в мистецькій культурі.

Але, на жаль, часто талановиті музиканти вимушені були під впливом деяких безперспективних для культури номенклатурних рішень їхати стверджуватись за кордон, у результаті чого гальмувався процес розвитку власної національної конкурсної справи.

Минулих років Україна вже мала досвід проведення конкурсів. До початку 90-х рр. XX століття в Україні проводився конкурс імені М. Лисенка (за історичних часів української радянської республіки), який проходив раз на чотири-п'ять років. Але в межах одного музичного форуму не можливо вирішувати професійні проблеми цілої держави. Розуміння цього та ряд інших причин спонукали видатних музикантів-виконавців, педагогів музичного мистецтва розпочати процес розбудови конкурсної справи на теренах музичних осередків України. В них стали приймати участь талановиті музиканти зі всієї країни. Участь в представницьких змаганнях перед міжнародним журі, яке дотримувалось високих стандартів в оцінці виконавців, вимагало багато зусиль від конкурсантів, тому такі серйозні випробування витримували не всі виконавці. Ці мистецькі змагання сприяли винайденню нових імен. Саме такий підхід до них викликав у музичної молоді та педагогів-музикантів поважне ставлення [171].

Набуваючи досвіду відповідної діяльності, розкриваючи свій мистецький потенціал в співставленні з іноземними фахівцями, реалізуючи власні плани, творчі задуми різні регіони України розпочали відповідну діяльність в різних музичних освітніх закладах, поступово доводячи свою конкурентну спроможність, педагогічний потенціал, конкурсну відповідність світовим стандартам та професійність представників менеджементу від музичної культури.

Феномен конкурсної справи в Україні полягає в тому, що кожний регіон має власний творчий відтінок демонструє своєрідність своїх можливостей та запитів, прихильність до

[35]В історії розвитку музичної культури конкурси піаністів розпочались на прикінці XIX ст., 1890 р. – відбувся перший конкурс піаністов в Петербурзі, який було засновано за ініціативою А.Г. Рубінштейна у 1886 р.

певних стилів та вподобань, несхожість напрямків музично-педагогічної діяльності. З кінця 90-х років започатковуються і функціонують багато Всеукраїнських та масштабу обласних, місцевих конкурсів, які дозволяють учасникам – молодим виконавцям та їх педагогам поділитись один з одним думками, ідеями, проблемами, винайти загальні шляхи їх вирішення, збагатити власний музично-виконавський та педагогічний досвід. Інакше кажучи, конкурсна справа сприяла розвитку не лише виконавської майстерності, допомагаючи відкрити та розширити музично-культурні кордони, а і педагогічної майстерності, розкриттю методико-технологічної доцільності, своєрідності окремих авторських шкіл.

Ми свідомо обмежуємось частиною сутності поняття „конкурс", що відповідає теорії музичної педагогіки (від лат. – concursus – зустріч, зіткнення: а) змагання з метою виявлення найкращого з учасників; б) конкурсант, той хто зустрічається, учасник конкурсу), обминаючи схожі за змістом і спрямуванням інші поняття: олімпіада (від грец. – Ολυμπίας – змагання з чого-небудь, конкурс, огляд), форум (лат. forum – площа, двір – місце виступів, висловлювань, широкі представницькі збори), фестиваль (лат. festivus – веселий – огляд професійного або самодіяльного музичного, театрального мистецтва, кіномистецтва тощо).

Схожі визначення має конкурс і в теорії педагогіки. За своєю сутністю вони схожі і передбачають конкретні змагання з метою виявлення не лише тих учасників, хто приємно дивує, вражає інших помітними успіхами в якійсь справі (знаннями, мистецькими проявами, естетичними здібностями, спортивними досягненнями тощо), а й для виявлення та показу кращих з них, переможців, інших результатів ранжування (підрахування балів, очок тощо), надання окремим особам перших місць, премій, інших нагород. Мабуть, саме з цих причин конкурси часто замінюються фестивалями, запобігаючи негативного їх впливу на психічне здоров'я конкурсантів, зняття зайвої напруги, зберігання впевненості кожного в своїх власних здібностях, потенційних можливостях, здобутках. Щодо педагогічних конкурсів, олімпіад, то вони визначаються як „змагання учнів у виконанні певних позакласних і позашкільних завдань загальноосвітнього характеру, ‹...› написанні творів тощо" [142, с. 238; 384; 451].

Для мистецької освіти конкурсна справа – це природне явище, що має певну виховну функцію. Так, значну музично-

просвітницьку роботу проводять школи мистецтв. Нагадаємо, що серед різних форм творчої діяльності молоді, де відбувається залучення дітей до концертної діяльності, належне місце займають творчі конкурси, фестивалі мистецтв [451; с. 502]. Тобто, в школі мистецтв, навіть для дітей (молодшого, середнього віку), конкурс не є поза педагогічним явищем, виснажливим процесом, що може заважати естетичному вихованню молоді. Він несе виховне навантаження, використовується для формування музично-естетичної свідомості, розвитку художньо-емоційного відчуття дійсності, загальної мистецької ерудиції, особистісної культури учнів, впевненості в своїх силах. Конкурс усвідомлюється як культурно-педагогічне явище, яке психологічно необтяжливе для творчої людини за умов ясної мети, професійної зацікавленості його учасників.

Музичний конкурс визначається як змагання частіше музикантів-виконавців у вигляді концертних виступів, учасники яких нагороджуються преміями, отримують право називатись лауреатами, а нагороджені почесними дипломами – дипломантами [195; с.155]. Конкурси в музичному мистецтві є формою розкриття музично-виконавської компетентності її учасників. Це поняття в педагогічному аспекті не мало узагальненого висвітлення. Наводячи різні визначення автори розкривають їх походження, творче спрямування, виховне значення тощо. Ю. Юцевич визначає конкурс як „змагання музикантів за заздалегідь оголошеними правилами (їх було започатковано в древній Греції). Сучасні музичні конкурси використовуються як засіб виявлення талановитих виконавців – співаків, інструменталістів, диригентів і т. інш., значним фактором культурно-мистецького життя” [680; с.123]. В Україні відбуваються конкурси, засновані видатними музикантами або їм присвячені (Е. Гілельса, В. Горовиця, М. Лисенка, В. Крайнєва, С. Крушельницької, М. Крушельницької, В. Пухальського, С.Турчака та інші).

Конкурси в галузі музичного мистецтва (як ми вже зазначали) сприймаються природно. Це обумовлюється неможливістю уніфікації процесу виконання музичного твору, яке може існувати лише під час і завдяки індивідуально-неповторним концертним виступам музикантів, демонстрації ними своїх інтерпретацій навіть у разі виконання однакових музичних творів, що представлені на конкурс, творенню музично-звукового

інструментального дійства під час безпосередньої зустрічі із слухачами в концертному залі.

Кожна серйозна справа (а конкурси – це дуже серйозне випробування для його суб'єктів, представників різних мистецьких шкіл, конкурсантів, їх педагогів і, навіть, членів журі) має позитивні й негативні характеристики, що спричиняють виникнення різних суперечностей і ускладнень. Як неможливо зробити наукове узагальнення без порівняння, так важко розібратись у здобутках чи відставаннях в соціальному, культурному бутті за відсутності будь-якого співставлення досягнень, тобто без різноманітних конкурсів, що підтримують і стимулюють прогресивний рух суспільства. Без конкурсів втрачається відчуття динамічності реальності, навіть культурно-економічних перспектив розвитку. Тобто з педагогічної точки зору, конкурси потрібні для того, щоб не загубити мотивацію розвитку людини, її бажання піднятись над самим собою, намагання досягти професійної або особистісної досконалості, акмерівня самовдосконалення.

Так, музичні конкурси не втрачаючи жодного термінологічного компоненту змісту цього поняття, мають свої специфічні прояви, які виражаються не лише в підвищенні художньої і технічної досконалості звучання виконуваного твору як результату кропіткої професійної роботи конкурсантів, а й у можливості презентувати свої особистісні досягнення слухачам та вимогливому журі конкурсів, унікальні самобутні, неповторні риси творчого характеру, загальнокультурні надбання, власну манеру спілкування засобами музики тощо.

Завдяки конкурсам значно підвищився технічний рівень виконавської майстерності музикантів. Хоча сам по собі він не визначає кінцевий результат музичного виконання художніх творів, більше того віртуозне володіння музичним інструментом стало звичайною справою останні десятиліття XX-початку XXI століть. Але без художньої довершеності технічна майстерність вже не є вагомим критерієм виконання. Переможцем можна стати лише поєднуючи бездоганну технічну досконалість з яскравою особистісною самобутністю. Але і цього не достатньо, щоб остаточно визначити переможця, ними стають ті виконавці, які розкривають в своєму виступі багатовекторні можливості, до яких відносяться точне відтворення авторського нотного тексту з жанрово-стилістичною достовірністю ознак культурно-історичних традицій в співвідношенні із демонстрацією професійної

грамотності, загально-музичної освіченості та індивідуально-неповторних особистісних якостей.

Педагогіка конкурсів проявляється в компетентності журі в т. ч., їх професійній та особистісній вибірковій позиції. Без коментарів можна залишити жарт про переможців виконавських конкурсів, яких Святослав Белза назвав „музичними гладіаторами". В той же час, у конкурсній справі, в широкому розумінні цього поняття, є складні соціальні, особистісні, професійні проблеми і це безперечний факт, який часто обговорюється в музичній пресі. Наприклад, це стосується роботи журі конкурсів. Не кожний музикант може „судити" в журі з огляду на свої особистісні враження та професійні погляди на цю справу. В більшій мірі це стосується саме тих музикантів-виконавців, які самі неодноразово брали в них участь, відчули на своєму прикладі весь спектр відповідних почуттів (негативні – не виключення). „Хоча конкурси, - на їх думку, - безумовно, потрібні" [310].

Педагогічна компетентність митця, педагога-піаніста складний і протирічливий феномен. До того ж, не всі, навіть блискучі, виконавці також блискуче справляються з викладацькою діяльністю. Це, свого роду, особистісно-професійне протиріччя виникає з двох причин. По-перше, за браком часу. Щодо суцільного поєднання педагогічної та виконавської діяльності, то доцільно прислухатись до концертуючих музикантів, які з великим задоволенням ще й реалізовують себе як педагоги. „В наш час складно, а той неможливо водночас бути і повнокровним викладачем, і повнокровним виконавцем". Частіше педагог стає „граючим тренером". Заняття із студентами, вечори класів та кафедральні концерти, сесії тощо віднімають багато часу, тому не просто назвати тих, хто гармонічно поєднують гастролі та педагогічну роботу [65]. Ці думки ілюструють той факт, що бути водночас концертуючим виконавцем і „повнокровним" педагогом дуже складно, але не тому, що між цими компонентами професійної діяльності є розмежовуючі перешкоди, а тому, що в якусь мить свого життя кожен музикант повинен вирішувати для себе „бути чи не бути" концертуючим виконавцем. Друга причина полягає в тому, що не всі яскраві виконавці також досконало створюють самі або ж реалізують існуючі технології викладання. Причина полягає не в тому, який саме компонент „переміг" у власному, внутрішньому конкурсі особистісних якостей музиканта на кращу фахову складову його компетентності, а в тому, щоб залишилась

найкраща, улюбленіша складова в діяльності кожної окремої особи. В цьому опосередковано проявляється педагогіка внутрішнього конкурсу в професійній долі особистості кожного піаніста.

Конкурс музикантів-виконавців як соціально-професійне явище має певні суперечності. Вказані соціально-професійні суперечності не легко усуваються, іноді залишаються не вирішеними. Надамо для педагогічних роздумів деякі з них:

а) під час конкурсного виступу молодий виконавець демонструє стан свого мистецького, технічного рівня на поточний момент, тобто готовність на момент конкурсного виступу, демонструючи і свою вправність щодо хвилювання або концентрацію зусиль на сцені. Конкурсний виступ не гарантує кращого виконання, через невеликий проміжок часу, друге виконання може відбутись набагато вдалішим;

б) впливовим є суб'єктивний характер суджень членів журі, які іноді з пристрастю ставляться до окремих конкурсантів;

в) піаністи виконують (як правило) не нові твори, (іноді доволі обмежену їх низку, що завдяки своїй популярності мають багаті традиції виконання), конкуруючи своєю інтерпретацією з майже еталонними аудіо- та відеозаписами, зробленими всесвітньо відомими музикантами (саме тих творів, які звучать в конкурсному прослуховуванні);

г) чим вище рівень виконавського конкурсу, майстерності його учасників, тим більше виявляються вказані суперечності.

Одним із шляхів їх вирішення є створення різних Міжнародних благочинних фондів для виявлення талановитих людей із щомісячною виплатою стипендій цим музикантам, які із-за багатьох неправедних дій функціонерів від мистецтва опиняються в складних умовах. До того ж, конкурси допомагають самоорганізації педагогів. Якщо нас дивує, що декілька століть потому, в культурно-історичних пам'ятках, методиках з навчання гри на музичному інструменті, розкривається обмежена мотивація навчання, яка полягала у досягненні технічної досконалості піаністів без відповідної уваги до художнього змісту творів, то ще більше дивує, що й сьогодні, вже в XXI столітті, професію музиканта-виконавця не завжди охоплюють з усіх боків. На жаль, на думку М. Петрова, більшість викладачів навчають в основному лише ремеслу. Таку тенденцію музично-виконавської педагогіки останнього часу важко усвідомлювати. Але це ще залишається сучасною соціально-культурною тенденцією. До неї приєднується ще одна – значна відстань між

невеликою кількістю яскравих виконавців і невисоким рівнем загальної музичної культури суспільства, в т.ч. молоді, яка навчається в музичних освітніх закладах.

Окрім внутрішніх фахових суперечностей особистості педагога-піаніста: більше грати самому чи навчати молодь, є зовнішні прояви не менш важливої суперечності, яку кожний педагог вирішує на свій розсуд, від чого безпосередньо залежить успіх молодого виконавця. Концертні обставини, присутність слухачів може розцінюватись деякими учасниками в сучасних умовах шоу-бізнеса як артистичне видовище, що потребує зайвого блиску, неприродної театральності. С другого боку, схожість інтерпретацій, що зводить їх скоріше до відсутності, затуляє елемент індивідуальної неповторності, своєрідності світовідчуття та його музично-образного відтворення кожним виконавцем. У цій проблемі першу скрипку має грати і грає педагог. Він відчуває або ні рівень очікуваної майстерності учасників та статусу відповідного конкурсу взагалі, а в цьому аспекті і професійні досягнення свого учня. Мова йде про винайдення рівноваги, балансу між протилежними стихіями інтелектуально-творчого розкриття компетентності виконавця: грамотністю та фантазуванням, інтелектом та емоціями, аналітичним потенціалом та інтуїцією, розсудливістю та афектацією. Усвідомлення та встановлення бажаної рівноваги, певної збалансованості компонентів під силу скоріше педагогу, його музично-слуховому досвіду, проективним здібностям, професійно доцільній сміливості, впевненості у винятковості своїх інтерпретаторських задумів.

Враховуючи рівень конкурсних виступів молодих музикантів дуже високий з огляду на технічно-ремісничі досягнення, важко здивувати слухачів і, навіть журі, чистими та швидкими пасажами, „майже всі грають чисто, головне – чи є конкурсанту що сказати” [310].

Навчальні процеси, які пов’язані безпосередньо з опануванням музичного інструменту, конкретні дидактики спрямовані на вирішення музично-освітніх проблем, розвиток музичних здібностей, особистісних якостей конкурсанта, майбутнього виконавця, артиста. Загальні педагогічні питання, які пов’язані з конкурсною справою, не є предметом спеціального вивчення або підготовки в межах музичної освіти, навіть професійної. Педагогіка конкурсів музикантів-виконавців з позиції дидактики фортепіанної школи явище опосередковане. Натомість, окремі принципові позиції в межах розкриття

дотичних до музичних проблем педагогічних явищ, які стосуються конкурсів та їх педагогічного впливу на молодих музикантів, обумовлюють розгляд конкурсної справи і пов'язаних з нею процесів у педагогічній парадигмі.

Конкурсна справа, як педагогічне явище, несе велике позитивне навантаження. В порівнянні з суперечностями, які виникають в їх проведенні (випадковість невдалих виступів окремих талановитих конкурсантів, рефлексія не етичної стратегії окремих членів журі тощо), конкурси мають потужний педагогічний потенціал. Так, величезне морально-етичне навантаження несуть ті висновки журі, від яких залежить подальша доля молодих музикантів. Маються на увазі рішення відповідних комісій, за якими конкурсанти після отримання винагород за успішний виступ у конкурсі отримували можливість стати студентами певних музичних освітніх закладів без екзаменів. В Україні така практика мала місце. Так, в 1964 р. переможців республіканського конкурсу (Н.Афанас'єва, Ю.Бейлін, В.Бойков, Ю.Лотаков, В.Новіков, В.Тітович, К.Фесенко) було зараховано студентами фортепіанного факультету Київської державної консерваторії ім. П.І. Чайковського.

Конкурси музично-інструментальних виконавців були започатковані в професійних музичних освітніх закладах (консерваторіях та прирівнених до них). Не залишились осторонь конкурсної справи осередки музично-виконавської діяльності в межах інших музично-освітніх спеціальностей, які ствердили доцільність свого існування в структурі педагогічної освіти і визначали кращого вчителя музики, музичного мистецтва в загальноосвітніх та викладачів музичного інструменту в музично-педагогічних навчальних закладах. Згодом, виконавські конкурси різного спрямування (з встановленими відповідними вимогами в межах педагогічного ВНЗ або ж з вимогами „чистих" виконавських конкурсів серед студентів відповідних інститутів мистецтв, музично-педагогічних факультетів, гуманітарних інститутів) стають традиційною формою навчально-виховного процесу вищої школи. В конкурсах беруть участь талановиті музиканти, яким є що продемонструвати міжнародному журі. Такі конкурси, які мають у кожному місті своє власне обличчя і дещо відрізняються умовами, виконуваною музичною літературою, професійним спрямуванням, започатковані в Києві, Мелітополі, Одесі, Тернополі, Харкові, Ялті та інших містах. Вони мають за мету сприяти самовдосконаленню майбутніх і вже самостійно працюючих викладачів-музикантів, обміну освітніми, музично-

виконавськими та методичними ідеями, винайденню власних шляхів професійної самореалізації.

Усвідомлення музично-виконавських конкурсів предметом теорії загальної педагогіки залежить від позитивного смислу векторів їх прояву. Ми вважаємо, що педагогіка української фортепіанної школи (УФШ) проявляється в таких векторах:

a) *педагогічна доцільність*, конкурси сприяють пошуку талановитої молоді, зростанню числа цілеспрямованих людей, які вирішили займатись своєю справою не поверхово, а глибоко професійно; розкривається у працездатності особи, концентрації своїх зусиль на культуротворчій функції своєї творчої діяльності;

b) *методико-технологічна самобутність*, яка уможливлює функціонування індивідуально-неповторних власних викладацьких манер педагогів; підтримку високого рівня професійної майстерності (це стосується не стільки технічного ускладнення виконуваних музичних програм, їх художньої довершеності, скільки виконавської майстерності молодих музикантів, особистісної самобутності художніх інтерпретацій; обмін педагогічними технологіями, авторськими методиками; проведення майстер-класів, які сприяють взаємному обміну музично-педагогічною інформацією, показу особистісних технологій, творчих підходів та національних здобутків;

c) *соціальна значущість*, яка характеризується вмотивованістю конкурсанта на здійснення мрії про перемогу, розвитком власних сутнісних сил, впевненістю у своїх здібностях, особистісних якостях (подекуди виконуючи оздоровчі функції, спонукаючи піаніста перемогти навіть психічно-фізіологічні вади);

d) *становлення і розвиток української національної еліти*, творення якої відбувається під час підготовки та проведення конкурсів. Це поширює можливості музично-естетичного зростання суспільства, що, в свою чергу, впливає на генетичні перспективи майбутньої України. Інакше кажучи, відбувається безпосередня для суб'єктів конкурсної діяльності та опосередкована для слухачів інтелектуалізація нації, зростання її духовного потенціалу;

e) *історична значущість*, що проявляється у продовженні культуротворчих традицій музикантів минулих століть, корифеїв музично-виконавської справи, лідерів фортепіанних шкіл; здійсненні важливої виховної функції зв'язку поколінь, культур, що виправдані часом, які проявляються у збереженні

громадської свідомості, високої моральності, людської гідності тощо;

f) *національна історико-культурна єдність*, яка проявляється в нових геополітичних умовах невідступної глобалізації розвитку світової спільноти, що актуалізує ідею „чужого знати і свого не забувати". В цьому контексті спостерігається ствердження самостійності української фортепіанної школи, демонстрація історико-культурної значущості її музично-педагогічної естетики;

g) *особистісно-перспективний досвід*, який складається із поширення музично-інструментального репертуару, зростання загальнокультурного, музично-виконавського, артистичного та досвіду особистісного спілкування, толерантного ставлення до культурно-історичних, соціальних, музично-інтерпретаторських особливостей представників різних національних шкіл, що сприяє винайденню спільної професійної мови, поваги й відкритості до інших культур;

h) *розкриття інтелектуально-креативного потенціалу*, винайдення молоддю свого власного стилю музично-виконавської творчої позиції; векторів і меж науково-практичної творчої діяльності, відкриття іншим своєї унікальності;

i) *культуротворча і виховна місія*, яка полягає у відкритті новому, молодому поколінню слухачів шедеврів світового музичного мистецтва – історично стверджених художніх творів, гідних бути постійними „учасниками" міжнародних музично-інструментальних форумів та нових, мало відомих творів, таких що отримали популярність незважаючи на свою „молодість";

j) *професійна самовизначеність*, що характеризується мотивацією на акмерівень власної творчої самостійності, потребою у постійному самовдосконаленні, підвищенні компетентності та рівня усіх компонентів майбутньої музично-педагогічної діяльності. Це спонукає до професійного зростання, намагання подолати наступні щабелі самореалізації;

k) *педагогічна далекоглядність*, яка виявляється у здатності продемонстрували міжнародній спільноті перспективність поглядів і виховних можливостей організаторів конкурсів, які не зупинились на виявленні нових талантів, а забезпечили творчу перспективу переможцям презентувати свою унікальність у найкращих концертних залах світу. Педагогічна доцільність проявляється у забезпеченні розквіту талантів, їх професійного майбутнього, збагаченні світової музичної культури завдяки досягненням УФШ, яка здатна не

розгубитися і зберегти власне обличчя в своєрідній мистецькій інтеграції;

l) *просвітницьке спрямування* публічного виконання як засобу художньо-творчого розвитку молоді, де процес публічного виконання усвідомлюється його ефективним засобом; культуротворчі засади його функціонування визначаються творчим спілкуванням із слухачем, що народжує духовний взаємозв'язок, унікальний у своїй неповторності; спонукання слухацької аудиторії до подальшого самовдосконалення та подолання пов'язаних з цим труднощів, корекції і відповідальності добору музичних творів; ближньої (існуючих потреб) і далекої (формування музично-естетичного смаку) перспективи аксіологічного ставлення до фортепіанної музики.

Схема 5.1

ПЕДАГОГІКА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ КОНКУРСІВ

Пункти	Вектори прояву	Короткий зміст
a)	*Педагогічна доцільність*	Пошук професійної, талановитої, працездатної молоді, здібної та вмотивованої до культуротворення.
b)	*Методико-технологічна самобутність*	Функціонування індивідуально-неповторних власних викладацьких манер, самобутність художніх інтерпретацій, обмін педагогічними технологіями, авторськими методиками.
c)	*Соціальна значущість*	Вмотивованість на розвиток власних сутнісних сил, впевненість у своїх здібностях, аксіологічність особистісних якостей.
d)	*Становлення і розвиток української національної еліти*	Поширення музично-естетичного розвитку в суспільстві, його вплив на генетичні перспективи майбутньої України, завдяки чого відбувається інтелектуалізація нації.
e)	*Історична значущість*	Продовження культуротворчих традицій музикантів минулого, здійснення виховної функції зв'язку поколінь, різних культур.
f)	*Національна історико-культурна єдність*	Ствердження самостійності української фортепіанної школи, демонстрація історико-культурної значущості її музично-педагогічної естетики в нових геополітичних умовах глобалізації розвитку світової спільноти.

g)	*Особистісно-перспективний досвід*	Зростання загальнокультурного, музично-виконавського досвіду, толерантного ставлення до культурно-історичних особливостей різних національних шкіл.
h)	*Розкриття інтелектуально-креативного потенціалу*	Віднайдення молоддю свого власного стилю музично-виконавської творчої позиції, спрямування науково-практичної творчої діяльності, презентація своєї унікальності.
i)	*Культуро-творча і виховна місія*	Відкриття молодому поколінню слухачів шедеврів світового музичного мистецтва, історично стверджених художніх творів та сучасних популярних зразків.
j)	*Професійна самовизначеність*	Мотивація на акмерівень власної творчої самостійності, потреба у постійному самовдосконаленні, характеризується підвищенням рівня компетентності всіх компонентів майбутньої музично-педагогічної діяльності.
k)	*Педагогічна далекоглядність*	Забезпечення творчої перспективи переможцям, презентація своєї унікальності в найкращих концертних залах світу, вияв педагогічної доцільності через забезпечення професійного майбутнього.
l)	*Просвітницьке спрямування*	Публічне виконання як засіб художньо-творчого розвитку молоді, усвідомлення його ефективним засобом виховання; культуротворчі засади функціонування полягають у творчому спілкуванні із слухачами, народженні духовного взаємозв'язку, унікального в своїй неповторності.

Безсумнівні успіхи виконавців-піаністів надають оптимістичної впевненості в забезпеченні майбутнього української музичної культури. Конкурс як компонент організаційної системи заходів вдосконалення майстерності молодих музикантів ставатиме дедалі успішнішим завдяки масовості за умов системного функціонування декількох складових: міжконкурсні прослуховування-відбори для виявлення кращих із бажаючих прийняти участь у престижних форумах, майстер-класи, організація гастрольних виступів лауреатів перед міжнародною слухацькою аудиторією, обмін студентами (навчання в інших країнах) та викладачами

(запрошення до роботи в інші країни). Указані фактори обумовлюють наступні досягнення і сприяють перспективі конкурсної справи в музично-педагогічній галузі, подальшій позитивній динаміці розвитку української фортепіанної школи.

Таким чином, одним із інструментів технологічної компетентності педагога-піаніста є музично-виконавська діяльність, яка актуалізується в участі у музично-виконавських конкурсах. Специфічно-музичними задачами конкурсна справа не обмежуються. Значне технологічне навантаження має її педагогіка, яка розкривається в своїй багатопозиційній сутності та впливає на культуротворення суспільства, підвищення рівня власної досконалості, музично-естетичне виховання молоді, презентацію індивідуально-особистісної унікальності тощо.

5.4. Специфіка особистісної зорієнтованості у власному стилі реалізації інтелектуально-творчого потенціалу піаніста

„Мій стиль- це мої переконання"
Віктор Томілін

Кожна наукова школа відрізняється яскравою особистістю лідера або його продовжувача. В фортепіанній школі ідейний лідер – видатний піаніст-виконавець, громадський діяч, педагог із власною, індивідуально-непорвторною методико-технологічною системою, самобутнім стилем проведення уроків, спілкування, оригінальним, здатним до нових ідей мисленням, власним стилем музично-педагогічної діяльності.

В практичній педагогічній діяльності піаніста є своя специфіка, притаманна їй з огляду на предмет діяльності – опанування фортепіано кожною особою власноруч (ми свідомо не зупиняємось на ряді факторів, що впливають на успішність результату або перешкоджають цьому процесу), що детермінує природнє спирання на індивідуальні музичні здібності, індивідуально-творчий потенціал особи та використання доцільної форми навчання мистецтву фортепіанного виконання – індивідуальне заняття з педагогом. Специфіка особистісно зорієнтованого навчання в процесі творчого опанування фортепіано проявляється в таких трьох аспектах: врахування індивідуальних особливостей студентів-піаністів (їх музичних здібностей, психологічних властивостей, потенціальних можливостей тощо); створення умов і застосування навчальних технологій, які уможливлюють врахування цих властивостей;

отримання власного результату їх освітньої та самостійної музично-педагогічної діяльності.

Сучасна наука широко висвітлює різні аспекти вивчення особистості. До пізнання її індивідуальних властивостей та форм їх функціонування спрямовано багато наукових досліджень. Звернення до теоретичного обгрунтування проблеми формування індивідуального стилю педагогічної діяльності піаніста зумовлено необхідністю подальшого розкриття сутності цього процесу та його реалізації в умовах становлення особистості у вищому музичному навчальному закладі педагогічного спрямування. Враховуючи функціональні компоненти фортепіанної школи (методико-технологічний, комунікативний, ідейно-лідерський та інші), їх особистісно-діяльнісну природу надамо науково-теоретичне обгрунтування феномену власного стилю педагогічної діяльності музиканта (на прикладі піаністів) в контексті особистісно-орієнтованого навчання.

Історія розвитку наукової думки про сутність особистості розкриває досить складний шлях її вивчення і визначається різними підходами до цієї проблеми. У філософській інтерпретації проблема особистості розкривається в сукупності оригінальних, неповторних рис і якостей, які є саме в цій людині, і в такому конкретному синтезі являє собою неповторну індивідуальність (Л. Архангельський, Л. Буєв, Г. Гак, О. Леонтьєв, І. Резвицький та інш.).

Наукою доведено, що всі прояви індивідуальності не можна розглядати поза сферою її діяльності. Це повною мірою стосується навчання та самостійної діяльності, в яких кожна індивідуальність виявляє рівень власної соціальної значущості. Між соціальною та власною свідомістю відбуваються процеси взаємного обміну: якщо людина сприймає цінності суспільної свідомості, трансформуючи їх у власній свідомості, відбувається процес навчання. Особа ж, яка в процесі власного навчання збагачує соціальну свідомість, є творцем індивідуального стилю діяльності. Багатовимірність, неповторність кожної особи проявляється в її знаннях та вміннях, які є передумовою власних дій. Питання полягає і у тому, в якій мірі варто втручатись у її формування, тому одним із аспектів цієї проблеми є межі людських можливостей (задатки, властивості, здібності, характерні риси, типи вищої нервової діяльності).

Власні теоретичні засади ми відбудовуємо на філософських узагальненнях проблеми індивідуального в людській свідомості,

грунтуючись на науковому узагальненні конкретних досліджень з фізіології та психології, а саме, через розкриття таких понять як „індивідуально-типологічні особливості особистості" (наприклад, здібності – Б.Тєплов; темперамент, як прояв різних типів вищої нервової діяльності – В. Мерлін; характер, як індивідуальний стиль діяльності – Є. Климов, Н. Левітов). Фундаментальні праці з психології (Б. Анан'єва, Г. Андрєєвої, К. Платонова, С. Рубінштейна) переконали, що вивчення особистості уможливлюється в методологічній парадигмі завдяки цілісному уявленню з урахуванням ряду соціально-психологічних проблем. Цим детермінується визначення структури особистості як сукупності всіх її якостей, рис характера, властивостей, розташованих у певній ієрархічній послідовності.

На особливу увагу заслуговують наукові підходи, що їх пропонує психологія, завдяки її унікальним можливостям визначення зв'язку між всіма сферами пізнання про людину [27; с.13]. Психологія найповніше розкриває проблему індивідуальних властивостей, від чого безпосередньо залежить її практична діяльність. Усвідомлюючи цілісність наукового пізнання про розвиток людини, включаючи у вивчення весь комплекс її властивостей як вида, індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності (Б. Ананьєв), ми зосереджуємось на останній, від якої залежить подальше обгрунтування феномену власного стилю педагогічної діяльності піаніста. У розкритті суті індивідуальності як наукового феномену, ми дотримуємось погляду В. Мерліна, який обґрунтував теорію інтегральної індивідуальності, і довів, що сукупність індивідуальних властивостей людини є великою ієрархічною самоврегульованою системою, яку він назвав „інтегральною індивідуальністю". За його думкою, „біохімічні властивості, властивості її нервової системи, темпераменту, властивості особистості та особистісні статуси являють собою різні ієрархічні рівні цієї системи" [362; с.195]. В структурі людської індивідуальності між її ієрархічними блоками виникають багатозначні залежності, які свідчать про те, що різні явища дійсності не підпорядковуються загальній для них закономірності. У кожного ієрархічного рівня специфічні функціональні інваріанти, власні закономірності, які дозволяють відстоювати свою автономність та відносну незалежність. Принцип багатозначності заважає зведенню закономірностей однієї підсистеми у другу, що й дозволяє виділити рівні, які були поки що невідомі. В. Мерлін вперше звернув увагу на тип

багатозначного зв'язку, що може бути „критерієм для виділення нових ієрархічних рівнів індивідуальних властивостей, які підпорядковуються специфічним, але ще невідомим закономірностям" [362; с.196].

В доповнення цієї думки В.Брушлінський стверджує, що суб'єктом психологічної діяльності є той, хто творить історію і залишає в ній неповторний, свій власний слід. У різних професіях індивідуальність та своєрідність її прояву мають свої причини. В діяльності вченого індивідуальним є не лише процес, але й результат (ми відносимо до цієї категорії і сферу діяльності педагога-піаніста завдяки постійному інтелектуально-творчому пошуку нових засобів і форм роботи), звідки випливає різна суспільна значущість результату. В масових спеціальностях стати особливим, навіть новатором, може практично кожний робітник, який лише засвоїв індивідуальний стиль діяльності в певній конкретній галузі (будівник, токар). Для творчої діяльності науковця чи педагога-музиканта цього не достатньо [75].

Вищій рівень індивідуальності, який реалізується у власній педагогічній діяльності, є творчій процес, природа якого унікальна. Функції такої людини як активного суб'єкта закріплені за „сукупністю внутрішніх умов" (С. Рубінштейн, К. Абульханова, А. Брушлінський). „саме інтегральна індивідуальність, а не лише окремі її рівні визначають успішність" людини в тій чи іншій спеціальній діяльності. Всі практичні проблеми оптимізації цих процесів людини в праці, навчанні найбільш успішно вирішуються тоді, коли суб'єктом активності є вся інтегральна індивідуальність, на думку В. Мерліна, а не окремі її рівні, і коли гідно враховується „багато-багатозначність" різнорівневих зв'язків індивідуальних властивостей [362].

Предмет вивчення „інтегральної індивідуальності" та її діяльності сам являє собою ієрархію будови різних гілок психологічного пізнання і розглядається за законами співвіднесення нижчого та вищого (В.Орлов), нижчих, які складаються з первинних – психодинамічних і вторинних якісних характеристик психологічних процесів-якостей індивіда, до вищих якостей особистості, як мети, індивідуальності засобом транзитивної функції діяльності – предметної та непредметної (В. Мерлін, А. Петровський). Доведено, що взаємозв'язок різнорівневих властивостей в структурі інтегрованої індивідуальності, здійснюється завдяки транзитивній функції індивідуального стилю діяльності. Практично підтверджено, що функцію гармонізації між біохімічними і нейродинамічними

основами індивідуальності виконує індивідуальний стиль життєдіяльності (ігрової, організаторської, навчальної тощо) та спілкування [361; с. 4]. Між індивідуальними властивостями особистості та особистісними властивостями індивіда зв'язок субординаційний, що підпорядковується законам співвідношення вищого та нижчого (С. Рубінштейн), де якості особистості ніяк не зводяться до її індивідуальних особливостей [513].

В контексті фортепіанної школи лідер окремої фортепіанної школи, педагог-піаніст є продовжувач своїх педагогів і творець власної школи, методико-технологічної системи і від його неповторної індивідуальності, особистісної, творчої самобутності залежить подальший розвиток чи гальмування фортепіанної школи. Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічного трактування змісту феномену „індивідуальний стиль діяльності" ми усвідомлюємо як транзитивну місію між комплексами відносно самостійних складових інтегральної індивідуальності педагога-музиканта в процесі формування власного стилю педагогічної діяльності педагога-піаніста, який у контексті особистісної парадигми окреслюємо характеристикою вищого рівня фахової компетентності.

З позицій педагогічної науки суть індивідуалізації пов'язана з тим, що вона уможливлює розкриття унікальних педагогічних здібностей, розвиток професійних умінь і навичок викладача, подальше удосконалення його майстерності і як результат – реалізацію власного стилю самостійної педагогічної діяльності. З огляду на трансформацію психологічного поняття інтегрованої індивідуальності в теорії педагогіки, проекція на методико-технологічну функцію УФШ щодо індивідуалізації навчання в групі (колективні форми) має відносне практичне значення за наступними причинами. По-перше, враховуються індивідуальні особливості не кожного студента, а групи (її типології); по-друге – лише окремі властивості, які важливі з точки зору конкретного, фортепіанного, навчання (музичний слух, рівень піаністичних умінь, досвід практичної діяльності в творчому музичному колективі); по-третє, врахування деяких властивостей, важливих для конкретного індивіда (виконавські, інтерпретаторські, дослідницькі здібності); по-четверте, індивідуалізація реалізується не в повному обсязі навчальної діяльності студента, а епізодично, або окремому виді навчання і інтегрована з неіндивідуалізованою роботою (наприклад, в межах хорового співу, ансамблевого або оркестрового музикування тощо).

Індивідуалізація як психолого-педагогічна категорія безпосередньо пов'язана з дослідженням проблеми формування індивідуального стилю діяльності як навчальної, яка в контексті особистісно-орієнтованого навчання окреслюється як власний стиль учіння, що передбачає врахування в усіх формах і методах передачі знань і умінь студентам їх індивідуальних особливостей, незалежно від того, які саме можливості і в якій мірі враховуються.

Стиль власної педагогічної діяльності музиканта є індивідуально-неповторним. Педагог-майстер, лідер певної фортепіанної школи, спроможний розкрити неповторні властивості у своїх вихованців, продовжувачів його ідей. Вони, в свою чергу, здатні до їх трансформації, удосконалення до рис власної яскравої педагогічної (виконавської) індивідуальності.

Музична педагогіка збагатила дидактику прикладами яскравого власного стилю педагогічної діяльності. Найвидатніші з педагогів-музикантів створили власні виконавські та педагогічні школи у широкому розумінні цього поняття, які вирізняються характерними стильовими рисами та оригінальною методичною неповторністю (В. Барвінський, Г. Беклемішев, А. Бенш, Ф. Блуменфельд, Р. Горовиць, Т. Лешетицький, М. Лисенко, П. Луценко, Г. Нейгауз, В. Пухальський, М. Рибицька, І. Слатін, М. Старкова та багато інших. Представники певних шкіл, успадкувавши прогресивні ідеї метрів, по-різному їх впроваджують та розвивають (А. Лисенко, А. Луфер, О. Криштальський, М. Крушельницька, М. Михайлов, А. Рощіна, О. Слободяник, Є. Сливак, І.Тамаров, В.Топілін та інші), демонструючи різні види наслідування традиційних принципів УФШ. Педагогічна індивідуальність кожного педагога молодшого покоління має свої індивідуально-неповторні властивості.

Власний педагогічний стиль особистості музиканта обумовлюється, поряд з педагогічними здібностями та практичним досвідом, ще й рівнем музично-виконавської майстерності, загальної культури кожної окремої особи. Є багато чинників від зовнішніх, загальних до внутрішніх, особливих, які впливають на його формування. Головним результатом цього, з огляду на школотворення, є уможливлення розвитку „школи" як віртуальної або реальної соціальної множинності яскравих особистостей-лідерів, які її створюють або продовжують. Вони стають, свого роду, генетичною підтримкою інфінітивності школи за рахунок такого явища як власний педагогічний стиль. З думкою Л.Кабо, що „педагогіку рухають особистості", навряд чи

можна посперечатись. Поза конкретних імен не існує ні література, ні педагогіка, тобто „уніфікувати в педагогіці нічого не неможливо” [230].

У становленні власного педагогічної стилю важливу роль відіграють рівень загального розвитку та обдарованості, індивідуальні властивості суб’єкта педагогічного впливу, в процесі занять з якими виробляються і відповідні індивідуальні педагогічні методи. Власний педагогічний стиль стає рівнем багаторівневої індивідуальності піаніста. На початку своєї власної діяльності молодий фахівець відштовхується від отриманих за роки навчання знань і вмінь, певного індивідуального впливу досвідчених викладачів, підсвідомо використовує окремі елементи або ж запозичує багато складових педагогічної системи свого викладача. Це, безсумнівно, відбивається на характері професійної діяльності майбутніх педагогів-піаністів не лише на початку їх самостійної роботи, а й в межах педагогічної практики в вищих музичних навчальних закладах як навчальної дисципліни та певним чином проявляються у власному педагогічному стилі їх подальшої самостійної педагогічної творчості, в свою чергу накладаючи неповторну манеру викладання на їх вихованців.

Формування власного стилю викладання безпосередньо залежить від характеру навчання в вищому навчальному закладі, тобто від суб’єктів навчання – самих студентів. У сучасній педагогіці розвивається ідея зорієнтованості на формування яскравої індивідуальності, врахування та розвиток властивостей, здібностей та інтересів кожного з них. Гуманістична парадигма сучасної освіти стає гарантом всебічного педагогічного розвитку кожної особи, уможливлює збереження індивідуальності особи, що навчається. Вирішення цієї проблеми зрушує і іншу, не менш важливу, підсилює навчальну мотивацію студента, намагання вчитись з максимальною віддачею, розкривати свої професійні можливості, активно вдосконалювати вже існуючі уміння, розвивати здатність самовдосконалення на шляху формування власного стилю діяльності.

Теорію педагогіки збагачено визначеннями, що пов’язані з вирішенням проблеми особистісної зорієнтованості, на які ми спираємось в узагальненні змісту відповідних функцій фортепіанної школи. Це і „особистісно-орієнтована освіта”, „особистісно-орієнтований підхід”, „особистісно-орієнтоване навчання”. Модернізація освіти в Україні в тому і полягає, що

„вибудовуючись на національному грунті, дедалі більше орієнтується на апробований практикою принцип гуманізації навчально-виховного процесу особистісно-орєнтованого навчання” [602; с. 54].

Вітчизняною і зарубіжною педагогікою теоретично обгрунтувано принцип особистісно-орєнтованого навчання з урахуванням характеру індивідуального стилю діяльності особи, яка навчається (І. Бех, О.Вільман, Т. Гумекевич, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Є. Клімов, Н. Лєвітов, В. Мерлін, Б.Скомаровський та інші), розкривається та обгрунтовується аспект індивідуального стилю діяльності, високий рівень педагогічної компетентності педагога як прояв інтегральної індивідуальності особистості, що реалізується в його спочатку навчальній, а потім, поступово удосконалюючись, власній самостійній діяльності, в нашому випадку музично-педагогічній.

Спираючись на висновки психології про сутність індивідуальних властивостей людини як складного багаторівневого утворення – інтегральної індивідуальності, взаємозв’язок різнорівневих властивостей, у тому числі музичних та педагогічих здібностей молодого педагога-музиканта, ми усвідомлюємо, що індивідуальний стиль діяльності забезпечується завдяки його транзитивній функції і є вищим для кожної окремої особистості рівнем фахової компетентності, що відрізняється неповторними, унікальними проявами і музично-педагогічній творчості.

Становлення власного стилю музично-педагогічної діяльності майбутнього педагога-музиканта і сталого майстра пов’язане з процесами самовиховання та саморозвитку протягом всього життя, що спонукає подальше зростання рівня педагогічної компетентності. Особистісно-орєнтоване навчання майбутніх фахівців полягає у розвитку в них потреби в педагогічній досконалості, яка уможливлюється за рахунок особистісного саморозвитку [671].

Специфічний вияв особистісної зорієнтованості навчання спостерігається в системі мистецької освіти. Психологізація становлення педагога-піаніста, постійний процес самовдосконалення, особистісного спілкування „на музичній моделі” в процесі індивідуальних занять природно здійснюється в усіх напрямках функціонування фортепіанної школи.

Ретроспективний погляд на педагогічний стиль видатних піаністів-педагогів створює уявлення про його особливості, наприклад, у діяльності Ф. Ліста, який демократично ставився до

своїх учнів, і коли необхідно було зупиняв їх, сідав за рояль і демонстрував, як треба виконувати, робив зауваження з гумором, дотепно, доброзичливо. Він не сердився і учні не ображались на нього [69; с. 49]. Його спілкування з учнями продовжувалось і після уроків, він цікавився їх життям, намагався бути корисним їм, демонструючи демократичні відносини як педагог. Педагогіка цього унікального піаніста відбилася безпосередньо та опосередковано в методико-технологічних системах продовжувачів цієї фортепіанної школи, серед яких і представники українські УФШ: А. Альшванг, В. Барвінський, О. Брайловський, В. Горовиць, Р. Горовиць, Г. Коган, К. Михайлов, Б. Міліч, В. Пухальський, Р. Савицький, М. Старкова, М. Тутковський, Б. Яворський та інші.

Власний стиль педагогічної діяльності піаніста формується успішно за умов засвоєння психолого-педагогічних та спеціальних знань, виконавських можливостей засобом підвищення рівня фахової компетентності особистості, оптимального поєднання об'єктивних і суб'єктивних складових як формуючих компонентів неповторного власного підходу до викладання музики, як унікального феномену, що уможливлює успіх особистісного зростання.

У вищому мистецькому освітньому закладі природно створюються умови для формування власного стилю професійної діяльності, педагогічного ствердження молодих педагогів-піаністів. Потужний потенціал мають такі курси музично-педагогічних дисциплін як основний та додатковий музичний інструменти, диригування, вокал, інші, котрі завдяки специфічним творчим ресурсам сприяють здісненню принципу особистісної зорієнтованості навчання, оскільки в процесі опанування цих дісциплін створюються умови цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток різних музичних і педагогічних здібностей особистості студента. Головною умовою є міжособистісне спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу, яке забезпечується комунікативною функцією фортепіанної школи. Школа, як і психологічна наука, потребує вивчення наукового спілкування як творчого процесу, розкрить„за кожним новим рухом думки в голові окремого індивіда не його підсвідомі асоціації, а складну систему міжособових стосунків, укорінених у особовим чином організованій діяльності із сумісного осягнення природи" [684; с. 7].

Кожна з музично-педагогічних дисциплін, які викладаються в формі індивідцальних занять, вбудовуються в контекст

дидактичної моделі особистісної зорієнтованості окремого індивіда. В цих умовах природно моделюються ситуації відповідного навчання мистецтву та опанування музичного інструменту, зі внесенням дяких елементів, спрямованих на удосконалення процесу психолого-педагогічного впливу в роботі з кожним окремим студентом. Для цього ми пропонуємо вибудовувати його з урахуванням попереднього (довузівського) власного фахового досвіду студентів, усвідомлюючи його статус як суб'єкта навчання, навіть на момент його всупу в вищий музичний навчальний заклад, застосовуючи поточне тестування.

Принцип особистісно-зорієнтованого підходу створює умови для якісно нового засобу педагогічного втручання в формування власного стилю навчання студентів та їх подальшої самостійної педагогічної діяльності. Він спрямовує навчання кожного до особистісної значущості через функціонування механізму мотивації, який спонукає та стимулює молоду людину підвищувати фахову компетентність до рівня власного педагогічного стилю.

Завдяки особистісно-орінтованому підходу в межах мистецької освіти змінюється структура педагогічного процесу, тому що його основним структуроутворюючим компонентом стає особистість студента-музиканта. Тобто, студент, суб'єкт навчального процесу, безпосередньо впливає на визначення його змісту і технології. Врахування з психологічної точки зору самостійного статусу кожного студента призводить безпосередньо або опосередковано до уможливлення диференційованого навчання, що будується на унікальності індивідуальних систем музично-педагогічних здібностей кожного та з урахуванням особливостей вияву та функціонування цих особливостей як компонентів музично-педагогічного навчання та становлення власного стилю майбутньої педагогічної діяльності.

Педагогічний вплив з боку викладачів в умовах особистісно-орієнтованого навчання на процес становлення індивідуального стилю діяльності студента полягає, не в передаванні (або не лише в передаванні) знань студентам, а в „запуску" (Н.Щеліхова) механізму зростання рівня їх фахової компетентності саморозвитку, самоосвіти на основі особистісного потенціалу кожного.

Спонукання задіяння індивідуального механізму зростання рівня фахової копетентності студентів являє собоє процес розвитку рефлексії, що спрямований на усвідомлення ними власних особливостей, потенційних можливостей, які здатні

безпосередньо впливати на їх майбутню педагогічну діяльність; формування у них ціннісної мотивації, що в свою чергу спрямовує педагогічне самовдосконалення в процесі зростання музично-педагогічної майстерності до рівня власного педагогічного стилю. Такий підхід до формування власного стилю педагогічної діяльності уможливлює досягнення вищого рівня фахової компетентності, залежить, перш за все, від кожного студента. Виходячи із власного особистісного потенціалу, вони мають можливість створювати еталон своєї музично-педагогічної діяльності. В навчальному процесі уможливлюється здатність студентів не лише самостійно спроектувати високий рівень фахової компетентності, а й досягти його. Педагогічні зусилля викладачів зосереджуються здебільшого на доборі засобів досягнення очікуваного результату.

Науково-теоретичне обгрунтування феномена власного стилю педагогічної діяльності педагога-музиканта дозволяє зробити висновок, що індивідуальний стиль діяльності музиканта-піаніста з психологічної точки зору, є системним багаторівневим утворенням унікальної особи, що характеризується здійсненням комплексу дій високого рівня компетентності. В ході безперевного процесу індивідуально-неповторного самовдосконалення в умовах особистісно зорієнтованого навчання у вищому музичному навчальному закладі індивідуальний стиль діяльності особи трансформується у власний стиль реалізації індивідуально-творчого потенціалу у педагогічній діяльності музикантів. Він є результатом особистісно-орієнтованого наближення особи до музично-педагогічної досконалості, стимулом її професійного зростання і визначається появою ознак власного педагогічного стилю, що розкриваються в цілеспрямованому доборі студентами засобів педагогічного впливу в результаті трансформації традиційних історично-усталених методичних систем будь-якої фортепіанної школи у відповідності до власних індивідуальних творчих можливостей і досягнень.

Ми розуміємо *власний стиль реалізації індивідуально-творчого потенціалу* педагога-піаніста, продовжувача традицій корифеїв української фортепіанної школи, як такий, що стверджується і здійснюється в процесі *спілкування з педагогом (або педагогами), слухачами, опосередковано з композиторами через засвоєння музичних творів, творчого опанування фортепіано (у виконавському, пізнавальному, навчально-*

виховному аспектах), під час свідомого (підсвідомого) засвоєння та традиційного або індивідуально-трансформованого застосування методико-технологічних систем майстрів; уважного ставлення до традиції аксіологічного підходу до самого процесу творення власної педагогічної системи поглядів на акмерівні, входження в загально-історичний віртуальний колектив сотворців української фортепіанної школи.

Специфіка особистісно-зорієнтованого навчання піаніста, її індивідуально-психологічна та педагогіко-технологічна природа, спирання на теоретичні висновки психолого-педагогічної науки про багаторівневу інтегральну індивідуальність особи та історично-виправданий емпіричний музично-педагогічний досвід у парадигмі фортепіаної школи, обумовлює результат – реалізацію власного стилю індивідуально-творчого потенціалу піаніста.

5.5. Інтеграційні процеси в фортепіанному навчанні

Реалії розвитку сучасної науково-педагогічної думки не сприймаються без усвідомлення інтеграційної сутності понять, нового їх прочитання та засобів функціонування, що в повній мірі стосується української фортепіанної школи.

Відштовхуючись від загального для різних сфер людської діяльності поняття (integratio від лат. – поповнення, відновлення), що розкриває дану дефініцію, як готовий результат об'єднання окремих частин і як процес зближення і вирівнювання досягнень різних політичних, економічних систем, формування глибоких і стійких зв'язків у науці, а також соціальної сутності інтеграції як наявності упорядкованих відносин між окремими індивідами та їх групами ми усвідомлюємо ємність її, узагальненість суті, що уможливлює знаходження інтеграційних зв'язків і в змісті мистецької, в тому числі музичної освіти.

Ми в своїх міркуваннях спираємось на наукове поняття (integer – цілий), яке поширилось і затвердилось у педагогіці, відображає процес зближення і взаємозв'язку наук, що відбувається водночас із процесами їх диференціації. Інтеграція в педагогіціь – один з головних принципів науково-педагогічного мислення, а в змісті освіти (за М. Ярмаченком) інтеграція – це процес виявлення однотипних сутностей (закономірностей) з елементами змісту навчання та встановлення їх системної цілісності на основі закономірних зв'язків між ними.

Ця дефініція як предмет теорії педагогіки відносно молода (з 1998 р.), але вже завоювала позиції провідної тенденції розвитку педагогічної науки. Не зважаючи на це, інтеграція як науково-педагогічна категорія в теорії педагогіки зайняла доленосне місце на зламі XX та XXI століть. За дуже котороткий час вона навіть встигла „посприяти" появі нового педагогічного принципу – інтегрованого навчання. Проблема об'єднання знань з окремих предметів у школі обумовила, наприклад, виникнення у другій половині XX століття необхідність вирішення проблеми інтегрованого навчання (тобто вивчення на одному уроці спорідненого матеріалу з різних предметів – фізики, біології, хімії тощо).

Натомість у музичній педагогіці зміст цього поняття розвивався багато раніше, з часу виникнення організованого фортепіанного навчання, більше двох сот років потому завдяки інтегрованій сутності змісту і процесу творчого опанування цим інструментом у відповідних освітніх установах. У результаті ретроспективного аналізу тенденцій розвитку музично-освітянських процесів кінця XIX початку XX століть можна дійти висновку, що перспективне становлення інтеграційних процесів у змісті музичного навчання формувалось здавна: а) у вигляді взаємодії і поєднання музики з історією, поезією, живописом (просвітницька діяльність ведучих мистецтвознавців та музикантів, у тому числі й піаністів); б) синтезу різних видів мистецтва та їх окремих властивостей (музика, література, поезія, живопис, театр, танець); в) синтетичних жанрах музичного мистецтва (балет, опера, кантата та інші).

У контексті інтеграційних процесів музичної педагогіки розвивався один із провідних її фахів – фортепіанний, з відповідними поліфункціональними властивостями. Так, завдяки інтеграційним можливостям самого інструменту (його фізичним, механіко-акустичним показникам: політембровість, діапазон фортепіанної фактури охоплює за висотою, регістрово весь симфонічний оркестр) виникає практична можливість у композиторів презентації власноруч новоствореної музики (композиторська творчість майже не обходиться без володіння фортепіано). В свою чергу, майстерне опанування фортепіанної музики уможливлюється лише завдяки цілісному інтегрованому усвідомленню складових фортепіанного твору (змісту, фактури, форми, різноманітних засобів музичної виразності тощо) за допомогою музичної слухової діяльності в процесі створення

художнього образу в уяві та його відтворення у часовому просторі виконавцем на фортепіано.

Проблема інтегрованого навчання в практиці та елементи її теоретичного узагальнення виникли в 60-70-х роках ХХ ст., у наукових дослідженнях другої половини ХХ століття все більше уваги приділялося інтегративній сутності змісту мистецької освіти, з'явились перші інтегровані курси. Сталі й молоді науковці визначають сутність інтеграційних процесів у мистецтві, викладанні фахових дисциплін, реалізації професійної діяльності педагога-музиканта (Т. Гордейчева, Т. Корольова, І. Коршунова, О. Кузнєцова, І. Малашевська, Л. Масол, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Реброва, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, О. Соколова, О. Щолокова та багато інших).

Професійно-педагогічна ємність навчання в класі фортепіано набуло значення науково-педагогічного феномена, що спонукає до нового бачення цієї проблеми з позицій інтеграційних зв'язків і стала метою нашого аналізу. Це торкається змісту та процесу навчання в умовах творчого опанування фортепіано в музично-педагогічних майстернях піаністів („фортепіанних класах").

У межах наукових розвідок, що стосуються зокрема можливостей навчання в „фортепіанному класі", накопичено значний обсяг визначених та реалізованих у практичній діяльності ідей, які поступово змінюють уявлення про освітні можливості музично-педагогічного спілкування суб'єктів навчання, педагога і студента вищого навчального закладу, в цих умовах. Такі можливості поширюються завдяки виходу занять спеціального фортепіано з ремісничо-піаністичного процесу на рівень творчої професійно-виконавської діяльності, усвідомлення його як музично-педагогічної майстерні, в якій майже знято обмеження музично-дидактичного спілкування (вивчення фортепіанних творів), натомість, збагачено змістом інтелектуально-творчого функціонального компоненту, безперервністю фахового удосконалення в співдружності з педагогом-піаністом. Прикладом може стати різнопланова навчально-виховна діяльність в („класі фортепіано") творчих музично-педагогічних майстернях сучасних педагогів-піаністів України: Н. Афанасьєвої, Т. Гордейчевої, М. Демідової, Т. Завадська, Є. Йовенко, Л. Кондрацької, О. Кузнєцової, Л. Куришевої, Н. Лисіної, С. Науменко, Г. Ніколаї, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Реброової, Н. Руденко, О.Соколової, Л.Тарапата-Більченко, Н. Шипунової, В. Шульгіної та багатьох інших.

Новий погляд на інтеграційні процеси, що відбуваються в класі фортепіано, дозволяє наблизитись до вирішення суперечності між універсальними освітніми можливостями, за рахунок яких можна вирішувати різні дослідницькі, методичні та навчальні проблеми в широкому науковому діапазоні (філософські, естетичні, мистецтвознавчі, психологічні, педагогічні, виконавські, ремісничо-піаністичні) і традиційно-обмеженим усвідомленням значущості професійної діяльності в музично-педагогічній майстерні („класі фортепіано") у збагаченні емпіричного досвіду, накопиченні теоретичного та практичного матеріалу для його узагальнення в законах і принципах загальної педагогіки. Тобто, уможливлюється вирішення суперечності між змістом професійної діяльності на рівні викладання фортепіано, як ремісницько-піаністичної дисципліни, з елементами становлення інтеграційних процесів і організації освіти в „класі фортепіано" на рівні сучасних вимог інтегрованого навчання педагогічної науки і практики.

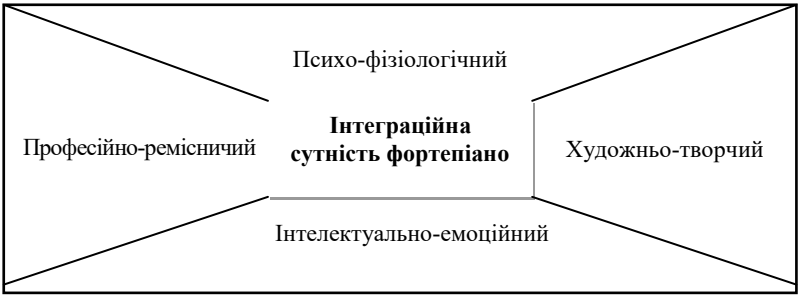
У структурі фортепіанного навчання поряд з теоретичним і практичним опануванням музичного твору як предмету художньої культури, носія образно-емоційного та психофізіологічного навантаження на виконавця (доречі, навіть функціональне об'єднання окремих фізіологічних механізмів у складну координовану пристосувальну діяльність цілісного організму є одною зі складових змісту дефініції „інтеграція" і відповідає сутності ремісницько-виконавської роботи піаніста за інструментом під час виконання музичних творів) інтегруються і засоби виховання духовності та естетичних смаків, особистісного розвитку, тобто, функціонують інтеграційні зв'язки, що потребують нового рівня наукового усвідомлення та узагальнення, які поєднані в єдиному емоційно-інтелектуальному занятті з творчого опанування фортепіано.

У контекстності фортепіанного навчання, в універсальних навчальних можливостях та виконавській варіативності призначення цього музичного інструменту (використання для сольного та ансамблевого виконання музичних творів, акомпанементу) криється багатозначна інтеграційна сутність, яка виявляється у процесі відтворення музики на цьому інструменті: в цілісності та взаємообумовленості психофізіологічного, професійно-ремісничого, інтелектуально-емоційниого та художньо-творчого компонентів. Опанування музичних творів відбувається інтеграційним засобом (одномоментне або майже одномоментне використання елементів цілісного аналізу стилю,

жанру, форми, технічних та координаційних складнощів, попереднього музичного уявлення та слухо-контрольних дій, створення специфічно-музичних акустично-тембрових проектів, моделювання образно-емоційної драматургії, організації всіх процесів у часі і т. Інш., починаючи з невеличких епізодів музичного твору, а згодом підключаючи розгорнуті епізоди, які поступово паралельно з удосконаленням ремісничо-відтворюючих дій виконавця (студента) „визрівають" у цілісну драматургію розкриття музичного образу в фортепіанному звучанні. Інтеграційна сутність фортепіано (предмету багатовекторної уваги піаніста) стає ядром творчого його опанування.

Рис.5.1

ВЗАЄМООБУМОВЛЕНІСТЬ КОМПОНЕНТІВ ТВОРЧОГО ОПАНУВАННЯ ФОРТЕПІАНО



Вивчаючи методичні системи яскравих особистостей української фортепіанної школи різних періодів її становлення (О. Александров, В. Барвінський, Р. Горовиць, В. Воробйов, Н. Кашкадамова, Л. Колесса, Т. Кравченко, М. Крушельницька, М. Кузьмін, М. Лисенко, Р.Лисенко, П. Луценко, К. Михайлов, Г. Нейгауз, О. Орлова, А. Рощіна, І. Рябов, Є. Сливак, І.Тамаров, В. Пухальський, Л. Шур, Д. Юделевич та багато інших) знаходимо продовження історично складених принципів інтегрованого підходу до навчального процесу. Уроки майстрів з фортепіано перетворювались на високохудожні педагогічні дійства, в яких в єдиному інтегрованому процесі сплітались яскравий показ на фортепіано, вербальні пояснення з наведенням адекватного асоціативного ряду з різних видів мистецтва (образотворчого мистецтва, літератури, високої поезії, архітектури), театральне втілення деяких пояснень тощо.

Ми визначаємо навчання в класі фортепіано як відносно самостійну самоврегульовану систему, яку можна представити як своєрідний концентр змістових кіл, що відрізняються значущістю і глибиною понятійного навантаження від вузько спеціальних професійних фортепіанних проблем через методичні, музично-педагогічні до загально педагогічних, що складає один з структурних компонентів У межах поняття „піаністична школа" або „фортепіанна школа".

Свого роду інфраструктурою „фортепіанної школи" ми окреслюємо „клас фортепіано" (що став, з огляду на педагогіку фортепіанної школи, своєрідною музично-педагогічною майстернею), який освічений лідерськими якостями особистості педагога, творця специфічної, неповторної, навіть унікальної навчальної атмосфери того середовища, де відбувається творчий процес. Певною школою становлення особистості майбутнього музиканта-педагога стає історично усвідомлений піаністами спеціальний клас (фортепіано), в якому студенти отримували відповідну школу технічної, творчої, виконавської, методичної підготовки, особистісного впливу та становлення духовного потенціалу. На функції „фортепіанного классу", як соціального середовища, доцільно зупинитись окремо.

Використовуємо це словосполучення, „фортепіанний клас", ми свідомо. Поняття – музичний клас, пізніше і „фортепіанний клас" згадується в музично-педагогічній літературі упродовж всього існування клавірного навчання, є історично усталеним словосполученням. Саме під керівництвом певного педагога відбувалося професійно-особистісне становлення і розвиток кожного окремого піаніста. З появою професійного навчання і здійсненням фортепіанного навчання в певному музичному закладі спілкування з педагогом з музично-інструментального фаху, фортепіано, відбувалось у межах індивідуальної форми навчання під опікою педагога-піаніста, який навчав певну кількість осіб протягом повного курсу їх навчання (декілька років відповідно до навчальних планів) визначену кількість годин на тиждень (як правило дві, як достатньої кількості для одного спільного з викладачем поточного заняття). Це словосполучення – „фортепіанний клас" пройшло крізь історичну, методичну, наукову літературу, використовувалось для визначення діяльності окремих представників фортепіанної школи, їх досягнень, виконавсько-педагогічних стилів роботи тощо. Звернемось до джерельної бази.

„Фортепіанний класс" являє собою особливий соціально обмежений музично-творчий простір у вищому музичному навчальному закладі. Клас фортепіано можна представити як особистісно діяльнісний концентр, в якому відбуваються процеси далекої і ближньої навчальної перспективи. В класі фортепіано відбувається інтеграція змісту навчання. Фортепіано має багатовекторне призначення: - професійного фортепіанного навчання; - ремісничо-технічного та творчо-виконавської діяльності; - опанування спеціальною методикою навчання гри на ньому; - засобу навчання в опануванні партитур, проведення занять з музично-теоретичних дисциплін, вокалу тощо; - інструментом педагогічної технології самовдосконалення з усіх складових педагогічного процесу (саморозвитку, самовиховання та самостійного навчання); - композиторської творчості; - науково-дослідної діяльності піаністів, що вивчають фортепіанну творчість та фортепіанне виконавство.

В особистісній парадигмі „фортепіанного классу" як соціального феномену визначною фігурою є педагог-піаніст – лідер навчально-виховного процесу (в контексті науково-теоретичного визначення ролі лідера в створенні певної школи як культурної традиції). З позицій освіти – це навчально-методичний простір, в якому визначено загальний для всього колективу (студентів і педагога), предмет вивчення – фортепіано, мистецтво художнього виконання на цьому інструменті на рівні інформаційної та перцептивної комунікації, які поєднані міжособистісним професійно-педагогічним творчим спілкуванням. Прикладом такого спілкування може бути особистісний вплив педагога-піаніста на своїх учнів, який часто виходить за межі регламентованого програмами вузівського навчального простору, визначається ідейно-лідерською функцією фортепіанної школи. Так, Б. Рейнгбальд, наприклад, намагалась створювати творчу атмосферу, що сприяло художньому розвитку своїх студентів у класі. „Для цього вона часто використовувала перебуття в Одесі приїжджих артистів, диригентів, інструменталістів і запрошувала їх в клас на заняття, після чого вони ділились своїми враженнями про виконавську майстерність учнів, яких вони слухали" [177; с.197].

Додамо до розвитку терміну такі згадування про „фортепіанний клас". Ж. Аністратенко-Хурсіна, описуючи діяльність петербурзької школи Т. Лешетицького, вказувала, як вона „сприяла піднесенню *фортепіанних класів* Київського музичного училища до високого професійного рівня" (курсив

наш. – Н.Г.) [29; с. 209]. Г.Ципін часто використовує поняття „фортепіанний клас", наприклад, „дослідження проведено на матеріалі роботи *фортепіанних класів*" [631; с. 6], „організованими заняттями в *фортепіанному класі* створюються передумови для розвитку..." (мова йде про музичний слух [там само, с.7], вказується і на якість навчальної роботи в „*музичних класах*" [там само, с.19]). Цей список можна продовжити.

Таким чином, ми виокремлюємо історично усталений вислів *„фортепіанний клас"* і представляємо його *як інтегроване з позицій педагогіки фортепіанної школи поняття, своєрідний музично-педагогічний феномен, соціально-обмежену суб'єктну групу, об'єднану навколо ідейного лідера, особистості педагога, яскравої індивідуальності музиканта-піаніста, із спільним предметом професійно-педагоігчної діяльності, творчим опануванням музичного інструменту, фортепіано, в усій сукупності художньо-технічних і навчально-виховних можливостей його використання (музично-педагогічного навчання, допоміжного засобу опанування різних музичних дисциплін, засобу музичного виховання та культуротворчої (просвітницької) діяльності, самоактуалізації тощо, що уможливлює збереження традицій та подальший розвиток фортепіанної школи в діяльності її послідовників.*

„Фортепіанний клас" (як уже вказувалося) – є соціально обмеженою суб'єктною групою (умовно до 30 студентів одночасно), навчально-виховну діяльність якого сфокусовано на виконанні індивідуальних навчальних програм (двічі на н. р.), теоретичному і, головне, практичному опануванні студентами фортепіанних творів, удосконаленні своєї професійної майстерності, набутті власного виконавського та педагогічного досвіду під безпосереднім особистісно-професійним впливом того чи іншого музичного діяча, педагога, виконавця на рівні інформаційної та перцептивної комунікації, які поєднані міжособистісним професійно-педагогічним спілкуванням.

У практиці фортепіанної підготовки студентів зміст діяльності наближається до тих видів, що існують у практичній роботі в школі, оскільки вчитель музики ніколи не виступає як „чистий" піаніст (Г. Падалка), його виконання музичних творів завжди супроводжується вербальним поясненням, тому заняття в „фортепіанному класі" „переростають" потреби суто піаністичного розвитку майбутніх вчителів, наповнюються новим змістом. Тобто, визначається новий інтегрований вид навчальної діяльності – досягнення єдності музично-виконавської і

словесної інтерпретації музичних творів, що детермінує його переосмислення і усвідомлення в творчій музично-педагогічній майстерні педагогів-піаністів.

Безумовно, існує деяка обмеженість „фортепіанного класу" як суб'єктної групи, освітньо-виховного простору, але від цієї обмеженості не втрачається значущість його як самоврегульованої, самодостатньої методико-технологічної системи, навпаки, вона має статус самостійного навчально-виховного підрозділу в межах відповідного навчального плану мистецького закладу, що характеризується процесуальністю діяльності, безпосередньої практичної демонстрації своїх методів навчання студентам: теоретичних та практичних, якими володіє кожна особистість музиканта-педагога на відміну від поняття „фортепіанна школа", що залишає для історії конкретні напрямки та традиції як фіксований результат. Відносна обмеженість „фортепіанного класу" (музично-педагогічної майстерні педагога), як соціально-освітнього простору, компенсується завдяки частому використанню опосередкованого навчання, деякою мірою споглядального методу, який є досить дієвий у мистецькій педагогіці, зокрема у фортепіанному навчанні, який полягає в тому, що декілька студентів колективу одного й того ж педагога неодмінно є присутніми на уроці другого. В процесі спілкування сталі майстри (педагоги відповідного „фортепіанного класу") віддають свої знання та вміння, надають поради, які не завжди і не обов'язково мають повторюватися на занятті з іншим студентом (принциповими стають такі чинники: індивідуальний підхід, різний темп просування в засвоєнні матеріалу, різні навчальні програми студентів), і втім, можуть бути дуже цінними і корисними для кожного з присутніх, „майстер-класи", музично-педагогічні студії або музично-педагогічні майстерні. Ці форми є історично усталеними в навчальній діяльності педагогів, що впродовж досліджуваного періоду використовувались у фортепіанній школі. З преси ХХ ст. („Музична освіта", „Музика", „Музика масам") що, згадуючи московську консерваторію, йдеться про „концерти, демонстрації, „показові уроки" майже всіх гастролерів (Э. Петри, Г.Гальстон, Ф. Вейнгартнер), вказувалось, що такий

„дружеский „обмен" мав велике художнє та педагогічне значення.[36]

„Фортепіанний класс" як музично-педагогічний феномен існує в таких вимірах наукового пізнання як зовнішній (в контексті музичної педагогіки), що має науково-практичне педагогічне навантаження, та внутрішній, який розкриває його з позицій особистісно-орієнтованого індивідуального навчання музики та спілкування на „музичній моделі" [М. Каган].

Особливого статусу „фортепіанний клас" набуває в межах музично-педагогічної освіти в музичних підрозділах педагогічних освітніх закладів. Він став осередком пошуку та дослідження доцільних науково-практичних методів навчання і виховання; оптимальних методико-технологічних засобів та прийомів; лідери „фортепіанних класів", педагоги-піаністи, викладають цей інструмент в усіх можливих освітніх варіантах: спеціалізоване фортепіано для магістрів, основний музичний інструмент для спеціалістів та бакалаврів, гри на фортепіано для студентів педагогічного та хореографічного фахів, додатковий інструмент у студентів інших спеціалізацій, ансамблевий інструмент в концертмейстерській діяльності. Інтегративні можливості фортепіано підвищують компетентністні можливості педагога, надихають на постійний творчий пошук нових форм практичного використання фортепіано, саморозвиток, розширення кола наукових інтересів, винайдення шляхів збагачення та урізноманітнення змісту навчального процесу в системі вищої музичної освіти.

Інтеграційні процеси, які віддзеркалюють взаємозбагачення фортепіанних шкіл різних національностей, випередили в практиці музичної педагогіки те, що в сучасній теорії загальної педагогіки отримало статус відправних положень. „Клас фортепіано" – це є національне культурне явище. Воно сконцентрувало надбання не лише творців-композиторів, які втілили в своїх музичних творах національно самобутні інтонації, ритми, гармонії тощо, а й виконавців фортепіанної музики, які вносять у своє виконавське мистецтво загальну культуру різних етнічних груп, цілих народів, індивідуальні особистісні властивості. В одному і тому ж класі вчаться представники різних національностей, вдосконалюючи свою майстерність

[36] Зауважимо, що мова йде не про колективний метод фортепіанного навчання, примусово впроваджуваний деякий час на початку XX століття.

(традиційно в Європі удосконалювали свою піаністичну майстерність видатні українські музичні діячі, педагоги-піаністи, а в сучасних умовах євроінтеграційних процесів вчаться та з успіхом працюють в Європі (багатьох інших країнах світу) наступні покоління, їх продовжувачі, інтегруючи педагогічні досягнення фортепіанної школи України в європейський музично-освітянський простір.

У „класі фортепіано" з точки зору соціальної сутності інтеграції постійно відбуваються процеси упорядкування відносин між окремими індивідами (солістами-піаністами), групами (фортепіанні класи), організаціями (музичні навчальні заклади), державами (міжнародне товариство). Інтеграційні процеси, які розвивались в історії „фортепіанної педагогіки" впродовж багатьох століть, находять продовження в усіх підструктурах професійної діяльності сучасних педагогів-піаністів. Це – інтеграція української фортепіанної школи (УФШ) в міжнародне співтовариство (EPTA – європейська асоціація піаністів-педагогів); - спорідненість регіональних фортепіанних шкіл в єдиному культурному просторі України (Донецька, Київська, Львівська, Одеська, Харківська); - обмін надбаннями авторських педагогічних систем окремих педагогів-піаністів (майстер-класи, участь у діяльності міжнародних та всеукраїнських конференцій з проблем музичної педагогіки), - взаємовплив спеціальних методик, представлених на інтернаціональних форумах піаністів, міжнародних конкурсах (демонстрація власних професійно-педагогічних досягнень окремих осіб, цілих фортепіанних шкіл).

Таким чином, музично-педагогічна ємність сучасного навчання в „класі фортепіано" вищого музичного навчального закладу набуває значення науково-педагогічного феномена, який дозволяє аналізувати й тлумачити інтеграційний зміст процесів, що в ньому відбуваються, з інших позицій. Нове бачення інтеграційних процесів у „класі фортепіано" пов'язане з ретроспективним поглядом на тенденції розвитку музичної освіти з періоду її становлення (XVIII-XX ст.ст.). Зміст цієї дефініції збагачувався і поглиблювався в процесі розвитку музичної (в межах мистецької) педагогіки, сягаючи в своєму еквіваленті („фортепіанний клас" – музично-педагогічна майстерня) статусу загально-педагогічного наукового терміну, надаючи завдяки своїй фаховій полізмістовності, багатий емпіричний матеріал для подальшого узагальнення теорією загальної педагогіки.

Участь педагогів і аспірантів (за базовим музичним фахом –

„фортепіано”) різних музичних закладів у системі педагогічної освіти: Івано-Франківська, Одеси, Мелітополя, Харкова, Вінниці, Кіровограда, Кривого Рога, Рівне, Тернополя, Сум, Миколаєва, Інституту мистецтв НПУ ім. М.П. Драгоманова та інших, багаторічний досвід педагогічної діяльності автора (більше 40-а років) у спеціально-музичних освітніх установах та музичних підрозділах в структурі педагогічного університету у виконанні історико-аналітичного узагальненого проекту з розкриття феноменологічної сутності української фортепіанної школи (УФШ) уможливили використати результати дослідження в дипломних та магістерських роботах, матеріалах кандидатскьих та докторських дисертацій, забезпечила зв’язок теорії з практикою музично-педагогічної діяльності, сприяли вивченню національної спадщини у контексті загальноєвропейських і світових цінностей.

Матеріали узагальненого історико-аналітичного проекту використані в розробленому нами лекційному курсі з історії української фортепіанної школи ХХ століття, методики та технології викладання фортепіано, оновлених програмах з фортепіанного навчання. Визначені позиції застосовуються в практиці індивідуальних занять з творчого опанування фортепіано в педагогічній майстерні автора цього проекту.

*****

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На шляху дослідження історико-культурних процесів у галузі музичного мистецтва, що відбувались упродовж ХХ століття, доволі складного, суперечливого, але цілісного історико-культурного явища, було встановлено науково-теоретичну невизначеність сутності феномену української фортепіанної школи, що актуалізує обрану проблему та зумовлює доречність вивчення розвитку УФШ у контексті музичної педагогіки. Українська фортепіанна школа представлена нами цілісним загальнонаціональним та самостійним суб'єктом міжнародного мистецько-освітнього простору з національно-самобутніми характеристиками, специфічно-фаховими досягненнями та ознаками сучасного соціально-освітнього феномена.

Обґрунтовано історико-методологічні аспекти розвитку та функціонування УФШ ХХ століття які полягають у дотриманні принципів історичності, системності підходів, синергетичної дії із встановленням зв'язків між полізмістовими складовими, в усвідомленні розбудовчої місії педагогів-піаністів як суб'єктів культуротворення. Обрані методологічні засади дозволили визначити принципову відмінність у дослідженні української фортепіанної школи від існуючих. У контекст педагогічної теорії запропоновано усвідомлення особистості педагога-піаніста, який є творцем самобутньої навчально-виховної методико-технологічної системи, лідером відповідної фортепіанної школи, доведено розвиток УФШ як інфінітивного явища.

В результаті дослідження було встановлено, що зміст науково-теоретичного поняття „школа", що акумулює головні безперечні атрибутивні складові: дотримання принципу історизму, усвідомлення аксіології традиції, забезпечення особистісно-комунікативних зв'язків між суб'єктами школотворення, дидактичне призначення, проекується на визначення сутності фортепіанної школи в структурі мистецької освіти. Багатовекторність фортепіанного виконавства, широкі музично-освітні можливості фортепіанного навчання детермінують ознаки самодостатності цієї галузі мистецької освіти.

Виявлені суперечності на підставі узагальнення існуючого рівня усвідомлення розвитку УФШ дозволили отримати такі наукові результати: відсутність фіксованого у відповідному визначенні (термін, поняття) узагальнення досягнень теорії

музичної як галузі мистецької педагогіки в парадигмі педагогічної науки; - вивчення фортепіанної школи частіше зосереджувалось на висвітленні виконавської майстерності піаністів; - педагогічна діяльність видатних піаністів розглядалась у прямій залежності від їх концертно-виконавської діяльності; - УФШ не було розглянуто як феномен наукової школи; - не здобуло спеціального висвітлення розкриття педагогіки фортепіанної школи.

Застосування великої кількості архівних джерел, історичної літератури та матеріалів періодичних видань дозволило з достатньою вірогідністю зробити висновки, що музична педагогіка своїми науково-методичними надбаннями за майже п'ятисотлітній період поряд з накопиченням суто музичного досвіду (виконавського, музично-теоретичного, мистецтвознавського та інше) сприяла розвитку інших наукових галузей (фізіології, психології, педагогіки, соціології), що в загальному обсязі детермінує завершення, певною мірою, періоду становлення і розвитку цієї мистецької галузі і уможливлює теоретичне узагальнення наданих досягнень у зафіксованому науковому визначенні музичної педагогіки як категорії музикознавства та педагогіки.

У наданому дослідженні основну увагу було сконцентровано на аксіології педагогіки фортепіанної школи, її науково-теоретичній глибині та значущості (не зменшуючи при цьому виконавської та музично-творчої складових, усвідомлюючи їх неподільну єдність). Було зроблено кроки до зменшення науково значущої відстані між музичною в структурі мистецької та загальною педагогікою та винайдені шляхи їх взаємозалежного розвитку.

Запропонований історико-аналітичний узагальнений проект представлено у єдності діалектичної взаємодії складових: історично доцільних традицій та індивідуально-лідерської трансформації, що узагальнено у відповідних типах педагогічного наслідування традицій окремих фортепіанних шкіл.

Нами досліджено, що: - педагог-піаніст, як суб'єкт музично-освітнього процесу, спирається на власний інтелектуально-творчий потенціал, який розкривається в багатьох напрямках і тим самим забезпечує йому високий рівень навчально-виховної, виконавської та науково-дослідної діяльності; - індивідуальна форма занять як освітньо-виховна одиниця організації навчального процесу орієнтує його суб'єктів на ствердження власного стилю педагогічної діяльності; - забезпечується

інфінітивність розвитку УФШ; - сучасні технології творчого опанування фортепіано розвиваються на тлі досягнень педагогів-піаністів історичного минулого (в т. ч. досліджуваного ХХ століття), що викристалізовувалися в їх концертно-виконавській, культурно-просвітницькій, науково-методичній діяльності та процесі самовдосконалення.

Загальний розвиток української фортепіанної школи відбувався як динамічний процес, стабільність якого підтверджують високий рівень музично-теоретичної науки, поява нових музичних галузей (музикологія, музична психологія, музикотерапія, музична соціологія); осучаснення освітнього процесу з урахуванням загальнонаукових світових досягнень, прогресуючої глобалізації та євроінтеграційних і світових культурно-освітніх процесів, поява нових спеціальностей та спеціалізацій, приведення у взаємовідповідність навчальних підрозділів завдяки реорганізації деяких мистецьких закладів; компромісне вирішення спеціально-музичних проблем (відповідні програми, спецкурси тощо) на шляху збереження балансу традиції фортепіанного навчання та методико-технологічних інновацій, яскравий злет особистісного зростання молодих музикантів, які демонструють власний високий рівень загальної культури і ерудиції, творчий індивідуально-неповторний стан художньої та піаністичної довершеності.

Запропонований історико-аналітичний узагальнюючий проект дослідження розвитку української фортепіанної школи як інфінітивного явища з визначеними характеристиками етапів розвитку у ХХ столітті, структурою функціональних компонентів, типами наслідування педагогіки лідерів конкретних фортепіанних шкіл, принципами їх методико-технологічних систем може бути використано як програмний для відповідних досліджень з інших музичних галузей.

ПІСЛЯМОВА

Висвітлений у монографії матеріал не може охопити всі погляди і тенденції, досягнення і суперечності, що сприяли або гальмували динамічний процес розвитку української фортепіанної школи ХХ століття. Навіть у науковому визначенні поняття „школа” дивує розмаїття аспектів узагальнення. Певної складності додавала і поліфункціональність творчої діяльності піаністів-педагогів у царині музично-педагогічної освіти та різноспрямованість поглядів піаністів фортепіанних шкіл різних регіонів.

Розвитку фортепіанної школи як наукової категорії в контексті теорії загальної та музичної педагогіки в системі українознавства, розвитку культурних традицій громадянського суспільства достатньої уваги з боку музикантів-науковців ще не приділялось. Фортепіанна школа частіше була об’єктом історичних, музикознавчих досліджень та предметом дослідження ефективності музично-інструментальної освіти, удосконалення методики фортепіанного виконавства, розв’язання проблем загального музично-естетичного розвитку та виховання молоді.

Натомість, фортепіанна школа, як об’єкт теоретичного дослідження, виявилась науково-ємним, динамічним, містким за обсягом філософських, соціальних, психолого-педагогічних, культуротворчих, мистецтвознавчих проблем явищем, що пройшла шлях від „метòди” до науково обґрунтованого застосування інноваційних педагогічних технологій.

У межах української фортепіанної школи відбулось досягнення значних здобутів, її представники продемонстрували яскраві музично-виконавські, соціально-культурні, особистісно-неповторні, індивідуально-творчі потенційні можливості, гідну громадську позицію, здатність до культуротворення держави.

Надані деякі пропозиції вирішення визначених суперечностей спонукають до подальших роздумів науковців щодо їх можливого усунення або попередження.

В загальному розвитку педагогіки української фортепіанної школи протягом минулого століття спостерігалася стабільна динаміка зростання соціально-культурної значущості її від початку до кінця ХХ століття. Домінантна роль традиції в українській національній музичній школі доповнювалась гуманістичним спрямуванням музичної освіти, високою духовністю філософських позицій представників фортепіанної

школи, її збагаченням індивідуально-творчими власними педагогічними поглядами окремих педагогів.

Українська фортепіанна школа розкрита як історично та геополітично цілісне, відкрите до вивчення, аналізу та узагальнення інфінітивне явище, спрямоване в наступне XXI століття.

Висловлюємо глибоку вдячність колегам, педагогам і студентам освітніх закладів усіх регіонів України, а також друзям, які щиро, з повагою і небайдуже поставились до цієї праці, за надану допомогу, критику, поради, уточнення фактичного матеріалу та проявлену доброзичливість у особистісному спілкуванні.

Українська фортепіанна школа (УФШ) *– культуровідповідна, багатокомпонентна категорія українознавства, яка має ознаки динамічного явища наукового пізнання, що соціально спрямована на передачу наступним поколінням музикантів від сталих майстрів національної ідеї та музично-педагогічної традиції в галузі поліфункціонального творчого опанування мистецтвом фортепіанного виконавства в системі відповідної фахової освіти. Українська фортепіанна школа XX століття розкрита як історично перспективне, відкрите до аналізу та узагальнення інфінітивне явище, спрямоване в XXI століття.*

Фортепіанна школа *– науково-практичний, художньо-мистецький, національно-коректний, історично-усвідомлений, традиційно-етичний „історичний досвід поколінь”, процес використання особистістю музиканта-піаніста конкретної системи відповідних прогнозованих виконавсько-педагогічних ідей у їх майстерній творчій особистісно-колективній інтерпретації (від сталих педагогів-лідерів до їх послідовників) у мистецькій галузі фахової музичної освіти.*

Фортепіанну школу, її зміст та структуру ми розглядаємо у системній взаємозалежності галузевою складовою загально-педагогічної теорії, термінологічною одиницею в понятійному колі музичної педагогіки, теоретично-локальним методико-технологічним явищем мистецько-музичної освіти.

Музична педагогіка *– самостійна галузь мистецької педагогіки в системі теорії загальної педагогіки, яка, спираючись на відповідні методологічні позиції, через багатокомпонентну (виконавський, дидактичний, комунікативний, творчий) функціональність будь-якої мистецько-музичної школи суб’єктивно спрямована на музичні розвиток, виховання та освіту в процесі творчої активності кожного на шляху власної самореалізації в громадянському суспільстві.*

Музично-педагогічна школа *– обмежена за кількістю осіб соціальна група, яка існує реально або на свідомому (віртуальному) рівні через покоління митців, кожний індивідуум якої поєднаний у ній системою нормативних дій конкретного виду музично-педагогічної діяльності в межах суспільно-історичного та власного досвіду й творчих новацій, що функціонує в процесі міжособистісного спілкування майже*

рівноправних партнерів (педагог-студент) „на музичній моделі" в певних історичних умовах (в структурі вищих мистецьких закладів освіти) і детермінується наступністю.

***Музично-педагогічна фортепіанна школа** – це обмежена за кількістю осіб одиниця соціальної групи, яка існує реально або на свідомому рівні; її суб'єкти об'єднані конкретним видом діяльності – творчим опануванням фортепіано, в межах досвіду якої відбувається міжособистісне музично-педагогічне спілкування на інтелектуальному та почуттєвому рівнях в структурі вищих мистецьких закладів освіти*.

***„Фортепіанна педагогіка"** – історично усталене*, *уточнене, розширене поняття за рахунок смислового взаємозбагачення досвіду (науково-практичний, художнього-мистецький, національно-коректний, історично усвідомлений, традиційно-етичний); використання його як конкретної музично-дидактичної системи відповідних прогнозованих виконавсько-педагогічних ідей, відбувається у майстерній творчій особистісно-колективній інтерпретації в мистецькій освіті фахової музичної галузі.*

Уточнення визначення „фортепіанної педагогіки" уможливлює сприймання її загальнопедагогічною галуззю через теоретичну узгодженість з педагогічною технологією особистісно зорієнтованого музичного навчання в системі педагогіки мистецтва. Поняттійна усталеність в історії розвитку фортепіанної школи в повному обсязі складових (дидактична, виконавська, комунікативна, творча) дозволяє усвідомлювати її сутність і у випадку традиційного застосування, і поруч з новим науково-теоретичним узагальненням сучасних інформаційних нашарувань у зв'язку з конкретним методико-технологічним призначенням (як внутрішньо-галузевого поняття).

***Інтелектуально-творчий потенціал педагогів УФШ** – система вроджених і розвинених здібностей та якостей на рівні виявлених сутнісних сил кожного з її представників, здатних до генерації нових ідей і подальшого їх відтворення у відповідних інтелектуально-творчих моделях, які усвідомлюються особистістю в процесі їх реалізації та удосконалення. Завдяки цього уможливлюється виявлення ще нерозкритих потенційних можливостей особистості педагога-піаніста, пристосування до нових обставин та продовження творчого надбання лідера фортепіанної школи в комплексній (багатокомпонентній) діяльності учнів, наступних поколінь піаністів у нетрадиційних методах навчально-*

виховної та самостійної педагогічної активності (новаціях), обумовлених мотивацією на інтелектуалізацію творчої взаємодії з об'єктивною музичною реальністю.

Власний стиль реалізації інтелектуально-творчого потенціалу педагога-піаніста стверджується і здійснюється в процесі *спілкування з педагогом (педагогами), слухачами, опосередковано з композиторами через засвоєння музичних творів, творчого опанування фортепіано (у виконавському, пізнавальному, навчально-виховному аспектах), під час свідомого (підсвідомого) засвоєння та традиційного або індивідуально-трансформованого застосування методико-технологічних систем майстрів; уважного ставлення до традиції аксіологічного підходу до процесу творення власної педагогічної системи поглядів на акмерівні, входження в загально-історичний віртуальний колектив сотворців української фортепіанної школи.*

„Фортепіанний клас" *– інтегроване (з позицій педагогіки фортепіанної школи) поняття, своєрідний музично-педагогічний феномен, соціально-обмежена суб'єктна група, об'єднана навколо ідейного лідера, особистості педагога, яскравої індивідуальності музиканта-піаніста спільним предметом професійно-педагогічної діяльності, творчим опануванням музичного інструменту, фортепіано, в усій сукупності художньо-технічних і навчально-виховних можливостей його використання (музично-педагогічне навчання, допоміжний засіб опанування різних музичних дисциплін, засіб музичного виховання та культуротворчої (просвітницької) діяльності, самоактуалізація тощо), що уможливлює збереження традицій та подальший розвиток фортепіанної школи в діяльності її послідовників.*

Технологія творчого опанування фортепіано (ТТОФ) *– система взаємодії конкретних дидактик з розвитку спеціально-музичних (слух, почуття ритму, пам'ять, фортепіанна техніка тощо), інтелектуально-креативних педагогічних здібностей, особистісних якостей та виконавської досконалості, що набуваються в процесі міжособистісного спілкування на „музичній моделі", яка свідомо цілеспрямована на досягнення очікуваного результату – індивідуально-неповторної різноспрямованої діяльності особистості педагога-музиканта.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: учеб. пособие. – М.: Прометей, 2005. – 232 с.
2. Авазашвили М.С. Воспитание музыканта-педагога как одна из специальных задач музыкального образования // Сб. трудов педагогов ТГК. – Тбилиси, 1986. – С.46–54.
3. Авазашвили М.С. Специфика педагогической подготовки в структуре музыкальной культуры. – Тбилиси: Ганатлеба, 1987. – 336 с.
4. Авдієвський А.Т. На хвилях відродження // Музика.– 1992.– № 2.– С. 3–4.
5. Автобиография Н.В.Лысенко // Рус. муз. газета.- 1912. - № 48. – С.1025–1034.
6. Акименко Ф. Жизнь в искусстве // Рус. муз. газета.- 1912. – № 6-7. – С.164-166; № 11-12. – С.286-288.
7. Акмеология: методология, методы и технологи: м-лы науч. сессии, посвященной 75-летию Н.В.Кузьминой. – М.: РАГС, 1998. – 232 с.
8. Аксельруд І.Е. О конкурсах без предвзятости… // Музичний ландшафт України (регіони, школи, індивідуальності): зб. наук. праць. – Суми, 2000. –192 с. –С. 93–99.
9. Аксельруд И.Э. Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано. Учеб.- метод. пособие для студентов муз.-пед. факультетов высш. пед. учеб. заведений. – Сумы, 1996 г. – 100 с.
10. Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: Зб. наук. праць. – Випуск VI. – Ч.II. –К., 2001. – 211 с.
11. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики. Руководство по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX в.): Хрестоматия. – К.: Муз. Украина, 1974. – 160 с.
12. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: В 3-х ч. – М.: Музыка, 1962. – Ч. 1.– 144 с.
13. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. Учеб. для муз. вузов / Гос. муз-пед. ин-т им. Гнесиных. Кафедра спец. фортепиано. – М.: Музыка, 1967. – Ч.2. – 285 с. , ил.
14. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. – М.: Музыка, 1982. – Ч. 3. – 286 с.

15. Алексеев А.Д. Клавирное искусство. Очерки и материалы по истории пианизма. Учеб. пособие для консерваторий. – М.-Л.: Музгиз, 1952. – Вып. 1. – 252 с., ил.
16. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – Изд. 2-е, доп.– М.: Музыка, 1971. – 277 с.
17. Алексеев А.Д. Русская фортепианная музыка конца XIX – начала XX века / АН СССР. Ин-т истории искусства М-ва культуры СССР . – М.: Наука, 1969. - 391 с.
18. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. – К.: Знання, 1980.- 47 с.
19. Альмазов А. Кризис современного пианизма // Музыка и революция. – 1928. – № 5 (май-июнь). – С.19–22.
20. Альбом с адресами и телеграммами, вырезки из газет о музыкальной деятельности, прораммы концертов, письма и др. 1881-1906 гг. о деятельности Н.Тутковского и его школе //ІР НБУВ. – Ф. 218. – Ед. хр.1. – 66 с.
21. Альшванг А. Памяти В.В.Пухальского // Сов. музыка. – 1948. – № 4. – С.75–76.
22. Альшванг А. Советские школы пианизма. Очерк второй: Г.Нейгауз и его школа // Сов. музыка. – 1939. – № 12. – С.37, 61–72.
23. Альшванг А. Советские школы пианизма. Очерк третий: А.Б.Гольденвейзер и его школа // Сов. музыка. – 1939. – № 3. – С.103–108.
24. Альшванг А. Советские школы пианизма. Очерк четвертый: Школа Леонида Николаева // Сов. музыка. – 1939. – № 7. – С.44–49.
25. Алявдина А. К проблеме фортепианной техники (В порядке обсуждения) // Сов. музыка. – 1934.– № 2 (8). – С.76–80.
26. Ананьев Б.Г. О социальной полезности музыканта (с психологической точки зрения) // Музыка и революция. – 1928. – № 4. – С.21.
27. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.- Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1968. – 339 с.
28. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творч. саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 606 с.
29. Аністратенко Ж. Г.М. Беклемішев-педагог // Укр. музикознавство. – 1973. – № 8. – С. 209–221.
30. Анистратенко Ж. Ф.Блуменфельд и украинская фортепианная школа // Музика. – 1974. – № 1. – С.14–19.
31. Аністратенко Ж. Роль Г.Нейгауза у становленні української радянської піаністичної школи // Питання фортепіанної

педагогіки та виконавства: зб. ст. / Ред. та упоряд. А.Й.Корженевський. – К. : Муз. Україна, 1981. – С. 96–103.
32. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогика, 1988. – 835 с.
33. Антонович Д.І. Українська культура: Лекції. – К.: Либідь, 1993. – 406 с.
34. Ар.(Рудницький А.) Любка і Христя Колеси // Діло. – 1933.– Чис.1. – С.36.
35. Арчажникова Л.Г. Методика обчения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студентов 4 курса вечерн. и заоч. отд. муз.-пед. ф-та. – М.: МГЗПИ, 1982. – 82 с.
36. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1986. – 36 с.
37. Асафьев Б. Потеря мелодии // Вопр. философии.– 1948. – № 1. – С. 144–149.
38. Асафьев Б. Избранные труды. – В 7-ми т.– М. : Изд-во Академии наук, 1952. –- Т. 1. – 398 с.
39. Афанас'єв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. – Львів: Світоч, 1990. – 160 с.
40. Афіші концертів з вступним словом А.М.Котляревського 1950-1960 рр. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 523. – Оп. 1. – Од. зб.1. – Д. 5.
41. Афіші концертів В.Топіліна з Д.Ойстрахом в Баку і ін., 1931 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп. 1. – Од. зб. 2. – Д. 4.
42. Афіші концертів за участю Беклемішева у Москві. 1900 (29.У), 6.XII.1904 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 1249. – Оп. 1. – Од. зб. 2.
43. Афіші концертів за участю І.І.Тамарова і його учнів.1952-1965 рр. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 259. – Оп. 1. – Спр.13. – Арк.1-4.
44. Афіші концертів учнів А.М.Котляревського, 1970 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 523. – Оп.1. – Од. зб. 1. – Д.1.
45. Афіші концертів учнів В.В.Топіліна // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп. 1. – Од.зб.8. – Арк.1–20.
46. Афіші студентів і учнів В.Топіліна // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369.– Оп. 1. – Од. зб. 13-14. – Д. 10.
47. Афіші та програми концертів пам'яті Форменка М.О. в Українському музичному інституті (м.Філадельфія), літературно-мистецькому клубі (м.Нью-Йорк) з коментарями Оранського Ю. 23 квітня, 1967-9 жовтня 1995 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 523. – Оп. 27. – Од. зб. 2. – 8 Док. – 9 арк.
48. Афіші циклу концертів „Музично-історичні демонстрації проф. Г.М. Беклемішева" у Києві. – 1925 – 1926 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 1249. – Оп.1. – Од. зб. 5. – Арк.1.

49. Бабий Д. Музыкальное образование на Украине после Октября // Сов. музыка. – 1935. – № 1. – С. 31–40.
50. Багаліївські читання в НУА. Вік ХХ: реформи в українській вищій школі / Голов. ред. В.І.Астахова. – Х., 2002. – Вип. 5. – 220 с.
51. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності //Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С.3–12.
52. Барвінський В. 60-ліття професора Вілема Курца // Новий час. – 1933. – № 5. – С.4.
53. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.: Музыка, 1969. – 284 с.
54. Баренбойм Л.А. За полвека: Очерки, статьи, материалы. – Л.: Сов. композитор, 1989. – 368 с.
55. Баренбойм Л.А. О фортепианно-педагогической школе вообще и школе Николаева в частности // Л.В.Николаев: Статьи и воспоминания современников. Письма к 100-летию со дня рождения / Гос. Центр. музей муз. культуры им. М.И.Глинки. – Л.: Сов. композитор, 1979. – С.24–26.
56. Баренбойм Л.А. Фортепианная педагогика. – М., 1937. – Ч.1. - 95 с.
57. Баренбойм Л.А. Фортепианные принципы Ф.М.Блуменфельда // Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л., 1974. – С.61–133.
58. Бахтин М.М. Вопросы литератеры и эстетики. – М., 1974. – 502 с.
59. Беклемішев Г.М. Психофізичні основи сучасної фортепіанної техніки // Рад. музика.– 1939. – № 4. – С.35–50.
60. Беркман Т.Л. Методика обучения игре на фортепиано. - М. : Просвещение, 1977. – 102 с.
61. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
62. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – С. 23–24.
63. Білокопитов О. „Викрити і розтрощити до кінця націоналізм на музичному фронті УРСР”: Доповідь на об’єднаних зборах Оргкомітету Спілки Радянських музик України та МК композиторів, м. Харків (січень 1934 р.) // Рад. музика. – 1934. – № 1. – С.19–20.
64. Біографічна довідка Тутковського М.А. / Уклад. В.В. Шпилевич // ЦДА-МЛМУ – Ф. 129. – Оп. 1.– Од. зб. 22. – Арк. 5.

65. Благовещенская А. Николай Петров: „Я не баловень судьбы...”: Беседы с мастерами // Муз. жизнь. – 2003. – № 4. – С.2–6.
66. Бойко Е.С. Феномен преемственности в развитии научной школы (на материале нелинейных колебаний Мандельштама-Антонова) // Школы в науке: сб.ст. – М., 1977. – С.319–346.
67. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996.– 129 с.
68. Бондаренко Г.К. Домінанти України у контексті нової духовно-розвивальної освітньої системи // Українознавство – наука самопізнання українського народу: М-ли Х щоріч. Міжнар. наук.-практ. конф. / Заг. ред. П.П. Кононенко; наук. ред. - упоряд. О.Б. Ярошинський. – К.: НДІУ, 2001. – С.198–199.
69. Бородин А.П. Критические статьи. – М., 1982. – 49 с.
70. Бражников М.В. Фортепиано. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1982. – 62 с., нот.
71. Браудо И.А. Об органной и клавирной музыке / Вступ. ст. и коммент. Л.Ковнацкой. – Л. : Музыка, 1976. – 152 с.
72. Брей М. Основи методи Лешетицького. – [Б.м.]: Вид-во Шотта, 1902. – 47 фото.
73. Брейтгаупт Р. Основы фортепианной техники. (Природная фортепианна техника). – М., 1929. – Вып. 2 – С.23.
74. Бригадир М. Соціально-психологічний аналіз сучасних парадигм освіти // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. м-лів до Всеукр. наук.-практ. конф.– Тернопіль: Економ. думка, 2000. – С.32–45.
75. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психол. тр.-М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 390 с.
76. Буткевич В.В Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования в 1960-1990-е гг.: Дисс. ... д-ра пед.наук: 13.00. 01. – М., 1994. – 464 с.
77. Буцький А. Музика в творчості життя // Музика. – 1923. – Чис.1. – С.14–18.
78. Быстрицкий Е. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. – К., 1991.– 267 с.
79. В.Д.Ст. (Ільницький В.) Листи артистичні // Зоря. – 1880. – Ч. 5. – С.73.
80. В.К. Концерт української музики під орудою О.Л.Горілова: виконувалась сюїта М.Лисенка для фортепіано // Муз. вісник. – 1919. – № 1. – С.12–13.

81. В Киевский Районный Союз кооперативов „Потребитель”. Об предоставлении консерваторией услуг по музыкальной части, концертов. 1920 г. // ДАМК. – Ф. 297. – Оп. № 1. – Д. № 212. – Лл. 25, 27.
82. В классе А.Б. Гольденвейзера: сб. статей. / Сост. Д.Благой, Е.Гольденвейзер.– М. : Музыка, 1986.– 214 с.
83. В музыкальную секцию Киевского Губотдела Народного образования, 1924 г. // ДАМК. – Ф. 297. – Оп. 1. – Д. 212. –Л.7.
84. Вагнер Р. Избранные статьи. – М., 1935. – 64 с.
85. Валицкая А.Г. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.
86. Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури: Статті та матеріали / Ред.-упоряд. О.Смоляк. – Тернопіль: Астон, 2003. – 192 с.
87. Ведомости академической успеваемости студентов за 1920 г. // ДАМК. – Ф. Р-810, Оп. № 1. – Ед. хр. № 5. – 46 арк.
88. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К., Ірпінь. 2001. – 995 с.
89. Вернадский В.И. О важности охвата явлений в их целостности // Философские мысли натуралиста. – М., 1988. – С. 411.
90. Вивчення інструментальної творчості С.В.Рахманинова в школі і ВУЗі (до 100-річчя перебування композитора на Сумщині): Метод. реком. – Суми, 1993. – 69 с.
91. Выготський Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.:Педагогика, 1983. – 368 с.
92. Видатні педагоги-піаністи про фортепіанне мистецтво / За ред. С.Хентової. – М.-Л.: Музика, 1969. – С.34.
93. Виноградов В. Мы никогда не забудем их // Сов. музыка. – 1948. – № 2. – С.123.
94. Витовский А.Ю., Бойков В.Г. О работе над фортепианной фактурой в классе В.В.Топилина. Метод. пособие. – Донецк, 1983.- 34 с.
95. Вища школа Української РСР (1917-1967): У 2-х част. – Ч.1-2. – К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1967. – 396 с.
96. Від редакції: До 25-річчя музично-педагогічної діяльності Г.М.Беклемішева // Укр. муз. газета. – 1926. – № 4. – С.30–31.
97. Від редакції: П.Луценко // Театр. Література. Музика. – 1922. – № 11. – С.17.
98. Відгуки Беклемішева Г.М., Лятошинського Б.М., Нейгауза Г.Г., Пекеліса М. та інших діячів музичного мистецтва про

концертну та педагогічну діяльність Тамарова І.І. 1931-1932 рр. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 259. – Од. зб. 14. – 14 арк.
99. Вільшанецький З. Перший шкільний концерт // Діло. – 1936. – Чис. 68. – С.3.
100. Вітальна телеграма М.А.Тутковському від учнів 6.IV-1894 р. // ІР НБУВ. – Ф. 218. – Од. зб. 3. – Арк.1.
101. Вітання М.М.Старкової з 25-річним ювілеєм педагогічної діяльності // Большевистское знамя. – 1941 р. – 17/І. – С.2.
102. Вітання М.Тутковському від колег. 16.03.1887 р. // ІР НБУВ. – Ф. 218. – Од. зб. 2. – Арк. 2.
103. Власенко І.М. Карпатські фольклорні мотиви в українському професійному мистецтві : аспект національного виховання на уроках музики та художньої культури // Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2005. – № 2 (7). – С.120-126.
104. Вовк Л.П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (ІІ пол. ХІХ - 20-ті роки ХХ ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 411 с.
105. Вовк Л.П. Художньо-естетичний потенціал у становленні освіти дорослих на Україні (історико-педагогічний аспект) // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури. – К. : КДПІ, 1992. – С. 43–45.
106. Волынский Н. Музыканты Львова // Сов. музыка. – 1964. – № 10. – С.78–80.
107. Вольтер Н. Слухання музики // Музика. – 1924. – Ч. 4-6. – С.28–32.
108. Вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета: сб. науч. ст. – Х.: ХГПИ, 1994. – 53 с.
109. Вопросы теории, истории и методики фортепианного искусства: сб. науч. тр. / М-во науки и образования Молдав. ССР; Молдав. консерватория им. Г.Музическу; Отв. ред. С.В. Циркунова.– Кишинев: Штинца, 1991. – 96 с.
110. Вопросы фортепианного творчества, исполнительства и педагогики: Сб. ст. / Сост., вступ. ст., общ. ред. С.М. Хентовой. – Л.-М.: Сов. композитор, 1973. – 136 с.
111. Вопросы фортепианного исполнительства / Под ред. М.Соколова. – М Музыка, 1968. – Вып. II. – 281 с.
112. Вопросы фортепианной педагогики: сб. ст. / Под ред. Натансона. – М. : Музыка, 1967.– Вып. II. – 238 с.
113. Вопросы фортепианной педагогики: сб. ст. / Под ред. Натансона. – М. : Музыка, 1971. – Вып. III. – 331 с.

114. Вопросы фортепианной педагогики: сб. ст./ Под ред. Натансона. – М. : Музыка, 1976. – Вып. IV. – 272 с.
115. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано : Підруч. – Львів: ЛДМА, 2001. – 244 с.
116. Воробкевич Т. У фортепіанному класі Олега Криштальського // Олег Криштальський. Спогади. Статті. Матеріали. – Львів, 2000. – С. 44–47.
117. Воскресенский М. На международных конкурсах: В Бразилии // Сов. музыка. – 1958. – № 1. – С.141–144.
118. Воспоминания о Розе Тамаркиной : сб. ст. / Сост. Я.Мильштейн; ред. Г.Цыпин. – М. : Сов. композитор, 1989. – 120 с.
119. Выступления на собрании композиторов и музыковедов г.Москвы // Сов. Музыка. – 1948. – № 1. – С.63–91.
120. Гаджиев К.С. Концепция гражданского общества: идейные истоки и основные вехи формирования // Вопр. философии. – 1991. – № 7. – С. 29.
121. Гаккель Л. Исполнителю, педагогу, слушателю : статьи, рецензии. – Л. : Сов. композитор, 1988. – 168 с.
122. Гаккель Л.Е. Фортепианная музика XX века: Очерки. – Л. : Сов.композитор, 1976. – 296 с.
123. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.
124. Гасилов В.Б. Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения // Школы в науке: сб. ст. – М., 1977. – С.133–151.
125. Геника Рост. Из летописи фортепиано. – СПб, 1905. – 87 с.
126. Гилельс Э. О моем педагоге: К 65-летию со дня рождения Б.М.Рейнгбальд // Сов. музыка. –- 1964. – № 10. – С. 154–155.
127. Э.Гилельс. Всемирный пианистический форум // Сов. музыка. – 1958. – № 6. – С.85–87.
128. Гинзбург Л. Артист и власть: К 100-летию со дня рождения Григория Гинзбурга // Сов. музыка. – 2004. – № 5. – С.35–37.
129. Гінзбург С. Про музичну діалектику, історизм та сучасність // Музика. – 1925. – № 9-10. – С.308–311.
130. Глєбов І. В межах і поза межами професіоналізму // Музика. – 1925. – № 7-8. – С. 235–238; № 9-10. – С.305–308.
131. Глиэр Р. М. Отзыв о В.В. Пухальском 7 апр. 1926 г. // ІР НБУВ. – Ф. 221. – Ед. хр. 32. – 1 л.
132. Глиэр Р.М. Статьи. Воспоминания. Материалы. – М.-Л. : Музыка,1965. – Т. 1. – 294 с.

133. Гнатюк Л. З історії української музичної освіти: проблеми методичного забезпечення навчального процесу (20-30-і рр. ХХ ст.) //Професійно-мистецька освіта: діалог традицій та інновацій:тези доп. Всеукр. наук.-практ.конф.– К., 2000.– 139 с.
134. Гозенпуд М. Декада радянської музики в Києві // Рад. музика. – 1941. – № 1. – С.10–12.
135. Гозенпуд М. Г.Беклемішев // Музика і революція. – 1927. – № 3. – С.17–18.
136. Голенищев-Кутузов И.Н. Гуманизм у восточных славян (Украина и Белорусия). – М. : Изд-во АПН СССР, 1963. – 94 с.
137. Гольденвейзер А.Б. Итоги II Всесоюзного конкурса // Сов. музыка. –1935. – № 4. – С. 64–66.
138. Гольденвейзер А.Б. Пианистические школы Ленинграда // Музыка. – 1946. – № 22. – С. 3–6.
139. Гольденвейзер А.Б. Тридцать две сонаты Бетховена. – М. : Музыка, 1966. – 287 с.
140. Гончаренко С.У. …І насамперед – прикладна наука. – Хмельницький, 2003. – 20 с.
141. Гончаренко С У. Методика як наука. – Хмельницький, 2000. – 30 с.
142. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
143. Горбенко С.С. Історичний розвиток музичної освіти дітей шкільного віку гуманістичної спрямованості // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова: Зб. наук. пр.– К. : НПУ, 2004.– Вип. 1 (6). – С. 263-269. – (Сер. 14. Теорія і методика мистецької освіти).
144. Горенко-Баранівська Л.І. Культура як українознавство: Метод. посіб. для самост. роботи студентів очної, заочної та дистанц. форми навчання, аспірантів, докторантів, слухачів курсів (факультету) підвищення кваліфікації з українознавства. – К. : МЕФ, 2003. – 156 с.
145. Горюнова В., Михальчук Т. Школа Монтессорі: перша в Україні. – К.: Урожай, 1997. – 12 с., іл.
146. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М. : Гос. муз. изд-во, 1961. – 220 с.
147. Григорьев Л., Платек Я. Современные пианисты: Биографические очерки. – М. : Сов. композитор, 1985 – 472 с.
148. Гримих К. Карло Цекки // Музыка и революция.– 1928.– № 3. – С. 36–37.
149. Гримих К. Концерты пианистов // Музыка и революция. – 1928. – № 4. – С.32–33.

150. Грінченко М. Сучасна українська музика // Музика. – 1923. – Ч. І.– С.20–23.
151. Грінчук І.П. Пізнавально-творча активність майбутнього вчителя музики як компонент готовності до фахової діяльності // Наук. вісн. Нац. муз. академії України ім. П.І.Чайковського. Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі : зб. ст. – К., 2004. – Вип. 35. – С.75–83.
152. Грум-Гржимайло Т.Н. Искусство фортепиано. – М. : Знание, 1979. – № 9. – 56 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия „Искусство”).
153. Грум-Гржимайло Т.Н. Музыкальное исполнительство. – М. : Знание, 1984. – 156 с.
154. Грушевський М.С. Твори: У 50 т. / Редкол. : П.Сохонь (голов.ред.), Я.Дашкевич, І.Гарич та ін. – Л. : Світ, 2002. – Т.2: Суспільно-політичні твори (1907-1914). – 2005. – 678, [2] с., іл., портр.
155. Гуго Л. и К. Принципы коллективного обучения на фортепіано // Музыка и Октябрь. – 1926. – № 2. – С.15.
156. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
157. Гулыга А.В. Искусство в век науки. – М. : Наука, 1978. – 182 с.
158. Гуральник Н.П. Інноваційні технології сучасних педагогів-піаністів // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту. – Тернопіль, 2006. – № 5. – 145 с. – С.97–103. – (Серія : Педагогіка).
159. Гуральник Н.П. Інтелектуально-творчий потенціал: науково-практична категорія в контексті фортепіанної школи // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля / Голов. ред. Г.П. Шевченко. – Луганськ, 2005. – Вип. 6 (12). – С.27–38.
160. Гуральник Н. Історичні завоювання фортепіанної школи у контексті розвитку української музичної культури ХХ століття: аналіз періодизацій // Історико-педагогічний альманах. – 2006. – № 1. – С. 12–17.
161. Гуральник Н.П. Кредитно-модульна технологія в мистецькій освіті: від концепції до практики фортепіанного навчання // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб.наук. пр. УДПУ ім. П.Тичини. – К., 2005. – Вип. 11. – С. 47–56.
162. Гуральник Н.П. Культурологічна контекстність поняття „школа” та її проекція на фортепіанне навчання / Мистецтвознавчі записки: зб. наук. пр. – К., 2005. – Вип.7. – С.116-123.

163. Гуральник Н.П. Музично-педагогічна думка в контексті історії розвитку педагогіки України XX століття // Наук. зап.: зб. наук. ст. Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова / Уклад.: П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К., 2005. – Випуск LVIII (58). –С.39–48.
164. Гуральник Н.П. Науковий статус методики в сучасній педагогічній парадигмі фортепіанної школі // Наука і сучасність: зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – Т. 50. – С. 3–13.
165. Гуральник Н.П. Науково-теоретичне обґрунтування феномену власного стилю педагогічної діяльності музиканта. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – Том 46. – 288 с. – С.49-58.
166. Гуральник Н.П. Піаністи і музичне навчання в класі фортепіано: історія, теорія, практика // Проблеми педагогіки музичного мистецтва: зб. наук.-метод. ст. / Упоряд. О.Я. Ростовський. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С.99–108.
167. Гуральник Н.П. Підвищення технологічної компетентності вчителя в умовах музично-виконавських конкурсів // Імідж сучас. педагога. – 2005. – № 9-10 (58-59). – С.109–111.
168. Гуральник Н.П. Принципи розвитку музичної педагогіки в контексті теорії загальної педагогіки // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми : зб. наук. пр. – К.-Вінниця, 2006. – Вип. 9. – С.137–41.
169. Гуральник Н.П. Розвиток культуротворчої функції мистецької освіти в Україні XX століття (На прикладі фортепіанної школи) // Джерела. – 2006. – № 1-2 (41-42).– С. 83-89.
170. Гуральник Н.П. Феномен школи як предмет науково-теоретичного аналізу // Наука і сучасність: зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – Т. 47. – С. 30–40.
171. Гуральник Н.П., Завалко К. Розвиток скрипкової школи Східної Європи XX століття: історія, теорія, методика : навч.-метод. посіб. / Н.Гуральник, К.Завалко.– К. : НПУ, 2005.– 144 с.
172. Гуральник М.Л., Третяк-Вороніна В.В. Педагогічні умови продовження національних традицій в творчості дитячих фольклорних колективів // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2001 р. – Вип. 2. – С. 226-238.
173. Гуревич В. Ленид Сагалов // Рад. музика. – 1941. – № 1. – С.60-61.
174. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философии // Вопр. философии. – 1986. – № 3. – С.101–115.

175. Гутин В. О научной школе Л.Пастера // Школы в науке. Науковедение: проблемы и исследования /Под ред. С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского, Г.Гребера и др. – М. : 1977. – С. 459-472.
176. Дагилайская Е.Р. Музыкальная жизнь Одессы XIX - начала XX вв. (концертная и педагогическая деятельность пианистов): автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01. – М., 1975. – 24 с.
177. Дагілайська Е. М.Старкова і Б.Рейнгбальд – педагоги-піаністи Одеської консерваторії // Укр. музикознавство. – 1973. – № 8. – С.187–201.
178. Данилова Г.С. Проблема професіоналізму педагогів-українців у XXI столітті, шляхи їх вирішення // Зб. наук. пр. НДІУ: Українознавство в розбудові національної освіти у XX ст.: проблеми та перспективи розвитку. – К. : НДІУ, 2003. – Т.2. – С.171–178.
179. Дедусенко Ж. Исполнительская пианистическая школа как род культурной традиции: дис. … канд. искусствоведения: 17.00.01. – К., 2002. – 208 с.
180. Дедусенко Ж. „Школа" и „стиль" в творчій практиці С.С.Прокофьєва // Сучасні підходи до оптимізації педагогічного процесу : зб. наук. пр. – К. : Наук. світ, 2001. – С.156–163.
181. Дело о преобразовании Киевского музикального училища в консерваторию. II-IV. – 1913 г. // ЦДМ-АЛМУ. – Ф. 646. – Оп. 1. – Од. зб. 203. – Арк. 2.
182. Дело об утверждении персональной стипендии имени А.Н.Виноградського для уч-ся консерватории // ЦДА-МЛМУ – Ф. 646. – Оп. 1. – Од. зб. 220. – Арк.1.
183. Дело об утверждении персональной премии имени В.Пухальского для учащихся музыкальных училищ. XI. 1911 г. – I. 1912 г. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – Оп. 1. – Од. зб. 190. – 6. арк.
184. Демянский В.В. Опыт методики игры на фортепиано.– СПб, 1906.– 72 с.
185. Директору консерваторії. Відділ народної освіти при Київському Губревкомі // ДАМК. – Ф. 297. – Оп. 1. – Од. зб. 212. – Арк. 11.
186. Дітчук О. Історія формування системи фортепіанної освіти в Австрії // Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі: зб. ст. – К., 2004. – Вип. 35. – С.180-190.
187. Дмитрик І.С., Нестеренко Т.В. Методические рекомендации по изучению спецкурса „Методика обучения игре на фортепиано"

будущими учителями музыки / Сост. И.Д.Дмитрик, Т.В.Нестеренко. – Кривой Рог: КГПИ, 1989. – 75 с.
188. До 25-річного ювілею педагогічнох діяльності М.М.Старкової // ЦДА-МЛМУ. – Чорноморська комуна. – Ф.426. – Оп. 2. – Спр. 20. – С.6.
189. Довідка від 26.03.1924. Видана С.Тарновському, що він є професором і деканом фортепіанного факультету Київської Державної Консерваторії // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. 1. – Спр. 15. – 217 арк. – Арк. 205.
190. Довідка від 26.03.1924. Видана Г.Г.Нейгаузу, що він дав концерт 29.09.1923. в зале консерватории // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. 1. – Спр. 15. – 217 арк. – Ар. 31.
191. Довідка за підписом професора Харківського музичного інституту П.Луценка, 1924 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп. 1. – Од. зб. 7. – Д.1. – Арк.1.
192. Довідка Українського акційного філармонічного т-ва „Укр.філ" про проведення Топіліним В. і Ойстрахом Д. 11 концертів в Донбасі, 1931 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп. 1. – Од. зб. 8. – Д.1. – Арк.3.
193. Доклад о работе Музшколы № 7 в 1925-1926 гг. (об утверждении частной музшколы Н.А. Тутковского по Приказу Укринспектора Наробр. Киевщины от 25/1 – 1926 г. за № 7) // ІР НБУВ. – Ф. 218. – № 8. – Л. 13.
194. Докладные записки дирекции отделения в гл. дирекцию с заключением по вопросу об открытии в Києве частной музыкальной школы Н.Иконникова и А.Колаковского. 1905 г. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – Оп. 1. – Од. зб. 151. – 6 арк.
195. Должанский А.Н. Краткий музыкальный словарь.– Изд.2, пересм. и доп. – Л. : Музгиз, 1955. – 512 с.
196. Доля А. За методикою Б.Яворського та Б.Асаф'єва // Музика. – 1979. – № 2. – С.27-28.
197. Домбаев Г. О некоторых вопросах музыкального образования // Сов. музыка. – 1958. – № 3. – С.101–104.
198. Дубинин Н.П. Научная школа // Школы в науке. Науковедение: проблемы и исследования /Под ред. С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского, Г.Гребера, Г.Штейнера. – М. : Наука, 1977. –С. 153–353.
199. Дуда С. Письмо 27 марта 1923 г. из Праги в Киев. Поздравление В.Пухальського 75-летием со дня рождения // ІР НБУВ. – Ф. 221. – Спр. 20. – Арк. 2.
200. Евсеев С. Утро В.В.Софроницкого // Муз. образование. – 1925-1926. – № 5-6. – С.72-73.

201. Екзаменаційний лист „Председателя екзаменної коммісіи" музичного училища м.Києва В.В.Пухальського // ДАМК. – Ф.176. – Од. зб. 77. – Арк.163.
202. Енгель Р. 25-летие Одесского отделения ИРМО // Рус. муз. газета. – 1912. – № 27-28. – С.576–582.
203. Житомирський Д. Генрих Нейгауз (К 70-летию со дня рождения и 50-летию творческой деятельности) // Муз. жизнь. – 1985. – № 7. – С.15.
204. Загайкевич М. Богдана Фільц. Творчий портрет. – Київ-Тернопіль : Астон, 2003. – 144 с.
205. Зайченко І.В. Проблеми української національної школи в пресі другої половини XIX-початку XX століття: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – К., 1996.– 414 с.
206. Зак Я.И. Статьи. Материалы. Воспоминания. – М., 1980. – С.25.
207. Зак Я. Из путевых впечатлений // Сов. музыка. – 1958. – № 4. – С. 45-49.
208. Законопроекти по Головному управлінню мистецтв національної культури // ЦДАВО України. – Ф. 2582. – Оп. 1. – Спр. 15. – Арк. 34.
209. Заява Л.Ревуцького про видачу Свідотства для московської консерваторії // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп.1. – Спр. 15. – Од. зб. 217. – Арк. 95.
210. Заява М.Тутковського „Г. Председателю Худ. Совета Киевской Консерватории" // УДАМК. – Ф. Р-810. – Опр.1. – Од. зб.1. – Арк.15.
211. Землянский Б.Я. О музыкальной педагогике.– М. : Музыка, 1987. – 144 с.
212. Зильберквит М.А. Международные музыкальные конкурсы // Новое в жизни, науке, технике, искусстве. – 1985. – № 9. – 48 с.
213. Зильберквит М.А. Рождение фортепиано. – М. : Сов. комозитор, 1973. – 50 с.
214. Зильберман Ю., Смилянская Ю. Киевская симфония Владимира Горовица. Кн. І. – К., 2002. – 411 с.
215. Зимогляд Н.Ю. Пианистическая культура Украины 30-х – 50-х годов XX века: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01. – Х., 1996. – 163 л.
216. Зінкевич О. Пам'ять культури і сучасна композиторська творчість // Мистецькі обрії `2001-2002. – К: КНВМП „Символ-Т", 2003. – С. 149-154.

217. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи: формування і сфера прояву. – К., 1976. – 174 с.
218. Зязюн І.А. і Сагач Г.М. Краса педагогічної дії.– К. : Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
219. „Извещение Киевской городской думы" // Ленинград. Гос. Истор. архив. – Ф. 361. – Оп. 1. – Од. зб. 155. – Арк. 119-120.
220. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры. – М.-Белгород: Вазелица, 1993. – 219 с.
221. Іванкова-Стецюк О. Художня освіта як соціокультурний феномен: місток з минулого у сьогодення // Мистецькі обрії '2001-2002. – К. : КНВМП „Символ – Т", 2003. – С. 638.
222. Іванов-Борецький М. Музыкальное образование за истекшее десятилетие // Музыка и революція. – 1928. – № 2. – С. 21–26.
223. Івановський В.Г. До питання про пальцову техніку піаністів // Рад. музика. – 1934. – №1. – С.53–58.
224. Імідж сучасного педагога: Професійна компетентність – складова педагогічної майстерності. Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – № 9-10 (58-59). – 2005. – 130 с.
225. Історія культури давнього населення України. – У 5-и т. – Т. 1 – К., 2001. – С. 36.
226. Історія української школи й педагогіки : Хрестоматія: навч. посіб. / Упорядн. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кремня. – К. : Т-во „Знання", КОО, 2003. – 615 с.
227. Йовенко З.Н. Вопросы развития фортепианного искусства советской Украины в 20-е годы (1918-1932): автореф. дис. … канд. искусствоведения: 17.00.01. – К., 1973. – 29 с.
228. Йовенко З.Н. Общее фортепиано : вопросы методики. – К. : Муз. Україна, 1989. – 99 с.
229. К-ч І. (Копач І.). Попис елєвів Вищого музичного інституту у Львові // Діло. – 1923. – Ч. 79.
230. Кабо Л.Р. Жил на свете учитель (о В.Н.Сорока-Росинском) // Лит. газета. – 1968. – 25 сент.
231. Каган М.С. Мир общения : Проблемы межсубъектных отношений.– М. : Политиздат, 1988. – 319 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
232. Каган М.С. Философия культуры.– СПб : Петрополис, 1996. – 416 с. – С. 48.
233. Каланд Е. Учение Деппе как основа современной игры на фортепиано: пер. с нем. – III изд. – Рига, 1911 г. – 47 с.
234. Каневцов А. Пятое утро камерной музыки // Киевлянин. – 1915. – Ч. 63. – С.13.

235. Каныгин Ю.М., Яковенко Ю.И. Введение в социальную когнитологию / АН Украины. Ин-т социологии. – К. : Наук. думка, 1992. – 307 с.
236. Капська А.І. Соціальна педагогіка: підруч. для студентів вищ. навч. закл. – 2-е вид., перероб. та доп. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 256 с.
237. Карпова Е.Е. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Одесса, 1993. – 290 л.
238. Кашкадамова Н. До питання про риси школи у фортепіанній культурі Львова // Матеріали І конференції асоціації піаністів педагогів України : Фортепіанна культура України: історія і сучасність. 13-16 грудня 1992 р. – К.-Х., 1993. – С.60-69.
239. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах : навч. посіб. – Тернопіль : СМП „АСТОН”, 1998. – 300 с.
240. Кашкадамова Н. Фортепіанне мистецтво у Львові : Статті. Рецензії. Матеріали. – Тернопіль : СМП „Астон”, 2001. – 400 с., з іл.
241. Київська консерваторія. Документи засідань Художньої ради, 1920 р. Навчальні плани ІІ та ІІІ степенів // ДАМК. – Ф. – Р.810. – Оп. 1. – Од. зб.1. – С.17–18.
242. Київському комітету при Губнаробразе : про звільнення від трудової і воїнської повинности видатних піаністів : А.Альшванга, М.Гозенпуда, Г.Когана, О.Лібермана, Г.Тамарова, І.Рабіновича для проведення культурної роботи // ДАМК. – Ф. 297. – Оп. 1. – Д. 212. – Арк. 29.
243. Киевская Государственная Ордена Ленина консерватория им. П.И.Чайковского. Комитет по делам искусств УССР. Протокол от 30 окт. 1943 г. заседания ученого совета и др. материалы о присвоении ученого звания доктора Луферу А.М. // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. № 3. – Ед. хр. № 113. – 6 л.
244. Киевский Державний музичний інститут ім.Лисенка. Журнал В.Пухальського з класу фортепіано на академічний рік 1928-1929 // ІР НБУВ. – Ф. 221. – Од. зб. 31. – 4 арк.
245. Киевское музучилище (от 06.1912-1913 гг.) : „Прошения преподавателей о прийоме их на службу в консерваторию в связи с преобразованием училища в консерваторию и расширением штата преподавателей и переписка директора училища Пухальского В.В. с ними по этому вопросу” // ДАМК. – Ф. 176.- Оп. 1. – Д. 296. – Арк. 37.

246. Киричук О.В. Психологія особистості.– К. : ІПК ДСЗУ, 2003. – 46 с.
247. Кічук Н.В Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 31 с.
248. Клещов С. О методе воспитания пианистических движений // Сов. музыка. – 1936. – № 2. – С. 42-45.
249. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельносты в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
250. Клин В.Л. Л.Ревуцький – композитор-піаніст. – К. : Наук. думка, 1972. – 237 с.
251. Клин В.Л. Українська радянська фортепіанна музика (1917-1977). – К. : Наук. думка, 1980. – 313 с.
252. Кобякова С., Піотровська Д. Сила нації – у вилі її культури // Українознавство. – 2002. – № 3. – С. 266-267.
253. Коган Г.М. В.В.Пухальский. (К 80-летию со дня рождения) // Музыка и революция. – 1928. – № 3. – С. 35–36.
254. Коган Г.М. Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Школа Лешетицького // Музика. – 1925.– Ч.І. – С. 22–27.
255. Коган Г. Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Вчення Деппе // Музика. – 1925. – Ч.2. – С. 89-92.
256. Коган Г.М. Мой учитель В.В.Пухальский. Страницы воспоминаний пианиста // Сов. музыка. – 1970. – № 10. – С. 105-107.
257. Коган Г. Музыкальная педагогика. Современные проблемы теории пианизма // Пролетар. музыкант. – 1929. – № 6. – С. 23–27.
258. Коган Г. Музыкальная педагогика. Современные проблемы теории пианизма (Критич. обзор рус. л-ры) // Пролетар. музыкант. – 1930. – № 1(9). – С. 26–31.
259. Коган Г.М. О работе музыканта-педагога. Основные принципы // Вопросы музыкальной педагогики. – М. : Музыка, 1979. – Вып.1. – С. 83–84.
260. Коган Г. О системе музыкального образования на Украине // Музыка и революция. – 1936. – № 12. – С.16–18.
261. Коган Г.М. Феруччо Бузоні. – М. : Сов. композитор, 1971. – С.43–126.
262. Козаренко О., До проблеми взаємодії релігійного і національного в українській духовній музиці (На прикладі творчості М.В. Лисенка) // Мистецькі обрії '2001-2002. – К. : КНВМП „Символ - Т”, 2003. – С. 162–168.

263. Козлов В.О. Музикант, педагог, вихователь. Музично-виконавські школи.– К. : КДК ім. П.І. Чайковського, 1990. – С.37–46.
264. Козицький П. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування / Перекл. з рос. І.Ц.Стяшенко. – К. : Муз. Україна, 1971. – С.109.
265. Колекція нотних рукописів // ІР НБУВ: кін. ХУІІ-ХХ ст. – Ф.177.
266. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.А.Колесникова, Е.В.Титова.– М. : Издат. центр „Академия”, 2005. – 256 с.
267. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
268. Кондрацька Л.А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – К., 2004. – 445 арк.
269. Конкурс пианистов в Петербурге // Рус. муз. газета. – 1912. – № 2. – С. 56-58.
270. Кононенко П.П. Національна педагогіка в реформуванні освіти // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – № 3. – С. 19–30.
271. Кононенко П.П. Однакові культури – загибель цивілізації // За вільну Україну. – 2001. – 11 липня. – С. 5.
272. Кононенко П.П. Українознавство третього тисячоліття // Українознавство. – 2001. – № 1. – С. 4, 7.
273. Кононова О.В Кафедра спеціального фортепіано // Харк. Ін-т мистецтв ім. І.П. Котляревського. 1917-1992: зб. ст. та документів. – Харків, 1992. – С.108–121.
274. Кононова Е.В. Пианистическая культура Харькова последней трети XIX-начала XX столетий : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.01. – К., 1984. – 21 с.
275. Консерватория [Справки, удостовекрения, заявления студентов за 1923-1924 гг.] (рукописи) // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп.1. – Спр.15. – Арк.1-217.
276. Консерваторія [Протоколи засідань соціальної комісії за 1923 р.] (з серпня до грудня) // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп.1. – Спр. 13. – Арк.1-171.
277. Концерт композитора М.Фоменка. „Копія з часописів” „Америка”. – Ч.12 – Філадельфія. 24.01.1955 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 523.- Оп. 27. – Спр. 1. Док. 6. – Арк.10-17.
278. Концертне афиши отделения РМО за 1899-1913 гг. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – Оп.1. – Од. зб. 125. – 6 арк.

279. Конькова Г. Спрага музики: паралелі і час спогадів. – К. : Комбі ЛТД, 2001. – [Кн.] 1. – 202 с.
280. Конькова Г. Спрага музики: паралелі і час спогадів. – К. : Комбі ЛТД, 2002. – [Кн.] 2. – 160 с.
281. Коренюк О.Г. Педагогічні принципи М.В. Лисенка // Укр. музикознавство.– Київ, 1969. – Вип.4. – С.111–121.
282. Корто Альфред. О фортепианном искусстве. Статьи, материалы, документы. – М., 1965. – 225 с.
283. Корыхалова Н. Звукозапись и проблемы музыкального исполнительства // Музыкальное исполнительство. – М., 1973. – Вып.8. – 105 с.
284. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Рад. шк., 1989. – 610 с.
285. Кравець М.С., Семашко О.М., Піча В.М. та ін. Культурологія. – Львів : Магнолія плюс, 2003. – С. 86–98.
286. Кравченко Т.П. У класі фортепіано (Нотатки педагога) // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. Зб. ст. / Ред. та упоряд. А.Й.Корженевського. – К. : Муз. Україна, 1981. – 115 с.
287. Краткий отчет консерватории за 1913-1914 г, представленный в ред. „Русской музыкальной газеты” // ЦДА-МЛМУ.– Ф. 1744. – Оп. 1. – Д. 27.
288. Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації // М-ли наук.-практ. семінару. – Львів, 2003. – С. 13-56.
289. Кременштейн Б. Педагогика Г.Г.Нейгауза (Вопросы истории, теории, методики). – М. : Музыка, 1984. – 89 с., нот.
290. Кремень В.Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI ст. // Українознавство. –2003. – № 2-3 (7-8). – С. 32-39.
291. Кримський С.Б. 2003-й рік – рік культури // Укр. культура. – 2002. – № 6. – С. 3–4.
292. Криштальський О. Спогади. Статті. Матеріали. До 70-річчя від дня народження. Наукові збірки ВДМІ імені М.Лисенка.– Львів, 2000. – Вип. 3. – 148 с.
293. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 288 с.
294. Кубанцева Е.И. Концертмейстерский класс: учеб. пособие.– М. : Академия, 2002. – 192 с.
295. Кузнецов К.А. От клавесина к фортепиано. Из истории музыкальных стилей // Муз. образование. – 1926. – № 5/6. – С.31-37.

296. Кузьмін М.І. Українська школа музичної майстерності (Коротка історична довідка). – К., 1968. – 89 с.
297. Культура. Ідеологія. Особистість : Методолого-світоглядний аналіз / Губерський Л., АндрущенкоВ., Михальченко М. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.
298. Культурология. XX век: Словарь / Сост. А.Я.Левитов – СПб : Университетская книга, 1997. – 640 с.
299. Кун Т. Структура наукових революцій. – К. : Port-Royl, 2001. – 226 с.
300. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки східноукраїнського регіону в XX столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 2000. – 507 с.
301. Курковський Г. К.М.Михайлов – радянський музичний діяч // Укр. музикознавство.– К.,1981. – Вип.16. – С.93–106.
302. Курковський Г. Педагоги-піаністи Київської консерваторії // Укр. музикознавство.– К., 1967. – Вип. 2. – С.37.
303. Курковський Г.В. В.В.Пухальський та Г.М.Беклемішев // Питання фортепіанного виконавства: зб. ст. – К. : Муз.Україна, 1983.– 138 с.
304. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. – О., 1992. – 111 с.
305. Куценко О.Д. Інтелектуальна та громадянська культура як принципи університетської освіти // Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції „Сучасний стан вищої освіти в Україні : проблеми та перспективи” (24-25 травня 2000 р., Київ). – К. : Видав. центр „Київський університет”, 2000. – С. 429–431.
306. Кучерявий І.Т., Клепіков О.І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посіб. – К. : Вища шк., 2000. – 288 с.
307. Левитас Д.Г. Школа для профессионалов, или семь уроков для тех, кто учит. – М. : Просвещение, 2001. – 256 с.
308. Левицький Іван. Нариси історії музики. – Львів : Накладом М.Таранька, 1921. – 64 с.
309. Лейман И.И. Наука как социальный институт. – Л., 1971. – С. 35.
310. Леонская Е. Сейчас все играют чисто… // Муз. жизнь. – 2003. – № 12. – С.16–18.
311. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М. : Знание,1979. – 47 с. – (Серия : Педагогика и психология.– № 1).

312. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / Под ред. В.В.Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т.1. – 391 с.
313. Либерман А. – Пухальскому В.В. Письмо /1923 г. / из Берлина в Киев // ІР НБУВ. – Ф. 221. – Ед. хр. 21. – 2 л.
314. Либерман Ф. К вопросу о недоразумениях в области фортепианной педагогіки // Рус. муз. газета. – 1912. – № 40. – С. 810-814; № 41. – С. 833-838; № 45. – С. 915-919, 945-950; № 46. – С.980-984; № 51.– С. 1133-1136; № 52.– С. 1153-1158.
315. Лисенко І.М. Словник музикантів України. – К. : Рада, 2005. – 359 с.
316. Лисенко Л.Ф. Павло Кіндратович Луценко // Музична Харківщина. Зб. наук. пр. колективу авторів Харків. Ін-ту мистецтв ім. І.П. Котляревського. – Х., 1992. – С.100–111.
317. Лисенко Л.Ф. Павло Кіндратович Луценко та його учні: Шляхи формування харківської піаністичної школи. – Х. : ХДІМ ім. І.П.Котляревського, 1997. – 51 с.
318. Лисенко М.В. Листи /Упоряд. О.Лисенко; вступ. ст. М.Рильського; ред. Л.Кауфмана. – К.: Мистецтво, 1964.– 413 с.
319. Лисенко М.В. Лист-вітання з 25-річним ювілеєм М.А.Тутковському // ІР ЦНБУ. – Ф. 218. – Од. зб.1. – Арк.14–15.
320. Лисіна Н.І. Науково-методичні засади викладання курсу „Теорія та історія фортепіанного мистецтва”//Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – К., 2000.– Вип.1.– С.109–118.
321. Листи КДК ім.П.І.Чайковського Раді Міністрів УРСР, Міністерству соціального забезпечення УРСР з довідками про педагогічну діяльність піаністів 23 серпня – 14 вересня 1950 // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 1249. – Оп. 1. – Од. зб. 8. – Арк. 3.
322. Лист Оранського Ю. до Гордійчука М.М. з переліком творів Фоменка М.О. Копія. 13.липня.1993 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 523. – Оп. 27. – Од. зб. 4. – 1 Арк.
323. Лист В.В.Пухальському від його учениці К.Гольденберг з проханням вислати атестат Київського музичного училища для надання С.Г.Рубінштейн для занять в Одесі // ДАМК. – Ф. 176. – Спр. – 91. – 54 арк.– Арк. 29.
324. Листи Шипович Олени Миколаївни // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 6. – Оп.1. – Од. зб. 56–61.
325. Литвиненко С.А. Школа як відкрита соціально-педагогічна система // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім.К.Д. Ушинського /Ред.кол.А.М.Богуш (голов. ред. та ін.). – О., 2002. – Вип. 11–12. – С.181–189.

326. Личность: внутренний мир и саморегуляция: идеи, концепции, взгляды. – СПб., 1996. – 285 с.
327. Ліненко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04.– К., 1996 (1997). – 403 с.
328. Ліст Ф. Шопен. – М., 1938. – С. 86.
329. Літературно-науковий вісник. Річник VII: Т.XXVII. – Кн.VIII. – Львів, 1904. – 92 с.
330. Лобачева Т. Г.Беклемішев – редактор // Музика. – 1986. – № 6. – С.21–22.
331. Лобачева Т.И. Деятельность Г.Беклемишева в контексте развития украинской советской музыкальной культуры: автореф. дис. ... канд. искусствоведения:17.00.01.– К.,1988. – 19 с.
332. Луїні. Конкурс піаністів в Петербурзі // Рус. муз. газета. – 1912. – № 2 – С. 56–58.
333. Луфер А. Музичні вузи Радянської України // Рад. музика. – 1938. – № 6. – С. 45–48.
334. Луфер А. Про роботу науково-дослідної кафеди Київського музично-театрального інституту // Рад. музика. – 1934. – № 8-9. – С. 51–53.
335. Луценко П.К. До 25-річниці художньо-педагогічної діяльності // Нове мистецтво. –1925. – № 1. – С.3.
336. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / За ред. О.О.Любара. – К. : Т-во „Знання”, 2003. – 450 с.
337. Люблинский А.А. Теория и практика аккомпанемента: Методологические основы. – Л. : Музыка, 1972. – 79 с.
338. Любомудрова Н. Методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие. – М. : Музыка, 1982. – 143 с., нот.
339. Ляшенко І.Ф. Інтернаціональне в національному (до методології вивчення історії музичного професіоналізму на Україні) // Українське музикознавство. – К.: Муз. Україна, 1973. – Вип.8. – С.3–23.
340. Ляшенко І.Ф. Національне і інтернаціональне в мистецтві. – К. : Муз. Україна, 1990. – 206 с.
341. Мазепа Л., Мазепа Т. Шлях до музичної академії у Львові. – У 2-х т. – Львів: Вид-во „Сполом”, 2003. – Т.1. – 288 с.
342. Мазепа Л., Мазепа Т. Шлях до музичної академії у Львові. – У 2-х т. – Львів: Вид-во „Сполом”, 2003. – Т.2. – 200 с.

343. Макаров В.Л. Методика обучения игре на фортепіано в подготовительном отделении и начальной школе. – Х. : ХГИИ, 1997. – 120 с.
344. Маккиннон Л. Игра наизусть: пер. с англ., вступ. ст. и примеч. Ф.Соколова. – Л. : Музыка, 1967. – 143 с.
345. Макферсон К.А. – Уполномоченный Киевского района Украины – Пухальскому В.В. Поздравительное письмо с 75-летием со дня рождения (на англ. яз.). 17 апреля 1923 г. Киев // ІР НБУВ. – Ф. 221. – Ед. хр. 22. – 1л.
346. Маркова О.М., Смиронова Л.О., Бєлова Н.К. Традиції української фортепіанної педагогіки в Одесі // Проблеми виконавської інтерпретації інструментальних творів українських композиторів : зб. пр. / За ред. Г.Ю.Ніколаї. – Суми : СумДПУ, 1995. – С.15–17.
347. Мартиненко С.М., Хоружа Л.Л. Загальна педагогіка : навч. посіб. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.
348. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано : Пер. с нем. В.Л.Левитас. – М. : Музыка, 1977. – 126 с.
349. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. – М. : Смысл. – 245 с.
350. Масляк П.О. Від інстинкту території до національного простору // Українознавство. – 2002. – № 4. – С. 202–203.
351. Масол Л.М. Педагогические идеи А.Г.Рубинштейна: дис. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1987. – 194 с.
352. Масол Л.М. Художественное образование в украинской школе // Вестник Международного совета по музыкально-художественному образованию (К 100-летию со дня рождения Д.Б.Кабалевского). – М, 2004. – С. 54–63.
353. Мастера советской пианистической школы. Очерки : учеб. пособ. для студ. фортепианных ф-тов консерватории. – М. : Музгиз, 1961. – 239 с.
354. Матеріали міністерства науки і освіти України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах ІІІ-ІV рівня акредитації. – К., 2003. – С.9.
355. Матеріали особистого архіву та афіші концертів Афанас'євої Н.В. (уведено в науково-педагогічний обіг вперше). – 38 арк.
356. Матеріали особистого архіву та афіші концертів Гордейчевої Т.В. (уведено в науково-педагогічний обіг вперше). – 6 арк.
357. Матеріали особистого архіву Ю.Є.Юцевича (уведено в науково-педагогічний обіг вперше). – 14 арк.

358. Матюгин И.Ю. Школа эйдетики. Методы развития памяти, образного мышления, воображения – М. : Эйдос, 1996. – 60 с.
359. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
360. Меерович М.И. Опережающая педагогика : задачи и возможности // ПостМетодика. –1999. – № 1. – С. 44–45.
361. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.
362. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. Избр. психол. тр. / Под ред. Е.А.Климова. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО „МОДЕК”, 1996. – 446 с.
363. Месснер В. Аппликатура в фортепианных сонатах Бетховена: пособ. для педагогов-пианистов. – М. : Сов. Россия, 1962. – 150 с.
364. Методика викладання гри на фортепіано / Т.П.Воробкевич та ін. : Підруч. – Л. : ЛДМА, 2001. – 244 с.
365. Методическое письмо об Инструкции о Педагогических отделах профессиональных музыкальных школ. Принято научно-методической комиссией по художественому образованию Главпрофотбора // Музыкальное образование: сб. по пед., науч. и обществ. вопросам муз. жизни. – 1925. – № 1-2. – С.28–32.
366. Миклашевский И. Очерк о деятельности Киевского отделения императорского Русского музыкального общества (1859-1913). – К., 1913. – 89 с.
367. Милич Б.Є. Про формування і вдосконалення викладацької майстерності педагогів-піаністів. – К. : Музична Україна, 1971. – 62 с.
368. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства. – М. : Сов. композитор, 1983. – 262 с.
369. Мильштейн Я. Эмиль Гилельс // Сов. музыка. – 1948. – № 5. – С. 55–58.
370. Мирский Э.М. Естетственно-научная школа в системе научной деятельности // Школы в науке. Науковедение : проблемы и исследования / Под ред. С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского, Г.Гребера, Г.Штейнера. – М. : Наука, 1977. – С.176–181.
371. Митці України: Енцикл. довід. / Упоряд. : М.Г.Лабінський, В.С.Мурза; за ред. А. В. Кудрицького. – К. : УЕ, 1992. – 848 с.
372. Михайличенко О.В. Нариси з історії музично-естетичного виховання молоді в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.). – К. : Видав. центр КДЛУ, 1999. – 238 с.

373. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: Теорія та історія : навч. посіб. для студ. муз. спеціальностей. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
374. Михайлов К. – „Четверте зібрання камерної музики". Відгук про концерт за участю Тамарова І.І. (1939) // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 259. – Оп. 1. – Од. зб. 15. – Арк. 1.
375. Мілодан Т. Про родовід української фортепіанної педагогіки // Наук. вісн. Нац. Муз. академії України ім. П.І.Чайковського. Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі: зб. ст. – К., 2004. – С.190–200.
376. Мойсеєва М.А. Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри : навч.-метод. посіб. для викладачів і студентів мистец. закл. – Житомир : Волинь, 2002. – 208 с.
377. Мостова І. Технологія фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики // Теорія і методика професійно-художньої освіти. –2004. – № 3. – С.119–125.
378. Музичний ландшафт України (регіони, школи, індивідуальності) : зб. наук. пр. – Суми : Ред.-видав. відділ СДПУ ім. А.С.Макаренка, 2000. – 192 с.
379. Музичні конкурси. - http://music-competitions.ru/shed.htm.
380. Музыкальная культура и личность: (Вопросы подготовки учителя музыки): Межвуз. сб. науч. тр. / Владимир. гос. пед. ин-т им. П.И.Лебедева-Поменского; [редкол.: Р.А.Тельчарова (отв.ред.) и др.].- Владимир: ВГПИ, 1987. – 91,[2] с.
381. Музыкальная школа Н.А.Тутковского – Пухальскому В.В. // ІР НБУВ. – Ф. 221. – Ед. хр. 11-12. – 4 лл.
382. Музыкальная школа № 7 /имени/ Н.А.Тутковского. Годовые отчеты, финансовый доклад о работе и др. 1924-1926 гг. // ІР НБУВ. – Ф. 218. – Ед. хр. 5-10. – 6 Арк.
383. Музыкальная энциклопедия. [В 5-ти т.т.] / Гл. ред. Ю.В.Келдыш. – М. : Сов.энциклопедия; Сов.композитор, 1973. – Т.1. – 1070 с. – (Энциклопедии, Словари, Справочники).
384. Музыкальная энциклопедия. – М. : Сов.энциклопедия; Сов.композитор,1974. – Т.2. – 959 с.
385. Музыкальная энциклопедия. – М. : Сов.энциклопедия; Сов.композитор,1976. – Т.3. – 1104 с.
386. Музыкальная энциклопедия. – М. : Сов.энциклопедия; Сов.композитор,1978. – Т.4. – 974 с.
387. Музыкальная энциклопедия. – М. : Сов.энциклопедия; Сов.композитор,1981. – Т.5. – 1055 с.
388. Музыкальная энциклопедия. – М. : Сов.энциклопедия; Сов.композитор, 1982.– Т.6. – Дополнение А-Я. – 1002 с.

389. Музыкальное исполнительство и педагогика: История и современность: сб. ст. / Сост. Т.Гадамович. – М. : Музыка, 1991. – 240 с.
390. Музыкальный энциклопедический словарь /Гл. ред. Г.В.Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 672 с.: ил.
391. Мясищев В., Готсдинер А. Что есть музыкальность // Сов. музыка. – 1975. – № 2. – С. 81.
392. Накази. 06.09.1924 г. – по оплатах, соціальному положенню студентів, відповідні реєстрації, анкети студентів тощо (Київський державний технікум) // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. 1. – Спр. 16. – Арк.1–72.
393. Накази і обіжники по Міністерству народної освіти, розпорядження департаментів освіти // ЦДАВО України. – Ф.-2582. – Оп. 1. – Спр. 37. – Арк. 24.
394. Накази Міністерства освіти і Головного управління мистецтв та культури // ЦДАВО України. – Ф. 3689. – Оп. 1. – Спр. 6.– Арк. 2.
395. Науковий вісник Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського. Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі: зб. ст. – К., 2004. – Вип. 35. – 292 с.
396. Наукові школи Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова (1834-2004) / Ред. В.П.Андрущенко; укл. В.П.Бех, Г.І.Волинка. – К. :Четверта хвиля, 2005. – 328 с.
397. Науменко С.І. Духовність як основа формування особистості засобами музики // Теорія і методика мистецької освіти : Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 1 (6). – С. 54–59.
398. Научная работа МГК им. П.И.Чайковского // Сов. музыка. – 1947. – № 5-6. – С. 78–80.
399. Невермор. Скерувати фортепіанне мистецтво на нові шляхи (про 2-й Всеукраїнський конкурс піаністів // Музика масам. – 1931. – № 3. – С. 55–57.
400. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1961. – 320 с.
401. Нейгауз Г. Памяти Леопольда Годовского // Сов. музыка.– 1939. – №3. – С. 125–127.
402. Нейгауз Г. После конкурса // Юность.– 1958.– № 6. – С. 63–64.
403. Некрасов Ю. Комплексне навчання гри на фортепіано: навч.-метод. посіб. для вищих муз. навч. закл. – О. : Астропринт, 2000. – 152 с.
404. Некрасов Ю. Мой педагог Мария Митрофановна Старкова

// Одеська консерваторія: Забуті імена, нові сторінки / Ред. кол.: М.Л. Огренич (гол. ред.), О.М.Маркова (ред. упорядн.), О.І.Ровенко та ін. – О. : ОКФА, 1994. – С.173-179.
405. Некрасов Ю.І. Педагогічні та виконавські принципи професора Одеської консерваторії М.М.Старкової // Проблеми виконавської інтерпретації інструментальних творів українських композиторів : зб. пр. / За ред. Г.Ю.Ніколаї. – Суми : СумДПУ, 1995. – С. 40–43.
406. Немировский Л. Проблемы музыкально-научного образования // Муз. вестн. – 1919. – № 5. – С. 2–4.
407. Николаев А. Исполнительские и педагогические принципы А.Б.Гольденвейзера // Мастера советской пианистической школы.– М. : Музыка, 1961. – С. 127.
408. Николаев А. Московская школа пианизма // Сов. музыка. – 1947. – № 4. – С. 75–80.
409. Николаев Л.В. Статьи и воспоминания современников. Письма к 100-летию со дня рождения. – Л. : Сов. композитор, 1979. – С. 24–26.
410. Николаев Л.В. Фортепианная педагогіка // Музыка. – 1938. – № 22. – С. 3.
411. Ніколаї Г.Ю. Стандартизація музично-педагогічної освіти Польщі в контексті Європейської інтеграції // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.– К. : НПУ, 2004.– Серія 14. Вип. 1 (6). – С. 33–43.
412. Ніцай І. Про музичне виховання майбутніх педагогів // Музика. – К., 1925. – Ч.2. – С.93–94.
413. Ноев Ф. У новой школы // Муз. весник. – 1919. – № 4. – С.8.
414. Ныркова В.Д. Курс фортепиано для музыкантов разных специальностей: История и методические принципы. – М. : Музыка, 1988. – 48 с.
415. О музыкальной критике и музыкальной науке в послевоенный период // Сов. музыка. – 1946. – № 4. – С. 3–9.
416. О пожертвовании А.Г.Рубинштейном в пользу музыкального училища 1025 руб. на покупку рояля. – 1880 г. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646.– Оп. 1.– Од. зб. – 74-а. – 2. арк. – Арк.1.
417. О преемственности в фортепианной педагогике : Метод. реком. для будущего педагога-музыканта / Сост. О.А.Кузнецова, Л.М.Попова. – Х. : ГПИ им. Г.С.Сковороды, 1993. – 43 с.
418. Об организации в 1911 году в Одессе муыкально-драматического кружка „Українська хата” // ЦДІА України. – Ф. 385. – Оп. 2. – Д. 131. – Л. 31.

419. Об организации при отделе искусств наркомпроса Украинской Истрико-теоретической Под'секции Вукмузкома // Муз. вестн. – 1919. – №1. – С.5–6.
420. От редакции. Концерт симфонического оркестра им.Лысенко под управленим Ф.М.Блуменфельда с участием пианиста Дублянского; Четверг. – 3 июля // Муз. вестн. –1919. – № 1.– С.13–14.
421. От редакции. Хроника. Концерты в С.-Петербурге. Владимир Дроздов // Рус. Муз. газета. – 1912. – № 46. – С. 981.
422. От редакции. 25-летие С.-Петербургской Музыкальной Школы // Русская музыкальная газета. –1912. – № 48. – С.1043–1044.
423. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. – К., 2003. – С. 38.
424. Овчарук О.В. Музично-педагогічна думка України на шпальтах періодичних видань початку ХХ століття // Наука і сучасність: зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 1. – Ч.1. – С. 108–114.
425. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. – К. : Знання України, 2003. – 448 с.
426. Одеська консерваторія: забуті імена, нові сторінки // Одеська. державна консерваторія ім. А.В. Нежданової / Ред. кол. : М. Л. Огренич (гол.ред.), О.М. Маркова (ред.упорядн.), О.І.Ровенко та ін. – Одеса: ОКФА, 1994. – 248 с.
427. Одеська консерваторія. Славні імена, нові сторінки / Одес. держ. консерваторія ім. А.В.Нежданової. Ред.кол. : М.Л. Огренич (гол.ред.), О.М.Маркова (ред.-упорядн.), Л.Гинзбург, А.Станко та ін. – Одеса: ООО „Гранд-Одесса", 1998. – 336 с.
428. Одинцова А.В. Гражданское общество: прошлое, настоящее, будущее // Соц.-полит. науки. – 1991. - № 12. – С. 41.
429. Олександр Мишуга – король тенорів / Авт.-упоряд. М.Головащенко. – К.: Муз.Україна, 2004. – 610 с.: іл.
430. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук :13.00.04. – К., 1997. – 333 с.
431. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. для студентів ВНЗ культури і мистецтв. – К. : КНУКіМ, 2006. – 187 с.
432. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. – К. : Знання України, 2004.– 264 с.

433. Ольховський Ю.А. Нариси історії української музики / Підготов. до друку, наук. ред., вступ. ст., комент. Л.Корній. – К. : Муз.Україна, 2003. – 512 с.
434. Оранський Ю. Підбірка цитат з публікацій про Фоменка М.О. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 523. – Оп. 27. – Од. зб. 1. – Арк. 10–17.
435. Орлов В. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
436. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. / О.П.Рудницька (керівник автор. колективу), Л.М.Ісьянова, О.А.Цвігун та ін. – К., 1998. – 182 с.
437. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (Документи і матеріали 2003-2004 рр.). /За ред. В.Г.Кременя. – К.-Тернопіль, 2004. – 147 с.
438. Основные положения, определявшие структуру, организацию и функции административно-учебных и хозяйственных органов управления консерватории и высшего музыкально-драматического иститута имени Н.В.Лысенко [1920 г.] // ДАМК. – Ф. 297. – Оп. № 1. – Ед. Хр. № 217. – 4 л.
439. Отич О.М. Особливості реалізації принципів мистецької освіти у системі професійної підготовки фахівців // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова: зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1(6). – С.48-54. – (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).
440. Оцінний лист з елементарної теорії і сольфеджіо, гр. „Г" Киевської Консерваторії // ДАМК Ф. Р-810. – Оп. 1. – Од. зб. 5. – Арк. 22.
441. Падалка Г.М. Музична педагогіка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
442. Падалка Г.М. Принципові засади впровадження модульної технології навчання в систему музично-педагогічної освіти // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова: зб.наук. пр. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 2 (7). – С. 3-9. – (Серія 14.Теорія і методика мистецької освіти).
443. Падалка Г.М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2004.– Вип. 1 (6). – С. 15–20.
444. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти. – К., 1999. – 29 с.
445. Падалка Г.М., Плєшкова Н.І. Програми педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент (фортепіано) для спеціальності 03.05.00. „Музика". – К.: РНМК, 1991. – с. 27.

446. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
447. Педагогическая энциклопедия /Ред.И.А.Каиров. В 4-х т. – Т.1. – М. : Сов.энциклопедия, 1964. – 832 с.
448. Педагогическая энциклопедия /Ред.И.А.Каиров. В 4-х т. – Т.2. – М. : Сов.энциклопедия, 1965. – 912 с.
449. Педагогическая энциклопедия /Ред.И.А.Каиров. В 4-х т. – Т.3. – М. : Сов.энциклопедия, 1966. – 879 с.
450. Педагогическая энциклопедия /Ред.И.А.Каиров. В 4-х т. – Т.4. – М. : Сов.энциклопедия, 1968. – 912 с.
451. Педагогічний словник / За ред. М.Д.Ярмаченка.– К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
452. Перельман Н.Е. В классе рояля. Короткие рассуждения. – Изд. 2-е. – Л. : Музыка, 1975. – 64 с.
453. Переписка к образованию Одесского отделения ИРМО, протокол общего собрания от 30 декабря 1883 г., концертные программы преподавателей музыкальных классов // РГИА. – Ф. 408. – Оп. 1. – Ед. хр. 109. – Л. 78–90.
454. Переписка о музыкально-драматической школе М.В.Лысенко в Киеве. [Прилагается] Устав школы // ЦДІА України. – Ф. 442. – Оп. 622. – Д. 486. – Лл. 49–64.
455. Переписка с гл.дирекцией общества (Киевского отделения РМО) об уставе учрежденных в Киеве музыкальных курсов Черновой, о правах на учительство в Киеве и по др. вопросам. 1900-1901 // ЦДА-МЛМУ.– Ф. 646.– Оп.1.– Од. зб. 130. – 88 арк.
456. Переписка с гл.дирекцией общества (Киевского отделения РМО), с Киевским генерал-губернатором, с Киевским полицмейстером и др. лицами об утверждении проекта устава частной музыкальной школы Кетхудовой с замечаниями к этому уставу. 1902 г. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – Оп.1. – Од. зб. 143. – 3 арк.
457. Переписка с гл.дирекцией общества (Киевского отделения РМО) о правилах приготовительной музыкальной школы Трауцкой. 1902 г. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – Оп.1. – Од. зб. 145. – Арк.1.
458. Переписка с гл.дирекцией общества (Киевского отделения РМО), с Киевской городской управой, с Киевским полицмейстером и с др. учреждениями и лицами об открытии подготовительной музыкальной школы Векслера. Списки преподавателей и служащих. – 1903-1904 гг. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – Оп.1. – Од. зб. 146. – 306 арк.

459. Переписка с гл. дирекцией музыкального общества об открытии в Києве частной музыкальной школы Коль и консерватории Лесневич-Носовой с заключением по этому вопросу дирекции Киевского отделеия. 1908-1909 г. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – Оп.1. – Од. зб. 162. – 6 арк.
460. Переписка с главной дирекцией музыкального общества об уставе и условиях приема в музыкально-драматической школе Н.В.Лысенко, об изменениях устава школы и об утверждении директором школы Лысенко Н.В. 9.XII-1911-8.XII-1913 г.//ЦДА-МЛМУ.– Ф. 646.– Оп.1.– Од. зб.–188.– 6 арк.
461. Переписка с гл. дирекцией рус. муз. общества о смете Киевской консерватории на 1914-1915 гг. и о введении класса обязательного фортепиано не пианистам-специалистам, и о комплекте уч-ся в спец. класах // ЦДА-МЛМУ – Ф. 646. – Оп.1.-Од. зб. 216. – 3 арк.
462. Переписка с Киевским городским головой о ходатайстве по преобразованию музыкального училища в консерваторию и о пожертвовании в связи с этим М.И.Терещенко 50000 руб. для постройки нового здания для консерватории 1912-1914 гг. Об утверждении премии М.И.Терещенко студентам музыкального училища // ЦДА-МЛМУ.– Ф. – 646. – Од. зб. 194. – Арк. 2.
463. Переписка с Киевским губернатором об открытии при Музыкальном обществе курсов Худяковой с заключением по программе этих курсов. – 1837 г. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – Оп. 1. – Од. зб. 102-а. – Арк.1.
464. Переписка с музыкальным комитетом губнарообраза, с Киевским ревкомом и др. учреждениями об освобождении о трудовой и воинской повинности учащихся и преподавателей консерватории, о выдаче консерватории ссуды на хозяйственные и др. нужды и по др. вопросам. Начато – сентябрь 1919 г. Закончено – август 1920 г. // ДАМК.– Ф. – 297. – Оп. – № 1. – Д. – № 212. – 31 арк.
465. Перший Всеукраїнський з'їзд „Просвіт"// ВУШ. – К., 1917. – № 1.- С. 42–45.
466. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособ. для студентов и преподавателей. – М. : Академ. Проект, 2006. – 400 с. – („Gaudeamus").
467. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 430 с.
468. Пианисты рассказывают / Сост., общ. ред. и вступ. ст. М.Соколова. – М : Музыка, 1990. – Вып.1.– 176 с.

469. По вопросу о реорганизации консерваторий (Докладная записка) 20-е годы XX ст. (Киев)// ІР НБУВ.– Ф.221.– Од. зб. 7. – 7 л.
470. Повідомлення про кращих студентів М.М.Старкової // Знамя коммунизма. – 1955. – 16.УІІІ – С.1.
471. Повідомлення про нагороду М.М.Старкової (в числі інших музичних двячів) званням „Заслужений діяч мистецтв УРСР”// Рад. мистецтво. – 1946 р. – 30.УІІ (№ 31 (69).– С.1.
472. Полфьоров Я. Мистецтво в педвузі // Шлях освіти. – 1926. – № 4-5. – С. 88-98.
473. Полфьоров Я.Я. Музичне виховання в закладах соцвиху // Музика масам. –1930. – № 5-6 (24). – 49 с. – С.1–5.
474. Почесні грамоти Верховної Ради УзбРСР та Мін.культури УРСР 1944-1963 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 259. – Оп.1. – Од. зб. 2. – 5 Арк.
475. Про школу М.А.Тутковського: Списки учнів школи (1901-1903 рр.) // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 129. – Оп. 1. – Од. зб. 15. – 44 Арк.
476. Проблемы традиции и новаторства в современной музыке. – М. : Сов. композитор, 1982. – 231 с.
477. Програма музичних творів учнів класу В.Пухальського. Технічний екзамен // ДАМК.– Ф. Р-810. – Оп.1.– Од. зб. 5.– Арк.13–16.
478. Програми занять Єдиної української школи УНР// ЦДАВО України // Ф. – 2582. – Оп.1. – Спр.159. – Арк. 54.
479. Програми концерту до І сесії Верховної Ради СССР за участю В.Топіліна. – 18.І.1938 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп.1. – Од. зб.1. – Д.1.
480. Програми концертів за участю Тамарова І.І. та його учнів: 1936-1962 // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 259. – Оп.1. – Од.зб.15. – 29 арк.
481. Програми педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент (для музично-педагогічних факультетов) /Укл. Верхолаз Р.А. –- К. :Рад.школа, 1969. – 64 с.
482. Программы занятий по класу фортепиано. 1926 г. // Ф. 221.– Ед. хр. 9. – 2 л.
483. Программы специальных дисциплин фортепианного факультета консерваторий: Программа класса специального фортепиано. – М.-Л.: Гос. издат-во „Искусство”, 1945. – 66 с.
484. Программы специальных дисциплин фортепианного факультета консерваторий: Программа курса методики обучения игре на фортепиано. – М.-Л. : Гос. издат-во „Искусство”, 1945. – 66 с.

485. Проект наради музичних діячів в справі реорганізації музичного навчання на Україні: 11.05.1920 р. // ІР НБУВ. – Ф.– 62. – № 211. – Арк.1.
486. Проспект святкування 25-річчя музично-педагогічної діяльності проф. Г.М.Беклемішева, 1926 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф.1249. – Оп. 1. – Од. зб. 1. – Д.1.
487. Протасова Н.Г. Теоретично-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – К., 1999. – 472 с.
488. Протокол № 90 заседания художественного совета Киевской консерватории 13.01.1920 г. о избрании проф. Петроградской консерватории Ф.М.Блуменфельда. професором специального класса фортепіано // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп.1. – од. зб.1. – Арк. 6.
489. Протокол № 91 Заседания художественного совета Киевской консерватории 9.03.1920 г. о назначении на должности профессоров, ст.преподавателей, преподавателей // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. 1. – од. зб. 1. – Арк. 19.
490. Протокол от 30 октября 1943 г. заседания ученого совета и др. материалы о присвоении ученого звания доктора Луферу А.М. // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. № 3. – Ед. хр. 113. – Арк. 1–6.
491. Протоколи засідань соціальної комісії за 1923 р. (з серпня по грудень): Списки студентів різних категорій по класах педагогів (Г.Беклемішева, М.Гозенпуда, І.Зарицкої, Г.Когана, Я.Магазинера, К.Михайлова, Г.Нейгауза, В.Пухальського, Є.Сливака, І.Тамарова, С.Тарновського, М.Тутковського, А.Янкелевича) // ДАМК.– Ф. Р-810.– Оп.1.– Спр.13.– Арк.1-171.
492. Процiв Л. Педагогічні засади Василя Барвінського // Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури. Статті та матеріали /Ред.-упоряд. О.Смоляк. – Тернопіль : Астон, 2003.– 192 с.
493. Процiв Л.Й. Розвиток музично-педагогічної думки в Галичині (кінець XIX–перша половина XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 207 с.
494. Процiв Л.Й. Розвиток музично-педагогічної думки в Українській мистецькій періодиці 20-30-х рр. XX ст. // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С.143–154.
495. Прошение Н.В.Лысенко о разрешении концертов // ЦДІА України. – Ф. – 442. – Оп. 847. – Д. 5. – Лл. 31– 34.
496. Рабинович Д. Портреты пианистов. – М., 1962. – 266 с.
497. Рабинович Д. К 70-летию Генриха Нейгауза // Сов. музыка. – 1958. – № 4. – С.95–97.

498. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: дис. в форме научного докл. … д-ра пед. наук: 13.00.01.– М., 1993. – 69 с.
499. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М., 1980. – 96 с.
500. Разные известия (о концертном выступлении Николая Орлова, после всероссийского конкурса) // Рус. Муз. газета. – 1912. – № 13–14. – С.337.
501. Рапацкая Л.А. Культурологические факторы совершенствования подготовки учителя музыки // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе. – Ярославль, 1985. – С. 48.
502. Раппольди-Карер Л. Прелюдии Шопена (ор.28) // Рус. муз. газета. – 1912. – № 15.– С. 363–367.
503. Раппольди-Карер Л. Прелюдии Шопена (ор.28) // Рус. муз. газета. – 1912. – № 16. – С. 390–393.
504. Рахлин Н. Статьи. Інтервью. Воспоминания / Общ. ред., составл. и предисл. Г.Я. Юдина. – М. : Сов. композитор, 1990. – 192 с.: ил.
505. Ревуцький Л. та ін. Пам'яті Г.М.Беклемішева // НБУВ. – Рад. музика. – 1940. – Ч.1. – С.3.
506. Рейнгбальд Б.М. Про педагогічну діяльність М.М.Старкової // ЦДА-МЛМУ. Газета „Большевистское знамя". 14/І-1941 р. – Ф. 426. – Оп. 2. – Спр. 20. – С.6–7.
507. Рекомендація Л.Ревуцького до вступу в консерваторію Шипович О.М. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 6. – Оп.1. – Од. зб. 63. – Арк.1.
508. Розенберг Р. Музыкальная Одесса. – Одесса : Ред.-издат. отдел обл. упр. по печати, 1995. – 159 с.
509. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : навч. посіб. – Ніжин, 2003. – 193 с.
510. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навч. книга; Богдан, 2001. – 216 с.
511. Рощіна Т.О. Деякі проблеми української школи піанізму на рубежі століть // Музичне виконавство: зб.ст. – К. : НМАУ, 1999. – Вип. 14. – Кн. 6.– С. 41–49.
512. Рубинштейн А.Г. Лекции по истории фортепианной литературы /Ред. и коммент. С.Л.Гинзбурга. – М. : Музыка, 1974. – 110 с.
513. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.

514. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 416 с.
515. Руденко Н.І. Регіна Самійлівна Горовиць та її уроки. Монографія. – К. : КДВМУ, 2001. – 255 с. :іл.
516. Рудницька О.П. Культурологічні засади професійної підготовки вчителя музики. Навчальна програма для студентів вищих педагогічних закладів.– Рукопис. – К., 2000. – 8 с. – (з особистого архіву Н.Г.).
517. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. – К. : ІЗМН, 1988. – 248 с.
518. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. – Тернопіль : Навч. кн.; Богдан, 2005. – 360 с.
519. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі : навч. посіб. – К. : ЕксОб, 2000. – 208 с.
520. Савицький Р. Біографічні сторінки про Форменка М.О. Маш.коп. 27 лютого 1989 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 523. – Оп. 27. – Од. зб. 3. – Арк. 2.
521. Савшинский С.И. Пианист и его работа / Под общ. ред. Л.Баренбойма. – Л. : Сов.композитор. – 1961. – 269 с.
522. Садова Л. Барвінський – визначна постать у Львівській фортепіанній педагогіці 20-30 років XX ст. // Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури. Статті та матеріали / Ред.-упоряд. О.Смоляк. – Тернопіль : Астон, 2003. – 192 с. – С.104–117.
523. Салямон Л.С. Бифункциональность науки и некоторые проблемы научных школ // Школы в науке: сб. ст. – М. : Наука, 1977. – С.181–186.
524. Сафонов В. Новая формула. Мысли для учащих и учащихся на фортепиано. – М. : Изд-во П.Юргенсона, 1916. – С.17.
525. Свидетельства об окончании консерватории и материал к свидетельствам за 1920 г. // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. 1.– Спр. 6. – 280 арк.
526. Свидетельство Художественного Совета Киевской Консерватории Русского Музыкального Общества А.О.Альшванга для получения диплома. 1920 г. // ДАМК.– Ф. Р-810. – Оп. 1. – Спр. 6. – Арк.122.
527. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
528. Семиченко В.А. Вибір освітньої парадигми як складова професіоналізму викладача // Пед. творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки

вчителя-вихователя-викладача: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : НПУ, 2005. – С. 19–22.
529. Сирятський В.О. Філософія та історія світового фортепіанного виконавства: прогр. для фортепіан. ф-тів вищих муз. навч. закл. – К., 1999. – 67 с.
530. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 35 с.
531. Сікорський П. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С.15-19.
532. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. – Л. : Сполох, 2000. – С. 314.
533. Скляренко І. Роль і значення інтерпретації музичних творів у музичній самостійній діяльності майбутнього вчителя музики. // Наукові записки.– Тернопіль, 2005. – Вип. 4. – С. 54–57.
534. Скляров О.Д. Методика викладання курсу фортепіано. Формування і розвиток виконавських навичок студентів: навч. посіб. – Х. : ХДАК, 2002. – 79 с.
535. Скрябин А.Н. Письма / Сост. и ред. А.Каперова.– М. : Музыка, 1965. – (№ 739, 740). – С. 262.
536. Слатін Ілля Ілліч (1845-1931) // ІР НБУВ.– Ф. 138.– Оп. 1. – Д.1.
537. Слепцова О.В. Питання індивідуального підходу та самостійної роботи студентів у спадщині діячів Харківської національної музично-педагогічної школи // Засоби навчальної на науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. – Х. : ОВС, 2001. – Вип.15. – С.96–101.
538. Слободян М. Новаторські педагогічні засади української школи в Галичині та Волині у міжвоєнний період// Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. – 2005. – № 7 – 154 с. – С. 57–59. – (Серія: Педагогіка).
539. Слободян О.П. Методологічні аспекти саморозвитку особистості // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки: зб. наук. пр. /Редкол.: І.Т.Сущенко (відп.ред.) та ін. – К. :Запоріжжя, 2002. – Вип. 24. – С. 3–10.
540. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука.– Вид.2-е, випр. і доп.– К. :УРЕ, 1985. – 968 с.
541. Смирнова Л.А. Принципы отбора учебного материала для профессиональной подготовки учителя музики: дис. ... на соиск. канд. пед. наук /13.00.01. – К., 1990. – 196 с.

542. Смирнова Т.А. Теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 2004 р. – 40 с.
543. Смоляга Н.В. Русские и украинские связи в фортепианном образовании и исполнительстве на Украине в XVIII и начале XX в.: автореф. дис. … канд. искусствоведения: 17.00.01.– Х., 1986. – 22 с.
544. Снєгірьов О. Піаністи України XX ст. – К., 2001. – 158 с.
545. Сокальський О. Мистецька освіта на Україні.– К. : Муз. Україна, 1967. – 85 с.
546. Сокольський М. Генрих Нейгауз начинается // Сов. музыка. – 1973. – № 4. – С. 60–64.
547. Соценко О.В. Технологія особистісно зорієнтованого навчання // Українознавство. – 2003. – № 4 (9). – С.199–200.
548. Социологический энциклопедический словарь /Под ред. Г.В.Осипова. – М., 1998. – 356 с.
549. Список осіб, отримавших свідотства про закінчення консерваторії у 1919-1920 рр. // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. 1. – Спр. 6. – Арк. 3.
550. Список студентів і аспірантів // ЦДА-МЛМУ. – Ф. – 369. – Оп.1. – Од.зб.12. – Д.1–17.
551. Список студенов и аспирантов и.о. проф. В.В.Топилина, окончивших консерваторию и аспирантуру, а также отмеченных премиями на конкурсах // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп. 1. – Спр.10. – Док.1. – Арк.1.
552. Список учнів Топіліна В.В. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп.1. – Спр.10. – Арк.1.
553. Старкова Мария Митрофановна. Об учениках и творческих достижениях // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 426. – Оп. 1. – Спр. 105. – С.1.
554. Старух Т. Леопольд Мюнцер // Сов. музыка. – 1979. – № 11. – С.142–143.
555. Степаненко М.Б. Клавір в історії музичної культури України XVI-XVII ст. // Українська музична спадщина. – К., 1989. – С. 17–45.
556. Степанченко Г. Я.С.Степовий і становлення української радянської музики.– К., 1979.– С. 33–34.
557. Степин В.С. Культура // Всемирная энциклопедия. Философия. – М.; Мн., 2001. – С. 524.
558. Стеценко К.Г. Пояснювальна записка до проекту програми. [1918 р.] [Київ]. Автографи, авторизований машинопис. Варіанти // ІР НБУВ.– Ф. – 62.– Спр. 160.– Од. зб. 1.– 3,5 арк.

559. Стеценко К.Г. Пояснювальна записка про необхідність створення музичних факультетів при університетах, зокрема при Подільському Українському університеті / Червень-липень 1919 р. // ІР НБУВ. – Ф. – 62. – Спр.192. – Од. зб. 1. – 3 Арк.
560. Стеценко К. Г. Про педагогіку музичного виховання. 25/ІУ.1917 // ІР НБУВ НАН України. – Ф. І, 42020.
561. Стеценко К.Г. Проект програми по співам в „Єдиній школі [1918 р.] [Київ]. Автореферат та машинопис с правками // ІР НБУВ. – Ф. – 62. – Спр. 159. – Од. зб. 1. – Арк.10.
562. Стеценко К.Г. Список документів, розроблених композитором для створення музично-освітніх закладів. // ІР НБУВ. – Ф. 62. – № 179. – Арк.1.
563. Стеценко К. Українська пісня в народній школі: Доклад на з'їзді вчителів народних шкіл Ямпільського повіту на Поділлі. 25.04.1917 р. – Вінниця, 1917. – 8 с.
564. Субтельний О. Україна: історія/ Пер. З англ. Ю.І.Шевчука– 3-е вид., перероб. і доп. – К. : Либідь, 1993. – 720 с.
565. Супроводжувальний лист Постанови Совета Киевской ордена Ленина Госконсерваторії про присудження А.М.Луферу ученой степени доктора искусствоведческих наук // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. 3. – Од. хр.113. – С.6.
566. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи Вселенной – к философии музыки. – К. : Факт, 2000. – С. 173.
567. Сухомлинов А. М.И.Рыбицкая – музыкант – педагог : Метод. пособие. – Одесса., 1988. – 25 с.
568. Сухомлинська О.В. До 10-річчя Академії педагогічних наук України // Пед.газета.– 2002 р. –Грудень (№ 12 (101)).– С. 3–4.
569. Сушкова Л. Современная техника фортепианной игры, ее сущность и значение // Рус. муз. газета. – 1911. –- № 36. – С.688–694.
570. Тамаров І.І. Матеріали до біографії – звіти, програми, протоколи (1935-1965) // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 259.– Оп.1.– Од. зб.8. – 22 Док. – 52 Арк.
571. Тамаров І.І. Методичні розвідки з питань музичної педагогіки. Методичні розробки з питань навчання в класі камерного ансамбля. Автор.машинопис. варіанти. – 1965 р. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 259. – Оп. 1. – Од. зб. 2. – Док. 6. – 52 арк.
572. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні.– Х. : Основа, 1998. – 192 с.
573. Танько Т.П. Теорія і практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. – Х., 2004.

– 508 с.
574. Тарапата-Більченко Л.Г. Філософія музики : навч. посіб. для студентів та магістрантів ф-ту мистецтв. – Суми : СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2004. –76 с.
575. Тарасов Г.С. Психология музыкальной потребности : дис. в форме научн. доклада д-ра психол. наук: 17.00.03. – М., 1991. – 47 с.
576. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. /Ред. кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : УДПУ, 1997.– 319 с.
577. Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / Ред. кол.:Н.В.Гузій (відп.ред.) та інші – К. : НПУ, 1999.– 461 с.
578. Телеграма Падеревського М.Тутковському // ІР ЦНБУ.– Ф.218. – Од. зб. 1. – 66 л. – Арк. 38.
579. Тельчарова Р.А. Введение в феноменологию музыки. – М., 1991. – 214 с.
580. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. А.Г.Каузовой. А.И.Николаевой. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
581. Терентьева Н.А. История и теория музыкальной педагогики и образования: учеб.пособие в 2-х частях.– СПб, 1994. – Ч.II. – 148 с.
582. Тимошенко Н.П. Взаємодія загально педагогічних та музично-педагогічних вмінь в діяльності педагога-музиканта // Укр. музикознавство. –1991. – № 25. – С. 142–149.
583. Тимошенко Н.П. Сучасний погляд на демократичні тенденції педагогічної творчості // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури: тези респ. наук.-практ. конф. (7-9-квітня 1992 р.). – К. : КДПІ, 1992. – 280 с. – С. 45–47.
584. Тимошенко-Гуральник Н.П., Борова Т.М. Спадкоємність музично-педагогічних принципів видатних представників української фортепіанної школи в розвитку та вихованні молоді //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /Ред. кол. О.П.Щолокова та ін.– К. : НПУ, 2001. – Вип. 2. – С.62–77.
585. Тиц М. Педагогический фортепианный репертуар // Музыка массам. – 1931. – № 6. – С. 48–49.
586. Тітович В.І. Клавірна музика І.С.Баха: Питання інтерпретації : навч. посіб. – К. : Київ. держ. ін-т культури, 1996. – 118 с.

587. Токар Л.К. Національна ідея як внутрішня сутність і самовираження нації // Українознавство. – 2003. – № 2-3 (7-8). – С. 46–49.
588. Топілін В.В. : Диплом про закінчення Харківського Музично-театрального інституту (1936) // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 1.
589. Топілін В.В. : Документи (довідки, посвідчення, накази та ін. про роботу в різних організаціях) з 1922-1968 рр. // ЦДА-МЛМУ – Ф. – 369. – Оп. 1. – Спр. 2. – Арк.1–30.
590. Топлін В.В. Подяки за активну творчу роботу та почесні грамоти // ЦДА-МЛМУ.– Ф.– 369.– Оп.1.– Спр. 9.– Д. 8.–13 Арк.
591. Топілін В.В. : Програми концертів (з 1938-1968) за участю В.В.Топіліна та запрошення на них // ЦДА-МЛМУ. – Ф. – 369. – Оп. 1. – Спр. 7. – Д. 4. – Арк.1–10.
592. Трудові договори Топіліна В.В. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп.1. – Спр. 5. – Арк.1–3.
593. Труды кафедры общего фортепиано по методике, истории и теории исполнительства / Отв. ред. М.Г.Соколов. – М. : МГК, 1991. – 168 с.
594. Тутковский М.А. (український композитор, педагог, музичний, громадський діяч), Герой праці // ЦДА-МЛМУ – Ф. 129.– Оп. 1. – Інд. 2729/2. – Док. 115. – Од. зб. 31. – Арк.1.
595. Тутковский Н.А. О трудности исполнения призведений Ф.Шопена для пианистов, 1899. Текст лекции. Машинопис // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 129. – Оп. 1. – Од. зб. 7. – Арк. 1–5.
596. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С.103–110.
597. Тюріна Т.Г. Основи духовної педагогіки. Філософсько-педагогічні нариси.– Л. : ЛДІФК, 1998. – 76 с.
598. Удостоверение. Дано зав. дет. отделением Киевской муз. проф. школы и преподавателю Киевского Муз. института (бывш. консерватории) Н.М.Гольденберг о командировке в Москву для ознакомления с постановкой преподавания. От 1.02.1924 г. // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. 1. – Спр. 15. – 217 арк. – Арк. 212.
599. Українська музична культура ХХ століття. Пошуки, здобутки, перспективи. Зб. наук. пр. – Суми, 1996 р. – 96 с.
600. Український музичний архів. – К. : Центрмузінформ, 1995. – Вип.1. – 234 с.
601. Українські музичні діячі до Всеукраїнського музичного комітету при Наркоосвіти і мистецтва про реорганізацію музичної освіти на Україні (1920 р.) // ІР НБУВ. – Ф.- 62. - № 210.

602. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
603. Усатенко Т.П. Національна освіта: єдність традицій та інновацій // М-ли Другого Всесвітнього форуму українців „Майбутнє в ім'я України" (серпень 2001 р. м. Київ). – К., 2001. – С. 111–114.
604. Учбові програми та програми концертів учнів школи Тутковського, 1916-1930. Машин. Брошура // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 129. – Оп. 1. – Од. зб. 19. – Док. 16. – 20 Арк.
605. Учитель Я.М. Советское фортепиано. Краткий исторический очерк. – М.-Л. : Музыка, 1966. – 79 с.
606. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Педагогічна антропологія // Твори: В 6-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1952. – 518 с.
607. Фейнберг С.Е. Международный конкурс пианистов им. Э.Изаи // Сов. музыка. – 1938. – № 3. – 106 с.
608. Феруз С.А. Система музикально-педагогического образования Украины: пути обновления, основы функционирования // Вестник Международного совета по музыкально-художественному образованию (К 100-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского). – М, 2004. – С.67–73.
609. Философский словарь: Разъяснение философских категорий, понятий, терминов. Описание осн. философ. направлений, школ ... /В.Андрущенко и др. – (авт.-сост.). – К.: А.С.К., 2006. – 1053 с. – (Новые словари).
610. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука.– 2-е вид. перероб. і доп.– К. : Гол. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
611. Флоренський П.А. (священник). Сочинения: В 4-х т. – М. : Мысль, 1994. –Т. 1. – 1994.– 797 с.
612. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание творчества: учеб. пособие. – М. : Издат. центр "Академия", 2002. – 224 с.
613. Фрайт О.В. Особливості втілення принципу програмності в українській фортепіанній музиці: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. / НАН України. Інститут мистецтва та етнології ім. М.Т.Рильського. – К., 2000. – 178 с.
614. Фридман И. Педагог нейгаузовской школы // Сов. музыка. – 1971. – № 12. – С. 73–76.
615. Фролов Б.А. Мотивація и преемственность в научной школе //Школы в науке. Науковедение : проблемы и исследования /Под ред. С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского, Г.Крёбера, Г.Штейнера. Сб. ст. – М. : Наука, 1977. – С. 291–299.

616. Фролова М.А. Европейская культура нового и новейшего времени // Запад и Восток. Традиции и современность. – М., 1993.– 245 с.
617. Хайтун С.Д. Об историческом развитии понятия научные школы // Школы в науке: сб. ст.– М. : Наука, 1977.– С.225–228.
618. Характеристика творчої діяльності М.А.Тутковського (за підписами Беклемішева, Донця, Іванівського, Шепелівського, Пухальського) // ЦДА-МЛМУ.– Ф.129.– Оп. 1.– Спр. 23.– С.1–5.
619. Харківська державна академія культури: до 70-річчя з дня заснування / Шейко В.М., Дяченко М.В., Кушнаренко Н.М. та ін. – Х. : ХДАК. – 1999. – 216 с.
620. Хмелюк Р.І. Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических институтов: дисс. ... д-ра пед. наук. /13.00.01. –теория и история педагогіки. – Л., 1973. – 515 с.
621. Ходатайство в П.П.К. (Про покращення умов роботи Г.Беклемішева) // ДАМК.– Ф. Р.-810.– Оп.1. – Спр. 15. – 217 арк. – Арк. 129.
622. Хроника (о концерних виступах Г.Беклемішева) // Рус. муз. газета. – 1912. – № 10. – С. 256.
623. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938). – К. : Муз.Україна, 1990. – 134 с.
624. Хурсина Ж.И. Фортепианная педагогика Киева и ее выдающиеся представители в период становлення и утверждения советской пианистической школы: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01. – К., 1984. – 24 с.
625. Хурсіна-Аністратенко Ж.І. Незабутнє ім'я // Музика. – 1981. – № 6. – С. 27.
626. Художественная деятельность. Проблема субъекта и объективной детерминации. – К., 1980. – 160 с.
627. Циркуляр № 159 по Киевскому учебному округу от 14 октября 1901 г. // ЦДІА України. – Ф. 707. – Оп. 227. – Д. 58. – Л. 37–38.
628. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук:13.00.04.– теорія та методика професійної освіти. – О., 2004. – 255 с.
629. Цукерман А.М. Образ мышления лидера, как один из определяющих факторов формирования научной школы // Школы в науке: сб.ст. – М. : Наука, 1977. – С. 347–353.
630. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 „Музыка и пение". – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

631. Цыпин Г.М. Проблема развивающего обучения в преподавании музики: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. – история и теория педагогіки: М., 1978. – 27 с.
632. Чебикін А.В. Про роботу президії академії мистецтв України у 2002 році і завдання на 2003 рік // Мистецькі обрії'2001-2002. – К., 2003. – С. 29–42.
633. Чепига Я. Украинская педагогическая література // Укр. жизнь. – 1912. – № 5. – С.114–117.
634. Черепанін М.В. Музична культура Галичини (друга половина XIX – перша половина XX століття). – К.: Вежа, 1997. – 328 с.: іл.
635. Чулаки М. Выдающийся советский пианист // Правда. – 1962. – 31 января. – С.4.
636. Шамаєва К. Концертне життя Києва в перші пореволюційні роки. Українське музикознавство .–1973. – № 8. – С. 35–46.
637. Шановский В.К. Диалектика сущностных сил человека (опыт комплексного подхода). – К., 1985. – 171 с.
638. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах. – М., 1965. – С.131–281.
639. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика.– К., НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2003.– 232 с.
640. Шевнюк О.Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дисс.... д-ра пед. наук: 13.00.04. / НПУ ім.М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 555 с.
641. Шевченко Л.М. О необходимости усовершенствования профессинальной модели музыканта-педагога // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. інституту ім. К.Д.Ушинського: Зб.наук.пр. / Редкол. А.М.Богуш (голов.ред.) та ін. – О. : ПДПІ, 2002. – Вип.11-12.– С.69–73.
642. Шейко В.М. Культура. Цивілізація. Глобалізація.– Т.2. – Х. : Основа. – 400 с.
643. Шейко В.М. Вища освіта в країнах Заходу : соціальні та етнічні аспекти. – Х., 1999. – 151 с.
644. Шкіль М.І. З любов'ю до професії і вчителя / М.І.Шкіль, М.М.Підтиченко, Д.Ф.Ніколенко та ін.; За ред. проф. М.І.Шкіля. – К. : Вища шк., 1978. – 184 с.
645. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.
646. Школа життєворчості особистості : наук.-метод. зб./ Ред.кол.: В.М.Доний (голова), Г.М.Несен (заст.гол.), І.Г.Єрмаков (наук.ред.) та ін.– К.: ІСДО, 1995. – 480 с.
647. Школа изобразительного искусства. Учебн. Пособие – М. : Изобразит. искусство, 1986. – Вып.3. – 198 с.; ил.

648. Школа им. С.Т.Шацкого (сборник). – М., 1940 г. – 213 с.
649. Школа мислення: програма дослідно-експериментальної роботи 1993-2005 рр. – К., 1994. – С.32.
650. Школа переговорного искусства.– http://psihobox.com/psihobox.
651. Школа – учитель – искусство. Альбом репродукцій учебных и творческих работ студентов худож.-граф. факультетов пед. институтов и уч-ся худож.-граф. отд-ний пед. училищ / Сост. А.М.Лавров; Под ред. Н.Н.Ростовцева. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.; ил.
652. Школа фортепианной транскрипции / Сост. Г.М.Коган. – Вып. 2. – И.С.Бах. Чакона. – М. : Музыка, 1976. – 62 с.
653. Школа эйдетики. Развитие памяти, образного мышления, воображения /И.Ю.Матюгин, Е.И.Чекаберия, И.К.Рыбников и др. – М.: Эйдос, 1994. – Т.2. – 480 с.
654. Школы в науке. Науковедение: проблемы и исследования /Под ред. С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского, Г.Гребера, Г.Штейнера. – М. : Наука, 1977. – 523 с.
655. Шлезингер Ст. Классически-художественное направление в обучении игре на фортепиано (Программа-конспект). – СПб. : Изд-во Музыкальная школа Шлезингера, 1904. – 32 с.
656. Шмагало Р. Словник митців-педагогів України та з України у світі (1850-1950-ті рр.). – Л. : Українські технології, 2002. – 144 с., 176 іл.
657. Шмидт-Шкловская А. О воспитании пианистических навыков. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1985. – 72 с.
658. Шміт Ф.І. Мистецтво як предмет навчання // Шлях просвещения. – 1923. – № 1. – С.1–64.
659. Шреер-Ткаченко О.Я. Історія української музики. – Київ : Муз.Україна, 1980. – Ч.1. – 198 с.
660. Штейнгаузен Ф.А. Физиологические ошибки в технике фортепианной игры. / Пер. с нем. С.Малькиной ; под ред. Е.Штольц, предисл. С.Ф.Шлезингера. – СПб : Типография „Печатный двор”, 1909. – 173 с.
661. Штейнер Г. Связь социального и познавательного факторов в творческой деятельности научных школ // Школы в науке: Сб.ст. – М. : Наука, 1977. – С. 97–118.
662. Шульгіна В. „Забуті сторінки українського фортепіанного педагогічного репертуару XIX століття” // Теорія і методика мистецької освіти. – 2005. – № 2 (7). – С. 101–107.
663. Шульгіна В.Д. Методические основи подготовки учителя музики по курсу игры на фортепиано: учеб. пособие. – К. : КГПИ, 1982. – 133 с.

664. Шульгіна В.Д. Музична україніка. – К. : НМАУ, 2000. – 230 с.
665. Шульгіна В.Д. Музична україніка: інформаційний і національно-освітній простір: дис... д-ра мистецтвознавства: 17.00.01./ Національна музична академія України ім.П.І.Чайковського. – К., 2002. – 522 с.
666. Шульгіна В.Д. Про курс навчання гри на фортепіано // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: зб. ст. – К. : Муз. Україна, 1981. – С. 25–28.
667. Шульгіна В.Д. Тенденції розвитку національної музичної школи в контексті загального процесу розбудови національної школи в Україні // Вісн. Держ. академії керівних кадрів культури і мистецтв. – К., 1999. – № 2. – С. 35–45.
668. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підруч. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.
669. Щапов А.П. Этюды о фортепианной педагогике / Под ред. В.И. Тобалькевича. – М. : Музгиз, 1934. – 79 с.
670. Щедрова Г.П. Громадянське суспільство, правова, державна і політична свідомість громадян. – К., 1994. – С.47.
671. Щелихова Н.Н. Индивидуальный стиль педагогической деятельности и условия его формирования у студентов педколеджа с позиции личностно-ориентованного подхода к обучению: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01.– М., 1996. – 179 с.
672. Щелокова О.Ф. Музыкально-эстетическое воспитание школников в процессе обучения игре на фортепиано. На опыте работы в ДМШ УССР: дис. ... на соиск. канд. пед. наук. – К., 1977. – 150 с.
673. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К. : Віпол, 1996. – 170 с.
674. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. / Київ. ун-т ім.Тараса Шевченка. – К., 1996. – 394 с.
675. Энциклопедический музыкальный словарь / Отв. ред. Г.В.Келдыш; Сост. Б.С.Штейнпресс, И.М.Ямпольский.– М. : ГНИ БСЭ, 1959. – 326 с.
676. Этимологический словарь / Под ред. Н.М.Шанского. – Т. 2. – Вып. 8. – М. : МГУ, 1982. – 470 с.
677. Ювілейна телеграма С.Блуменфельда – М.Тутковському // ІР НБУВ. – Ф. 218. – Од. зб. 1. – 66 арк. – Арк. 20.
678. Юрмас Я. Г.М.Беклемішев // Нове мистецтво. – 1926. – Ч. 6. – С. 45.

679. Юрмас Я. Цикл вечорів, присвячених Й.С.Бахові // Музика. – 1925. – № 9-10. – С.368.
680. Юцевич Ю.Є. Музика. Словник-довідник. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2003. – 352 с.
681. Я.М. Концерт Святослава Ріхтера // Сов. музыка. – 1946. – № 11. – С. 86–88.
682. Яранцева Н.А. Преемственность и взаимодействаие культур в художественной жизни общества / АН СССР, Ин-т философии. – К. : Наук. думка, 1990. – 160 с.
683. Ярмаченко М.Д. Грані творчості: кн. для вчителя / Відп. ред. М.Д.Ярмаченко. – К. : Рад. шк., 1990. – 205 с.
684. Ярошевський М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке: сб. ст. – М. : Наука, 1977. – С. 7–96.
685. Abbs P. Essays on Creative and Aesthetics // A is for Aesthetics.– London, 1989. – P. 26–35.
686. Abbs P. Creativity. The Art sand the Renewal of Culture // A is for Aesthetics.– London, 1989. – P. 1–25.
687. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a usage. – New York: London : Toronto, 1958. – P. 488.
688. Bacher T. and Kogan M. Process and Structure in Higher education. – London and New York. First published in 1992.– 209 p.
689. Barnett R. The Ideal of Higher Education. – Published by SRHE and open University Press Bristol, 1990 y. –244 p.
690. Beeher, Tony. Process and structure in higher education.– Routledge, 1992. – 209 p.
691. Bruzek M. Teorie kultury. – Praha, 1984. – P. 23.
692. European music in the twentieth ctntury. Ed. By Howard Hartog. /Londa/, Penguin books, 1961. – 360 p.
693. Gillespie John. Five centuries of Keybord music. Belmont, 1965. – P.14.
694. Great Britain Department of Education. Music in the National Curriculum. H.M.S.O. 1995. – p. 10.
695. Greene R. Art Worlds in School // The Symbolic Order / Ed. P. Abbs. – London, 1989. –18 p.
696. Kaiser Joachim. Grosse Pianisten in unserer. Zeit. Munchen, 1965. – P.5.
697. Kendall J. The Resurgent String Programm in America // Music Education Journal. – 1963. - September-October. – P. 26.
698. Knowles M.S. The modern practice of adult education. From Pedagogy and Andragogy. – Chicago, 1980. – P. 43–59.

699. Musica Antiqua Europal Orientalis Cogress. September 1994 /Programme //Scientific dirrection.-Lindstodt-Bydgoszc,1994.– 6 s.
700. Musical Europe. An illustrat. guide to mus. life in 18 Europ.-cauntries. Ed.: Adelmann M. /Lnd.- N.Y./ Paddington Press, 1974. – 447 p.
701. Mackinnon, Lilias. Musical Secrets. – London, 1936. – 142 p.
702. Martion David. Anarchy and culture: The problem of the Contemporery university. – Routledge & K. Paul, 1969. – 212 p.
703. Matthey, Tobias. Musical Interpretation. – London: Joseph Williams, Limited, 1912. – 34 s.
704. Opiensry, Henryk: Ignacy Jan Paderewski. Wyd nomezmienione I uzupeln. – Krakov, 1960. – 21 s.
705. Paderewski, J.J. “My story”, 1937. – The Evening Post. Philadelphia. The Curtis Publishiong Co. – P.7.
706. Pang, Quek – Cheng. Culture Shock. A student`s guide: All you need to know. Kuperard, 1985.– 156 p.
707. Perl A. Who’s Who of Pianists // Piano jornal (Vol.17).-London, 1996. – № 51, October. – 56 p. – P. 5–11.
708. Preussner E. Allgemeine Musikerziehung. Heidelberg, Quelle und Meyer, 1959. – S. 92.
709. Roys J., Powell A. System and Style of Body.– N.Y., 1998.– 124p.
710. Twentieth-century views of music history. Ed.: Hays W. with an infrod,: French R.T. N.Y. Schribner, 1972.-VIII. – 471 p.
711. The music yearbook. A survey directory with statistics and referal articles for 1973-4. Ed.: Jacobs A.- Lnd.-Basing store, Macmillan, 1973. – 836 p.: ill.
712. Schnabel A. Music and the Line of Most Resistance. Princeton, 1942. – 109 p.
713. Shulgina V., Barkova O. Establishment of Multimedia Historic and Cultural Resource of Multipurpose Electronic Library // Elektronische Bildverarbeitung & Kunst, Kultur, Historie. – EVA Conference International. – Berlin, 2002. – P. 184–189.
714. Shulgina V., Yakovlev O., Barkova O. Presentation of Ukrainian Old Printed Book and Music Manuscripts of the Orthodox Church in the Digital Space // Electronic Imaging & the Visual Arts. EVA 2004 Florence. – Bologna: Pitagora Editrice, 2004. – P. 8.
715. Taylor H. et.al. The goals of higher education. Cambridge. Harvard University Press, 1960. – P.10.
716. The Anti-Aesthetic: Essays on Postidern Culture. Ed. by H.Foster. – Washington, 1983. – P. 67.
717. The Daily Telegraph. – Sept., 29. – 1999. – P.4.
718. The Music Educatin Eearbook 1995-1996. Rhinegold, 1995. –

645 p.
719. The Oxford English Dictionary. Second Edition / Prepard by J.A. Simpson and S.C. Wein. – Vol. XIV. – Oxford, 1989. – 921 p.
720. Towards a Developmental Theory of Andragogy. – Wottingham, 1981. – P. 36–37.
721. Turos L. Andragogika. Zarys teorii oswiaty I wychovania doroslych. – Wyd.II. – Warzawa. PWN, 1978. – P. 9.
722. G.Wallace Woodworth. The world of music. The Belknap press of Harvard University press Cambridge, 1964. – 207 p.

ДОДАТКИ

Додатки	А	(1-6)
Додатки	Б.1	(1-16)
Додатки	Б.2	(1-7)
Додатки	В	(1-2)



Кіевъ 9 февраля 1887 г.

Многоуважаемый
Владиміръ Ивановичъ!

Кавалеръ, возвращаю Вамъ отправленную мнѣ Вами Вашу симфоническую музыку. Благодарю, что обратили Ваше благосклонное вниманіе на мою просьбу, и сообщаю Вамъ, что Ваша Увертюра Концертъ Капитанъ "Надежда" Трошку удивительно мнѣ до глубины души, и сообщаю черезъ посредство симфонія Адажіо и Финалъ, Симфонія Гайдна, Увертюра полученныя отправлю и Вашими

Съ совершенномъ почтеніемъ

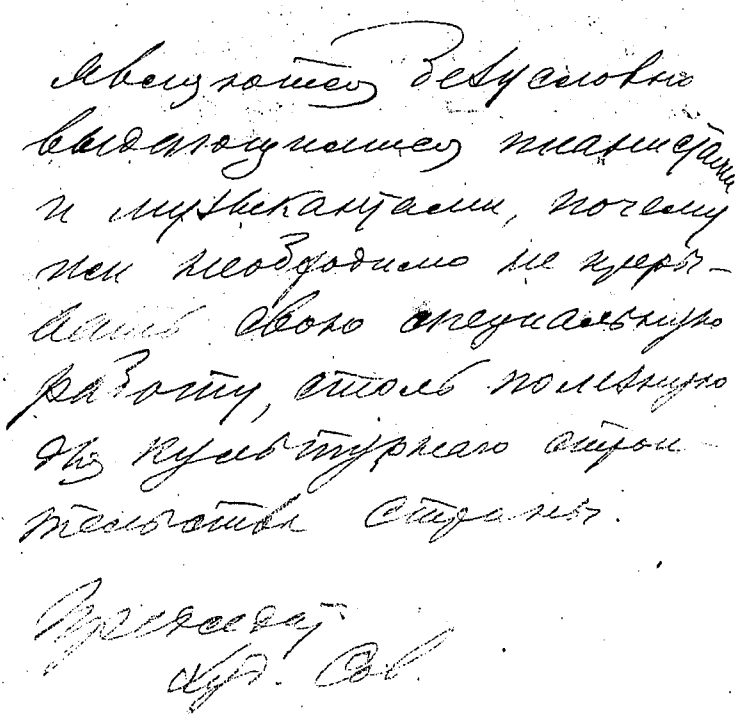
Документ А. 2

КІЕВСКАЯ
КОНСЕРВАТОРІЯ
13 Июня 1920 г.
№ 730.

29

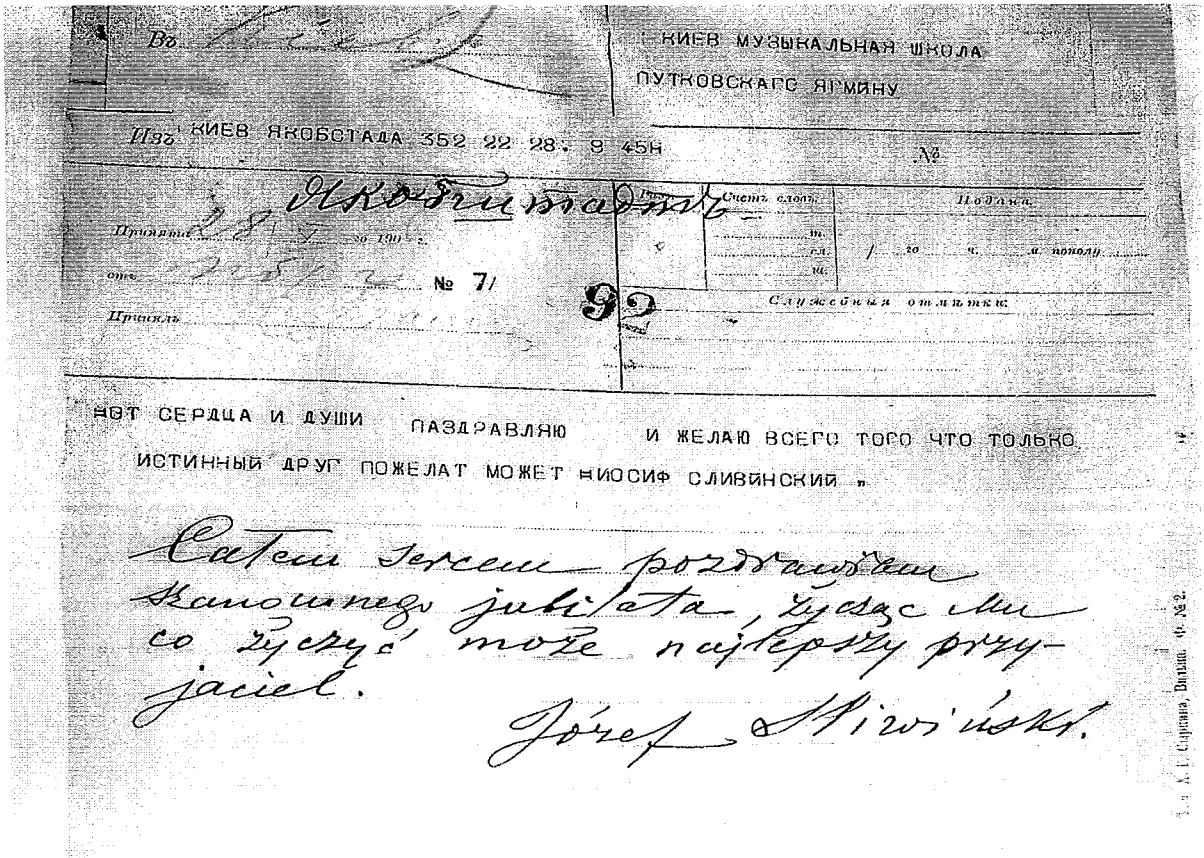
В Музыкальный Комитет при Губ-наробразе:

Киевская Государственная Консерватория просит Музыкальный Комитет возбудить ходатайство в соответственных учреждениях об освобождении от призыва на трудовую и военную повинность следующих окончивших в этом году Консерваторию по классу фортепиано Любовь Ярославна, Розенфельда Мордуха, Когана (Кагана) Григория, Меерманна Александра, Тамарова Гиршка и Рабиновича Исаака. Все перечисленные выше



Документ А. 3

Телеграмма
Петроград
Киев музыкальная школа
Тумповскому
Ингмару
№
Киев Перг 110701 1 19 27 11 49 Н
№ 46/ 92
Петроград
Сердечно поздравляю уважаемого Вилляра многая ему
лета на пользу дорогого нам искусства. Иоигизмунд Блуменфел



КИЕВ МУЗЫКАЛЬНАЯ ШКОЛА
ПУТКОВСКАГО ЯГМИНУ

Изъ КИЕВ ЯКОБСТАДА 352 22 28. 9 45Н

№

Иосифъ Сливинскій

Принятъ 28/V 1907 г.

отъ 28/V 1907 г. № 71

Принялъ

Счетъ слотъ

Подалъ

т.
гл. / 20 ч. д. поколу
м.

Служебныя отмѣтки

92

НОТ СЕРДЦА И ДУШИ ПАЗДРАВЛЯЮ И ЖЕЛАЮ ВСЕГО ТОГО ЧТО ТОЛЬКО
ИСТИННЫЙ ДРУГ ПОЖЕЛАТ МОЖЕТ ИОСИФ СЛИВИНСКИЙ

Całemu Towarzystwu Kameralnego jubilata życzę abym co życzy może najlepszy przyjaciel.

Józef Śliwiński.

«НОВЕ МИСТЕЦТВО»

П. К. Луценко

(До 25-ої річниці художньо-педагогічної діяльности).

П. К. Луценко родився на Харківщині.

Скінчив він другу Харківську гімназію та Харківський університет (юридичний факультет). Тут же в 1896 році скінчив музичну школу по класу А. В. Шульц-Евлера. Продовжував музичну освіту в Берліні під керовництвом професорів: Судорера, Едлічка, Буслера, Періцнера, Годовського.

В 1900 році одержав назву «свободного художника» при Ленінградській консерваторії Того ж року почав педагогічну діяльність у Берлінській консерваторії, де й перебував до вересня 1914 року. А далі його праця проходить в Росії: Москва, Ленінград, Тифліс і з вересня 1916 року в Харкові.

П. К. Луценко є не тільки видатним педагогом і методологом, всією душею відданий праці, але й цінним науковим та громадським робітником.

Серед учнів професора Луценка як в Росії так і закордоном є визначні піаністи й педагоги.

У.С.С.Р.
Отдел
Народного образования
при
Киевском Губисполкоме
Подотд. 8/IV 1920 г.
№ 1413.
3180

У.С.С.Р.
Відділ
народної освіти
при
Київському Губревкомі
8/IV 1920 р.
№ 1413

На № 220 от
5/IV 1920 г.

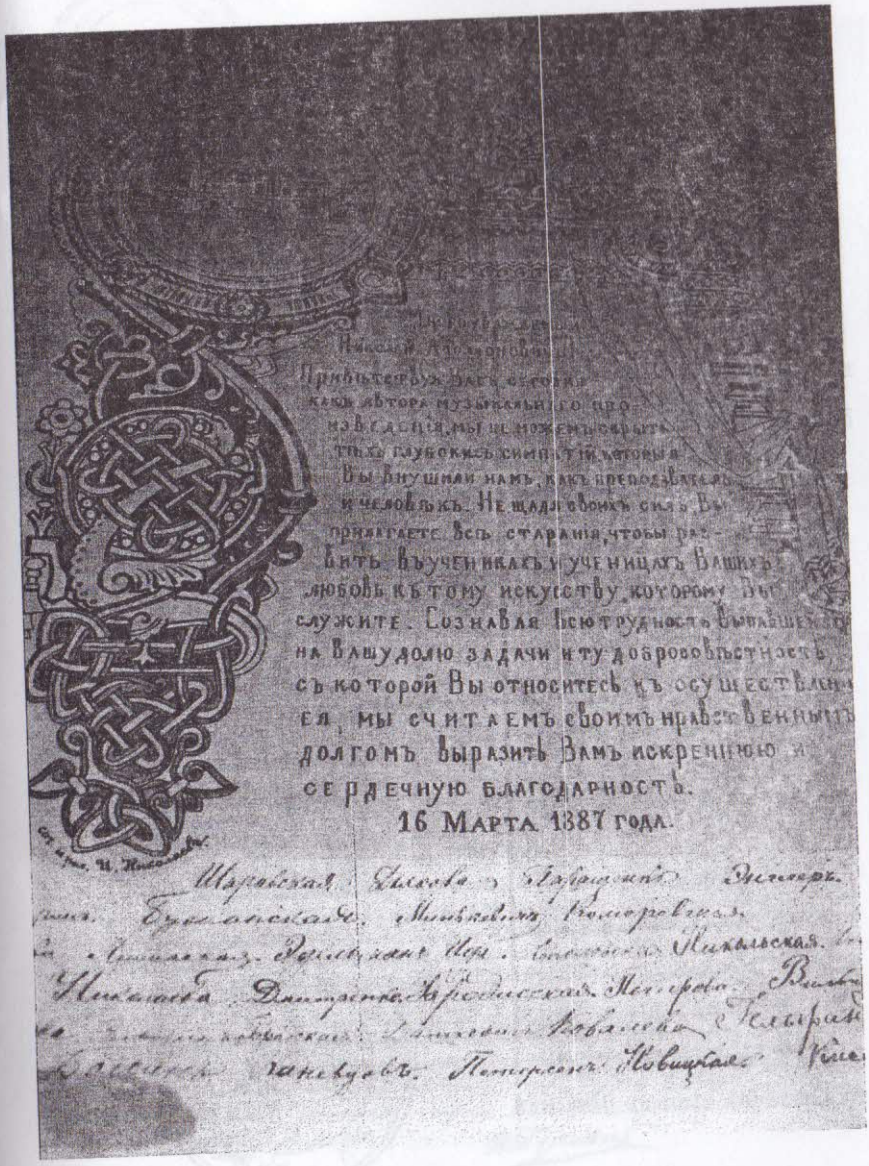
Музыкальный прилож. к № 11

Директору Консерватории.

Музыкальная Секция просит сообщить в спешном порядке сведения о тех из учеников консерватории, которые могут быть использованы в плане народно-просветительной деятельности Секции, с подробным указанием специальности и музыкального стажа. Секцией возбуждены соответствующие ходатайства об освобождении таких лиц от трудовой повинности.

Заведующий Музыкальной Секцией

Делопроизводитель



Санктпетербургская Консерватория
Николай Андреевич
Приветствуя Васъ, высоко
какъ автора музыкальнаго про-
изведенія, мы не можемъ скрыть
тѣхъ глубокихъ симпатій, которыя
Вы внушили намъ, какъ преподаватель
и человѣкъ. Не щадя своихъ силъ, Вы
прилагаете всѣ старанія, чтобы раз-
вить въ ученикахъ и ученицахъ Вашихъ
любовь къ тому искусству, которому Вы
служите. Сознавая всю трудность выпавшей
на Вашу долю задачи и ту добросовѣстность
съ которой Вы относитесь къ осуществлен
ея, мы считаемъ своимъ нравственнымъ
долгомъ выразить Вамъ искреннюю и
сердечную благодарность.
16 Марта 1887 года.

Ст. Арт. Н. Николаевъ.

Шаровская Быкова Харламова Эстерер.
Бурлакова Мейбаумъ Комаровская.
Ипполитъ-Радостина Мер. Михальская.
Никанорова Дмитриева Кроссинская Мейеръ Вилъ
Бобровская Гаевская Бобылева Кемпферъ
Гаевъ Ганешинъ Петерсонъ Новицкая

Документ Б. 1.3

Экзаменъ №14-й

Предсѣдателя экзаменной коммиссіи

списокъ учащихся низшихъ классовъ

по Черчению и рисованию

Преподавателя В. В. Пузыревскаго

12, 13, 16 и 20 Мая 1886-го года.

ПРИСУТСТВОВАЛИ:

Предсѣд. Директоръ Училища В. В. Пузыревскій

Члены Коммиссіи:

Т. К. Ходоровскій
Н. Л. Шутковскій
С. Л. Брилингъ
В. Ф. Лясковъ-Мухинскій

ДЕПУТАТЫ:

1. Отъ Правительства
2. Директоръ мѣстнаго Отдѣленія

ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ м. КИЄВА
Ф. 2
Оп. 1
Спр. 1278

Документ Б 1.4

Архив Института
0310-137
№ 2

Г. Председателю Художественнаго Совѣта
Кіевскаго Консерваторіи.

15 15

Свободнаго художника Николая Аполлоновича Шутковскаго

Заявленіе.

Въ переживаемое нами теперь трудное время нѣкоторые профессора консерваторіи, нуждаясь въ заработкѣ вслѣдствіе тяжелыхъ матеріальныхъ условій, преподаютъ въ частныхъ музыкальныхъ школахъ. Съ своей стороны и я, имѣя свою частную школу, обращаюсь къ моей alma mater — консерваторіи съ предложеніемъ, если окажется возможнымъ, принять меня въ число профессоровъ по классу игры на фортепіано.

Что касается моего музыкальнаго ценза и стажа, то могу сообщить слѣдующія свѣдѣнія:

Моя многолѣтняя педагогическая дѣятельность въ Кіевскомъ Музыкальномъ училищѣ и собственной муз. школѣ дала уже ощутительные результаты: многіе изъ окончившихъ школу выдержали въ качествѣ экстерновъ выпускныя испытанія при консерваторіяхъ и удостоены диплома на званіе свободнаго художника. Таковы:

Каневцовъ, Мюллеръ — выдержали при Кіевск. муз. училищѣ.
Румшійскій, Кайсманъ, Славка-Регамэ, Чехновская, Людекекенъ — при Петроградской консерват.
Дивилковская-Поня, Вилькомирская, Котлярь, Бобрецкая, Петрушевская, Этингейнъ — при Петроградской консерваторіи.
Зальвскій (при Кіевск. конс.)
Экзамены по классу Шутковскаго.
Экзамены по классу фортепіано, т. С. Прушинскаго.

Изъ моихъ учениковъ одни состоятъ преподавателями въ моей школѣ (Бонь, Вилькомирская, Бобрецкая, Зальвскій, Людекекенъ, Чехновская), другіе стали во главѣ музыкальныхъ учрежденій: Румшійскій (Иркутск. муз. учил. ИРМО), Мюллеръ (Житомирск. муз. уч. ИРМО), Регамэ (собственная муз. школа въ Кіевѣ).

Мною составлено и издано фирмой Л. Идзиковскаго „руководство къ изученію гармоніи."

Имя мое, какъ автора не малаго количества инструментальныхъ и вокальныхъ произведеній, небезызвѣстно въ Кіевѣ. Нѣкоторыя оркестровыя вещи исполнялись въ симфоническихъ концертахъ Музык. общества и купеческаго сада, а отрывки изъ моей оперы „Будимъ Вихтеля" были поставлены въ ученическомъ спектаклѣ Кіевской Консерваторіи. —

— Г. Кіевъ, февраля 23 / Марта 7 дня 1920.

Шутковскій

Александровская ул., 47, кв. 4 и 1.

Ф. 218, оп. 3

Николаю Аполо... Киевъ

декабрь 18 12 94.

Дорогой учитель!

Глубоко цѣня Вашу неутомимую энергію, рѣдкую добросовѣстность къ долгу, Ваше дружеское отношеніе къ намъ, Вашимъ ученикамъ, мы пользуемся случаемъ, чтобы выразить Вамъ то чувства глубокой благодарности и уваженія, которыми полны наши сердца! Намъ всегда будутъ памятны то терпѣніе, умѣніе, прекрасный педагогическій опытъ и неусыпное рвеніе, которыми Вы старались возбудить въ насъ пытливость, жажду музыкальныхъ знаній и желаніе труда. Мы надѣемся, что Ваша школа займетъ въ дѣлѣ процвѣтанія родного искусства то выдающееся мѣсто, которое она вполнѣ заслуживаетъ, находясь подъ такимъ руководствомъ, какъ Ваше. Отъ всей души желаемъ, дорогой учитель, чтобы Ваша плодотворная дѣятельность продолжалась еще долгія и долгія лѣта.

Я. Трудзаневичъ
Я. Гаевскій
Ал. Гаевская
Ал. Окунькевичъ
Галперинъ
Атрѣева
Г. Шиферъ.
Е. Гидеонъ
Герм. Лобцкій
М. Троцкая
А. Женевичъ
Дюпюисъ
Жукова
Семеновская
С. Шеферъ.
Корвинъ-Павловской.
В. Вовченко
М. Богданова
Горлинъ

Художественный совет

Школы [illegible]!

25 [illegible] и серия художественных
служений. Ваше имя стало неразрывно связано
с нашей музыкальной школой. Ваши
Ваши концертные [illegible] и [illegible]
[illegible] Художественной школы. Благодарные за-
нятия помнить Ваше [illegible] и принесть
наши искренние поздравления с [illegible]
днем Вашей [illegible]

— Имя, имя нашему [illegible]
[illegible] серией [illegible] Ваших за-
нятий, [illegible], [illegible] в му-
зыкальной школе Вашей. Уместно с тех,
невозможно [illegible] с строгой художественной
законченности в изложении [illegible]
[illegible] уроками Вашего фортепианного
класса, которое [illegible], сердце
Вашему артистическому таланту и широте
музыкальной эрудиции. Ваше [illegible]
в искусству [illegible] [illegible]
[illegible]. Вельмь товарищемь-[illegible]

...но Ваше горячее и прочувствованное поздравление образцовое высшего искусства, как на словах так и на прекрасных знаменах нашей школы.

Примите от глубоко уважающей вас труппы, благодарность за оказанное нашему учреждению в высокий праздник Вашего присутствие и наше горячее пожелание Вам крепкого здоровья для будущих лет и лет еще полезной Вашей деятельности.

Директор И. Лисенко

Преподаватели:

Г. Сенкевич - Хмелевская

Е. Муравьева

Ассистент - Зритель

Г. Зотова

Артист

Гр. Любомудров

Ассистент режиссера Ал. Ал.

Киевская Консерватория
31 Янв 1918
№ 153

4

В МУЗЫКАЛЬНУЮ СЕКЦИЮ
КИЕВСКАГО ГУБОТДЕЛА НАРОДНАГО ОБРАЗОВАНИЯ.

В ответ на отношение Секции от 16-го Января за №206 сообщаю, что Художественным Советом Консерватории в комиссию по разработке проекта реформ Консерватории избраны профессора Р.М.Глиэр, А.Н.Шперлинг, Г.Л.Якубанис и К.Н.Михайлов.-

Директор Консерватории

Техн. ЭКО. 26 Сентября. 13

Корчинская Вера Стр. Variations
Мих. Турр Добск Кор. 4.

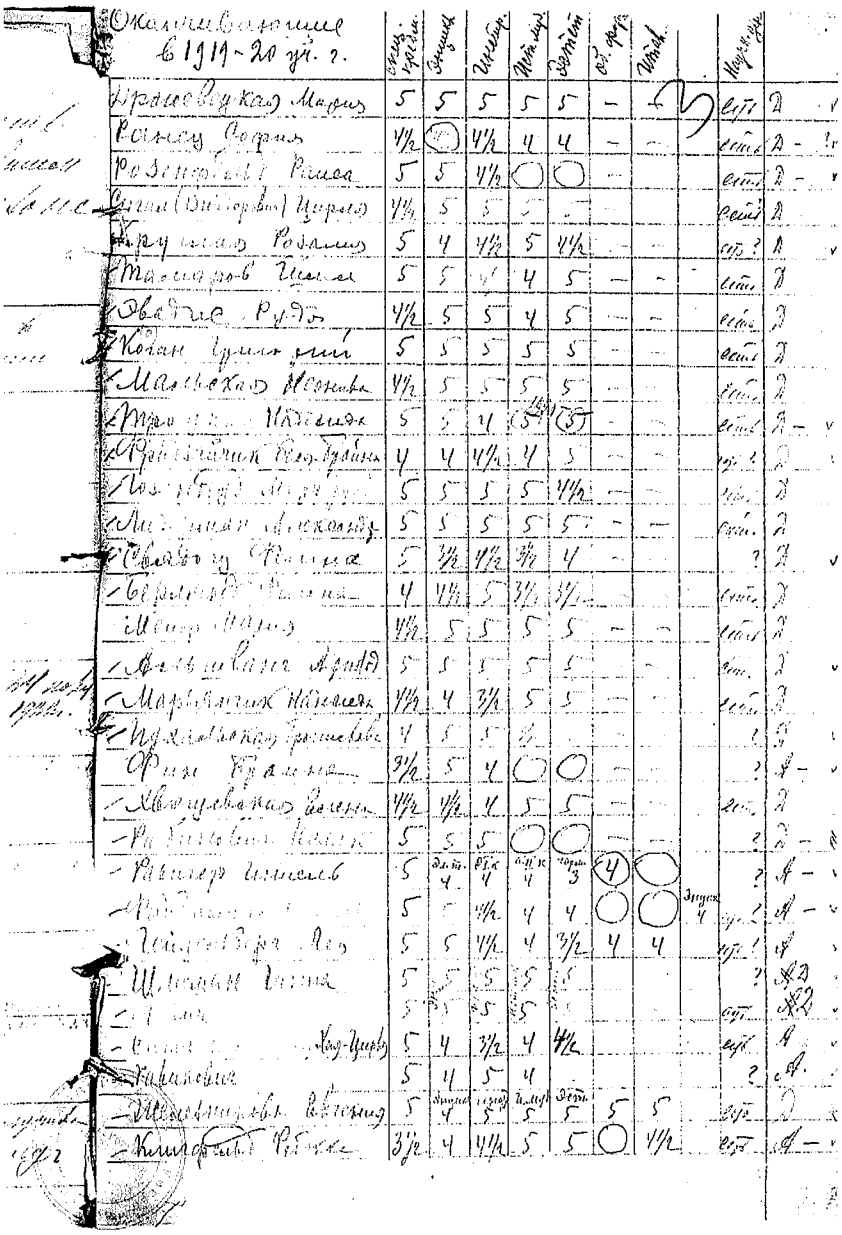
Кремень Софья Schubert. Keller La Fraite. 4.

Кабинетский Михаил Стр. Бетховен Сон. 4.

Шерберг Анна Шуман Арабески. 4.

Розенберг Моисей скряб. и Чайк 4.





Ожидаемое поведение 6 1911–20 уч. г.

Грачева Мария	5	5	5	5	5	–	+	5		отл	Д
Ромеш Сергей	1½	2	4½	4	4	–	–			отл	Д
Розенберг Римма	5	5	4½			–				отл	Д
Сигал (Виторт) Циля	1½	5	5	5	–	–				отл	Д
Грушина Рахиль	5	4	4½	5	4½	–	–			отл ?	Д
Тамаров Исаак	5	5	5	4	5	–	–			отл	Д
Эвентов Рудь	4½	5	5	4	5	–	–			отл	Д
Кобан Ирина	5	5	5	5	5	–	–			отл	Д
Малеханов Леонтий	1½	5	5	5	5	–				отл	Д
Трофимов Евгений	5	5	4	5	5	–	–			отл	Д
Ратайчик Вер. Гурьева	4	4	4½	4	5	–	–			уд ?	Д
Лоз[illegible]	5	5	5	5	4½	–	–			хор	Д
Лисицын Александр	5	5	5	5	5	–	–			отл	Д
Сивков Филипп	5	3½	4½	3½	4	–				?	Д
Берлин Рахиль	4	4½	5	3½	5½	–				отл	Д
Шмер Мария	1½	5	5	5	5	–	–			отл	Д
Яковлева Ирина	5	5	5	5	5	–	–			отл	Д
Марьясчик Наталья	1½	4	3½	5	5	–	–			отл	Д
Пудовкина Прасковья	4	5	5	5	–	–				?	Д
Фин Ирина	2½	5	4			–				?	Д
Мочульская Валя	1½	1½	4	5	5	–	–			хор	Д
Рабинович Исаак	5	5	5			–	–			?	Д
Рабинер Самуил	5	5 на 4	4½ к 4	4 на 4	4 на 3	4			3 неуд 4	?	Д
[illegible]	5	–	4½	4	4					уд ?	Д
Гейдебрехт Лев	5	5	4½	4	3½	4	4			отл ?	Д
Шлейман Регина	5	5	5	5	5					?	Д
[illegible]	5	5	5	5	5					отл	Д
[illegible] Хед-Цирк	5	4	3½	4	4½					отл	Д
Тихонова	5	4	5	4						?	Д
Шлейнгорн Евгения	5	4	5	5	5	5	5			отл	Д
Клинфельт Ребекка	3½	4	4½	5	5		4½			отл	Д

Документ Б. 1.10

~~ИМПЕРАТОРСКОЕ~~

РУССКОЕ

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО.

КІЕВСКОЕ ОТДѢЛЕНІЕ.

КОНСЕРВАТОРІЯ.

„25“ Апреля 191[illegible] г.

№ [illegible]

СВИДѢТЕЛЬСТВО.

Художественный Совѣтъ Кіевской Консерваторіи ~~ИМПЕРАТОРСКАГО~~ Русскаго Музыкальнаго Общества симъ свидѣтельствуетъ, что [illegible]

родивш[illegible] 31 Июля 1896 года,

обучавш[illegible] въ Кіевской Консерваторіи, [illegible]

къ испытанію, на основаніи [illegible] Устава Консерваторій, выдержал [illegible] публичное испытаніе по установленной для полученія [illegible] программѣ, и на выпускныхъ экзаменахъ оказал[illegible] слѣдующіе успѣхи: въ главномъ, избранномъ для спеціальнаго изученія *предметѣ*, [illegible]

во *второстепенныхъ* (обязательныхъ) *предметахъ*: [illegible]

Вслѣдствіе сего, и на основаніи [illegible] Устава Консерваторій ~~ИМПЕРАТОРСКАГО~~ Русскаго Музыкальнаго Общества, постановленіемъ Художественнаго Совѣта Кіевской Консерваторіи, утвержденнымъ 19[illegible] г. Предсѣдателемъ ~~ИМПЕРАТОРСКАГО~~ Русскаго Музыкальнаго Общества, [illegible]

удостоен[illegible] [illegible]

Въ удостовѣреніе чего, дано [illegible] сіе свидѣтельство, которое при полученіи [illegible] должно быть представлено обратно.

Директоръ Консерваторіи [illegible]

Инспекторъ [illegible]

Телеграфъ

Телеграмма

lagmin école de musique
tutkowski kieff =

Wes + de mores 34 14 10/11 1,55 S =

№

Разр. Счетъ слов. Дослано

m. сд. ш. 20 ч. м. мин.

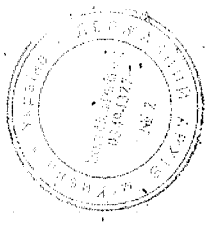
Цѣлыми 20 190 г. № 93

Сдано обычная отмѣтки

Zasluzonemu jubilatowi wyrazy uznania serdeczne,

kolezenskie pozdrowienie = paderewski +

Документ Б. 1.12



6

ПРЕДСЕДАТЕЛЮ ВСЕСОЮЗНОГО КОМИТЕТА
ПО ДЕЛАМ ИСКУССТВ ПРИ СНК СССР
тов. А Р А П Ч Е Н К О К.Б.

Направляем Вам постановление Совета Киевской ордена Ленина Консерватории для присуждения профессору А.М. Гуферу ученой степени доктора искусствоведческих наук без защиты диссертации.

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА КОНСЕРВАТОРИИ /К.МИЛАШОВ/

УЧЕНЫЙ СЕКРЕТАРЬ /[illegible]/

Технический экзамен по фортепиано.

28 Октября 1921 года.

Гурвич Анна (кл. Михайл.) 5 5 5 5.

Händel Capriccio, Schulhoff Этюд трельный, Джордж-Шер Этюд октавный, Bach Инвенция с-т, Лядов-Прелюдия, Гадеревский Крейслериана.

Левина I (кл. Бухгольц) 5 5 5 5 -

Händel Capriccio, Черни Этюд октавный, Бертини Этюд трельный, Bach Инвенция с-т, Лист Вальс-Сизер и Трипчевич.

Цуккерман (кл. Яворск. Нейгауза) Не переводится

Мендельсон Fileuse Мошелес Этюд трельный. Кюлак Этюд трельный, Bach Прелюдия и фуга д-тон. Скрябин Фантазия ор. 7 ми бемоль

К Шварц (кл. Яворск. Блуменфельда) 5. 5. 5 5 -

Этюд трельный, Кюлак Этюд октавный, Bach Прелюдия и фуга д-тон, Скрябин Этюд фа-дие, Бетховен — Соната

О Панич (кл. Домбров.) 5 5. 5 5

Калькбреннер Гассата, Schulhoff Этюд трельный, Черни Этюд октавный, Bach Прелюдия и фуга с-тон, Лист — Liebestraum и Фантазия Фауста

Экзамен произвели 28 Октября 1921 года.

В. Бухгольц

Домбровский

Яворский

К. Михайлов

Документ Б. 1.14

ИМПЕРАТОРСКОЕ
РУССКОЕ
МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО.

КІЕВСКОЕ ОТДѢЛЕНІЕ.

КОНСЕРВАТОРІЯ.

„25" Августа 1912 г.
№ 121.

СВИДѢТЕЛЬСТВО.

Художественный Совѣтъ Кіевской Консерваторіи ИМПЕРАТОРСКАГО Русскаго Музыкальнаго Общества симъ свидѣтельствуетъ, что Коган (Каган) Григорій Мирамовичъ (Мордехаевичъ)

родившійся 2 Іюня 1901 года, обучавшійся въ Кіевской Консерваторіи, допущенный къ испытанію, на основаніи §73 Устава Консерваторій, выдержалъ онъ публичное испытаніе по установленной для полученія диплома программѣ, и на выпускныхъ экзаменахъ оказалъ онъ слѣдующіе успѣхи: въ главномъ, избранномъ для спеціальнаго изученія предметѣ, игрѣ на фортепіано (по кл. проф. Пухальскаго) — отличные (5); во второстепенныхъ (обязательныхъ) предметахъ: элементарной теоріи, инструментовкѣ, исторіи музыки и эстетикѣ — отличныя (5); представилъ свидѣтельство Директора отъ 5 Сент. 1912 г. за № 345.

Вслѣдствіе сего, и на основаніи §§71 и 75 Устава Консерваторій ИМПЕРАТОРСКАГО Русскаго Музыкальнаго Общества, постановленіемъ Художественнаго Совѣта Кіевской Консерваторіи, утвержденнымъ 24 Іюня 1912 г. Предсѣдателемъ ИМПЕРАТОРСКАГО Русскаго Музыкальнаго Общества, Коган Григорій удостоенъ диплома на званіе Свободнаго Художника.

Въ удостовѣреніе чего, дано Коганъ Григорію сіе свидѣтельство, которое при полученіи диплома должно быть представлено обратно.

Директоръ Консерваторіи

Инспекторъ

РУССКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ГАЗЕТА

ЕЖЕНЕДѢЛЬНОЕ ИЗДАНІЕ (съ иллюстраціями) XIX годъ изданія.

№ 16 15 апрѣля 1912 г.

СОДЕРЖАНІЕ: Съѣздъ представителей отдѣленій ИРМО.—П—в.—*(продолженіе)*. — «Прелюдія» Шопена (Ор. 28). Замѣтки *Л. Раппольди-Кароръ (окончаніе)*. — Очеркъ исторіи музыки въ Россіи. Рост. Гознака *(отдѣльное приложеніе, стр. 49—64, съ 2 иллюстраціями)*.—Хроника: Концерты въ Петербургѣ, Корреспонденція изъ Казани, N.—Разныя извѣстія.—Объявленія.

Цѣна этого № 20 коп.



Съѣздъ представителей отдѣленій ИРМО.

(Продолженіе).

Не будемъ скрывать того обстоятельства, что не во всѣхъ Музыкальныхъ училищахъ, не говоря уже о Классахъ, музыкально-педагогическое дѣло стоитъ на должной высотѣ. Такъ, напр.: 1) во многихъ изъ нихъ обязательные предметы проходятся весьма поверхностно. Такіе предметы, какъ энциклопедія, исторія музыки, эстетика и пр., въ нѣкоторыхъ вовсе не читаются. А въ нѣкоторыхъ даже элементарная теорія, сольфеджіо и гармонія преподаются въ такомъ видѣ, что окончившіе курсъ въ такихъ училищахъ или классахъ имѣютъ смутное представленіе объ этихъ предметахъ. 2) Классовъ ансамбля, хороваго пѣнія и оркестровой игры во многихъ почти совсѣмъ не существуетъ. 3) Преподаваніе спеціальныхъ предметовъ не всюдѣ ведется какъ слѣдуетъ. Многіе преподаватели спеціальныхъ классовъ, въ особенности ф-но, настолько перегружены количествомъ учащихся, что о добросовѣстной работѣ рѣчи быть не можетъ. Въ самомъ дѣлѣ, возможно-ли вести занятія правильно и продуктивно, если преподаватель въ своемъ классѣ спеціальномъ имѣетъ до 75 учащихся? (Въ одномъ училищѣ, напр., у преподавателя фортепіано въ классѣ 101 чел. Какъ онъ умудряется вести занятія свои правильно и регулярно, это, конечно, его секретъ!). 4) Многіе директора училищъ, кромѣ своихъ прямыхъ обязанностей, какъ наблюденіе за правильнымъ ходомъ занятій, административными обязанностями, наблюденіе за хоровымъ и оркестровыми классами и пр., ведутъ спеціальные классы и съ такимъ огромнымъ количествомъ учащихся, что также не можетъ не отразиться отрицательно на ходѣ всего дѣла внѣшняго изъ учебнаго заведенія.

Всѣ изложенныя здѣсь обстоятельства, безъ сомнѣнія, являются непормальными, но они не могутъ быть предусмотрѣны уставомъ. Это дѣло внутренняго распорядка каждаго такого учрежденія, и директоръ его является отвѣтственнымъ за допущеніе такихъ отступленій отъ общихъ нормъ, подсказываемыхъ не только инструкціями и учебнымъ планомъ, но также и здравымъ смысломъ.

Если такія отступленія дѣлаются изъ какихъ нибудь соображеній матеріальнаго или иного характера, то врядъ-ли эти соображенія могутъ служить оправданіемъ. Каждому изъ насъ извѣстно, что музыкальныя училища должны преслѣдовать строго и неуклонно одну цѣль, а именно: дать правильное и серьезное среднее музыкальное образованіе своимъ питомцамъ, а не выпускать малограмотныхъ дилетантовъ. Тѣмъ болѣе, что большинство изъ окончившихъ въ музыкальныхъ училищахъ вступаетъ въ жизнь на музыкальномъ поприщѣ. А достигнуть этого возможно только тогда, когда музыкально-педагогиче-

Документ Б. 1.16

какъ ежегодная смѣна преподавателей, что такъ вредно отражается на ходѣ дѣла. Для устраненія такихъ недостатковъ прежде всего необходимо нашимъ консерваторіямъ обратить особенное вниманіе на педагогическіе классы. Вѣдь не всѣ же оканчивающіе курсъ въ консерваторіяхъ могутъ быть виртуозами или композиторами. Это пожалуй удѣлъ очень и очень немногихъ избранныхъ. Подготовить хорошихъ педагоговъ это тоже заслуга не маловажная, а неподготовленныхъ къ практической работѣ музыкантовъ выпускать прямо таки не слѣдуетъ.

Очень симпатичная просьба была обращена къ Предсѣдателю Съѣзда нѣкоторыми директорами училища, а именно: чтобы Главная Дирекція возбудила ходатайство передъ правительствомъ, относительно даронанія преподавателямъ музыкальныхъ училищъ правъ государственной службы, присвоенныхъ закономъ для Директоровъ и инспекторовъ Музык. училищъ. Если эта мысль осуществится, то безъ сомнѣнія, многіе артисты-музыканты посвятятъ себя музыкально-педагогической дѣятельности въ училищахъ, зная, что труды ихъ въ молодыхъ годахъ не пропадутъ даромъ. И тогда, пожалуй училища не будутъ такъ нуждаться въ хорошихъ педагогахъ, какъ теперь.

Вотъ всѣ тѣ соображенія, которыя съ измѣненіемъ устава нужно будетъ провести въ жизнь Музыкальныхъ училищъ.

Теперь перейдемъ къ результатамъ работы съѣзда по пересмотру устава Музыкальныхъ училищъ. *П—а.*

(Продолженіе будетъ).



„Прелюдіи" Шопена (Op. 28).

Замѣтки Лауры Раппольди-Карерръ, сдѣланныя по указаніямъ Листа, фонъ-Бюлова и фонъ-Мукановой, явившіяся дѣломъ Ю. Канпъ.

(Переводъ съ нѣмецкаго Е. Зандберга).

(Окончаніе).

Прелюдія № 13 (Fes-dur). Потеря. Шопенъ страдаетъ, онъ не можетъ видѣть своей возлюбленной, считаетъ ее навсегда для себя потерянной. Она его больше не любитъ. Онъ это чувствуетъ и его горе выражается въ музыкѣ. Каждая нота въ лѣвой рукѣ объ этомъ говоритъ, часто повторяются все тѣ же звуки. Въ dis-moll слышится воспоминаніе о прошломъ, то въ верхнемъ голосѣ, то въ нижнемъ, въ то время какъ долго звучащіе тоны въ правой рукѣ какъ бы хотятъ удержать это счастливое прошлое. Въ двухъ послѣднихъ тактахъ передъ tempo primo прямо слышатся стоны и подавленные вздохи о потерѣ, въ то время какъ въ tempo primo возвращается смиреніе.

№ 14. (Des-moll). Страхъ. Въ то время когда сердце Шопена подвергалось такимъ страданіямъ, его часто посѣщали разныя видѣнія. Во время игры на роялѣ его преслѣдовали духи, и часто имъ овладѣвалъ безграничный страхъ. Сердце его тогда громко стучало, а ему слышались стуки извнѣ. Все время, слушая эту прелюдію, вы не можете отдѣлаться отъ смутнаго чувства страха.

№ 15 (Des-dur). Дождевыя капли. Ноты въ тональности As, переходящія потомъ въ Gis, должны по возможности исполняться равномѣрно, какъ динамически, такъ и ритмически; потому что капли дождя всегда одинаковы. Только въ мелодію надо вложить душу. Настроеніе второй части болѣе спокойное, хотя душно, какъ передъ грозой. Слышится какъ вдругъ всѣ въ каминѣ (это въ Gis). Гроза надвигается, молнія сверкаетъ, раздается громъ и начинается сильнѣйшій дождь. Слышится какъ дождь бьетъ по разнымъ мѣстамъ, течетъ по желобамъ крышъ (звуки мѣняются). Въ то же время какъ дождь безконечно льетъ, погода проясняется (энгармоническое обращеніе Gis въ As). Появляется первоначальная мелодія. Вдругъ дождь прекращается и только кажется, будто слышишь еще паденіе дождевыхъ капель (надо считать точно $^2/_8$ на $^1/_4$). Шопенъ со свѣчей въ рукахъ идетъ смотрѣть продолжается ли дождь; потомъ, уже во снѣ, ему чудится, будто онъ слышитъ удары дождевыхъ капель въ то время, когда все уже погружено въ сонъ.

№ 16 (b-moll). Адъ. Опять одно изъ видѣній, вызванныхъ возбужденной фантазіей художника. Разверзается бездна ада. Оттуда вылетаютъ нѣсколько дьяволовъ, громадными прыжками догоняющихъ другъ друга (лѣвая рука овладѣваетъ почти всей клавіатурой). Кажется будто они всѣ постепенно погружаются въ бездну. Въ Stretto изображаетъ настоящее столпотвореніе, точно всѣ хотятъ попасть одновременно въ бездну. Подъ конецъ видно, какъ только одинъ изъ этихъ дьяволовъ, то поднимается, то опускается,

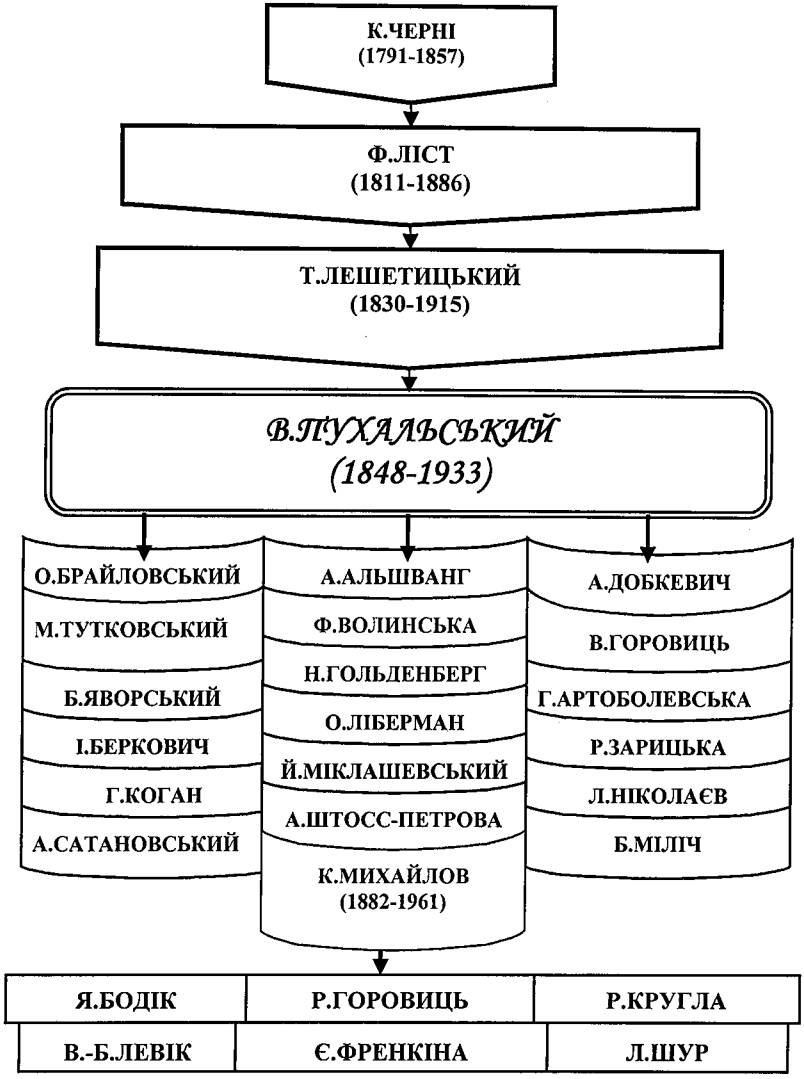


Рис. 2.1. ФРАГМЕНТ ГЕНЕАЛОГІЧНОГО ДЕРЕВА ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ ВОЛОДИМИРА ПУХАЛЬСЬКОГО

Дод. Б.2.2

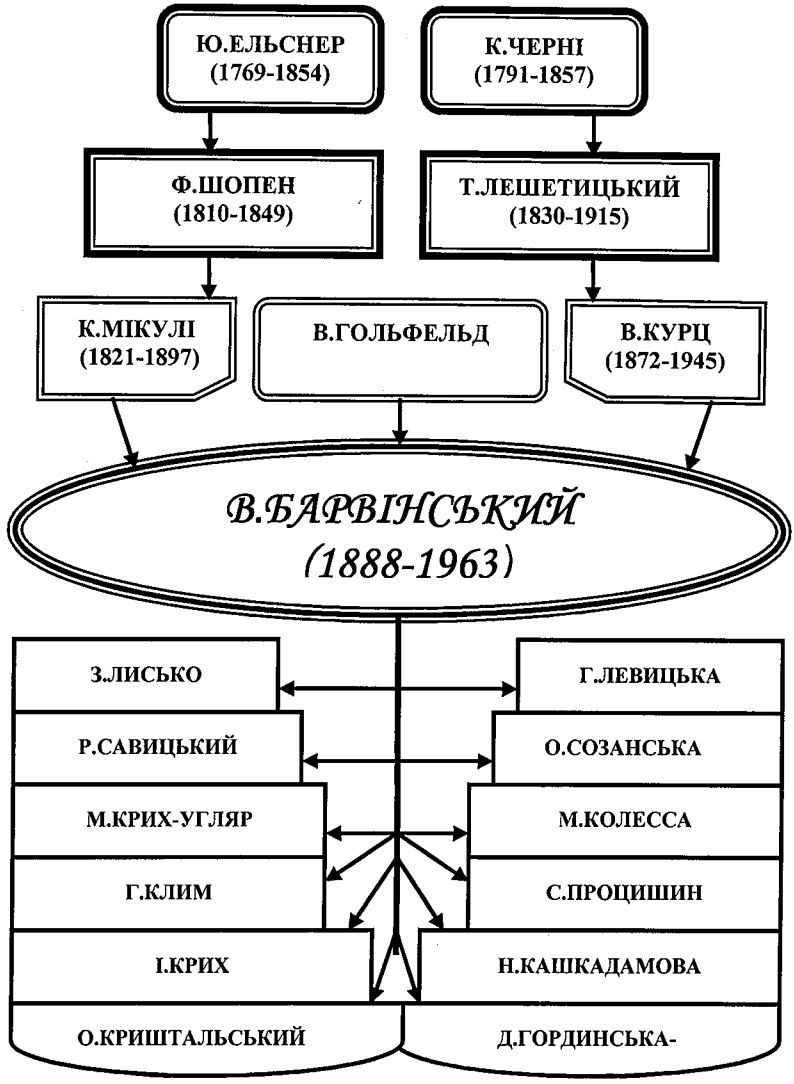


Рис. 2.2. ФРАГМЕНТ ГЕНЕОЛОГІЧНОГО ДЕРЕВА ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО

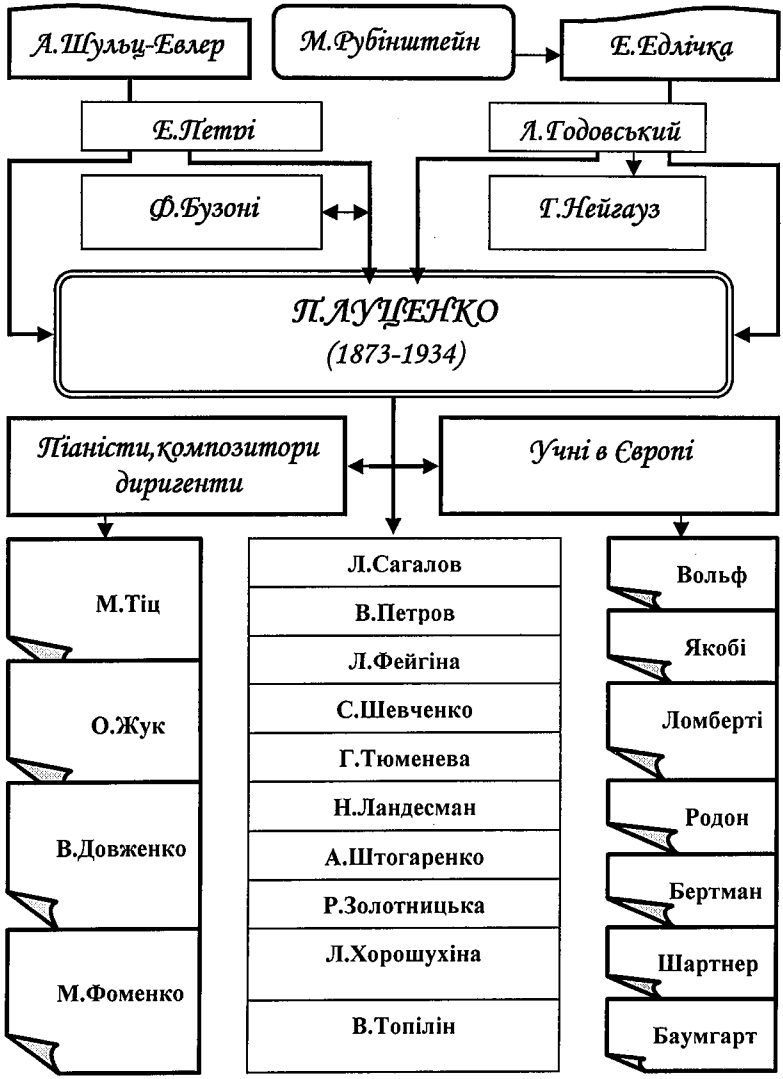


Рис. 2.3. ФРАГМЕНТ ГЕНЕАЛОГІЧНОГО ДЕРЕВА ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ ПАВЛА ЛУЦЕНКА

Дод. Б.2.4

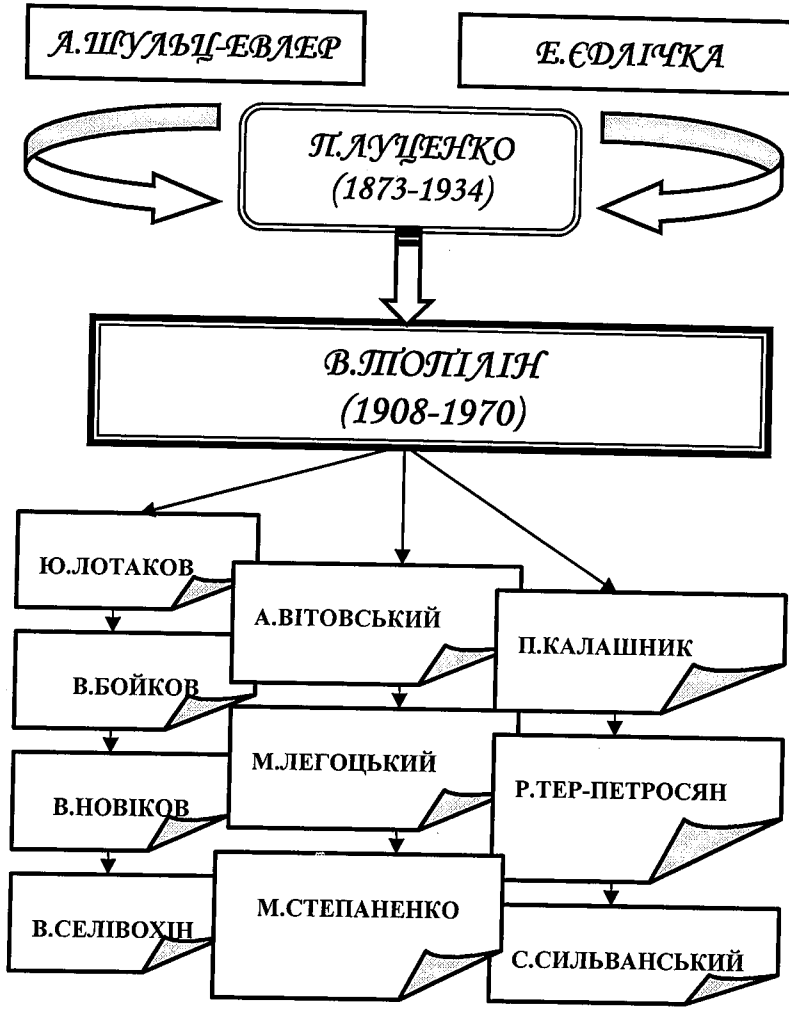


Рис. 2.4. ФРАГМЕНТ ГЕНЕАЛОГІЧНОГО ДЕРЕВА ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ ВСЕВОЛОДА ТОПІЛІНА

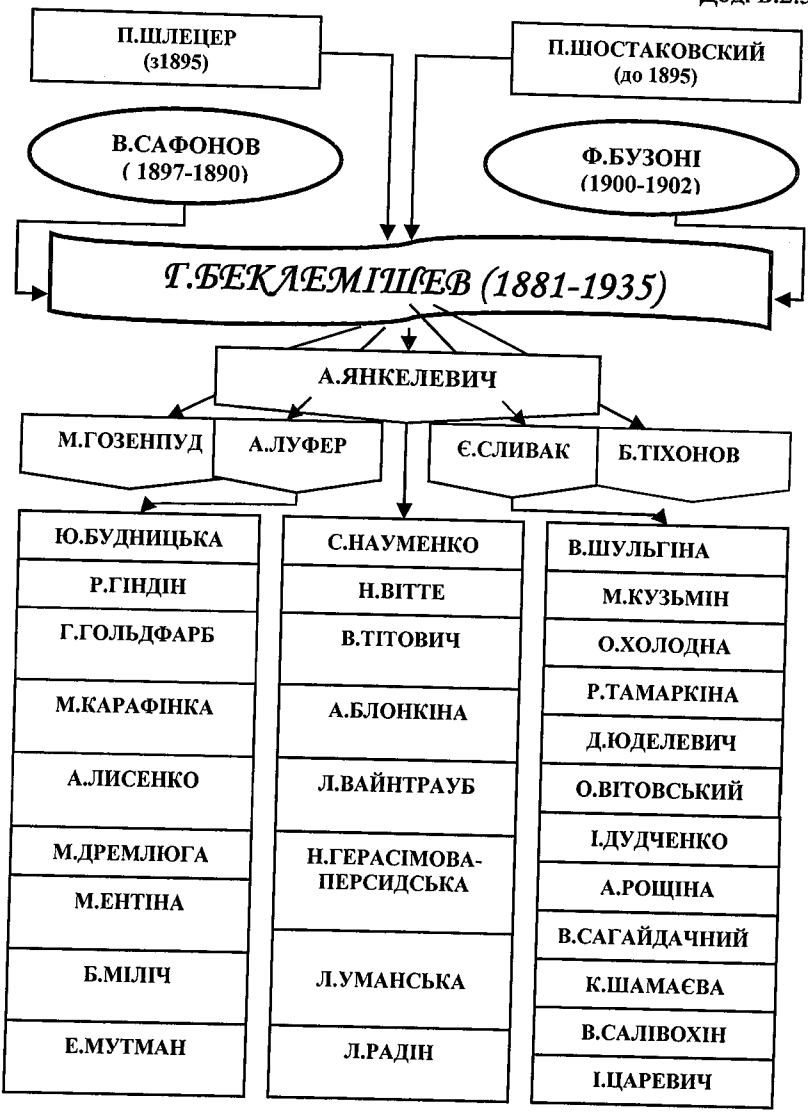


Рис. 2.5. ФРАГМЕНТ ГЕНЕОЛОГІЧНОГО ДЕРЕВА ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ ГРИГОРІЯ БЕКЛЕМІШЕВА

Дод. Б.2.6



Рис. 2.6. ФРАГМЕНТ ГЕНЕАЛОГІЧНОГО ДЕРЕВА ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ МАРІЇ СТАРКОВОЇ

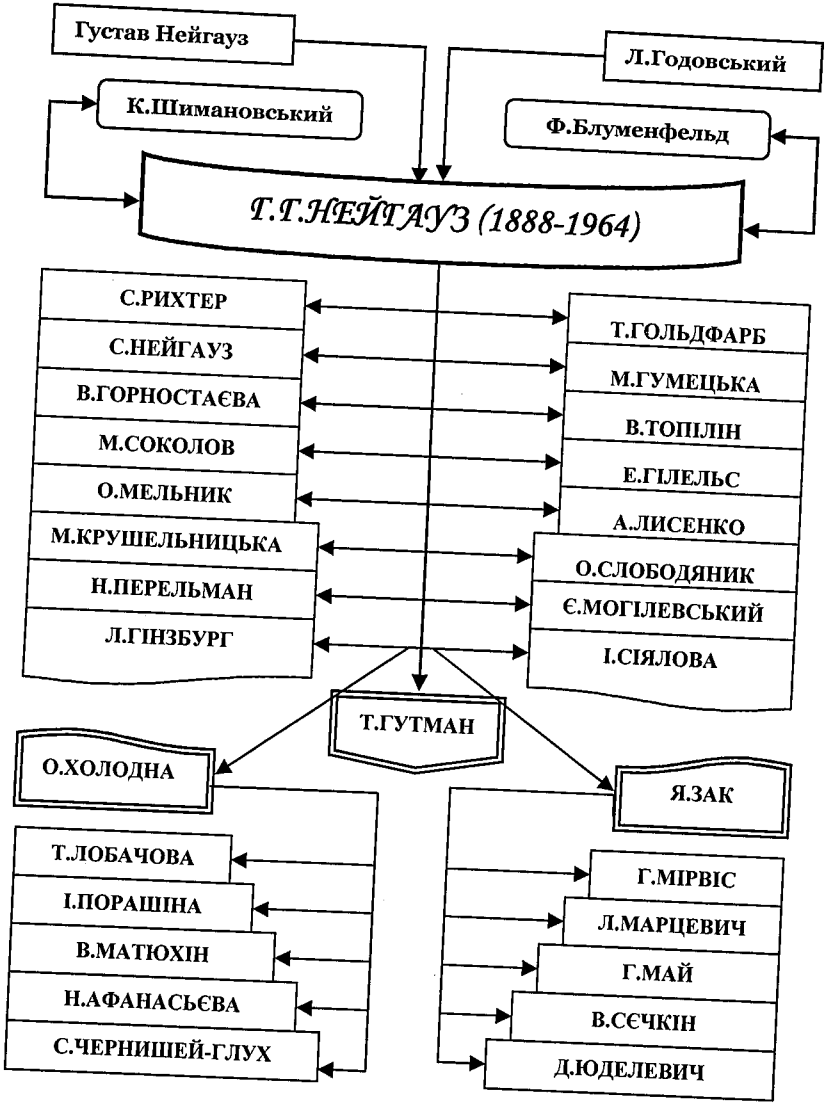


Рис. 2.7. ФРАГМЕНТ ГЕНЕАЛОГІЧНОГО ДЕРЕВА ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ Г.НЕЙГАУЗА

Документ В. 1


Міністерство культури України
Національна
ФІЛАРМОНІЯ
МАЛИЙ ЗАЛ
Володимирський узвіз,2а
133-й сезон
неділя, 13 жовтня 1996 року
КОНЦЕРТ - БЕНЕФІС
Заслужена артистка України,
концертмейстер Національної філармонії, доцент
НЕЛІДА АФАНАСЬЄВА
Участь беруть:
Народні артисти України
Марія СТЕФЮК (сопрано)
Людмила МАКОВЕЦЬКА (сопрано)
Валерій ПУЙМИСТЕР (баритон)
Олександр ТРОФИМЧУК (тенор)
ТРІО БАНДУРИСТОК —
Світлана ПЕТРОВА, Антоніна
Заслужені артисти України
Світлана (фортепіано)
Любов СКОРОМНА (сопрано)
Віктор (баритон)
Володимир ІЛЛЯШЕНКО (скрипка)
Борис ЛОБОДА (художнє слово)
Спонсори концерту страхові компанії „АСКА-КИЇВ-ЦЕНТРАЛЬНА
АЛЬКОНА“
Початок о 19 годині
Квитки продаються в касах філармонії, філіалах ЦКО, кооперативних
підприємствах та в установах

Міністерство освіти України
Асоціація піаністів-педагогів України / АППУ
Управління культури Запорізької облдержадміністрації
Відділ культури Мелітопольського виконкому
Мелітопольський державний педагогічний інститут



Всеукраїнський фестиваль
слов'янської фортепіанної музики
серед студентів музичних та
педагогічних навчальних закладів України
I - IУ рівня акредитації
/ 1 - 3 грудня /

Мелітополь, 1999 р.

459

ПОЧЕСНА ГРАМОТА

НАГОРОДЖУЄТЬСЯ

ГОРДІЙЧУК Тамара Володимирівна

ст.викладач кафедри гри на фортепіано

За активну участь в організації та проведенні Всеукраїнського фестивалю слов'янської фортепіанної музики.

Голова оргкомітету фестивалю, Перший проректор Мелітопольського педінституту, професор — Болотін Ю.Л.

Зав. Відділом культури Мелітопольського виконкому — Єременко П.М.

Декан музично-педагогічного факультету Мелітопольського педінституту, професор — Овод Б.М.

Документ В.2

Наукове видання

ГУРАЛЬНИК НАТАЛІЯ ПАВЛІВНА

УКРАЇНСЬКА ФОРТЕПІАННА ШКОЛА ХХ СТОЛІТТЯ
В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ:
ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

МОНОГРАФІЯ

За редакцією автора

Комп'ютерне верстання – Н.П.Гуральник



Підписано до друку 07.10.2021 р. Формат 60х84/16.
Папір офісний. Гарнітура Arial.
Ум. др. арк. 26,73. Обл.-вид. арк. 28,72.
Наклад 300 прим. Зам. № 218.
Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002. (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова (044) 239-30-26



Наталія Павлівна Гуральник (Тимошенко) – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Член редколегії декількох наукових видань, Голова експертної комісії з дисциплін художньо-естетичного циклу Науково-методичної Ради з питань освіти МОН України. Відмінник освіти України.

Коло наукових інтересів охоплює історичні досягнення фундаторів української фортепіанної школи та музично-педагогічної освіти України та світу, традиційні здобутки видатних персоналій музичного мистецтва України та світу.

Викладає курси: «Українська фортепіанна школа», «Світові науково-педагогічні школи (музичне мистецтво)».

Має понад 100 публікацій з історичних, науково-теоретичних, психолого-педагогічних проблем музичного розвитку та навчання, методико-технологічних здобутків видатних музикантів, розкриття наукового потенціалу педагогів-піаністів. Серед них: монографія «Українська фортепіанна школа XX століття в контексті музичної педагогіки», навчально-методичний посібник для вищих навчальних закладів «Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання», колективна монографія «Синергетична парадигма простору культури», курс лекцій для студентів музичних спеціальностей ВОЗ мистецького спрямування «Історія музичної освіти України», наукових статей у провідних фахових виданнях України та міжнародних журналах, базових програм для ВЗО.

9 789669 312518

ВИДАВНИЦТВО
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА