

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

Н. П. ГУРАЛЬНИК

**НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА
ПІАНІСТІВ
У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ
МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ**

*Навчально-методичний посібник
для вищих освітніх закладів*

Київ – 2011

УДК 37.02:[786.2.03(477)] (043)

ББК

Г 95

Рецензенти:

- Г. Ю. Ніколаї** - доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри хореографії
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
- В. Д. Шульгіна** - доктор мистецтвознавства, професор,
завідувач кафедри музикології
Національної академії керівних кадрів
культури і мистецтва
- С. І. Науменко** - кандидат психологічних наук, професор
кафедри фортепіанного виконавства і художньої
культури Інституту мистецтв НПУ ім.М.П.Драгоманова

Гуральник Н. П.

Г 95 Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання: навчально-методичний посібник для вищих освітніх закладів. – Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 309 с.

ISBN

У навчально-методичному посібнику розглянуто сутність поняття науково-педагогічна школа у контексті загальнонаукового знання, визначені науково-педагогічні досягнення піаністів, розкриті основні методологічні положення, що обґрунтовують сутність педагогічних надбань представників фортепіанної школи, визначена їх розбудовча роль у розвитку музичної освіти та виховання.

Навчально-методичний посібник може застосовуватись у теоретичних курсах «Основи наукових досліджень», «Методика фортепіанного навчання» та розрахований на студентів і магістрів мистецьких спеціальностей вищої педагогічної школи, аспірантів і викладачів музично-освітніх навчальних закладів.

УДК 37.02:[786.2.03(477)] (043)

ББК

ISBN

© Н. П. Гуральник, 2011
© НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	6
ПЕРЕДМОВА.....	7
PREFACE.....	12

РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ

1.1. Філософські підходи до обґрунтування основних концепцій розвитку фортепіанної школи в Україні ХХ століття.....	13
1.2. Феномен „школа” як предмет науково-теоретичного аналізу.....	24
1.3. Контекстність змісту та структура.....	38
1.4. Культурно-освітні аспекти національної школи.....	44

РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ШКОЛА» В МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

2.1. Обумовленість поняття «школа» в теорії загальної педагогіки та музичній освіті.....	64
2.2. Українська фортепіанна школа як науково-педагогічне явище.....	69
2.3. Музично-освітній контекст фортепіанної школи.....	73
2.4. Категоріальні та функціональні компоненти фортепіанної школи.....	79

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОГРЕСИВНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

3.1. Школотворчі чинники	
3.1.1. Інтелектуально-творчий потенціал піаністів.....	94
3.1.2. Педагогічні технології в теорії оволодіння фортепіано.....	103
3.2. Освітні парадигми фортепіанної школи.....	115
3.3. Принципові засади музичної освіти	124
3.4. Принципи розвитку фортепіанної школи у контексті музичної освіти. Структура УФС.....	133
3.5. Педагогічні ідеї знакових для української музичної освіти представників фортепіанних шкіл.....	144

РОЗДІЛ 4. НАУКОВЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

4.1. Динаміка трансформації змісту фортепіанного навчання в музично-освітніх програмах ВНЗ.....	171
4.2. Застосування сучасних методико-технологічних новацій	183
4.3. Засоби осучаснення музичної освіти у методиці фортепіанного навчання.....	202
4.4. Стратегія національної музичної освіти в умовах розвитку євроінтеграційних процесів.....	211

РОЗДІЛ 5. ШЛЯХИ ПРОГРЕСИВНОГО РОЗВИТКУ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

5.1. Визначення школотворчих уявлень у сучасному педагогічному досвіді.....	219
5.2. Застосування кредитно-модульної технології.....	223
5.3. Поглиблення педагогічно-технологічної компетентності піаністів.....	233
5.4. Усвідомлення інтеграційних процесів у фортепіанному навчанні.....	248
5.5. Особистісна зорієнтованість у набутті власного стиля реалізації інтелектуально-творчого потенціалу піаніста.....	256
ПІСЛЯМОВА.....	266
СЛОВНИК НАУКОВИХ ТЕРМІНІВ.....	272
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА.....	274

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

1. ВОЗ – вищий освітній заклад
2. УФС – українська фортепіанна школа
3. РЛ – рекомендована література
4. ВПШ – вища педагогічна школа

ПЕРЕДМОВА

XX століття увійшло в історію людства як складний суперечливий час. З одного боку – історичних катаклізмів, національних протиріч, екзистенційної трагедії сучасної людини, а з другого – педагогічної думки, відбулися зміни у змісті та організації освіти (власні яскравих злетів у науці, культурі, мистецтві. У XX ст. з'явилися нові способи втілення педагогічні школи, авторські технології, альтернативні програми тощо), що забезпечило вихід на антропологічну парадигму в теорії і практиці педагогічної освіти, реалізацію концепції Національної доктрини розвитку освіти України, Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”.

Методологічним принципом освіти обране національне спрямування, серед пріоритетів якого – підготовка високоосвічених фахівців, патріотів, для яких державні інтереси України, виховання поваги до української культури, традицій у співдружності з іншими культурами, забезпечення експорту кращих національних освітніх концепцій, є першочерговими.

Розкриття національно-освітнього феномену як історико-культурного явища потребує узгодження із прогресивною філософією культури, освіти, провідної педагогічної думки (М. Бахтін, М. Бердяєв, М. Драгоманов, П. Могила, Г. Сковорода, П. Юркевич та ін.). Це визначило концепт розгляду музично-освітньої галузі та виокремлення в контексті розвитку її педагогічних надбань здобутки української фортепіанної школи XX століття.

Документально доведено, що XX ст. визначилось широким використанням фортепіано у культуротворенні. Цей факт заслуговує на наукову увагу та визначення його пріоритетним у характеристиці різноманітних явищ музичної культури цього періоду. Вхідження України в євроосвітній контекст самостійним суб'єктом забезпечує національну самобутність цього явища, актуалізує значущість української фортепіанної школи (УФШ) у системі музичної освіти як складової світового надбання, детермінує введення її досягнень до культурного, наукового та педагогічного обігу.

У даному виданні УФШ представлена: категорією наукознавства, педагогіки, музичної освіти та виховання; суб'єктом науково-педагогічної галузі пізнання; науково-теоретичним, соціально-освітнім та виховним феноменом культурної традиції у неподільному державному просторі України; самодостатнім суб'єктом у теорії та практиці базової музично-фахової підготовки з визначеними принципами; універсальною структурою функцій в системі ВОЗ.

У системі гуманітарних знань поняття „школа” і породжені нею загальнокультурні цінності потребують ретельного вивчення та аналізу, науково-теоретичного узагальнення з подальшим застосуванням отриманих знань у загальній педагогіці, теорії і практиці музичної освіти.

У наукознавстві поняття „школа” має широке висвітлення щодо історії та логіки її розвитку, мотивації і спадкоємності, теоретичних підходів та практичного застосування дослідницьких програм, типових та конкретних характеристик, перспективності й діалектичного взаємозв'язку наукової „школи” з індивідуальними особистісними якостями її лідера та здібностями до суспільної комунікації (Є. Бойко, В. Гасілов, В. Гутіна, Д. Зербіно, Б. Кедров, Є. Мирський, А. Ткаченко, Б. Фролов, М. Ярошевський та ін.).

Значний внесок у розвиток теорії і практики, розкриття психолого-педагогічних аспектів школи зроблено сучасними українськими науковцями – А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Бондар, Я. Бурлака, Л. Вовк, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Капська, Р. Курлянд, Н. Ничкало, О. Огнев'юк, В. Орлов, В. Паламарчук, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, М. Ярмаченко та ін.

Історію та теорію загальної педагогіки доповнено розв'язанням проблем мистецької освіти: Л. Кондрацька, А. Ліненко, Л. Мазепа, Л. Масол, О. Михайличенко, Н. Миропольська, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, Г. Шевченко, О. Щолокова.

Особливостям становлення національної музичної освіти та виховання, теоретичним питанням присвячено праці А. Болгарського, С. Горбенко, В. Довженко, П. Ніколаєнко, Т. Левшенко, Н. Опанасенко, Л. Побережної Є. Юцевича та багатьох інших.

Над висвітленням проблем української фортепіанної школи ХХ ст., творчої діяльності видатних її постатей працювали Ж. Аністратенко-Хурсіна, Є. Дагілайська, Ж. Дедусенко, Н. Зимогляд, З. Йовенко, Н. Кашкадамова, В. Клиш, Г. Коган, О. Кононова, Г. Курковський, Л. Лисенко, Л. Мазепа, В. Макаров, Л. Масол, Ю. Некрасов, Т. Рощина, Н. Руденко, В. Сирятський, Н. Смоляга, О. Снегірьов, Т. Старух, М. Степаненко, В. Шульгіна.

В історії, теорії і практиці музичної освіти поняття „школа” не фігурує самостійним предметом вивчення. Проте лідери УФС мають значний науково-теоретичний, інтелектуально-творчий потенціал, чим зумовлене визначення її у нашому дослідженні еталонним національно-освітнім явищем.

Неоднозначне тлумачення феномена „школа”, іноді поверхове окреслення смислу заважає визначенню його конкретного змісту в різних галузях. Це стосується також педагогічної та музичної галузей і детермінується відсутністю фіксованого у відповідному визначенні узагальнення досягнень теорії музичної освіти в педагогічних парадигмах; зосередженням на висвітленні фортепіанної школи в її виконавській складовій; розглядом педагогічної практики видатних піаністів у прямій залежності від їх концертно-виконавської та виховної діяльності; відсутністю

усвідомлення УФС феноменом загальнонаукової школи, спеціального висвітлення самоцінності педагогічних ідей її лідерів.

Визначену проблему розглянуто на тлі розвитку національної музично-педагогічної ідеї, сформованої М. Лисенком, К. Стеценком до початку ХХ століття, культуротворчої діяльності визначних педагогів провідних музичних освітніх закладів України, що розвивалась їх послідовниками, творцями власних прогресивних музично-педагогічних концепцій, стверджувалась у кінці ХХ – на початку ХХІ століть, як період злету національної фортепіанної школи, визнання педагогічних досягнень у перемогах українських піаністів на міжнародних конкурсах, піднесення її до рівня всесвітньо відомої самодостатньої одиниці в системі музичної освіти та виховання.

Поєднання науково-теоретичних підходів з поглибленням дослідження педагогічного компоненту сприяло його науковій значущості у музичній освіті в структурі ВПШ. Педагогічні проблеми у науково-дослідній діяльності піаністів стали предметом комплексного вивчення, поглиблюючи новими ідеями і висновками філософію, психологію, соціологію. Активізація наукової думки розкрила нові освітні та виховні можливості фортепіанної школи, шляхи розвитку музично-педагогічних факультетів в Україні.

Усвідомлення аксіологічності науково-педагогічного компонента в музичному вимірі, необхідність виявлення загальних тенденцій історичного розвитку, опанування надбань фундаторів УФС новою генерацією студентів стимулювало спрямування наукових зусиль до вивчення її розвитку у ХХ ст. у контексті теорії і практики музичної освіти та виявлення її педагогічних досягнень з методологічних та теоретико-технологічних позицій.

Аналіз статистичних джерел, монографічних наукових праць, окремих статей; вивчення становлення протягом ХХ ст. усіх галузей музичної освіти та виховання склали у сукупності ґрунтовний науковий матеріал, який у систематизованому вигляді дозволив з достатньою вірогідністю розкрити розвиток української фортепіанної школи ХХ століття в контексті теорії і практики музичної освіти як складної багатозначної категорії педагогічної науки.

Незважаючи на широке коло питань, що висвітлено в наукових роботах музичної галузі педагогіки, які мають засадні функції у вивченні багатовекторного феномена „школа”, збагачують загальний внесок у розробку даного поняття та складають методологічне підґрунтя для подальших системних досліджень української музичної школи, науково-педагогічний аспект школи залишається мало дослідженим. Педагогічні здобутки УФС не фігурують у цьому ракурсі самостійним предметом наукової уваги, отримували фрагментарне висвітлення в науково-методичній літературі, пресі, деяких методичних роботах. Натомість, її лідери мають значний науково-теоретичний, інтелектуально-творчий потенціал, чим зумовлене науково-практичне значення дослідження УФС як змістовного та

організаційного базового проекту узагальнення феномена національної науково-педагогічної та музичної шкіл.

Мета даного видання полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні теоретичних і практичних педагогічних досягнень УФШ в галузі музичної освіти та виховання протягом ХХ ст. та їх впровадження у підготовку майбутніх фахівців у ВНЗ. Для досягнення мети були визначена низка основних завдань: розкрити й обґрунтувати сукупність концепцій і висновків, що становлять методологічну основу розвитку УФШ ХХ ст., її феномен у загальнонауковому пізнанні, педагогіці, музичній освіті; визначити культурно-історичні й загальнонаукові контексти та функції УФШ, теоретичну сутність термінологічної бази дослідження; узагальнити педагогічні парадигми розвитку УФШ, розкрити її зміст, структуру, принципів положення, обґрунтувати спільний генезис з теорією загальної педагогіки; встановити передумови інституалізації УФШ як загальнонаукової, педагогічної і музично-освітньої галузі, виокремити школотворчі чинники її інфінітивного розвитку; узагальнити сучасні педагогічні технології видатних піаністів у загальнонауковому контексті з урахуванням євроінтеграційних освітніх перспектив, визначити критерії та розкрити шляхи прогресивного розвитку УФШ; розробити історико-аналітичний узагальнюючий проект вивчення УФШ як базовий для дослідження педагогічних шкіл інших музично-освітніх галузей, запропонувати наукові рекомендації та методичний інструментарій щодо впровадження педагогічних ідей лідерів УФШ у сучасну підготовку фахівців.

Уперше надане цілісне наукове осмислення УФШ як феномена національно-освітньої традиції України, теорії і практики загальної педагогіки і музичної освіти у ХХ ст. та обґрунтовано методологію її розвитку; встановлені відповідні тенденції і закономірності з винайденням наукових, культуротворчих, музично-освітніх, соціально спрямованих орієнтирів у їх єдності; розкрито контекстність змісту УФШ, її структуру та функціональні компоненти, а також їх обумовленість у системі існуючих педагогічних парадигм; розроблено авторський проект історико-аналітичного узагальнюючого дослідження здобутків УФШ, що розкриває логіку опанування ними у історичному, науково-педагогічному, методико-технологічному аспектах з визначенням самоцінності педагогічної складової.

У коло основних питань входить уточнення теоретичних позицій щодо динамічного розвитку УФШ ХХ ст., визначення відповідних його детермінант (інтелектуально-творчого потенціалу, власного стилю діяльності, технологічної компетентності педагогів); обґрунтування чинників самовідтворення УФШ (інтеграційні можливості фортепіанного навчання, сучасні новації, кредитно-модульна технологія); конкретизація понятійного апарату щодо педагогічної сутності понять „науково-педагогічна школа”, „музична освіта” і „українська фортепіанна школа”; поглиблення сукупності теоретичних знань новим інформаційним фактологічним матеріалом, що забезпечує конкурентну спроможність фахівця з музичної освіти, та зміст

авторських принципів розвитку УФС, що уможлиблює позитивну динаміку її інфінітивного розвитку як українського національно-освітнього феномена.

Подальшого розвитку дістали наукові підходи (компаративно-історичний, аксіологічний, контекстний) до вивчення педагогічних здобутків фундаторів УФС; визначення педагогічного вмісту виконавських конкурсів у музично-освітній та виховній практиці та розкриття його позитивної сутності; положення про отримання УФС статусу самостійного науково-педагогічного, національно-освітнього явища, пролонгованого у ХХІ ст.; обґрунтування фортепіанного навчання як базового чинника музичної освіти та виховання.

PREFACE

The main points of Ukrainian piano school of the 20th century in the context of theory and practice of musical education development are designated in the thesis. Its methodical context as single national, scientific pedagogical and self-sufficient phenomena has been proved here. Periods of the development according to the historical steps of scientific pedagogical thought, musical education have been identified. Scientific pedagogical status of Ukrainian piano school has been discovered and its structure on the base of importance of pedagogical potential of its leaders has been proved. Formation of the chief concepts in the system of general scientific cognition has been identified. Pedagogical principles of its functioning as a subject of international educational spaciousness have been determined. The heritage typology of the pedagogy of the famous leaders of Ukrainian piano school and its technological peculiarity have been grounded. Historical and analytical general project concerning studying the different musical schools has been worked out. Its suitability has been tested and tried out. Introduced conditions and factors of effectiveness of Ukrainian piano school, its infinitive development have been determined.

РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ

1.1. ФІЛОСОФСЬКІ ПІДХОДИ ДО ОБГРУНТУВАННЯ ОСНОВНИХ КОНЦЕПЦІЙ РОЗВИТКУ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У системі методологічних підходів узагальнюються основні витoki філософського пізнання, зміст яких спрямовує усвідомлення проблем розвитку української фортеп'яної школи. Вивчення та аналіз основних постулатів української філософії ХХ століття довели, що їх розвиток не ізольовано від європейської філософської думки. Це створило умови для розкриття цілісної картини філософських суджень багатьох мислителів у їх суперечностях та взаємозв'язках.

Філософська думка ХХ століття є певним відображенням історичного розвитку людства, насичення новими ідеями світосприйняття та формування наукової свідомості. Власні концепції мислителів відбудовувались з урахуванням наукової поваги до філософської думки минулого, їх єдності та взаємозбагачення у поглядах на світ, істину, людину та процес їх пізнання й практичного засвоєння.

На формування світогляду українських філософів, діячів культури багато в чому впливали умови розвитку європейської філософської думки (особисте знайомство з мислителями та їх вченнями, отримання освіти в Європі, перебування у відповідних соціальних умовах тощо).

Філософським позиціям, що характеризували ХХ століття, передували ідеї, які панували протягом попередніх століть і вплинули на розвиток сучасної думки. Так, набули філософського осмислення і розвитку концепції саморозвитку природи, гуманістичні ідеали, антропологічні підходи до пізнання людини як вищої істоти в природі, її унікальності, індивідуальної самобутності; суспільноісторичної, активної практичної діяльності людини, самоцінності її буття, свободи творчості, могутності людського розуму; теорії екзистенціалізму, ірраціоналізму, інтуїтивізму, позитивізму, прагматизму, герменевтики тощо.

Для визначення власної філософської позиції, обґрунтування теоретичної концепції було розглянуто методологічно значущі філософські системи, ідеї та окремі погляди, усвідомлено їх результати.

Діалектичні погляди саморозвитку природи висував І. Кант. Й. Фіхте обґрунтував ідею неперервності світу, яку базував на принципах практичного

розуму; Ф. В. Й. Шеллінг висунув ідею примирення кінцевого й безкінечного, вважаючи основоположною метаморфозу полярностей, вбачав в інтуїції єдність свідомого та інтелектуального; А. Шопенгауер відкидав об'єктивний світ, наукове мислення, залишаючи суб'єктивно-ідеалістичну інтерпретацію пізнання.

У ХХ столітті відбувалась психологізація філософських ідей, вбачання рушійними силами розвитку (за З. Фрейдом) бажань людини, її інстинктів; ідеї інтуїтивізму висловлював А. Бергсон, вважаючи шляхом до істини прояв інстинкту, що у разі сполучення з інтелектом утворює інтуїцію. В ній автор вбачав форму пізнання; К. Юнг покладався на свідомість, яка здатна спрямовувати психічну діяльність людей, йдучи до розуміння природи та її виявлення через „несвідоме“; ствердження пізнавальної чистої свідомості визначає філософію Е. Гуссерля [5], який психічні переживання ототожнював з онтологічними елементами, дотримується гуманної філософії. В ній простежується значна перевага психічних задатків над силами розуму людини [1; 6].

Розглядаючи принцип історизму в європейській філософії, переконуємось у розмаїтті його тлумачень і поглядів щодо сутності: Ф. Шеллінг, який визначав винятковість особистості, М. Хайдеггер із думкою про „скінченність“ людини, К. Ясперс, з ідеєю „приреченості“ людства на спільну долю підтримували такий принцип.

Історичний компонент існування людини висували А. Адлер, А. Камю, Е. Фром. Інакше її розглядає П. Сартр, який відмітав історичну пам'ять, тим заперечував минуле [9].

А. Шопенгауер взагалі відкидав існування традиції, можливості передачі досвіду від наставників до учнів. Це спонукає науковців до з'ясування позицій філософів щодо розуміння раціональної та ірраціональної сутності людини, її існування в суспільстві, усвідомлення свободи духу, творчої активності, аксіологічності суб'єктів у вольовій взаємодії, спільній творчій діяльності.

Антропологічні, гуманістичні підходи у розкритті аксіологічності людини були притаманні філософії І. Канта, який обстоював ідеї глибокої поваги у ставленні один до одного, обміну багатством внутрішнього світу рівноправних суб'єктів спілкування [7], (надання провідного значення суспільному розвитку характерне і філософії А. Адлера, Е. Фрома, що перегукується із соціально-екзистенційними поглядами К. Маркса).

Апелюючи до інтелігенції з новою світоглядною орієнтацією, Ф. Шлейєрмахер звертається до її внутрішнього світу, вбачаючи в ірраціоналізмі духовну силу. У філософії визначення духовності спирається

на сутність духу як поняття, його цінність, що означає активне, мисляче відмінним від матеріального, природного, що впливає на свідомість (І. Герасимова, Н. Гончаренко, Д. Дубровський, В. Іванов, С. Пролєєв). Висували ідею свободи і М. Монтень, Й. Фіхте, Ф. Ніцше, М. Хайдеггер. За поняттям „надлюдини”, запропонованим Ф. Ніцше, стверджувалась ідея застосування сильних дій [9].

З огляду на особистість, цікавим для пізнання Ф. Новаліс вважав лише її універсальну, неповторну індивідуальність. У філософії Ф. Шеллінга у примиренні суб'єктивного і об'єктивного надається перевага першому, предметом особливого „іраціонального пізнання” є „творчий акт”, а в інтуїції він вбачав єдність свідомого та інтелектуального (яка притаманна, на думку філософа, лише обдарованим особам).

К. Юнг аналізував творчість через джерела „несвідомого” [1; 6]. Не заперечували філософи набуття людиною досвіду, естетичного пізнання світу, спрямування психікою процесу творчості (А. Бергсон, А. Камю, Й. Фіхте, К. Юнг) [9; 11].

Аналізуючи принципи європейської філософської думки, які розвивались складними, неоднозначними шляхами, варто окреслити деякі з них, що мали вплив на розвиток сучасного методологічного мислення. Гуманістичні ідеали (І. Кант, К. Маркс, Е. Гуссерль) визначають людину природною істотою і водночас – суспільною, здатною до активного перетворення природи і власного життя. Гуманістична концепція суспільно-історичного розвитку та предметно-практичної сутності людини заснована на ідеї вільної, універсальної індивідуальності, її творчої активності, багатстві внутрішнього світу, глибокої поваги у ставленні один до одного, рівноправності осіб з метою взаємного спілкування.

Через переплавлення різних ідей на власному національному ґрунті з урахуванням культурних традицій розвивалась філософська думка і в Україні. Ця невід'ємна частина історичної свідомості відображала процеси розвитку суспільства як особливої форми національної культури у взаємозв'язку з релігійною, науковою думкою, освітою.

Філософським змістом наповнені твори вітчизняних мислителів (Д. Заточник, Іларіон, В. Мономах, Д. Паломник, К. Туровський), що були орієнтовані на людяність. В них домінували енциклопедичність знань, просвітництво, повага до розуму і таланту, висвітлювались ідеї набуття мудрості через знання, пошук правди, втілення їх у практику, намагання осягнути культуру свого та інших народів і, що особливо цінне для розвитку педагогічної школи, потреба передавати набуте своїм нащадкам [1; 6; 10].

Коротко згадуючи ідеї духовної культури України, відзначимо, що

„герої духу” старовинних писань навчали не лише словом, а і власним життям, розвиваючи ідеали гуманізму, історичної самосвідомості, патріотизму, вітаючи соціально-економічний прогрес, який сприяв розвитку культури та освіти.

Фундатори прогресивних думок (Ю. Дрогобич, С. Оріхівський, П. Русін) визнавали людину не лише часткою космосу, вінцем природи, а й господарем її, творцем себе через причетність до божества. Так, С. Оріхівський вважав людину самодостатньою цінністю, від якої залежить її власне високе призначення.

Через діяльність братств, українського козацтва активно захищались позиції українського православ'я (І. Вишенський, С. Зизаній, З. Копистенський, М. Смотрицький), визначалася висока духовність людини [1]. Розвиток друкарства, шкіл вищого типу були вірним шляхом поширення освіти в Україні. П. Могила (автор християнського акуменізму в межах України), І. Гізель, Ф. Прокопович звертаються до мистецтва, відстоюють думку професійного ставлення до освіти (в Києво-Могилянському колегіумі в навчанні з'являється музика). У філософській думці простежується перевага розумового освоєння світу над чуттєвим, інтелектуальне пізнання над дискурсивним, акцентується увага на самосвідомості [6].

Визначальний внесок у прогресивний розвиток філософської думки в Україні мав Г. Сковорода з відомим принципом тотожності щастя та істини. Мета його етико-антропологічних вчень – моральне удосконалення, духовне зростання особистості, яка здатна зробити власний вільний вибір, виховувати в собі волю. Предметом його вчення було саме життя, спрямоване на самопізнання людиною свого „внутрішнього світу”, емоційно-вольового ества й духу, розкриття могутності серця, з якого „виростають думки”, прагнення, „почування” задля ідеалу – щастя. Його діалектичне вчення спирається на визнання сукупності „нерозривності” природи та „незлитість” її, що складає природу як Божество. Мислитель визнавав єдність трьох світів (макрокосмосу, мікрокосмосу та символічного світу Біблії), де людина – активний творець, ініціатор взаємодії із мікрокосмосом, якій необхідно знайти у житті власний унікальний, неповторний спосіб життя у вдячності, гідності, без задрощів із стимулом до спілкування з іншими, із взаємоповагою, ґрунтуючись на „мистецтві життя”. Домінантні ідеї його вчення: антеїзм („сродність” людини із світом), екзистенціалізм (орієнтація на унікальність особи), кордоцентризм. Плюралізм та діалогічна гармонійність буття стали класичними для подальшого розвитку української філософської думки, в якій поєднані мудрість „вчителя” життя, способи світобачення і світовідношення, цілісність серця, розуму і вчинку [8].

На розвиток філософських ідей ХХ століття в Україні вплинув університет св. Володимира, відкриття духовної академії (на теренах Києво-Могилянського колегіуму після з'єднання міністерства народної освіти з духовним відомством), де приймалися та розвивалися, отримували певну трансформацію західноєвропейські філософські ідеї.

Так, П. Лодій розглядав почуттєву сферу і раціональність у єдності, критерієм істини визначав несуперечливість думок людської спільноти, що досягалося розумом і досвідом. І. Рижський, відстоював первинність матерії відносно свідомості, чуття визначав зовнішнім сприйняттям, а розум – внутрішнім.

І. Шад висував ідеї свободи, гідності, теоретичне пізнання будував залежно від руху ідей, процесу їх розкриття, тим стверджуючи прогрес розвитку людей. О. Новицький обстоював розумну свідомість, послідовність і стрункість розвитку думки, закликаючи до вічних, неперехідних ідей, присвячуючи життя розкриттю істини, стверджуючи сподвижництво, безкорисливість і велич людських характерів, вбачаючи єдність у спільності об'єктів – світу і Бога, а відмінність – у способах сприйняття, формах знання на рівні достовірності за умов вільності і самостійності мислення [1; 6]. На цій всеєдності розкриваються і філософські позиції М. Бердяєва, С. Гогоцького, П. Флоренського, П. Юркевича.

Необхідно відзначити, що П. Юркевич висував концепцію „філософії серця”, де головне онтологічне і гносеологічне навантаження має використання не поняття, а ідеї, без якої він не уявляв розкриття суті людини, пізнання себе і буття. Його філософія (єдності світів: „ноуменального”, ідеального з вічною правдою, „реального”, царства розумних істот та „феноменального”, примарного існування тілесності) є цілісною антропологічною концепцією з оригінальним поглядом на людину як індивідуальність із серцем як скарбницею, носієм тілесних сил, центром духовності, пізнання, морального життя. Тобто, він винайшов для серця глибокі душевні стани, які недоступні раціональному розуму, виклав їх у законі про душевну діяльність, де пропонував не покладатися лише на силу розуму, прагнучи довести цим, що ці душевні стани надані людині „готовим порядком”, Богом установленим [12].

С. Гогоцький, який послідовно проводив ідею історизму, надає періоди розвитку філософської думки, активної свідомості, поступовості змін у певному родовому житті, русі вперед із зберіганням вічного, незмінного. Він вважав, що пізнання – це потік безперервний, процес єдності індукції і дедукції. Свої думки він викладає з позицій концепції двох істин – віри і розуму, де віра є опорою розуму; основи світопізнання шукає у розвитку

культури, науки, освіти. В його теорії розкриття істини пізнання здійснюється у три взаємопов'язані етапи: чуттєвої свідомості, діяльності уяви і мислення. Успіх процесу, досягається у гармонії мислення і буття із ствердженням незмінної вічної істини [1].

Так, до початку ХХ століття в Україні філософська думка включала великий спектр теорій, ідей, поглядів, що ставила її нарівні з іншими європейськими культурами. Українські філософи демонстрували толерантне ставлення до різних течій з позицій конструктивної критики, розвиваючи своє світобачення духовного, матеріального, соціального буття у діалозі (В. Горський). Це відкрило широкий простір для подальшого розвитку суспільства, науки, мистецтва, високої особистої духовності.

На початку складного і суперечливого ХХ століття в українській філософській думці (як і європейській) стверджуються нові філософські ідеї, простежується тенденція до психологізації філософської думки (О. Гіляров, М. Грот, О. Козлов, В. Лесевич, Г. Челпанов). На перші позиції виходять ідеї її узагальнення, розкриття світогляду людини через сукупність позитивного знання (В. Лесевич); ідеї духовної субстанції, єдності сукупних станів свідомого суб'єкта, які існують лише в ньому самому (О. Козлов); сприйняття всесвіту живим організмом (рослини, планети мають душу), в якому все закладено в природі духу, як множинній системі, і, водночас, єдиній; в основу світу покладено свідомість як першоджерело самої себе, що не існує вічно. Вона, індивідуальна свідомість, залежить від інших свідомостей (О. Гіляров). Паралельний розвиток фізичних та психічних явищ пізнається за допомогою внутрішнього та зовнішнього споглядання, що складають досвід людини, з об'єктивною теоретичною основою „речі у собі” (простежується продовження ідей Канта). В науці за допомогою знань розкривається, пояснюється те, що є предметом віри, т. б. стверджується існування об'єктивної реальності (Г. Челпанов) [1; 6].

Українській філософії був притаманний романтичний погляд на людське буття. Романтизм І. Котляревського (його демократичні ідеї народності, утвердження духовних сил народу), П. Гулака-Артемівського, Г. Квітки-Основ'яненка (через правду народу, творця і провідника культури).

М. Максимович усвідомлював філософією наукою історичною, яка має завершувати, узагальнювати остаточне пізнання всіх предметів. Він відчував український народ носієм, володарем мистецтва, ставив його в один ряд з європейським.

Високою національною самосвідомістю відрізнявся М. Шашкевич, який відстоював принцип бездержавних народів. У проблемах творчості на перше місце виводив мову, в якій вбачав глибокий ідеальний та

іраціональний зміст. Велике значення він надавав інтелекту як факторові пізнання, вірив в етичний розум, добро і красу. Ці українські мислителі стояли на рівні розвиненої європейської філософської думки [1].

Синтез ідей романтизму і народності в єдності соціально-політичного буття, національного визначення, творчості прослідковується в думках діячів Кирило-Мефодіївського братства, програмні документи для якого написані професором київського університету М. Костомаровим. Його ідеї спиралися на історіографічні позиції розвитку народу, культури і ґрунтуються не на позиціях держави, а на „діяннях людей у певних спільнотах та асоціаціях”, де вони проявляють себе як у живій стихії історії (державна – форма, що живиться народом як змістом). Він вбачав в українському народі прояви індивідуальності, обстоював його самобутність, схилився до ідеалізму, демократії, принципу рівності, в чому велику роль надавав науці, освіті.

Відома українська концепція, що простежується у філософії П. Куліша. Не відхиляючись від ствердження вільного „царства Божого”, як джерела свободи, він розкривав ідею високої культури в Україні, яка має стверджуватись лише за умов сприйняття досягнень інших культур світу.

В антропологічній філософії Т. Шевченка центром буття, всього світу і природи, історії розвитку всіх сфер людської культури визначено людину. Його патріотизм сприймається справжньою мірою любові до людини, де минуле існує в ідеалах традиції, що співзвучно з його ідеалами суспільної справедливості [1].

Романтизм філософських ідей вплинув на діяльність діячів культури України (В. Антоновича, В. Грінченка, М. Драгоманова, П. Чубинського, Л. Українки, В. Винниченка, І. Огієнка), які доклали багато зусиль для ствердження національної свідомості, історіософських, соціально-політичних концепцій, спрямованих до збереження народної традиції, мови, культури, подальшого розвитку у нових реаліях [4; 6].

У філософії ХХ століття визначними особами, вчення яких набули методологічного значення та мали безпосередній вплив на педагогічну думку в Україні, були М. Бердяєв, М. Лоський, П. Флоренський, С. Франк.

Так, П. Флоренський вважав, що життя себе знищує під знаком тотожності, уникнення її сприяє відродженню, становленню особистості; істина стає можливою завдяки раціональній інтуїції, яка рухається від вищого до нижчого, „від цілісності до безмежжя підпорядкованої кількості частковостей”, які можливі поза земного існування, а ми маємо „множинність істин, частинки істин...”. Він відстоював онтологію внутрішнього зв'язку всіх істот, як органічного цілого; за особистість приймав цілу націю, ідеал християнської філософії вбачав не у відчуженні

від світу, а в радісному його сприйнятті, що збагачує світ. Умовою цього є християнська філософія ідеї і розуму, концепція особистості, її творчого подвигу (РЛ [27]).

Вихідним пунктом позитивної філософії С. Франка, що спиралась на європейську освіту, є наявність інтуїції. Він вважав світ пізнавальним, вбачав його єдиним цілим, пізнання якого ґрунтувалося на багатомірності досвіду людини. В. Вернадський обстоював аксіологічність людини, яка займає особливе місце в світі і розвивається у співвідношенні з родовими, соціальними цінностями. Знаковим, крилатим є вислів філософа про мислячу людину, яка є мірою всьому [3]. Самовідтворюючу силу людини відзначав також М. Монтень. Відомі його міркування про життя, яке без перетворюючої сили людини – ніщо, про перетворення її на особистість саме завдячуючи своєму інтелектуальному багатству [10].

Християнський екзистенціалізм М. Бердяєва будується на існуванні суперечки між духом людини – суб'єктом життя і свободи, творчої діяльності та природою – об'єктом, необхідністю, що є пасивна, нерухома (а не поміж ідеальним і матеріальним, психічним і фізичним). Ці суперечності в духовності людей долаються любов'ю. Вчення про свободу будується на трьох стовпах: ірраціоналізмі, раціональній свободі, що містить моральний обов'язок, та свободі у любові до Бога. Особливе ставлення відчувається до особистості, яка є творчим єством, де ціле передре часткам, сходження від підсвідомого до свідомого відбувається через свідоме до надсвідомого. Людську цінність він вбачає більш важливою ніж суспільну, оскільки лише через „екзистенційну” совість окремої людини можливий шлях до істини. Поєднавши європейський та російський гуманізм, обстоює абсолютну цінність особистості, її права на абсолютну свободу [2].

Концепція особистості обстоюється і в інтуїтивізмі М. Лоського, мета якої у можливості абсолютної повноти життя лише у любові до абсолютних цінностей, найвища з яких – Бог, наступна – індивідуальність. Філософ вважав, що реальні об'єкти природи існують у чутті людини, а розум має спонукати до пізнання. Він закликав любити один одного, а серед особистих цінностей виділяв мораль, істину, свободу, красу.

Узагальнюючи викладені філософські ідеї, що мали безпосередній або опосередкований вплив на розвиток культурноісторичних, соціальноосвітніх процесів в Україні, простежуємо багатогранність аспектів, теорій, течій, окремих поглядів.

Українська філософська думка розкривається у конструктивній критиці, оминаючи грубе виборювання наукових перемог, з позицій свідомості, шляхом досягнення нового світоглядного рівня розуміння

матеріального або духовного буття. Інтелектуальний та культурний рівень дослідників дає широкий простір для розвитку цікавих ідей, індивідуально неповторних проявів у науці, мистецтві, освіті [6].

На основі онтологічного розуміння у філософії культури виник новий тип свідомості, такий стиль мислення, який М. Бахтіним названо „гуманітарним”, у соціальних умовах вступаючи в співбуття (діалог) з нетотожною собі унікальністю „іншого”, особистість знаходить власну унікальність, відчуває повноту свого життя, може творити духовний світ – світ культури, який М. Бахтін визначає як діалог особистостей (РЛ [4, с. 78-89]).

Ідея діалогу отримує свій розвиток у подальшому філософсько-культурному мисленні ХХ ст. (В. Біблер, Ю. Лотман, М. Каган та ін.), який (діалог. – Н. Т-Г.) став „не відчуженою особливістю сучасної свідомості”. Основними проблемами сучасної філософії визнано „самокультивуацію особистості освітньокультурологічними засобами, розвиток комунікативних можливостей студентів на основі діалогу як методу пізнання істини, пошук нової глобальної парадигми творчості” (РЛ [16, с. 56]). У сучасному суспільстві вступають у діалог різні наукові, культурні, релігійні традиції для вироблення спільної концепції розвитку людства на наступне століття.

Відзначимо, що в практиці філософського усвідомлення дійсності в сучасних умовах ми відчуваємо вплив плюралізму ідей і поглядів щодо взаємодії розуму і почуття, історичної періодичності та незмінності традиції, визначення аксіологічності людини. Пізнання світу в цих вченнях розкривається поступово, що поглиблює знання; духовне і матеріальне життя не сприймається тотожним, але є взаємодоповнюваним. Кожній системі осягнення буття належить відповідне місце у людській свідомості. Шляхи пізнання істини визнаються різні, результати ж взаємодіють, створюючи нові проблеми та ідеї щодо їх вирішення; спостерігається цілісність концепцій (антропологічної, гуманістичної), у яких належне місце відводиться ідеї просвітництва, художнього осмислення життя.

Історія розвитку філософської думки зазнала різних підходів до її періодизації. Аналіз їх змісту сприяє визначенню ідейних пріоритетів з огляду на розкриття наукової педагогічної школи, її функції в теорії і практиці музичної освіти. Різні європейські філософи (А. Камю, М. Хайдеггер, В. Шеллінг) визначали принцип історичності, окреслювали панівні філософські ідеї, їх зміст за тривалістю, впливом на наукову думку, мистецтво. Так, А. Камю визначав оригінальні характеристики різних періодів боротьби розуму і почуття в історії, за якими ХVІІ ст. характеризується віком математики, ХVІІІ ст. – фізики, ХІХ ст. – біології, а

XX ст. – „страху”. Українською узагальненою філософською думкою XX століття розкривається у двох останніх періодах (з 8-ми періодів загальної періодизації, що охоплює декілька століть, починаючи із становлення філософської думки у Київській Русі), в яких її подано з ознаками модернізму та філософією української діаспори (В. Андрущенко, Л. Губерський, В. Кремень, В. Рибалко, Н. Дяченко, інші) [1; 10].

Так, філософська думка XX ст., спрямована на цілісність ідей, багатовекторність поглядів, антропологічність і демократичність суджень, гуманізм і етичність розгортання, розвитку різних позицій, які характеризуються взаємоповагою їх авторів, конструктивним підходом до вирішення суперечностей, уникненням конфронтації у разі протилежних поглядів. Щодо педагогічно цінних ідей, які стають школотворчими, ми виділяємо ті з них, які демонструють повагу до людини, передачу суспільноісторичного та особистісного досвіду, особливе ставлення до суб'єктів діалогової (полілогової) взаємодії.

Література до розділу

1. **Андрущенко В. П.** Философия : учеб. для высш. шк. / Андрущенко В. П., Волович В. И., Горлач Н. И. ; под общей ред. Андрущенко В. П., Горлач Н. И., Рыбалко В. К. – К.; Х., 1998. – 640 с. – С. 283-299.
2. **Бердяев Н. А.** Философия свободы : смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
3. **Вернадский В. И.** О важности охвата явлений в их целостности / В. И. Вернадский // Философские мысли натуралиста. – М., 1988. – С. 411.
4. **Грінченко В.** Діалоги про українську національну справу / В. Грінченко, М. Драгоманов, А. Жуковський (сост.); НАН України.– К., 1994. – 286 с. – (Джерела з історії суспільно-політичного руху в Україні ХІХ- поч. ХХ ст.; вип. 1.).
5. **Гуссерль Э.** Кризис европейского человечества и философии / Э.Гуссерль // Вопр. философии. – 1986. – № 3. – С. 101–115.
6. **Ільїн В. В.** Філософія (нариси з історії розвитку філософської думки) / В. В. Ільїн, Ю. І. Кулагін. – К. : КДТ-ЕУ, 1997. – 288 с. – С. 227 – 251.
7. **Кант И.** Сочинения : в 6-ти т. – М. : Мысль, 2006. – Т. 5. – 564 с.
8. **Сковорода Григорій.** Твори : у 2 -х т. / Григорій Сковорода; М. Суліма (відп. ред.); Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка; НАН України. – 2 вид., випр. – К. : Оберіг, 2005. – Т. 1 : Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. – К., 2005. – 528 с.

9. *Сумерки богов* : [сборник : переводы]/; [сост., общ. ред. и предисл. А. А. Яковлева]. – М. : Политиздат, 1989. – 396 с.
10. **Федів Ю. О.** Історія української філософії : навч. посіб. / Ю. О. Федів, Н. Г. Мозкова. – К. : Україна, 2000. – 512 с.
11. *Французская философия и эстетика XX века* [А. Бергсон, Э. Мунье, М. Мерло-Понти]; предисл. П. Морель; коммент. А. В. Густырь, И. С. Вдовина. – М. : Искусство, 1995. – 271 с.
12. **Юркевич П. Д.** Вибране / П. Д. Юркевич; пер. з рос. – К. : Абрис, 1993. – 416 с.

Завдання для самостійного опрацювання

- Визначте, в чому полягає аксіологічність української філософської думки в педагогічній парадигмі.
- Зробіть таблицю основних ідей українських філософів з указанням їх прізвищ та імен.
- Узагальніть ідеї українських філософів, які мали історично-наукове значення.

Тьюторські заняття

1. Коротко визначте сутність поняття екзистенціалізм (письмово, 10-15 хв.).
2. Обговорити, як екзистенції проявляються у фаховій діяльності музиканта, педагога. У якій діяльності таких проявів більше (дискусія, 25-30 хв.).

1.2. ФЕНОМЕН „ШКОЛА” ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Поняття „школа” є широко вживаним у науковій теорії і практиці. Воно застосовується з різних науково-теоретичних, соціально-освітніх, організаційно-громадських позицій, має багатовекторний спектр відповідних дефініцій. Завдяки різноспрямованості змісту, неоднорідності та різному рівню наукового узагальнення сутність цього поняття може розкриватися на макро- та мікрорівнях пізнання, а саме : загальної теоретичної сутності в єдності її галузевих складових та в окремо взятому виді гуманістичної діяльності.

Тобто, у понятті „школа” інтегруються особливості різних наукових галузей, дисциплін (із загальнонаукових позицій) та окремої галузі (фахової), що в сукупності відповідає вимогам системного наукового аналізу.

Для подальшого з'ясування евристичної ємності в теорії педагогіки та освітній практиці доцільно визначити сутність феномена „школа” з позицій загального наукового знання. Від „школи” як виду культурно-історичної традиції залежить її збереження й трансляція. Саме безперервність школи, обумовленість традиційного та індивідуально неповторного, нормативного і концептуально-новітнього забезпечує її продовження, динаміку, соціальну значущість, унікальність.

Історично склалось, що наукова школа відігравала велику роль у розвитку суспільства з давніх часів: школи країн Давнього Сходу; давньогрецькі школи: Піфагора, Гіппократа, Платона. Розвиток шкіл спрямовувався на збереження персоніфікованого знання (Давній Схід) або до шкіл-прообразів дослідницьких колективів (школа Арістотеля). Середньовічні школи в основному займались продуктивною діяльністю. Значний розвиток шкіл відбувся в Новий час у зв'язку із стрімким прогресом науки, перетворенням її у професію, переходом сфери діяльності від окремої особи до колективу.

Школа має широкий спектр смислів у 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. В 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” (РЛ [22, с. 667]).

Онтологічними характеристиками наукової школи є :

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

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

- єдність методологічного підходу когнітивного процесу з дотриманням загальних теоретико-методологічних положень, що є основою дослідницької програми, яка поділяється всіма членами школи;

- „навчання творчості” як необхідна умова її існування, яке реалізується не лише керівником школи, а й старшими досвідченими співробітниками (ця риса перейшла генетично від „класичної школи”) і викликає необхідність педагогічної узгодженості;

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

- відносна автономність групи вчених школи (частини 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;

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

- народження школи, що визначається фактом формування групи вчених, які реалізують накреслену програму, та можливе її припинення, яке пов'язане з декількома причинами: вичерпаність дослідницької програми, відсутність організаційних здібностей керівника, втрата відповідності школи – як дослідницького колективу, що не контролюється керівником, втрата цілісності школи у зв'язку з уходом керівника і відсутністю спадкоємця. При появі гідного спадкоємця школа продовжує своє існування та розглядається як наукове спрямування (РЛ [22, с. 667 – 668]).

Фундаментальні, різнобічні визначення проблемних аспектів „школи” отримано у 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 [2; 5].

Проблеми дослідження школи, як наукової категорії ХХ ст., узагальнюються, отримують подальший розвиток у ряді спрямувань і розглядаються в методологічному понятійному колі. У підходах наукознавства та методах дослідження моделі школи з цих позицій використовується універсальний апарат.

Характеристики сутності 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 школи, знижуючи його темп.

У ХУІІІ ст. загальне зростання інформації, розповсюдження та ускладнення експериментальних методик та технологій, зростання трудомісткості наукових досліджень призвели до появи постійно діючих колективів дослідників [5]. Нова тенденція пов'язана з кооперацією праці вчених. В той же час цей період характеризувався відсутністю колективних праць. Результат колективної праці публікував ведучий вчений як свою власну [5]. У середині ХІХ ст. з'являються наукові колективи, в яких поряд з науковим лідером працювали наукові співробітники, учні ідейного наставника, які сприймали його погляди.

До кінця ХІХ ст. виникали такі колективи вчених, які продовжували школу свого вчителя, або виокремлювались у самостійні спрямування.

ХХ століття відзначається принципово новим процесом, що розпочався в першій його третині і відповідав високим темпам розвитку та специфіці кожної галузі науки [5]. Про це зауважував Г. Штейнер: „Хоча й існує низка цінних публікацій, 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 у розвитку науки” [5]. Такої ж думки дотримувалися Ф. Гернек, Б. Фролов.

Відсутність точного визначення наукового поняття „школа” пояснюється тим, що і дотепер зберігається 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, й закономірностей взаємодії особистостей взагалі та виявлення ролі „особистісного фактора” в

процесі колективного наукового дослідження. Спостерігається залежність наукової школи від „постійного впливу соціально-історичних, науково-методологічних та психологічних факторів” [5], складністю встановлення хронологічних меж, структури і функцій шкіл. Не кожна школа здатна виконати складну науково-історичну місію, але завдяки її існуванню кожної „наукова школа”, як багатозначне явище пізнання, розкривається в своїй багатомірній сутності.

У ХХ ст. запропоновано такі наукові шляхи осмислення поняття „школа”. По-перше, в школі враховано рух ідей, перехід від відомих теорій та відкриттів до нових, наступних (предметно-логічний аспект); по-друге, школа відтворює за допомогою біографічних описів наукового доробку („трудова...”) напрям думок та дій, психологічний „портрет” видатної людини, наприклад, в науці (особистісно-психологічний аспект); по-третє, вивчення соціально-творчих зв’язків між вченими (соціально-культурний аспект, який залишається мало розробленим) [5].

Підсумовуючи всі реально існуючі випадки використання терміна „школа”, В. Гасілов виокремлює шість контекстних груп, що становлять зовнішній фактор, а саме: навчання; спільнота („сукупність”) людей, які навчаються (в т. ч. педагогічно обслуговуючий колектив); система знань; неінституалізована спільнота одностудентів; науково-дослідна спілка; науково-дослідна локалізація. До цього додається внутрішнє розподілення уявлень про школу, які мають велику кількість (більше двох десятків) положень. Автор розподіляє їх на дві основні групи: колектив вчених, який „використовує еквівалентні набори категорій”, „вирішуючі еквівалентні дослідницькі програми” [5]; неформальні об’єднання учнів (студентів, аспірантів, молодих вчених) навколо вчителя (наукового лідера, досвідченого педагога). Тобто, наукові школи виглядають як колективи „вчених в організаціях” або „невидимих коледжів”.

Г. Штейнер, 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 у мінливій структурі науково-дослідної діяльності. 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,
- 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 і конкретного часу, в діахронії – наступності різних поколінь вчених аж до виникнення цілого спрямування (М. Ярошевський). Звідси характерними показниками є: поява значної наукової ідеї (Н. Дубінін); циклічність школи, якнайменше – три покоління (Е. Мірський); трансляція деякої системи знань (Л. Салямон); наукова ідеологія (А. Цукерман) [5].

Група науковців (В. Гасілов, Н. Дубінін, С. Хайтун) обстоюють ідею обов'язковості новаторської наукової гіпотези (теорії) у науковій школі, відносять час її дії до передпарадигматичного або постпарадигматичного стану наукової дисципліни та її галузі [5].

Інші науковці, (Е. Мірський, Л. Салямон) вважають, що школа має залишатися незмінною, навіть за умов втрати евристичного компонента, повинна слугувати ствердженню відносин в процесі діяльності в дисциплінарній традиції (Е. Мірський). Ця, на перший погляд, суперечність у думках та поглядах авторів на сутність феномену „школа” знімається завдяки положенню про „естафету знань, що нарощуються”, тобто йдеться про невідривну єдність стабілізуючих („реферативних”, репродуктивних) та розвиваючих (креативних, продуктивних) факторів у науковій комунікації. В системі школи вона здійснюється засобом елементарної структури „вчитель-учень”.

Стосовно мистецьких дисциплін, роль вчителя коливається від навчаючого усталеним ремісничо-фізіологічним операціям (педагог виконує функції „інструктора”) до застосування „більш інтимних, неформульованих та важко вербалізованих механізмів наукової творчості, що передаються учневі” [5], вчитель є генератором ідей, *лідером навчального процесу* (курсив наш. – Н. Г.).

Школа транслює та визначає комплекс знань та операційні навички, зацікавлюючи учня наукою як системою діяльності [5]. Звідси і головна теза: „школа – кузня не тільки ідей, но и людей” (М. Ярошевський) [5]. Наукова школа в сучасному наукознавстві визначається формою динаміки наукового знання. В ній поєднуються її представники, їх продовжувачі загальною парадигмою, принципами винайдення об'єкта і предмета досліджень, методами їх проведення, єдиною системою наукових понять [1].

Наукова „школа” – особливий тип творчої діяльності, який здійснюється в синкретизмі двоєдиного процесу творення та навчання. Як

наслідок, міжособистісні зв'язки, як специфічні форми спілкування, є її функціональною характеристикою, діалектичною єдністю нормативних (стабілізуючих) та креативних (розвиваючих) факторів. Загальному усвідомленню поняття „наукова школа” сприятиме порівняння визначень різних науковців. Деякі з них надаємо у табл. 1. 1.

Звертаємо увагу, що у наданих визначеннях значне місце посідають фактори, які впливають на розвиток наукової школи. Узагальнено структуру факторів розвитку наукової школи можна показати у вигляді рисунка. Ієрархічна будова (рисунок 1. 1 на с. 31) розпочинається з найбільш ємного – історико-культурного фактора і поступово звужується через предметно-логічний і соціально-психологічний до педагогічного в науковій школі.

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ НАУКОВОЇ ШКОЛИ

Автор	Визначення змісту
П. Анохін	Традиція мислення, особлива наукова атмосфера праці.
Є. Бойко	Система знань і наукової діяльності, головний фактор – спад-коємність, дотримання вірності традиції та динамічності новацій.
В. Гасілов	Специфічний феномен із сукупністю учнів (всіх – „супершкола”, або продовжувачів декількох вчителів). Школа має багато кон-текстів її розуміння, декілька інституційних форм. Впливовим є індивідуально-психологічний фактор.
В. Гутіна	Школа визначається багатоаспектним, полікомпонентним явищем, що складає основу школи творчості. Фактори впливу: соціально-історичний, науково-методологічний, психологічний.
Б. Кедров	Осередок науковців, відпочковується в школу завдяки новому спрямуванню. Рушійними силами вважаються самостійність мис-лення, вільний вибір дослідження, здатність до новаторства, вмін-ня продовжувати стиль індивідуально-творчої діяльності лідера.
Г. Лайтко	Система діяльності, що складається з кількох її видів, цілі якої історично обумовлені соціальними інтересами в їх взаємодії.
Е. Мирський	Науковий вклад у школу – не єдиний стимул, передбачається і підтримка інтересу. Типологія шкіл враховує всі типи відношень (вчитель-учень, лідер-група, співробітник-група, індивід-група).
А. Ткаченко	Категорії наукової школи розглядаються в декількох аспектах у їх взаємодії: спілкування, конкретнонаукової традиції (з урахуванням предметно- та суспільно-історичних факторів).
Б. Фролов	Колектив вчених з феноменальною мотивацією до наукотворчої діяльності за принципом „взаємних стимулів”. „Школогенним фак-тором” вважається зростання динаміки індивідуальної творчості.
С. Хайтун	За етимологією „школа” – предметно-логічна діяльність споріднена з освітою, наукова школа розкривається на перехресті організації наукової праці та спілкування. Виділяється педагогічна функція.
Н. Семенов	Своєрідна форма мислення, підходів до вирішення різних проблем, науковій школі характерний неповторний „дух” наукової творчості.
А. Цуккерман	Сукупність осіб, генетично пов’язаних формальним і неформаль-ним учнівством, загальними ідеологією, ідеями. Самодостатні суб’-екти школи : вчитель і учні, „природа не ліпить однакових людей”, педагогіка проявляється у передачі образу мислення лідера учням.
К. Швабе	Колектив вчених під керівництвом визначного лідера. Результатив-ною є педагогічна складова школи, звернення до вільного розвитку здібностей учнів. Зовні школа не підлягає програмуванню.
Г. Штейнер	„Соціальний організм”, що діє в процесі пізнання, який здійсню-ється засобами комунікації; уможливується школотворення в єдності дослідження та навчання. Рушійною силою є засвоєння стилю наукового мислення та дії лідера, інтелектуальних і соціальних партнерів, педагогічна відповідальність, виявлення індивідуальності. Завдяки власному вкладу учня, перевершення ним вчителя досягається розвиток школи.

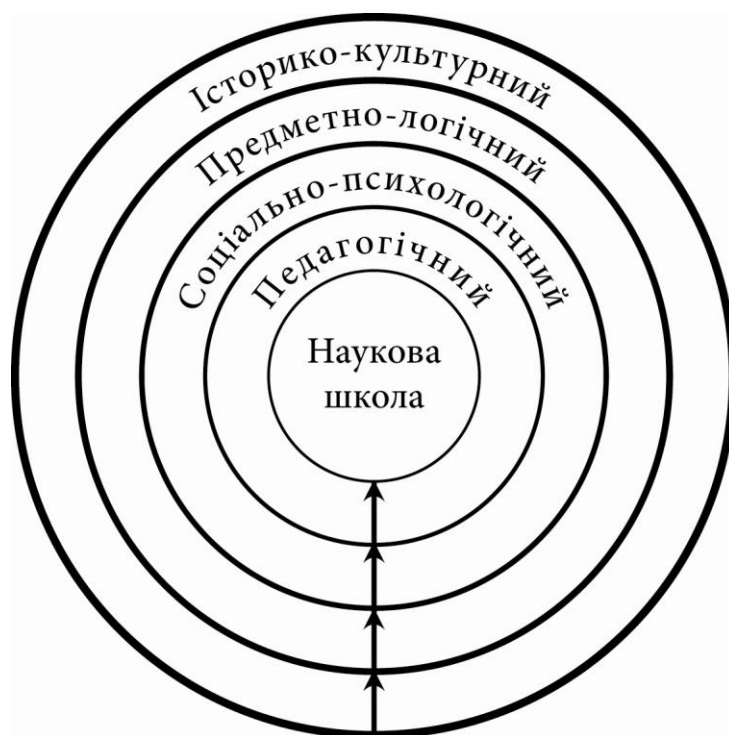


Рис. 1. 1. Структура факторів розвитку наукової школи.

Активна творча діяльність суб'єктів наукової школи сприяла відпочуванню нових шкіл, інших наукових галузей.

Принципові педагогічні положення та погляди, розвиток освітянської думки діячів української культури та просвіти розглядаються в багатьох дослідженнях.

У педагогічній науці „школа”, як галузевий феномен, виявляється в декількох напрямках. В її межах пропонується деяка евристична диференціація поняття „школа” за різними сутнісними ознаками (Schola – лат., грец. – вчена бесіда, навчальне заняття, дозвілля, заняття під час дозвілля, місце навчання). У сучасній енциклопедії освіти школа визначається явищем історичним, де зміст, форми та функції тісно пов'язані з культурно-історичними періодами суспільного розвитку (РЛ [12, с. 1006]). Школа – це „соціальний інститут, покликаний задовольнити освітні потреби особистості, суспільства, держави” (РЛ [там само, с. 1007]). Однією з її провідних функцій є збереження та відтворення соціокультурного досвіду людства. Сучасні дослідники розглядають школу як складну, динамічну соціальну структуру з характерними ознаками цілісної системи.

Дещо пакетна пропозиція визначення „школи” вміщує в своє смислове коло : навчально-виховну інституцію; систему освіти як сукупність закладів для навчання; набуття досвіду, сам набутий досвід; напрям у науці, мистецтві, суспільній думці, який побудований на основі принципів, спільних поглядів, традицій, посібники для навчання, приміщення її розташування тощо.

Розподіл визначень „школи” може відбуватись на різних соціально-культурних засадах (за обсягом та характером знань, віком учнів, фінансовим утриманням, відношенням до релігії, вивченням та поширенням передового досвіду). Конкретизоване визначення школи не обмежує її евристичного значення з позицій теорії наукознавства.

У загальнонауковому пізнанні школа розглядається як „явище історичне” (РЛ [8, с. 364]), завдання і зміст якої трансформувались зі зміною соціально-економічного ладу. Історією та теорією педагогіки приймається таке визначення наукової школи – це „напрямок у науці, що характеризується особливими успіхами і, як правило, пов’язується з іменами видатних вчених”. Так, наукова школа Г. С. Костюка відома визначними успіхами у дослідженні проблем загальної і педагогічної психології – 50–70-ті рр.; наукова школа В. М. Глушкова визнана в українській кібернетиці 60–80-ті рр.; існуванню вітчизняної педагогічної школи ХІХ ст. – ХХ ст. завдячуємо А. Макаренку, М. Пирогову, С. Русовій, В. Сухомлинському, К. Ушинському, С. Шацькому.

У якості теоретичного визначення та подальшого розвитку дефініції „школа” в педагогічній галузі можна вважати формування наукових шкіл у 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 знання. Так, у ХХ ст. в Україні ствердились науково-дослідницькі школи в теорії та історії педагогіки та психології (А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Бондар, Я. Бурлака, Л. Вовк, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Капська, О. Кірічук, Г. Костюк, Д. Ніколенко, М. Підтиченко, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Р. Хмелюк, Т. Цвєлих, М. Шкіль, М. Ярмаченко), представники якої підняли національні педагогічні дослідження на високий науковий рівень.

У гуманістичній парадигмі „школа постає як відкрита гуманна система”, яка виконує багато функцій з різним концептуальним змістом, зокрема: продуктивної освіти, соціального виховання, цілісної школи тощо [3]. С. Литвиненко досліджено, 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 учнів тощо. Школа може визначати за результатами соціального замовлення та задоволення відповідних інтересів основні напрямки диференційованого навчання [там само].

Феномен „школа” в загальноосвітньому аспекті традиційно сприймається як навчально-виховна установа, що має різний змістовий та організаційний контекст:

1) це – явище культурно-історичне, тому що конкретні школи склались під впливом певних історичних умов і залежали від організаторів, меценатів;

2) навчально-виховне явище, школа-подовженого дня, в якій успішно підвищується рівень навчання учнів під керівництвом кваліфікованих педагогів;

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).

Школа як соціально-освітнє явище та творче спрямування розкривається як:

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

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

3) альтернативний аналог (виникли в 60-х роках ХХ 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;

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 мають багатозначність визначень: історичні, національні, трудові, наукові, інші (РЛ [22, с. 596; 11]).

В теорії педагогіки виокремлюється і така дефініція, як „авторська школа” (С. Гончаренко, О. Савченко, М. Ярмаченко). Вона розглядається як оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична та виховна система,

що опрацьована з урахуванням надбань психології, 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) (РЛ [5]); соціально-психологічного спрямування: „Школа мислення”, „Школа ейдетики”; „Школа творчого розвитку особистості”, „Анатомо-фізіологічна фортепіанна школа” (Р. Брейтгаупт).

Системний підхід до визначення комплексу дефініцій щодо феномена „школа” дозволяє представити його багатозначною та багатовимірною культурно-освітньою реальністю. У результаті науково-теоретичного узагальнення встановлено, що найбільш глибоке визначення феномена „школа” було зроблено наукознавством.

Наукова школа усвідомлюється наукознавством як евристичне поняття, що має складну будову дефініційного узагальнення, містить декілька підходів наукового пізнання, умов їх дослідження, багато контекстів практичного усвідомлення.

У екстраполяції характерних ознак наукової школи на зміст фортепіанної школи виявлено єдність сутнісних смислів майже з усіх позицій. На розвиток УФС (адекватно науковій школі) безпосередній вплив мають всі вказані фактори, ідея збереження традицій, пошук нових музично-творчих та методико-технологічних шляхів та їх взаємовплив; розкриття індивідуального інтелектуального та творчого потенціалу кожної особистості (від яскравого лідера фортепіанної школи до учнів); соціальне значення результатів культуротворчої діяльності, характерна висока культура всіх видів музичної комунікації, інтелектуально-соціального партнерства, музично-освітнє та виховнє значення діалогу поколінь, розгортання у часі; розширення школи (у предметно-логічному та кількісному вимірах, продуктивна критика та експлікація музично-творчих досягнень, діалектика диференціальних та інтегральних процесів), передача стилю музичного та педагогічного мислення і відповідної дії (взаємозв'язок дослідницької та педагогічної діяльності). Всі структурні складові та зміст школи

розкриваються за безпосереднього або опосередкованого педагогічного втручання.

Таблиця 1. 2.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ І ЗМІСТОВНІ ОЗНАКИ РОЗВИТКУ
НАУКОВОЇ ШКОЛИ

Фактори	Характерні ознаки змісту	
Історико-культурний	Наявність традицій; відповідні трансформації у різних історичних періодах; діалог поколінь.	Зміст наслідування, періодизація. Діалектична єдність неперервності та перервності.
Предметно-логічний	Баланс змісту дослідження і педагогічне забезпечення пізнання; наявність нових ідей; конкурентність парадигм; продуктивність інтелектуального партнерства.	Розвиток інтелектуально-творчого потенціалу. Інтенсифікація дослідницької діяльності; баланс власного предметного змісту з колективною метою.
Соціально-психологічний	Колектив вчених на чолі з лідером; конкретні лідерські ознаки; міра його визнання; соціальна значущість результатів досліджень.	Використання можливих видів комунікації. Баланс і взаємодія колективних та індивідуальних мотивів; лідерський психологічний комплекс.
Педагогічний	Результативність системи „вчитель-учень” (вклад учня, перевершення вчителя); неперервність; збереження індивідуальності (залог наступності); розширення школи (задач і кількості учнів).	Передача стилю мислення і творчої діяльності, методико-технологічної системи опанування фортепіано. Взаємодія суб’єктивних і об’єктивних стимулів; тип наслідування виконавської манери, динаміка індивідуальної пед. творчості.
Інституційні форми діяльності		

Завдання і рушійні сили

Дослідницький напрям	Інститут, лабораторія	Група солідарності	Невидимий коледж	Спецшкола	Індивідуальна творча
Принципи розвитку					
Самостійності стилю мислення	Орієнтації на новітні технології	Єдності стабільності колективу особистої мобільності	і	Аксіологічності зацікавленості	

Виявлення функціональної школотворчої незамінності педагогіки зумовило наукову доцільність розкриття цієї проблеми і в розвитку УФС. Відповідні параметри і складові поняття „наукова школа”, які досліджені педагогічною наукою, не суперечать теоретичним узагальненням музичної освіти та ідентифікуються із змістом понять наукознавства.

Евристично окреслюючи методологічну сутність школи як системи дефініцій визначаємо, що вона виконує цю функцію в трьох аспектах: 1) в історичному аспекті забезпечує безперервність відповідної освіти; 2) завдяки дидактичному – отримується прогнозований результат та зберігається взаємозв'язок традиційного з новітнім підходами в їх взаємообумовленості; 3) особистісно-психологічний аспект сприяє збереженню виконавсько-практичної унікальності власних методико-технологічних систем лідерів різних шкіл.

Школа, як загальнонауковий феномен, вміщує глибину визначення типологічної одиниці, поза якої унеможлиблюється 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 теорії і практики музичної освіти.

Література до розділу

1. *Акмеология* : методология, методы и технологии: м-лы науч. сессии, посвящ. 75-летию Н. В. Кузьминой. – М. : РАГС, 1998. – 232 с.
2. *Зербіно Д. Д.* Наукова школа : лідер і учні : [монографія] / Д. Д. Зебріно. – Львів : Євросвіт, 2001. – 208 с.

3. *Литвиненко С. А.* Школа як відкрита соціально-педагогічна система / С. А. Литвиненко // 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.
4. *Школа* им. С. Т. Шацкого : сборник. – М., 1940 г. – 213 с.
5. *Школы* в науке. Науковедение : проблемы и исследования / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Гребера, Г. Штейнера. – М. : Наука, 1977. – 523 с. – С. 7-118; 133-151; 153–353; 459–472.

Завдання для самостійного опрацювання

- Розкрийте поняття «наукова школа», визначене у наукознавстві.
- Згадайте декількох вчених, які розробляли цю категорію у наукознавстві.
- Обміркуйте причини припинення існування наукової школи.

1.3. КОНТЕКСТНІСТЬ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРА НАУКОВОЇ ШКОЛИ

Як було визначено наукознавством, школа усвідомлюється дефініцією із складним понятійним узагальненням, містить декілька підходів до її визначення та багато контекстів усвідомлення. Цей факт спонукає до узагальнення їх у єдину методологічну якість – контекстність, що характеризує педагогічну школу (а в її системі і фортепіанну) як наукову.

Розкриваючи ряд теоретичних проблем у сфері музичної освіти, різні вчені враховують змістово-структурні контексти та їх функціонування. Так, О. Олексюк вважає, що „контекстом детермінації професіональних вмінь та знань, а також моделі професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя” виступає „взаємозв’язок компонентів духовного потенціалу особистості в сфері музичного мислення” або умови формування духовного потенціалу, що спрямовані на „орієнтацію, збереження та відтворення інтелектуального потенціалу українського народу”, визначаються автором в загальнолюдському контексті. На основі виявлення аксіологічних контекстів уможливлено „виявлення низки специфічних особливостей взаємодії естетичних, моральних та теоретичних потенціалів мистецтва” [4].

Широка вживаність загальнолюдських, науково-теоретичних, освітніх контекстів спонукають до встановлення рівня їх застосування в смисловій парадигмі наукової школи як базової методологічної концепції встановлення категоріальної сутності „української фортепіанної школи”. Виклавши ряд культурно-історичних контекстів, у яких розвивалася і УФС протягом ХХ століття, доцільно встановити збиральний характер узагальненої одиниці, що використовуються у науковій школі.

Контекст (від лат. *contextus* – тісний зв’язок, з’єднання), має етимологічний зв’язок з *contexo* – „з’єдную в процесі ткання, сплітаю, komponую” [1]. Це поняття трактується у довідковій літературі в лінгвістичному сенсі. В енциклопедичних виданнях додається ще один аспект розгляду контексту, з позицій можливого вилучення окремих смислів із цілісного явища, що означає порушення необхідних зв’язків, відповідного змісту цілого [3]. У процесі усвідомлення наявності великої кількості контекстів, у яких розкривається зміст школи як культурно-історичної, наукової, соціальної, музично-освітньої категорії та її структура, актуалізується універсальність їх об’єднаної сутності як багатозначної та взаємовпливової сукупності – *контекстності*, яка характеризує „школу” в полівекторній системі смислів з синергетичними ознаками. Це детермінує обґрунтування цієї методологічної якості в парадигмі „музична школа” як самостійної, важливої атрибутуції смислової структури.

Водночас, контекстність не розглядається як характерна якість однієї конкретної сфери пізнання [1].

Контекстність - як самостійна одиниця наукового мислення, узагальнююча, інтегральна якість (на зразок: аксіологічність, антропологічність, гуманістичність тощо), що формуючись у конкретно смислового контексті, методологічно довершується, отримує риси універсальності, чим обумовлюється її широке використання, наприклад, в парадигмі науково-педагогічної школи

Так, „школа” як наукова категорія розкривається в багатьох контекстах. Спираючись на визначення контекстів наукової школи В. Гасилова [2], зазначимо, що автор приділив увагу зовнішньому факторові її розвитку, різним структурам, до складу яких вона входить. Підсумовуючи деякі контексти використання терміна „школа”, автор визначає її характерні риси у процесі навчання, сукупності суб’єктів навчання, у системі знання, неінституалізованої сукупності однодумців, поширеного науково-дослідного співтовариства або в межах певної науково-дослідної локалізації.

Стисло визначаючи зміст наукової школи компаративним методом, відтворимо систему взаємовпливаючих факторів у кожному з вказаних контекстів з екстраполяцією їх на музичну освіту, фортепіанну школу для обґрунтування контекстності як концептуальної позиції розвитку УФС. В табл. 1. 3 наведені контексти розуміння наукової школи, які екстрапольовані на науково-педагогічну школу. В останньому стовпці знаком „+” відмічено наявність відповідного контексту в змісті науково-педагогічної школи.

Дослідження контекстів наукової школи дозволяє зробити висновки, що вона має спільні ознаки з науково-педагогічною школою, чим обґрунтовується їх методологічна цілісність, загальнонаукова спорідненість та природна підпорядкованість. Це дає підстави для подальшого обґрунтування системної підпорядкованості музичної школи науково-педагогічній, в структурі якої вона функціонує.

Таблиця 1. 3.

КОНТЕКСТИ РОЗУМІННЯ НАУКОВОЇ ШКОЛИ

Контексти	Смислові характеристики шкіл	
	Загальнонаукові	Наук.-педагогічні
Навчання	Система освіти, передача знань від вчителя до учня з	+

	моменту інституалізації способу. Просторова локалізація процесу передачі знань у фіксований проміжок часу. Отримання освіти між початком та кінцем процесу.	+ +
Сукупності суб'єктів навчання	Сукупність осіб, які: об'єднані метою навчання, розповсюдження або реферування знання за час його функціонування, навчаються в конкретному навчальному закладі. Сукупність: вчителів та учнів певного навчального закладу; учнів одного вченого, референта знань, отриманих іншими з початку до кінця його діяльності. Сукупність учнів визначного вченого із власною школою. Повна сукупність суб'єктів школи визначного вченого-лідера разом з його учнями, співробітниками та продовжувачами від фіксованого моменту початку її існування до кінця діяльності.	+ + + +
Система знань	Сукупність знань, умінь, системи виконання відповідних правил та дій, існуючої до фіксованого моменту її повної вичерпаності. Знання, майстерність, досвід індивіда, існуючий до часу вичерпаності, можливості застосування. Система правил, вправ тренування, навчальних положень, діючих з моменту опублікування до їх застаріlosti. Фіксована система знань, уявлень, принципів, існуюча як цілісне явище прибічників та опонентів з моменту опублікування основних гіпотез, програм, що може існувати як історично зафіксований фрагмент еволюції знань. Апарат продукування нових знань, навіть не завжди усвідомленої системи категорій прикладних проблем, що існують з моменту публікації до відмови від них. Локальна парадигма, яка характеризується несумісними в цій сфері науки моделями формулювання проблем і існує до консолідації з загальноновизнаною парадигмою або відмови від нових локальних парадигм (повернення до класичної), або можливого приєднання до „нової”.	+ + + + + +
Неінституалізована сукупність однодумців	Неформалізована сукупність: однодумців, послідовників загального інтелектуального методу, що визначається результатами діяльності членів школи та існує з моменту їх самоусвідомлення; осіб, які поділяють загальні теоретичні методичні принципи, канони („класичної школи”), існують у межах відповідних позицій. Ті, хто сприймають локальний вплив завдяки подібності способів та результатів діяльності.	+ + +

Науково-дослідне спів-товариство.	Суб'єкти, поєднані з метою продукування нового знання та його розповсюдження з моменту фактичного об'єднання навколо спільної програми. Сукупність епігонів вчителя-генератора від публікації його концептуальної системи з метою боротьби за її пріоритет, демонстрація її „вічної” значущості. Об'єднання вчених різних статусів для реалізації наукової програми, запропонованої лідером (генератором ідей), яка удосконалюється в процесі отримання нового знання та рефлексії на сприйняття іншими, існує від моменту об'єднання, що підкріплено спільними публікаціями.	+ + +
Науково-дослідна локалізація	Певним чином ізольована від інших, споріднена загальною підтримкою думок лідера, обмеженням зовнішніх комунікацій, існує від проголошення спільних інтелектуальних принципів до інкорпорації доктрини рештою науковців та фізичним уходом лідера. Національна або регіональна сукупність осіб, ізольованих від світу. Сукупність вчених, пов'язаних визначеною сферою знання, яким передбачено розробляти окрему наукову програму. Носії відокремлених наукових позицій, поєднаних керівником з адміністративною метою. Спрямування в науці, що характеризується певними ознаками, пов'язане науковою спільністю або наступністю принципів. Сукупність людей, які відстоюють локальну парадигму з метою завоювання привілейованої позиції, припиняється з часу усвідомлення неможливості подальшої інтелектуальної боротьби.	- + + + + -

Підсумовуючи викладене, надамо наше розуміння поняття науково-педагогічна школа. Прогресивне школотворення відбувається за таких умов: наявності генеративних якостей соціально-визнаного вчителя (лідера школи), спеціально організованого педагогічного спілкування з метою навчання послідовників технологій здобуття нового знання, свободи творчої ініціативи учнів (продовжувачів школи).

Науково-педагогічна школа – це динамічна особистісно-предметна контекстне явище в системі наукового пізнання, структура якого визначається історико-культурним, предметно-логічним, соціально-психологічним та педагогічним факторами. Науково-педагогічна школа розвивається завдяки атрибутивним сутностям як історична традиція, новітні ідеї і педагогічне забезпечення передачі стилю наукової діяльності наступним поколінням, послідовникам, до перевершення ними свого вчителя.

Обґрунтування сутності поняття „школа” в наукознавстві, педагогічній науці, створює передумови для визначення методологічних засад дослідження педагогічної школи в галузі конкретнонаукового пізнання. Щодо проєкції наукової школи на музичну освіту виокремлено такі характерні функціональні її компоненти, що мають перспективу подальшого розвитку: мотиваційний, пізнавальний, лідерський, винахідно-творчий, комунікативний, виконавсько-практичний.

Прогресивне школотворення відбувається за таких ведучих умов : наявності генеративних якостей соціально-визнаного вчителя (лідера), спеціально організованого педагогічного спілкування з метою навчання послідовників технології здобуття нового знання, свободи творчої ініціативи учнів (продовжувачів школи) до стану перевершення свого вчителя. Методологічну цілісність підходів дослідження розвитку УФС і їх загальнонаукову спорідненість забезпечено завдяки:

- усвідомленню впливових філософських концепцій, що сприяли: визначенню ідейних пріоритетів з огляду на розкриття науково-педагогічної школи, її функцій; шляхів застосування їх змісту у теорії і практиці музичної освіти; встановленню принципових позицій, серед яких: історичність, багатовекторність, цілісність наукової ідеї, антропологічність суджень, гуманізм, етичність, аксіологічність передачі суспільного досвіду, демократичність суб'єктів діалогової взаємодії;
- встановленню контекстності як концептуальної якості розвитку науково-педагогічної школи, УФС, визначенню її змістової адекватності;
- використанню системного підходу до встановлення категоріальних зв'язків змісту, структурних компонентів науково-педагогічної школи як загальнонаукової, спроможність їх проєкції на УФС; встановленню багаторівневих зв'язків між характеристиками „школи” на різних рівнях наукового узагальнення;

- неподільності УФС, що полягає у методологічній єдності національних, регіональних, наукових, освітніх, творчих аспектів; презентації її як соціально-аксіологічного компонента національної ідеї, визначенню її культуротворчим феноменом з історичним, суспільним, освітнім, творчим навантаженням, гідним представляти Україну міжнародному товариству.

Література до розділу

1. *Большая советская энциклопедия* : в 30-ти т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – М. : Сов. энциклопедия. – 1974. – Т. 3. – 719 с. – С. 556.
2. *Гасилов В. Б.* Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения / В. Б. Гасилов // Школы в науке: сб. ст. – М., 1977. – С. 133–151.
3. *Етимологічний* словник української мови в семи томах / [О. С. Мельничук (голов. ред.), І. К. Білодід, В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко]. – К. : Наук. думка, 1982. – Т. 2. – 570 с. – С. 144.
4. *Олексюк О. М.* Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Олексюк Ольга Миколаївна. – К., 1997. – 333 с. – С. 111 – 269.

Завдання для самостійного опрацювання

- Назвіть атрибутивні сутності розвитку науково-педагогічної школи.
- Вкажіть основні фактори та умови, якими визначається сутність науково-педагогічної школи.
- Дайте приклад на кожний з контекстів, у яких розвивається УФС, вкриваючи смислові характеристики наукових шкіл (з таблиці).
- Що складає методологічну цілісність підходів дослідження розвитку УФС і їх загальнонаукову спорідненість.

Тьюторські заняття

1. Дайте визначення поняттям *контекстність* та науково-педагогічна школа (письмово, 10-15 хв.).
2. Обговоріть смислові характеристики наукової школи, які не притаманні педагогічній школі (дискусія, 20-25 хв.).

1.4. КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У висвітленні культурно-освітніх аспектів національної „школи” враховується „належність до певної сфери життєдіяльності людини та суспільства” [4]. В структурі суспільного, як цілісного явища, феномен „фортепіанна школа”, яка природно розташовується в площині музичної освіти, обіймає своїм впливом декілька властивостей культури індивіда: почуттів (завдяки своїй музичності), образу мислення, духовності (його розкриття у художніх образах), інтелектуальної сфери та культури особистісного спілкування.

Аксіологічне ставлення до кожної особистості як члена громадянського суспільства, має відповідне теоретичне обґрунтування. Різні підходи до висвітлення проблеми розвитку і характерологічних особливостей громадянського суспільства розкриті в наукових працях К. Гаджиева, І. Кравченко, О. Куценко, В. Шинкарука, Г. Щедрової. К. Гаджиев вбачає в громадянському суспільстві „систему забезпечення життєдіяльності соціальної, соціокультурної і духовної сфер, їх відтворення і передачі від покоління поколінню...”¹. 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”². Співзвучна попереднім і думка Г. Щедрової, яка визначає, що „головною діючою особою є людина зі своєю системою запитів та інтересів, відповідною системою цінностей”³. Виходячи з цього, громадянське суспільство розвивається завдяки самоцінності кожного суб’єкта, який своєю діяльністю творить школу, стає її продовжувачем, тобто безпосередньо впливає через ці важелі на внутрішній стан спільноти та його міжнародний статус.

І якщо початок ХХ століття (1905-1907 рр.) відзначився найбільшим загальним піднесенням громадської думки (РЛ [21, с. 394]), то на зламі століть (ХХ і ХХІ ст.) відбувались, на думку Т. Блера, суттєві зміни. Він вважав, що у прийдешньому столітті конкуренція поміж суспільствами-націями буде здійснюватися не за економічними показниками, а за

¹ *Гаджиев К. С.* Концепция гражданского общества : идейные истоки и основные вехи формирования / К. С. Гаджиев // *Вопр. философии.* – 1991. – № 7. – С. 29.

² *Одинцова А. В.* Гражданское общество : прошлое, настоящее, будущее / А. В. Одинцова // *Соц.- полит. науки.* – 1991. – № 12. – С. 41.

³ *Щедрова Г. П.* Громадянське суспільство, правова, державна і політична свідомість громадян / Г. П. Щедрова. – К., 1994. – 112 с. – С. 47.

показниками знання, освіченості, інтелекту. Такі умови потребують цілісної культурноосвітньої програми, спрямованої на розвиток інтелекту, здатного подолати можливі кризові ситуації у суспільстві. Провідну роль у 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)⁴. Але перспектива громадянського суспільства з огляду на інтернаціональне буття розкривається завдяки ще одній можливості – діяльності культурно-громадських осередків, наприклад, музично-професійні спільноти (неінституалізована сукупність однодумців). Завдяки взаємовпливу та своєрідному обміну почуттєвою інформацією через проведення культурних заходів (форумів, фестивалів, конкурсів тощо) стверджується національна культура зусиллями творчої молоді, в тому числі піаністів. Особливе значення мають їх перемоги на міжнародних виконавських змаганнях. Так, розвиток фортепіанної школи, як суб'єкта громадянського суспільства, лежить у площині загальної культури суспільства.

У процесах культуротворення в Україні ХХ століття безпосередню участь брали піаністи. Від їх перших виступів у відкритих просвітницьких заходах минуло багато часу. Натомість лишилась певна невизнаність історичного значення фортепіанної школи. Причина полягає не у рівні складності чи невдалих спробах її визначення, а у тому, що це гуманістичне явище до кінця не вичерпується за буття одного, двох поколінь у суспільстві. 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, громадянської позиції митців, які беруть на себе відповідальність за результат (у ХІХ - ХХ ст. ст. УФШ брала на себе цю відповідальність і реалізовувала її поряд з

⁴ *Куценко О. Д.* Інтелектуальна та громадянська культура як принципи університетської освіти / О. Д. Куценко // Тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. „Сучасний стан вищої освіти в Україні : проблеми та перспективи” (24-25 трав. 2000 р., Київ). – К. : Видав. центр „Київський університет”, 2000. – С. 429–431.

діяльністю товариства „Просвіта”.

Стійкі позитивні культуротворчі наслідки для суспільства не можуть давати епізодичні проведення відповідних заходів. Забезпечити цей процес можливо через відповідне виховання, що здійснюється в навчальному закладі. Тому на вчителів музики покладено значну 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 у суспільстві за рахунок розширення його змісту (засобами музичного просвітництва), високого професійного рівня вчителів і учнів, усвідомлення музикантами своєї культуротворчої місії.

Одним з видів культурно-музичної традиції, як специфічної форми міжособистісних, соціально значущих відносин і є „школа”. Культурноосвітня контекстність поняття „школа” не вичерпується наукознавством. Природно виникає питання про застосування загальнонаукової сутності її до змісту культуротворчої діяльності творчої особистості, педагога.

Основним у змісті культури І. Зязюн вважає людську сутність, суспільство. Культура ґрунтується на соціальних засадах і передбачає організацію спільної діяльності людей, а отже „регулювання цієї діяльності певними правилами, нормами, акумульованими в традиціях, знакових і символічних системах тощо” [3].

Усвідомлення відтворюючої функції діяльності розкриває людині роль і місце культури. І. Зязюн наводить три типи відтворення суспільства: простий, інтенсивний і деструктивний. Простий характеризується інертністю та байдужістю суб'єкта відтворення до якісних і кількісних змін, потребою локалізувати потік інновацій стосовно умов діяльності та новітніх засобів їх реалізації у процесі вироблення нових цілей та їх досягнення. „Цьому типу відтворення не чужий і розвиток, виникнення більш досконалого відтворення” [там само], він – консервативний, спрямований на збереження незмінною успадковану систему відношень.

На певному етапі історичного розвитку суспільства панівним стає інтенсивний тип відтворення. Йому притаманна спрямованість суб'єкта на ефективність результату діяльності, що органічно пов'язано з прагненням до якісних зрушень суспільного відтворення. „Різко зростає необхідність інновацій у сфері засобів, а потім і цілей виробництва” [3]. Суб'єкт інтенсивного відтворення бачить світ своєї діяльності динамічним, постійно змінним. „Він здатний вирішувати свої проблеми на всіх рівнях, постійно поліпшуючи умови, удосконалюючи засоби і, нарешті, формуючи більш

глибокі і ґрунтовні цілі відтворення” [там само]. В реальному відтворювальному процесі можуть поєднуватися обидва типи.

Деструктивний тип відтворення відрізняється від попередніх тим, що „ніколи не виступає позитивною цінністю” [3]. Цим пояснюється виключення його з подальшого розгляду.

Оскільки різні соціальні групи – є реальними суб’єктами суспільного відтворення, вони відбивають складний і суперечливий шлях свого розвитку. Виникає проблема вивчення конкретно-історичного зв’язку людини з типами відтворення. Ми спираємось на думку І. Зязюна, що суб’єкт динамічного типу культури самоудосконалюється „в єдності з удосконаленням існуючого людського світу, створеного всією попередньою людською активністю”. Він повинен „володіти здатністю концентрувати <...> все необхідне багатство громадської культури, осмислити і переосмислити її, щоб формувати нові ідеї, культурні інновації” [3]. Світ сприймається не як заданість, а результат відповідальної, напруженої відтворювальної діяльності людини.

Неоднозначне тлумачення поняття „школа”, іноді поверхове окреслення його науково-теоретичної сутності заважає визначенню конкретного змісту в межах окремих музичних галузей. В такому контексті ми пропонуємо співвіднести роль загальної культури та музичної 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 особистісних цінностей, духовної цілісності, еталонів соціальної поведінки, знань та вмінь, наукових концепцій, етичних норм, що є змістом культури, стає освіта.

Освіта визначається як „процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок” (РЛ [12]) і пов’язаного з ними відповідного рівня її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, морально-естетичної культури, що у сукупності визначають її соціальне обличчя та своєрідність. Освіта виконує три важливі функції (людинотворчу, технологічну і гуманістичну), означає соціальне явище і педагогічний процес. Саме „освіта вводить об’єкт педагогіки у загально соціальний контекст, відкриває можливість тлумачення його у конкретних поняттях” (РЛ [там само]).

З певних наукових позицій (синтезу науково-природничого й гуманітарного знання) освіта є засобом трансляції культури поколінням „як спадкової інформації народу, нації, цивілізації” [6]. Різні визначення цього

поняття поглиблюють його сутність, але в жодному з них не спростована „культуротворча суть людини й людинотворча суть культури” [там само].

Естетична освіта у довідковій літературі визначається як процес педагогічної взаємодії, спрямований на здобуття художньо-естетичного досвіду, розвитку естетичної свідомості, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, людини, світу (РЛ [12]). Естетична освіта є основним вектором у розвитку гуманістичної освітньої парадигми, оскільки „усвідомлюється як скарбниця найвищих досягнень людства” ([там само]), яка через систему образів представляє духовні цінності, які засвоюючись особистістю оберігають її від негативних впливів масової культури, агресії та жорстокості.

Музична освіта в Україні виявляє власні підходи до європейської орієнтації. Оскільки освіта має виявляти й розкривати цінність різноманітних 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. Спираючись на висновки історії культури давнього населення України науковці вважають, що українці, є завершальною ланкою тривалого процесу етно- і культурогенезу, т. б. спадкоємцями тих надбань, що створено їх попередниками на цій території, т. б. культурний генофонд органічно передається у спадок нащадкам, які збагачують його новими елементами [1].

Україна не є суспільством з лише традиційною культурою. Перебуваючи впродовж багатьох попередніх століть у сфері різноманітних культурних впливів, у складі різних держав, але водночас зберігаючи власний культурний стрижень, Україна увійшла в третє тисячоліття в якісно новій ролі. Перед нашою державою відкривається перспектива трансформації різних впливів, яких вона зазнавала у процесі культурогенезу, формування нової культури, що має збалансувати східну й західну традиції. У процесі історичного розвитку сформувався народ, здатний створити унікальні складові нової європейської культури, в якій (як зазначається у всесвітній енциклопедії, розд. філософія) національна традиція органічно поєднана із „загальноцивілізаційними універсаліями”, що непомітно створює передумови формування „якісно нової цивілізаційної культури”, в якій несхожість, сприймається „не як елемент конфліктності, а як унікальний компонент цілісності” .

Музична освіта є складовою української культури. Оскільки освіта транслює і творить культуру, то культура без освіти неможлива. Як зазначалося, збереження та трансляція музичних традицій залежить від „школи” як виду культурної традиції. Саме її безперервність,

взаємообумовленість традиційного та індивідуально неповторного забезпечують її продовження, розквіт, соціальне значення, унікальність. Без шкіль „увірвалася б могутня історична традиція” (М. Ярошевський), передача від одного покоління до другого мистецтва дослідження, норм та цінностей наукової спільноти.

Освіта здійснює трансформацію національних та універсальних музичних культурних цінностей; вона забезпечує засвоєння нових наукових понять, педагогічних технологій, розкриття 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 дозволяє зберегти досягнутий рівень цивілізації та сформувати у свідомості кожного з носіїв та творців узагальненого досвіду людства почуття причетності до набутих у процесі історії цінностей духовного розвитку, створити умови для подальшого творення [6].

У змісті музичної освіти як феномена культури, примусове прилучення до музичних етноцінностей різних націй, їх нав'язування з геополітичних та інших мотивів майже неможливе. В той же час, відсутність нової музично-інтонаційної інформації може спричинити збіднення культурно-освітнього простору, домінування культурної однорідності, стандартизації музичних вподобань.

Розкриваючи взаємозалежність культури суспільства і освіти, І. Зязюн визначає її підсистемою суспільства, узгодженою з ним і залежною від існуючих форм соціальної взаємодії. „Це історико-культурний феномен, процес і умова розвитку духовних начал народу і кожного індивіда” (РЛ [13]). Людина розвивається у смисловому полі певних знаків, значень, цінностей, притаманних конкретному народу. Освіта втілюється в індивідуальній самобутній формі у відповідній культурі суспільства, тому мета освіти – виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, що „відображає в собі історичний розум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед майбутнім як своїм майбутнім, залежним від його сучасних дій” ([там само]). Освіта розвивається за власними законами. У той же час „освіта – педагогічна система, у центрі якої Людина, множина людей; спосіб функціонування цієї системи – педагогічна діяльність. Система

володіє педагогічним потенціалом, що дозволяє досягти результатів освіти, реально можливих у конкретних соціальних умовах; вона здатна розвиватися, є багатовимірною, багатозначною, відкритою, існуючою в просторі і часі” ([там само]).

Як державний і громадський, соціокультурний інститут нації (І. Зязюн) освіта має початкуючий складник, загальноосвітню школу. Національна школа в Україні забезпечує права нації на самостійний етнічний і культурний розвиток; сприяє засвоєнню культурних надбань свого народу; є гарантом антинаціоналістичних тенденцій; забезпечує єдність освітнього і культурного простору багатонаціональної держави, в умовах єдності її регіональної самобутності (РЛ [13]).

Розкриття „феноменальності” школи уможлиблюється у вимірах культуротворення: школа визначається як система гуманітарних знань, що виникає у процесі матеріально-духовної практики, є однією з форм її самореалізації, що має безпосередню антропологічну спрямованість (РЛ [18]). 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 чому уможлиблюється в кожному конкретному випадку використання його в одиничному, подвійному або універсальному визначенні. Тобто, в понятті „школа” інтегруються загальні особливості різних наукових галузей, дисциплін.

Культурологічність (макронауковість) забезпечується наявністю „школи” як складової систем декількох галузей наукового знання – наукознавства, педагогіки (історія, теорія), соціології, а в їх структурах музичної освіти. Відповідний критерій культуровідповідності („еквівалентності” в науковому знанні), який характеризується відповідністю вимогам середовища й часу, сучасної культури і науки, зокрема, національної (РЛ [8]), має школа.

Сутність поняття мистецька „школа” визначена як парадигмальний концентр у системі полігалузевого знання, чим детермінується необхідність аналізу змісту пакету відповідних дефініцій; визначення його евристичного обсягу.

Школа визначається як феномен музичної традиції, збереження та трансляція якої залежить від „школи” як її виду. Саме безперервність „школи”, взаємообумовленість традиційного та індивідуально неповторного забезпечує її продовження, розквіт, перетворюючу соціальну роль,

унікальність.

Загальне уявлення про педагогічну й музичну освіту піаніста визначають не лише готові результати просвітницької діяльності педагога та його вихованців, а й історично конкретне ставлення до себе та суспільства. В такому процесі здійснюється засвоєння історичних культурних цінностей і проектується та реалізується наступна діяльність фахівця в межах певної культури. „Культурність” є виміром соціальної енергії, яку особа випромінює, перетворює у власній багатобуттєвості [2].

Зазначимо, що вища освіта має незвичайний статус у громадянському суспільстві. В новому тисячолітті система діяльності різних ВНЗ 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, є суперечність у розумінні сутності складових трирівневої ієрархії культури: 1) зовнішньої культури відкритого суспільного простору, 2) внутрішньої культури вищої школи, 3) суспільно обмеженого навчального середовища (сукупність суб'єктів навчання). Соціально значущих розбіжностей тут немає. Починаючи з третьої (вужчої) складової, „культурне” відбивається у цінності шедеврів світової музичної культури, поведінці педагога, відносній рівноправності суб'єктів музично-педагогічного спілкування. Самостійності внутрішньої культури ВНЗ (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 [10].

Система вищої музичної освіти в Україні знаходиться в стадії реформування, постійно ускладнюється, вміщує велику кількість спеціалізацій та кваліфікацій. Залишаються проблеми співвідношення складових у полізмистовній діяльності студентів (наприклад, музичних факультетів) в межах культури внутрішнього середовища вищої педагогічної школи поряд із реаліями практики викладання музики. Що ж стане головним у музичній освіті в Україні: набуття не завжди скоординованої навчальними планами суми знань або індивідуальне самостійне здобуття необхідної компетентності, власне ставлення до освіти майбутнього фахівця.

Загальне культуротворче призначення фортепіанної школи

уможлиблюється завдяки різним видам музичної практики, яка має розвиваючу, виховну, освітню спрямованість. На прикладі музичної освіти, завдяки збереженню кращих національних традицій, піаністи, розкривають і доносять до сучасних поколінь їх аксіологічну значущість, культуротворче і виховне навантаження якого реалізуються через власну духовність музикантів.

Зміст національної традиції, як культурно-історичного феномена, та усвідомлення шляхів реалізації власних духовних цінностей піаністів засобами музичної освіти опосередковано впливають і на їх розвиток. Духовність розкривається та відновлюється у педагогіці (І. Бужина, І. Драч, Л. Кондрацька, О. Олексюк, Є. Рапацевич, Т. Тюріна) 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” (РЛ [22]). Об’єктивна користь від духовної діяльності співвідноситься з суб’єктивною безкорисливістю, „відносна незалежність пізнавальної діяльності від прагматичних цілей та альтруїстичних дій від негайного соціального визнання робить духовність найважливішим фактором розвитку цивілізації” ([там само]).

О. Олексюк докладно представлено евристичну ємність науково-теоретичної сутності поняття „духовний потенціал”. Окреслюючи духовні сутнісні сили в культурному процесі, О. Олексюк визначає їх наповнення змістом соціального життя, як перевершуючі взагалі здатність стосовно самої людини „в її індивідуальній емпіричності і залежно від соціальних сфер, навколо яких вони організовуються, стають своєрідними „концентрантами” естетичного, морального та теоретичного світовідношення” [7]. Евристичну ємність потенціалу автор конкретизує формулюванням естетичного потенціалу мистецтва, який визначається мірою можливостей актуалізувати його естетичну сутність у реальному культурному бутті та в „надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог зі світом” [там само], згідно з педагогічною концепцією, – „міру можливостей актуалізації духовної сутнісної сили в реальній цілеспрямованій діяльності встановлює духовний потенціал особистості” [там само], який окреслений автором як пріоритетний вектор розвитку музично-педагогічної освіти XXI століття.

Виховання духовності (за Т. Тюріною), пов’язане з обґрунтуванням ідеї, згідно з якою людина – біосоціальна істота, яка має й духовне єство. Цілісній духовності людини сумішню ідеологій було завдано нищівного удару. На думку автора, майбутнє вбачається перспективним лише пов’язаним із педагогічними концепціями, які спрямовані на вивільнення

людини від того, що заважатиме духовному зростанню, розширенню обріїв свідомості [8].

Освіта є формою збереження культурного національного досвіду. Щоб вона залишалась національною, молодь, що навчається, має залучатися до здобутків національної духовності, яка, завдячуючи нашій тисячолітній історії, є надзвичайно самобутньою.

Традиції побутують у свідомості суспільства як форма передачі соціального досвіду, ідеї, звичаїв, норм з покоління в покоління; традиційний – заснований на традиції, що набув характеру традицій, усталеності (РЛ [25, 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 полягають в тому, що вони є відображенням людського досвіду (РЛ [22, с. 596]).

Постійний пошук незвичайного, іноді навіть вражаючого, часто стикається з усталеним, звичним. Тому, перспективним є примирення двох, на перший погляд, взаємовиключаючих тенденцій – надійної опори на традицію з устремлінням до нового, незвичного. Досвід музичної освіти доводить, що ці дві тенденції можуть стати взаємодоповнюючими, чим забезпечуватиметься безсмертя традиції і обумовленість народження нового.

Через з'ясування дослідниками історичної, теоретичної, музичної та освітньої сутності ключових понять та їх взаємовпливу розкривається виховне значення української традиції засобом її активізації в теорії і практиці музичної освіти.

Усвідомлення історичного значення кращих національних традицій складає один з аксіологічних чинників духовності в музичній освіті; збереження національної музичної спадщини проявляється в різних формах, які водночас несуть спільне навантаження – забезпечують цілісність процесу виховання духовності майбутнього покоління продовжувачів УФС.

Однією з ознак національної традиції, що співзвучні сучасним поглядам на музичне виховання і освіту, були демократичні педагогічні тенденції. 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 (Л. Баранович, А. Ведель, И. Галятовський, Г. Сковорода).

Закріплення прогресивних, гуманних позицій в 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.

Національна традиційність у музичній освіті має домінуючу функцію. Відкриті перспективи відродження духовності нації здатні забезпечити 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.

Музична освіта 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 надбання, а й збагатити його завдяки знанню відповідних надбань інших національних культур.

Українська національна музична традиція як аксіологічний чинник духовності гідно представлена в наукових працях представників фортепіанної школи Ж. Дедусенко, Н. Зимогляд, В. Клиш та ін.⁵ Ю. Некрасов, наприклад, вважає, що вузівський рівень музичної освіти потребує розвитку „інтелектуально-духовної спроможності студента”, використання духовних ресурсів особистості у виклику психологічного стану готовності до творчого „подвижництва” [5].

На прикладі фортепіанної школи збереження музичних традицій відбувається декількома шляхами: дотриманням відповідного набору виконуваних творів; використанням шедеврів світової фортепіанної літератури, створених у різні історичні періоди; збагаченням навчального матеріалу за рахунок вивчення української класики, продовженням традицій використання у педагогічній практиці кращих сучасних українських творів; дотриманням принципу художньої довершеності; збереженням духу просвітництва як аксіологічної компоненти виховання духовності особистості.

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 традиційно ціннісного ставлення до високої духовності,

⁵ *Аністратенко Ж.* Г. М. Беклемішев-педагог / Ж. Аністратенко // Укр. музикознавство / Ж. Аністратенко. – 1973. – № 8. – С. 209–221; *Курковський Г. К.* М. Михайлов – радянський музичний діяч / Г. Курковський // Укр. музикознавство. – К., 1981. – Вип. 16. – С. 93–106; *Старух Т.* Леопольд Мюнцер / Л. Старух // Сов. музыка. – 1979. – № 11. – С. 142–143.

притаманної українській музичній культурі. Ця традиція створювалась за участю обдарованих і високоосвічених 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 і категорії національної школи та спробував спрямувати громадську думку на її будівництво. У статті „Наша школа” М. Грушевський у 1909 році писав, що для українського суспільства важливою проблемою стає розв’язання питання становлення національної школи в широкому розумінні „основнішого приспособлення школи до потреб української суспільності, <...> вповні очевидно, що тільки націоналізація школи в українських землях може дати українській людині підстави успішного культурного, суспільного <...> розвитку” (РЛ [9]). (Мова, стиль викладу (тут і далі) відповідає першоджерелу і свідомо збережені автором). Розбудові української національної музичної школи в різні історичні періоди присвячувались роботи багатьох музичних діячів⁶

Ще наприкінці ХІХ 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”). Педагог, піаніст, видатний український музичний діяч, М. В. Лисенко накреслив такі напрямки розвитку української національної музичної школи, на яких ґрунтуються позиції сучасних педагогів: „дотримання демократичних принципів”; „гуманістична 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, розвитку музичного сприймання і засвоєння історико-теоретичних

⁶ *Кузьмін М. І.* Українська школа музичної майстерності (коротка історична довідка) / М. І. Кузьмін. – К. : Муз. Україна, 1968. – 89 с.; *Лисенко М. В.* Листи / М. В. Лисенко; [упоряд. О. Лисенко; вступ. ст. М. Рильського; ред. Л. Кауфмана]. – К. : Мистецтво, 1964.– 413 с.; *Стеценко К.* Українська пісня в народній школі : доклад на з’їзді вчителів народних шкіл Ямпільського повіту на Поділлі 25.04.1917 р. / К. Стеценко. – Вінниця, 1917. – 8 с.; *Яворський Б.* Об основных моментах музыки / Б. Яворский // Музыка. – 1924. – Ч. 1–3. – С. 29–33.

знань”; „соціальна спрямованість” на долучення до „національної і світової художньої культури” [9].

Українська „національна музична школа” представлена В. Шулгіною як національний ідеал, який „ґрунтується на пріоритеті формування творчої особистості як основної суспільно-естетичної цінності і 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” [9]. 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 та демократичної парадигм освіти.

Школа у мистецькій освіті системно підпорядкована науково-педагогічній школі і має характерні особливості. Вона є особливий тип творчої діяльності, який здійснюється в синкретизі 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. Сполучення нормативних дій та досвіду з новаціями розкривається в творчому процесі „лише з урахуванням стійкої традиції” [11]. Школа є інструментом прилучення наступних поколінь до існуючого досвіду, ефективним засобом опанування системою 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 концепцій, які спрямовані на поширення кола відповідної діяльності, її корекції та перевірки.

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

Функціонування наукового поняття „школа” в мистецтві має свої особливості, які, перш за все, пов'язані з яскраво вираженими емоційними реакціями, міжособистісним спілкуванням, феноменом творчості як процесу

(РЛ [1]), доміантністю традиції тощо. Завдяки евристичному значенню наукової сутності цього феномена визначені такі особливості школи у 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. Від наукової школи вона відрізняється поглибленим емоційним напруженням, яке має подвійний вплив завдяки знайомленню з самими творами мистецтва та спілкуванню з їх виконавцями (власне педагогами або іншими суб'єктами спілкування засобом мистецтва);

- розвиток конкурсної справи (конкурси, фестивалі, олімпіади, інші змагання), який стимулює подальший прогрес, активність, виявлення талановитої молоді, яскравих особистостей, сприяє культуротворчій діяльності, постійному спілкуванню зі слухачами задля художнього розвитку, 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, державах;

- доміантність традиції, яка розкривається у таких позиціях: а) відмирання певних завершених програм, що вичерпали себе, відбувається з плином часу („фізіологічна” школа в розвитку технічної вправності, публічні демонстрації власної творчості) лише частково, завдяки модифікації та трансформації окремих виконавських прийомів або застосуванню нових технологічних досягнень. Наприклад, залишається необхідність розвитку технічної майстерності у виконавській діяльності піаністів, але змінюються методи досягнення мети (бездумне багаточасове тренування у „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 чуттєво-емоційного впливу через окремі види мистецтва або їх синтез;

- загальний стиль творчої діяльності в мистецькій школі не лише бажаний (як в науковій школі), він навіть є системоутворюючим фактором, який

базується на стилістичному принципі розвитку досягнень окремого митця, особистісних якостей лідерів різних шкіл тощо;

- відсутність умов у мистецькій діяльності, що спричиняли б конфронтацію паралельних програм розвитку певних шкіл. Мистецькі школи – відкриті, інфінітивні, 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 їх співтворцями (під час сприймання творів у концертному залі, шкільному класі в процесі розвитку власної слухацької культури та завдяки охопленню учнів мистецькою освітою у відповідних закладах);

- діалоговий (полілоговий) принцип функціонування мистецької школи, яка є соціальним явищем, що не може здійснюватись окремою особою, навіть лідером-митцем, оскільки він не спроможний замінити колективної форми художнього відтворення зразків мистецтва (оперної вистави, оркестрової або ансамблевої п'єси, які є нездійсненними у сольному виконанні);

- підсвідома вторинність сприйняття педагогічного компонента 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, навіть не завжди з точно окресленого датами історичного минулого, в якому вже існувала наслідувана певним чином мистецька школа знаних лідерів, які заклали підвалини власних шкіл або продовжили існуючі педагогічні традиції. Молодий фахівець стає творцем власної методико-технологічної системи пізніше, з педагогічним досвідом, тому цей процес не завжди сприймається як рівний з виконавським, а іноді лише як його продовження. Педагогічна діяльність дійсно є продовженням, але не лише власного розвитку, а опосередковано педагогічної досконалості тих митців, у яких відбувається навчання і які самі були або є продовжувачами історичних традицій окремих педагогічних шкіл.

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

Протягом свого існування фортепіанна школа виконувала функцію творення музичної культури України, виявляючи потужні можливості і у розвитку освіти. У кожную історичну епоху народжувались нові погляди, які

своєрідно усвідомлювались суспільством відповідно до актуальних проблем свого часу, певних запитів. Найобдарованіша частина суспільства, видатні діячі фортепіанної школи глибоко усвідомлювали обсяг її культуротворчих художніх потенцій.

Музично-виконавська функція фортепіанної школи була визначальною в період її становлення. У дослідженнях школи автори спиралися на досвід творчої діяльності, яка складалась протягом багатьох років цілою плеядою, навіть багатьма поколіннями діячів. У фортепіанній школі засвоювався та переосмислювався досвід, що був результатом зусиль багатьох суб'єктів музичної діяльності, в якій міжособистісні відносини здійснювалися безпосередньо у навчанні, а опосередковано через опанування продуктів музичної творчості та „споживання” цих продуктів через їх сприймання, усвідомлення та використання у власній практиці. Це забезпечувало продовження традицій відомих творців й виникнення нових продуктів, тобто створення передумов власних педагогічних шкіл.

У загальному вигляді можна зобразити структурування науково-педагогічної школи, де належне місце посідає українська фортепіанна школа (УФШ), забезпечивши собі відповідний статус (рис. 1. 2).

У контексті української національної освітньої парадигми, враховуючи визначення національної школи в історичних матеріалах, з огляду на усвідомлення фортепіанної школи як культурно-історичної та науково-педагогічної, з метою розширення евристичного кола пропонуємо узагальнене тлумачення поняття „українська фортепіанна школа”.

УФШ – це категорія, яка має ознаки динамічного інфінітивного явища загального наукового пізнання, що соціально спрямована на передачу наступним поколінням музикантів від корифеїв національної педагогічної ідеї та музичної традиції в процесі поліфункціонального творчого оволодіння фортепіано в системі відповідної фахової освіти. УФШ представлена як перспективне явище, історично спрямоване в наступне ХХІ століття.



Рис. 1. 2. Структурування фортеп'янної школи як форми культурно-історичної та національно-освітньої традиції

Аналіз і виклад фактичного матеріалу, який стосується безпосередньо педагогів, фундаторів національної фортеп'янної школи, подається нами не ізольовано, а у контексті історії розгортання педагогічної думки і загальноосвітнього розвитку суспільства та науки. Таким чином, можна сказати, що українська фортеп'янна школа представлена нами у такому формулюванні.

УФШ - це культуровідповідна, багатоконпонентна система прогнозованих педагогічних і виконавських ідей у творчій особистісній і колективній інтерпретації та процес їх передачі від лідерів до послідовників у фаховій музичній освіті; контекстна категорія у структурі науково-педагогічної школи, що характеризується набуттям усвідомленого, теоретичного та практичного історичного, національно-коректного, художнього, досвіду поколінь з домінантністю традиції. Динамічний розвиток та прогресивне відтворення УФШ відбувається за умов виникнення авторських шкіл лідерів.

Розвиток УФШ ми розглядаємо як цілісний національно-освітній феномен з позицій її територіальної цілісності. Музично-освітні документи, що оновлювались протягом історичного розвитку, були вмотивовані за принципами додавання осучаснених наукових позицій (для певного історичного періоду), вдосконалення змісту та організації музичної освіти та виховання, а не створення контраргументів, здатних знищити фортепіанну школу як таку (були й помилки – колективна форма фортепіанного навчання, непрофесійний погляд на вибір музичного репертуару тощо, але вони не мали суттєвого впливу на загальний прогресивний розвиток).

Трансформація освіти (змісту та організації) відбувалась за такими позиціями :

- а) зміна науково-теоретичних засад мистецької освіти (теорії Б. Асаф'єва, Б. Теплова, Б. Яворського);

- б) поглиблення знань із психології, фізіології (анатоμο-фізіологічна теорія розвитку технічної досконалості, психо-фізіологічна теорія), педагогіки;

- в) поява багатоступеневої музичної освіти в залежності від вікових особливостей учнів (Г. Беклемішев, В. Пухальський);

г) професіоналізація музичної освіти; д) поглиблення змісту навчальних програм та удосконалення педагогічної технології; е) поширення фортепіанного репертуару за рахунок вивчення забутої української музичної спадщини, сучасних музичних творів (М. Лисенко, М. Степаненко, В. Шульгіна).

До того ж, фортепіанна школа, як феномен культури, є творінням багатьох поколінь (спираючись на теоретичне визначення школи в науці

якнайменше – трьох), що унеможлиблює її розгляд у невеликому історичному проміжку. Все це створює передумови для аналізу історії УФС ХХ століття. Саме в цей період (з перших років ХХ століття і дотепер) відбувалось становлення і розвиток української фортепіанної школи як самостійного національно-освітнього суб'єкта загальної культури.

Методологічні засади, що уможливили дослідження сутності категорії „науково-педагогічна школа” у музичній освіті, яка розкривається нами з позицій функціонування фортепіанної школи у загальній культурі українського суспільства, значно еволюціонували протягом ХХ ст., особливо в теорії та педагогічних технологіях під впливом геополітичних, соціально-економічних, культурно-освітніх змін. Цим зумовлено визначення місії УФС як національно-освітнього явища в суспільному бутті держави, розкриття інтелектуально-творчого потенціалу піаністів, термінологічного узгодження відповідних понять у педагогічних парадигмах, удосконалення змісту методико-технологічної компетентності та організації відповідної підготовки майбутніх фахівців. Запропонований аналіз ґрунтується на науково-теоретичних поглядах вчених різних галузей пізнання на феномен культури – „української фортепіанна школа” для ґрунтового усвідомлення її сутності як похідної категорії від понять „школа” в наукознавстві, науково-педагогічна школа та уникнення обмеженого розкриття цього евристично місткого поняття в теорії і практиці музичної освіти.

Література до розділу

1. **Антонович Д. І.** Українська культура : лекції / Д. І. Антонович. – К. : Либідь, 1993. – 406 с.
2. **Быстрицкий Е.** Феномен личности : мировоззрение, культура, бытие / Е. Быстрицкий. – К. : Наука, 1991. – 267 с.
3. **Зязюн І. А.** Культура і суспільство / І. А. Зязюн // Українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін.; за ред. М. М. Заковича. – 3-тє вид., випр. і доп. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2002. – С. 43–66.
4. **Культура.** Ідеологія. Особистість : методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 580 с. – С. 21.
5. **Некрасов Ю.** Комплексне навчання гри на фортепіано : навч.-метод. посіб. для вищих муз. навч. закл. / Ю. Некрасов. – О. : Астропринт, 2000. – 152 с.

6. **Огнев'юк В. О.** Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 448 с. – С. 254 – 260.
7. **Олексюк О. М.** Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с. – С. 20 – 51.
8. **Тюріна Т. Г.** Основи духовної педагогіки. Філософсько-педагогічні нариси / Т. Г. Тюріна. – Л. : ЛДІФК, 1998. – 76 с.
9. **Шульгіна В. Д.** Українська музична педагогіка : підруч. / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККиМ, 2005. – 271 с. – С. 51 – 54.
10. **Barnett R.** The Ideal of Higher Education / R. Barnett. – Published by SRHE and Open University Press Bristol, 1990 y. – 244 p.
11. **Яранцева Н. А.** Преимственность и взаимодействие культур в художественной жизни общества / Н. А. Яранцева; АН СССР, Ин-т философии. – К. : Наук. думка, 1990. – 160 с. – С. 6.

Завдання для самостійного опрацювання

- Визначте особливості мистецької школи.
- Обміркуйте сутність поняття «українська фортепіанна школа».
- Поясніть розташування «УФШ» на схемі (рис.1.2.) як форми культурно-історичної та національно-освітньої традиції.

РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ШКОЛА» В МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

2.1. ОБУМОВЛЕНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ШКОЛА» В ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА МУЗИЧНІЙ ОСВІТИ

Поняття „школа” отримала специфічне освітнє навантаження в умовах музично-педагогічних факультетів у структурі ВПШ, що безпосередньо вплинуло на теорію музичної освіти. Поняття “музично-педагогічна” школа широко вживане в теорії, історично усталене в практиці, є безпосереднім контекстом розвитку теорії і практики музичної освіти та УФС.

Узагальнена сутність музично-педагогічної школи відбиває багатовекторність цього феномена. 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 студенти отримували на інструкторському відділенні консерваторії, про що свідчать архівні документи освіти⁷, пізніше на музично-педагогічних факультетах або відділеннях середніх та вищих освітніх закладів. Зміст, форми практичної музично-педагогічної діяльності в процесі історичного розвитку удосконалювались. Теорія педагогіки музичного розвитку, освіти та виховання поглиблювалась, перевірялась подальшою практикою, модернізувалась. У цьому процесі уточнювались специфічні особливості музичної галузі педагогіки як науково-теоретичної, виокремлювались лідери відповідних шкіл, узагальнювались їх принципові позиції та індивідуально-технологічні системи.

Використання поняття „школа” у музичній освіті в загально уявленому вигляді є поширеним явищем. Безпосередньо або опосередковано до розробки її теорії, змісту музично-педагогічної діяльності як одного з чинників її ефективності, торкались педагоги-музиканти різних галузей – М. Авазашвілі, Л. Арчажнікова, А. Лашенко, О. Слепцова, Л. Шевченко.

Активно музично-педагогічні проблеми розроблялись у теорії і практиці музичної освіти, що розкриваються у фортепіанному навчанні у підрозділах ВПШ. Саме тут з’являються передумови відгалуження в

⁷ *Київська* консерваторія : документи засідань Художньої ради, 1920 р. : навч. плани II та III степенів // ДАМК.– Ф. Р-810.– Оп. 1.– Од. зб. 1.– С. 17–18.; *Стеценко К. Г.* Список документів, розроблених композитором для створення музично-освітніх закладів / К. Г. Стеценко // ІР НБУВ. – Ф. 62. – № 179; *Хурсина Ж. И.* Фортепианная педагогика Киева и ее выдающиеся представители в период становления и утверждения советской пианистической школы : автореф. дис. ... на соискание уч. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.01 „Теория и история культуры” / Ж. И. Хурсина. – К., 1984. – 24 с.

структурі загальної педагогіки – музично-педагогічної галузі, а в її контексті – вирішення проблем музичної освіти. Серед них : механізми спадкоємності передавання знань і умінь у музичній школі в системі „вчитель-учень”, „лідер-колектив” (А. Лащенко); питання індивідуального підходу та самостійної роботи студентів у процесі викладання вокалу у „вокально-педагогічній” школі (О. Слепцова). Поліфункціональна діяльність педагогів-музикантів все частіше привертає увагу науковців, які розкривають власні педагогічні принципи з позицій загальної педагогіки (М. Авазашвілі, Л. Арчажнікова, Г. Падалка); спостерігається активне залучення психологічних знань, „психологізація педагогіки” (В. Орлов, С. Науменко, Л. Шевченко).

З огляду на значущість педагогічного компоненту музично-педагогічної діяльності суб’єктів освіти, спираючись на психологічну концепцію О. Леонтьєва [2], філософську концепцію М. Кагана, провідним видом діяльності в навчально-виховному процесі, педагогічній творчості музиканта визначено спілкування „на музичній моделі” [1].

„Школа” в музично-педагогічному контексті не фігурує самостійним предметом теоретичного узагальнення. Нормативні дії будь-якої музичної школи функціонують на трьох рівнях :

- 1) первинних компонентів (складові безпосередньо фахових дій – ремісничо-інструментальних та окремих дидактичних прийомів);
- 2) художньо-творчих завдань з різних видів музичної та педагогічної діяльності як самостійних, так і в їх єдності;
- 3) творчі новації (музично-виконавські, педагогічної інтерпретації), які можуть передаватись наступним поколінням послідовників певної школи та бути зовнішнім об’єктом соціуму для усвідомлення чи ознайомлення. Всі рівні відповідної компетентності з усіма складовими окремо та в їх взаємофункціональній єдності охоплює музично-педагогічний контекст.

Ґрунтуючись на характерних якостях науково-педагогічної школи, нормативних діях та творчих новаціях окремих лідерів та колективів (педагогів, учнів) ми визначили сутність поняття «музично-педагогічна школа».

Музично-педагогічна школа – це обмежену за кількістю осіб специфічною діяльністю соціальну групу, яка існує реально або на свідомому (віртуальному) рівні через покоління митців, кожний індивідум якої поєднаний в ній системою нормативних педагогічних дій конкретного виду музичної 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, у структурі відповідних закладів освіти і детермінуються наступністю.

Науково-педагогічна школа виконує системоутворюючу функцію у музичній галузі в процесі культуротворення завдяки комунікативному компоненту. У структурі відносин суб'єктів музично-педагогічного спілкування поняття „школа”, як освітня система, розглядається феноменальним якісним суб'єктним утворенням, що збагачене надбанням прогресивної світової культури; могутнім чинником розвитку передової педагогічної думки, високим ступенем довершеності в оволодінні музичною та педагогічною теорією та практикою, яка відбивається в фортепіанному навчанні; сукупністю позицій щодо моральної вимогливості до особистості; сприятливими умовами, що забезпечують високу продуктивність педагогічної праці і відповідний рівень фахової підготовки в системі музично-педагогічного міжсуб'єктного спілкування. Педагогічна школа в музичній галузі розглядається нами як специфічне явище.

Концепція культурно-освітнього підходу щодо фортепіанної школи полягає у теоретичному осмисленні особистісної культури та соціального значення „культурного” в підвищенні рівня міжсуб'єктного спілкування в музичній освіті як основного виду діяльності в процесі оволодіння фортепіано в системі вищої школи – соціально обмеженій групі осіб – учасників освітнього простору; усвідомленні цього феномена як сукупності умов, що мають забезпечити високу продуктивність такого спілкування у

внутрішньому вузівському середовищі та практичній самостійній фаховій діяльності студентства (майбутніх вчителів) у відкритому позавузівському громадянському суспільстві (освітніх закладах, творчих колективах тощо).

У ході історичного розвитку природно виникають ситуації, що спричиняють нестабільне функціонування школи, тому маємо періоди злетів, рівномірного існування та спадів.

Нагадаємо, що сутність школи як феномена гуманістичної діяльності, породжених ним культурних цінностей та сутностей більш глибоко розкрито у наукознавстві, в узагальненому вигляді окреслено в педагогіці. У музично-освітньому контексті школа виконує системоутворюючу функцію в трьох аспектах. По-перше, в історичному, де вона забезпечує безперервність освіти. По-друге, завдяки дидактичному – забезпечується прогнозований результат та збереження домінантності традиційного у взаємозв'язку з новаціями. По-третє, особистісно-психологічний аспект забезпечує збереження самобутності власних методико-технологічних систем лідерів певних музичних шкіл, їх виконавську унікальність.

Особистісне, за своїми засобами надання музичної інформації, об'єктивно спирається на досвід історично розвиненої діяльності, яка складалась протягом тривалого періоду, та є власним осмисленням соціального досвіду через особистісний аналог. В 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.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що у вітчизняній педагогічній та музичній галузях школа усвідомлюється як загальноосвітній або музичний навчальний заклад; культурно-професійне явище окремої держави (або

відносно самостійних культуротворчих регіонів в їх геополітичних межах); система узагальнених принципів, що визначає теорію фахової майстерності; навчально-методичне спрямування (методичні посібники, дидактичні матеріали); художньо-стилістичне спрямування, яке базується на визначених творчих принципах або представлене відповідною групою послідовників (учнів), які утримують певні традиції у власній творчій діяльності.

Компоненти музично-педагогічної школи включають особистісно-педагогічну, соціальну, фахову сфери впливу. Розкриття музичної галузі педагогіки, як сфери вивчення та функціонування школи, з науковою достовірністю, потребує ретельного визначення педагогічного компонента школи (усвідомлення того, чому і як навчають, до того ж й того – хто навчає).

Започаткований процес науково-теоретичного обґрунтування феномена „школа” в музичній педагогіці активізує розв’язання окресленої проблеми, сприяє визначенню та ствердженню наукового апарату музичної освіти.

2.2. УКРАЇНСЬКА ФОРТЕПІАННА ШКОЛА ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Екстраполяція сутності науково-педагогічної школи на українську фортепіанну школу доводить, що всі контексти наукової, науково-педагогічної, музично-педагогічної школи зберігаються, але мають характерні специфічні особливості (табл. 1.3). Так, навчання (I група контекстів, в УФС пов'язане зі специфічними методико-технологічними системами передачі знань від лідера фортепіанної школи до учнів, послідовників, локалізація відбувається завдяки навчання учнів протягом декількох років у одного педагога; безпосередній процес оволодіння фортепіанних творів відбувається під керівництвом та впливом педагога-майстра; на удосконалення необхідних виконавсько-технічних навичок та вмінь, розкриття художнього образу використовується відведений для цього час (урок, кредитно-модульна одиниця, семестр, рік).

Сукупність суб'єктів навчання (II група контекстів), у нашому випадку, оволодіння фортепіано: члени відповідної кафедри із спільною програмою створення навчального посібника, колектив учнів конкретного педагога, які спільно готують культуротворчі заходи (лекції-концерти, уроки-бесіди), інструментальні ансамблі із навчально-виконавськими виступами тощо, або студенти одного курсу; віртуальна спільнота піаністів (через історичний проміжок часу), які належать до колективу одного лідера, піаніста визначної школи: В. Барвінського, О. Ейдельмана, В. Івановського, М. Лисенка, П. Луценка, Г. Нейгауза, Б. Яворського, інших, а також педагоги та студенти одного мистецького ВНЗ, фортепінного відділення, кафедри за всю історію їх існування; спільнота музикантів, які продовжують певні школи виконавської майстерності (класичної, романтичної, сучасної) або використовують чи заперечують нормативні позиції „анатоμο-фізіологічної”, „психо-фізіологічної” шкіл тощо; колектив продовжувачів педагогічних ідей окремого лідера, авторської школи, який спирається на власні визначні досягнення (Т. Кравченко, В. Крайнев, О. Криштальський, А. Луфер, О. Александров, М. Старкова, В. Топілін, А. Янкелевич), і до якої відносять наступні покоління.

У системі знань (III група контекстів) передбачається дотримання певної сукупності знань, вмінь, правил, що визначають специфіку виконання фортепіанної музики, наприклад, віденських класиків або імпресіоністів; система вправ, що була характерною прибічникам, наприклад, анатоμο-фізіологічної школи навчання гри на фортепіано; досягнення окремим індивідом високого рівня творчої самореалізації завдяки своїм знанням,

досвіду, таланту (Г. Беклемішев, Ф. Blumenфельд, Ф. Бузоні, Ф. Ліст, В. Пухальський, А. Рубінштейн); враховується використання окремих підручників-шкіл („Шкіл гри на фортепіано”) або збірок технічних вправ, п’єс (конструктивних етюдів тощо), які в разі застаріння можуть бути відкинуті наступними поколіннями піаністів (фортепіанна техніка Р. Брейтгаупта); має місце і фіксована цілісна система знань, поглядів, доктрин („стара школа”, „нова школа”, „німецька академічна школа”, „нейгаузівська романтична школа”, школи К. Черні, Т. Лешетицького-Г.Єсипової, інших), принципів від „проголошення”, опублікування основних гіпотез до моменту змін або постійно, як історично зафіксований фрагмент еволюції. Щодо продукування нового знання, що не завжди усвідомлюються вченими як нові системи категорій, то фортепіанна школа має систему гіпотез щодо контексту музичної галузі педагогіки, яка ще не зафіксована в довідковій літературі як самостійне поняття, компромісне застосування кредитно-модульної технології до процесу творчого опанування фортепіано; існування локальних музично-педагогічних парадигм: новітніх інтеграційних методик, педагогічних технологій, власних стильових систем окремих науковців, педагогів, які зафіксовані у результатах їх дослідної роботи.

Фортепіанній школі притаманне і розуміння неінституалізованої сукупності однодумців (IV група контекстів), яке проявляється у дотриманні ними спільної позиції, загального інтелектуально-творчого методу, яке функціонує неформально. Наприклад, традиційний тип наслідування педагогіки окремого лідера фортепіанної школи його послідовниками, які впевнені в доцільності і досконалості власних дій; групі піаністів, які поділяють спільні теоретичні або методичні погляди, думки (прибічниками „мелодійого” методу звуковидобування є послідовники В. Барвінського, „поліфонічного” – Л. Годовського, „художньо-романтичного” – П. Луценка, Г. Нейгауза), які існують в межах їх уявлень; піаністи, які сприйняли локальний вплив, обумовлюючи спорідненість у способах та результатах дій під час спільної підготовки, наприклад, до концертного виступу.

До розуміння контекстів науково-дослідного співтовариства (V група) належать: сукупність вчених (піаністів), які об’єднались з метою розробки і продукування нового знання (спеціалізовані курси, стандарти); школа епігонів лідера та реалізатора власної фортепіанної школи із продовжувачами розробленої методичної системи з можливим уточненням її концепції (наприклад, наслідування педагогіки лідерів фортепіанних шкіл); плеяда вчених (педагогів, піаністів) різних статусів, які об’єднуються з метою розвитку та реалізації „програми” (концепції, окремої ідеї), запропонованої лідером школи (М. Лисенко, П. Луценко, Г. Нейгауз, Б. Яворський та ін.), що

трансформується учнями, послідовниками певних шкіл, у процесі її засвоєння та реалізації з отриманням нового знання, рефлексії на результати та критику з боку опонентів.

Розуміння школи у контекстах науково-дослідної локалізації (VI група) пов'язане з: а) ізольованою від зовнішнього наукового світу групою вчених з посиленням внутрішнього спілкування, жорсткою обмеженістю від зовнішніх комунікацій. Ця смислова підгрупа розуміння школи відсутня у контексті музичної галузі педагогіки; національна або регіональна група (сукупність) педагогів для посилення національного усвідомлення УФШ, з'ясування та розповсюдження відповідної концепції з огляду на перспективність європейської освітянської спільноти, зорієнтованість на значення регіональних досягнень (Донецької, Київської, Львівської, Одеської, Харківської) фортепіанних шкіл, що призводить до штучної їх ізоляції, підсилення ролі окремих педагогів, їх методичних систем (наприклад, П. Луценко, І. Слатін – Харківська школа. М. Старкова, Т. Рейнгальд – Одеська школа. В. Барвінський, О. Ейдельман – Львівська. М. Лисенко, Б. Яворський, В. Пухальський – Київська); сукупність членів музично-інструментальної кафедри (сукупність колективів : кафедр, відділень, факультетів), формально пов'язаних з розробкою навчальних програм (змісту кредитно-модульних програм, навчально-контрольних тестів, відповідної моніторингової системи), якій, за локальною традицією, надається право такої розробки. Програми співробітників можуть розроблятися автономно, відповідальність керівника (кафедри, факультету) розглядається як посередницька між окремим колективом педагогів та адміністрацією ВНЗ; група вчених, прибічників деактуалізованої концептуальної системи, що вульгаризована ними в безперспективну догму.

Така смислова підгрупа відсутня у розумінні та функціонуванні фортепіанної школи. Визначаючи числовими даними, 2 підгрупи розуміння загально-наукової школи (7, 4 %) не відповідає смисловим характеристикам УФШ, решта – 25 підгруп (92, 6%) мають спільні характерні ознаки. Це дає підстави розглядати УФШ як смислову категорію науково-педагогічної школи.

Контекстність УФШ у науково-педагогічній парадигмі школи наочно подано на рис. 1. 3. Виділеними секторами звертаємо увагу на частину контекстів УФШ, що не має спільних смислів з науково-педагогічною школою. Відповідна адекватність можлива в системі педагогічної освіти, де відносно самостійно функціонує наукова діяльність піаністів, розробка нових теоретичних концепцій, педагогічних технологій, інші види творчості.

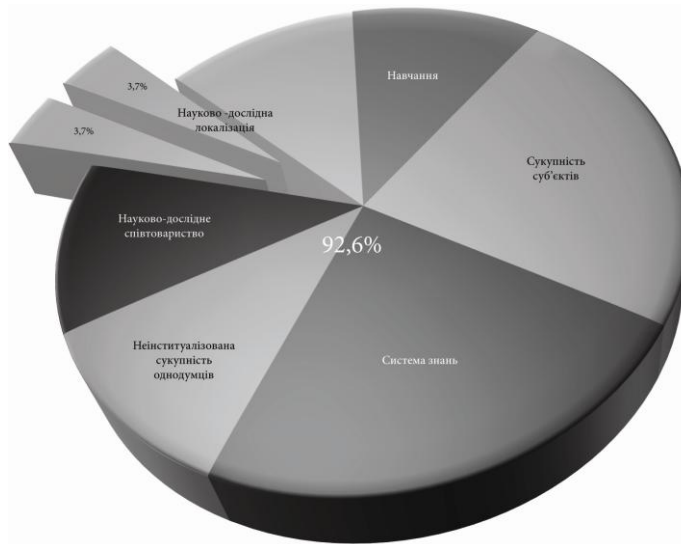


Рис. 1. 3. Контекстність УФС у науково-педагогічній парадигмі.

Назви секторів відповідають змісту контекстів, наявних в УФС у порівнянні з науково-педагогічною школою; виділені сектори вказують на відсутність відповідних контекстів УФС.

Література до розділу

1. **Каган М. С.** Мир общения : проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
2. **Леонтьев А. А.** Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с. – (Серия: Педагогика и психология. – № 1). – С. 10.

Завдання для самостійного опрацювання

- Проаналізуйте зміст визначення музично-педагогічної школи.
- Визначте у змісті аспектів музично-педагогічної школи системоутворюючі функції.

2.3. МУЗИЧНО-ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

Музично-освітній контекст УФС розглядається в педагогічних парадигмах. Концентрація педагогічних детермінант у змісті УФС обумовлює розгляд цієї категорії як складової історії та теорії загальної педагогіки. Беручи до уваги, що музичній освіті притаманні діалектичні обумовленості з музичною галуззю педагогіки як науковою категорією, було охарактеризовано її засадничі функції у теоретичному визначенні поняття „музична освіта”.

Вперше спрямування відповідних досліджень на „цілісний підхід до розгляду мистецької освіти як самостійної галузі професійної освіти <...> в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ століття, виявленого впливу мистецтва на формування особистості у контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі” визначено О. Рудницькою [8]. Відповідно до цих позицій розглядаємо фортепіанну школу як самостійну галузь музичної освіти. З плином часу зусиллями доктора педагогічних наук, професора О. Рудницької та її наукової школи було виявлено педагогічну сутність багатьох видів мистецтва, музична освіта не є винятком. Було визначено їх гуманістичну, світоглядну, художньо-виховну роль, узагальнено, керуючись цією концепцією, виокремлено інтеграційні характеристики, що дало підстави започаткувати нову галузь у педагогічній освіті – мистецьку освіту (в її парадигмі – музичну), яка серед інших питань розкриває сучасні досягнення теорії і практики викладання відповідних дисциплін у контексті розвитку загальної педагогіки, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості, окреслює пріоритетні напрями її удосконалення. У цій царині розвивалися і відповідні здобутки фортепіанної школи України ХХ століття.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні відбулися зміни „знаннєвого” підходу на особистісно орієнтований (зауважимо, що в опануванні музичним інструментом такий підхід використовується в індивідуальній формі викладання як основній, засобах дидактичного та виховного впливу педагога на учня та є історично усталеним). Центром такої освітньої системи є забезпечення гармонійного співвідношення особистісних якостей, фахової компетентності та здатності людини до творчості. Її розвиток відбувається на рівні індивідуальної самобутності та самостійності у розв’язанні виникаючих проблем.

Представлене О. Рудницькою визначення мистецької освіти слугує базовим для визначення музичної 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” [8], на яке ми спираємось у тлумаченні музичної освіти з огляду на застосування фортепіанної школи в її теорії і практиці.

Використання поняття „музична освіта” фіксується, починаючи з історичних трактатів XVI-XVII століть. У цих джерелах характеристики щодо змісту та призначення музично-педагогічних понять і осередків згадуються так : музична освіта з ХУІ ст. з’явилась у братських школах, де поруч з основними науками увага приділялась і музичному вихованню; розвиток науково-методичної думки (ХУІІ ст. – М. Дилецький „Грамматика мусикійська”) відбувався за головними критеріями методів музичного виховання М. Дилецького. Це є художньо-естетичні почуття, слуховий досвід та музична практика [4]; виникнення і розвиток 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) тощо; розвиток музичної освіти і виховання в Україні поживався за сприятливих умов після 1917 р. (РЛ [21]).

У витоків масового музичного виховання та освіти, що мало безпосередній вплив на розвиток її теорії (це торкалося і України), стояв видатний музичний діяч, академік Б. Асаф’єв. В останніх його статтях знаходимо думку, що необхідно „частково переглянути методи нашої музичної освіти, в якій вивчення народної музики займає поки що недостатнє місце” [1].

За багатовіковий досвід музичної освіти склалися перевірені практикою методи навчання, ефективні засоби музичного виховання. О. Рудницька вказує на необхідність співвідношення нових педагогічних галузей з вихідними теоретичними положеннями загальної педагогіки. Актуальність сучасних праць полягає не тільки у визначенні особливостей музичної 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” [8].

Деякі автори в своїх наукових розробках давали характеристики поняттю „музична освіта” – О. Михайличенко, Л. Проців, О. Ростовський, В. Шульгіна.

На думку О. Ростовського, вивчення шляхів розв’язання багатьох суттєвих сучасних музично-освітніх проблем є водночас вивченням історії музичної педагогіки. „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” [7]. 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 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 протягом історії музичної культури” [7].

В. Шульгіна вважає, що „музична освіта є категорією” музичної галузі педагогіки [9]. Поняття „музична освіта” розглядається нею „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” [там само]. 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]. Найважливішою умовою ефективного розвитку музичної освіти, як науки, автор вважає взаємозв’язок художньо-естетичного та наукового компонентів.

Г. Падалка зауважує, що „втілення концепції національної основи музичного навчання і виховання передбачає широкий загальнокультурний розвиток особистості” [6], що є і об’єктивними передумовами для „створення загальної теорії музично-педагогічної освіти [там само], автор неодноразово звертається до терміна „музична освіта” [там само], яку закладено завдяки особливостям навчання на музично-педагогічних факультетах (деякі з них трансформовані в інститути мистецтв у структурі педагогічних університетів), що ґрунтується на різнобічності музичної підготовки студентів” [6]. Для уникнення мозаїчності знань студентів, необхідно „зусилля педагогів різних музичних дисциплін спрямувати в єдине русло підготовки фахівців музично-педагогічного профілю”, тобто окремі

дисципліни осмислити як різні грані 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 [там само].

О. Михайличенко надає власне трактування поняття „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.

Музичну освіту О. Михайличенко усвідомлює як „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 з процесами передачі та засвоєння цього досвіду майбутніми музичними фахівцями. 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” [5]. Спираючись на глибокі історичні знання, автор розглядає музичну освіту в контексті теорії загальної педагогіки, приділяючи значну увагу її поняттям та категоріям.

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 та „орієнтованість змісту музичного навчання й виховання на національну музичну традицію” [5], які співзвучні нашій зорієнтованості фортепіанної школи на українську культурну традицію.

Надаючи історико-теоретичне узагальнення музичній освіті автори розкривають деякі елементи впровадження фортепіанної культури в загальноісторичному процесі їх розвитку. Спеціальної уваги видатним досягненням фортепіанної школи в діяльності її представників та значним науково-теоретичним і практичним здобуткам не приділялось. Натомість культурно-освітнє, соціально-історичне значення фортепіанної школи заслуговує на визнання її значення та незамінності в контексті музичної освіти. Спираючись на традиційне визначення музичної освіти, зафіксоване у

довідковій літературі, узагальнюючи наведені приклади, пропонуємо таке розуміння поняття „музична освіта”.

Музична освіта - свідоме здобуття знань, умінь і навичок згідно з індивідуальними, загальними та спеціальними здібностями, а також особистісного чуттєво-емоційного досвіду з метою підвищення рівня самореалізації засобом діалогічної взаємодії суб'єктів школотворення „на музичній моделі”.

Школа в теорії і практиці музичної освіти визначається як особливий вид творчої діяльності, який здійснюється у синкрезисі творення і навчання. Однією з атрибутивних якостей діалогової взаємодії є між особове спілкування з діалектичною єдністю нормативних (стабілізуючих) і креативних (розвиваючих) факторів, що неможливо без урахування традиції.

Музична освіта у ВПШ, відповідних підрозділах здійснюється завдяки застосуванню базового фахового музичного інструмента – фортепіано, чим детермінується не лише визначний науково-педагогічний, але ще й освітньо-технологічний статус фортепіанної школи у розвитку теорії загальної педагогіки, музичної освіти.

Література до розділу

1. *Асаф'єв Б.* Избранные труды : в 7-ми т. / Б. Асаф'єв – М.: Изд-во Академии наук, 1952. – Т. 1. – 398 с. – С. 34.
2. Гуральник Н. П. Культурологічна контекстність поняття „школа” та її проєкція на фортепіанне навчання / Н. П. Гуральник // Мистецтвознавчі записки: зб. Наук. ел. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 7. – С. 116–123.
3. *Гуральник Н. П.* Практика становлення категоріальної сутності понять в парадигмі фортепіанної школи : історико-теоретичний аналіз / Н. П. Гуральник // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. Наук. ел. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – № 16. – Ч. 1. – С. 158–169.
4. *Дилецький М.* Граматика музикальна / М. Дилецький; підгот. до видання О. С. Цалай-Якименко. – К., 1970. – 175 с.
5. *Михайличенко О. В.* Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія : навч. Посіб. Для студ. Муз. Спеціальностей / О.В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с. – С. 74.

6. *Падалка Г. М.* Музична педагогіка / Г. М. Падалка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с. – С. 4–44.
7. *Ростовський О. Я.* Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: навч. Посіб. – Ніжин, 2003. – 193 с. – С. 4– 6.
8. *Рудницька О.П.* Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : навч. кн. Богдан, 2005. – 360 с. – С. 4–34.
9. *Шульгіна В. Д.* Українська музична педагогіка : підруч. / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с. – С. 5– 6.

Завдання для самостійного опрацювання

- Дати визначення «музичній освіті» з урахуванням розвитку УФС.
- Усвідомте, завдяки чому УФС ідентифікується з науковою школою. Назвіть загальні з науковою школою контексти УФС.

Тьюторські заняття

1. Обговорити, завдяки чому УФС може увійти компонентом у зміст поняття «музична освіта» (20 хв.).

2.4. КАТЕГОРІАЛЬНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

Потребує розкриття проблема природності застосування загальної наукової сутності терміна „школа” педагогічній діяльності, адекватності окремих її смислів, до фортепіанної школи, її специфічного змісту.

Неоднозначне тлумачення, іноді поверхове окреслення існуючої багатозначності цього поняття заважає визначенню його змісту в педагогіці. Що стосується діалектики специфічного тлумачення фортепіанної школи, то воно доволі неоднорідне (РЛ [11]).

Оскільки УФС представлена нами феноменом культурно-освітньої традиції, значення освіти поглиблюється культуротворчою функцією, що детермінує розкриття школи як освітньої категорії (піаністи брали активну участь у культуротворенні держави засобами просвітництва)⁸.

В історії розвитку фортепіанна школа ніколи не усвідомлювалась поза її творців чи послідовників, тому вона завжди ідентифікувалась з конкретною особою музиканта або цілою епохою. Кожен з авторів, хто торкався поняття „фортепіанна школа”, висловлював дещо звужену конкретну думку, яку, власне, і розкривав: виконавську майстерність її представників, композиторську творчість, методичну досконалість, особистісну самобутність манери спілкування. Тобто, спираючись на окремий компонент „фортепіанної школи”, кожний науковець, педагог, виконавець зосереджував увагу скоріше на розкритті стилю використання соціально-історичного досвіду плеяди творців певної музичної школи, або ж фортепіанної досконалості на рівні власного володіння деякими або всіма компонентами фортепіанної школи.

Долучаючись до розробки теорії музичної освіти, педагоги-піаністи використовують різні терміни, понятійні словосполучення, відштовхуючись від різних принципових позицій. Відмітимо, що у фаховій парадигмі – „фортепіано” немає усталених змістових визначень відповідних термінів щодо фортепіанної школи, тому, в методологічній літературі зустрічається розмаїття відповідних термінів. Їх перебіг, взаємозаміна без обґрунтування та необхідної конкретизації гальмує необхідну формалізацію наукових понять, визначення змісту відповідних категорій (РЛ [11]).

⁸ **В. К.** Концерт української музики під орудою О. Л. Горілова : виконувалась сюїта М. Лисенка для фортепіано / В. К. // Муз. вісник. – 1919. – № 1. – С. 12–13; **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.

Лідери визначних шкіл знаходили індивідуально-неповторні важелі впливу на своїх учнів, виконували основне завдання педагогіки щодо постійного пошуку результативних шляхів виховання і освіти кожного учня (так, А. Шнабель – австрійський педагог, піаніст вважав, що роль педагога полягає в тому, щоб відкривати учню двері, а не підштовхувати в них).

Л. Маккіннон (відома англійська піаністка, педагог) вважала, що власним педагогічним здобуткам вона мала завдячити своїм респондентам – учням, які ділились власним емпіричним досвідом під час оволодіння фортепіано. Цим шляхом відбувалось взаємозбагачення не лише учнів, а й педагога [12].

Г. Коган, розкриваючи значення школи Т. Лешетицького, її педагогічну сутність, теоретично визначає її доволі обмежено, але містко: „Навряд чи яка інша течія в фортепіановій педагогіці може похвалитися такою кількістю видатних учнів, як ця течія (школа Т. Лешетицького-Г. Єсипової)” [6].

Л. Арчажнікова, російський музичний педагог, наголошувала на поєднанні декількох функцій у 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” [1].

Н. Кашкадамова, українська педагог, піаністка, розкриває традицію фортепіанної школи [5] з історико-генетичних позицій, з визначенням окремих особливостей 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]. Цим автор стверджує, на нашу думку, інфінітивність „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 освіті у загальному вигляді є поширеним явищем. Безпосереднє звертання до школи, наприклад, в фортепіанному навчанні відбувається в назвах історичних, науково-методичних праць з давнини : „Клавікордна школа” (1765 р.) Георге Сімона Лелейна, „Повна теоретична та практична фортепіанна школа” (1846 р.) Карла Черні, „Про фортепіанно-педагогічні школи взагалі та школу Ніколаєва особисто” – погляди Л. Баренбойма (1979 р.) [2].

„Фортепіанна школа”, як поняття, історично усталене. Воно доповнювалось значною кількістю характеристик, трактувалося різними авторами в залежності від контексту, чим доводилась його термінологічна

багатозначність та невизначеність (РЛ [11]). Але не це сприяло вирішенню проблеми. Різниця у висловлюваннях не несла суперечностей. Проте спостерігалася „строкатість”, недовершеність у розкритті одних і тих самих явищ та понять. Тобто, дефініційна суть досі не підкріплена фіксованою понятійною визначеністю. Так, цілеспрямовано або у контексті інших питань відбувалася певна еволюція поглядів на сутність дефініцій у межах феномена „фортепіанна школа” як науково-педагогічного поняття в історії її розвитку.

Визначались і різні функції фортепіанної школи. Г. Коганом, наприклад, запропоновані: виховна та технологічна, що визначали лише один бік. Історичні перспективи окреслили домінування однієї з тенденцій. Це визначило принципові положення, наприклад, фортепіанної школи Л. Ніколаєва як проекту специфічного педагогічного впливу: синтез естетичних переконань, особистісних якостей, технічної вправності.

Л. Баренбойм прирівнює поняття „школа” до поняття „фортепіанна школа”, тому що практично не можна відокремити „чому навчати від того, як навчати”. Не пропонуючи власного визначення поняття „школа”, він вважав, що необхідно відрізнити широко вживане розуміння від „школи” як наукової категорії. Про невід’ємність у змісті „школи” дидактики та мистецтва Л. Баренбойм пише так: „розширене розуміння терміна „школа” включає всю суму естетико-стильових поглядів, художньо-виразових засобів і рис піаністичної майстерності в їх єдності” [2]. Втім поза увагою залишається якісний компонент навчання, тобто як навчають. У певному розумінні залишається невизначеним педагогічний компонент. Школа, як освітній феномен, не може бути розкритим повністю без ретельного визначення педагогічного компонента цього явища, суть якого полягає у з’ясуванні не лише того, чого і як навчають, а ще – 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 [9].

Н. Терентьева, не розкриваючи сутності 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 [10].

За словами Я. Мільштейна (педагог, піаніст, музиковед) кожний музикант засвоює за своє життя уявлення про сутність та засоби його діяльності, які виникали та склались у піаністичному середовищі, формує

своє ставлення до них. Він, розвиваючи теорію музичної освіти, сприймає, „черпає інформацію з оперативної і довготривалої колективної пам'яті” [8].

З цього витікає, що на всіх етапах творчого оволодіння фортепіано відбувається процес постійного спілкування з „однодумцями”, обміну ідеями, навичками, виконавськими засобами, виникає єдиний, спільний творчий простір. Спілкування відбувається: 1) безпосереднє, реальне „на музичній моделі” та опосередковане, віртуальне; 2) усне чи письмове; 3) вербальне та невербальне, особистісно-зорієнтоване та колективний досвід; 4) у вигляді реальної співдружності та уявленої спільності, тобто відбувається постійний інформаційний обмін.

Однією з характерних якостей фортепіанної школи, як і наукової, є наступність. У випадку гідного спадкоємця школа продовжує своє існування та розглядається як науково-творче спрямування (наприклад, Г. Бобинський у Києві та Г. Єсіпова у Петербурзі → С. Тарновський → В. Горовиць, В. Грудин, О. Унінський).

З наданих обґрунтувань пропонуємо розширене розуміння поняття „фортепіанна школа”.

Фортепіанна школа – це науково-педагогічний, усвідомлений, національно-коректний, художній, традиційно-етичний „історичний досвід поколінь”, процес і результат практичного використання піаністом конкретної системи прогнозованих виконавсько-педагогічних ідей у їх майстерній творчій індивідуальній та колективній інтерпретації (від відомих педагогів-лідерів до їх послідовників).

Зміст фортепіанної школи, її структуру ми розглядаємо у системній взаємозалежності галузевою складовою загальнопедагогічної теорії, термінологічною одиницею в понятійному колі музичної освіти.

Фортепіанна школа як науково-теоретичне поняття у контексті загальної педагогіки – це обмежена за кількістю осіб одиниця соціальної групи, яка існує реально або на ідеальному (свідомому) рівні; її суб'єкти об'єднані конкретним видом діяльності – творчим оволодінням фортепіано, у межах цього досвіду відбувається міжособистісне музично-педагогічне спілкування на інтелектуальному та почуттєвому рівнях у структурі вищих закладів освіти. Тобто, з точки зору набуття студентами достатнього рівня компетентності в оволодінні мистецтвом виконання музики на фортепіано, застосування цього інструмента у власному фаховому удосконаленні та

самореалізації, процесах культуротворення поняття „фортепіанна школа” отримало схожі характеристики⁹. Різниця полягає у фаховій компетентності педагога, який працює в системі загальної освіти, що детермінує необхідність поглиблення або трансформування деяких музично-виконавських вмінь з огляду на педагогічну спрямованість його творчої діяльності.

Функціональна структура фортепіанної школи в контексті загальної педагогіки, музичної освіти складається з таких компонентів: *мотиваційно-цільового; ідейно-лідерського; комунікативного (діалогового, полілогового); інтелектуально-творчого; технологічного та виконавсько-практичного.*

Мотиваційно-цільовий компонент відтворює взаємовплив внутрішньої та зовнішньої мотивації, спрямованої на подальший продуктивний розвиток школи, професійне, творче перевершення учнем свого педагога. Мотивація є ключовим психологічним фактором, впливає на комунікативний компонент музично-педагогічної діяльності його суб'єктів завдяки самоцінності та самовідтворюючим механізмам, які уможливають безмежність творчого розвитку міжособистісного спілкування (РЛ [15]). Спираючись на дослідження Б. Фролова щодо 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. Відомо, що пошуки більш ефективного результату в підготовці молоді, привели до створення спеціалізованих шкіл. Їх відрізняють, з психологічної точки зору, специфічні творчі складові (принцип „взаємних стимулів”, за Б. Фроловим) між вчителем і учнем [11]. 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, тієї чи іншої школи: в одних – схиляються до пошуку фундаментальних „класичних” засобів, а в інших – до несподіваних, яскравих „романтичних” рішень проблеми. Цим зумовлюється мотивація як наслідок наступності: учень засвоює установки вчителя, хоча не можна ігнорувати індивідуальності учня, яка в музичній творчості є впливовим фактором.

Між педагогом і учнем (суб'єктами специфічної творчої діяльності) існує певна динаміка взаємозв'язку, яка має дві складові школотворення:

⁹ *Алексеев А. Д.* Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – Изд. 2-е, доп. – М. : Музыка, 1971. – 277 с.; *Альшванг А.* Советские школы пианизма. Очерк третий : А. Гольденвейзер и его школа / А. Альшванг // Сов. музыка. – 1939. – № 3. – С. 103–108; *Анистратенко Ж. Ф.* Блуменфельд и украинская фортепианная школа / Ж. Ф. Анистратенко // Музыка. – 1974. – № 1. – С. 14–19.

орієнтація індивіда у предметному змісті власної та групової діяльності та взаємні стосунки у контексті цієї діяльності (Б. Фролов). Так, динаміка взаємозв'язку у свідомості педагога та студента співвідноситься із власними потребами кожного, детермінуючи мотивацію наступних його дій. Акцентуючи на виникненні стосунків „вчитель-учень” в межах фортепіанної школи, ми маємо на увазі, що суб'єкти 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-змістовної так і особистісно-психологічної складової взаємодії з колегою. Мотивація вчителя і учня сприяє професійно-творчій наступності.

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 у контексті феномена „школа” теоретично обумовлюємо виникнення та розвиток нової складової в її структурі – музично-інструментальний колектив („сукупність суб'єктів навчання”, в історії й теорії педагогіки – студії, образотворчому мистецтві – „штудії”, художні „майстерні”) з характерним для нього творчим проектом виконавсько-практичних дій: інтерпретацією, власним трактуванням; художньо-образним проектом індивідуально-емоційного відгуку та пропонуванням лідером конкретної дидактичної програми (авторська методика, власний стиль викладання).

Сучасний стан музичної освіти підтверджує, що виконавсько-практичний та технологічний (конкретно дидактичний) компоненти, функціонували невідривно один від одного і мали засадничу природу з тих історичних часів, коли в одній особі співіснували декілька професійно-музичних сутностей (педагог, композитор, виконавець, імпровізатор). Різними науковцями ВНЗ „сукупність суб'єктів навчання” (історична усталена інституція – „клас” з фортепіанного навчання) трактується по-різному: „музична лабораторія” (М. Гордійчук), як „дидактичне поле” (Ж. Дедусенко), творча музично-педагогічна майстерня (Н. Т.-Г.) і співіснують в теорії загальної педагогіки та музичної освіти. В інститутах мистецтв у навчальному просторі ВПШ своя специфіка узагальнення теоретичної та практичної сутності, „фортепіанний клас” усвідомлюється музично-педагогічною майстернею. В ній надається широкий обсяг науково-

методичних знань і вирішується зумовлений сучасними вимогами кінцевий результат музичної освіти – вчитель музики. Завдяки цьому в межах дидактичного компонента узагальнюється досвід історії та теорії педагогіки, а виконавсько-практичного – забезпечується соціально-відкрита культуротворча практика педагога.

Ідейно-лідерський компонент функціонує не лише за умов великої кількості (у наукознавстві визначається два і більше поколінь) учнів, продовжувачів певної справи окремого педагога, а й суспільно-громадського визнання його лідером сучасниками або наступними поколіннями.

Комунікативний (діалоговий, полілоговий) компонент пов'язаний з діалоговою формою мистецтва (діалог культур, діалог суб'єктів спілкування у системі педагог-вихованець, виконавець-слухач) та сучасним гуманістичним, демократичним підходом до організації особистісно-орієнтованого навчання.

Розподіл та колективна педагогічна праця детермінують необхідність співробітництва, зосередження на спільних завданнях; володіння інформацією, обговорення її; вміння толерантно вислуховувати та розуміти точку зору колег, приймати її чи аргументовано відхиляти тощо. Розкриваючи можливості педагогічного спілкування, як виду педагогічної діяльності, О. Леонт'єв виділяє ряд педагогічних вмінь спілкування, серед яких: попередньої орієнтації (що розкривають інтелект, емоційний потенціал, вольові зусилля, увагу тощо), вміння контактувати, об'єднуючі навички „лідерства контакту”, „перехоплення ініціативи”, передачі ініціативи партнеру з спілкування, наявність ораторських вмінь, логічного мислення, послідовність висловлювання, критичного судження [7]. С. Архангельський наголошує (в педагогічній праці у ВНЗ) на консультативно-творчому характері праці, вмінні творчо застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Сутність музично-педагогічної діяльності – діалогове, полілогове спілкування учасників навчально-виховного, виконавського процесів „на музичній моделі” з урахуванням досвіду педагога. Тобто, взаємодія педагога і учня є умовою і засобом здійснення навчального процесу. Структура діяльності педагога динамічна, вона змінюється під впливом багатьох факторів (індивідуальний потенціал педагога та учня, темпи просування у навчанні, місце теми окремого уроку в контексті навчальної дисципліни, лідерські якості педагога, психологічна сумісність у спілкуванні, здатність до прояву толерантності тощо). Якщо спілкування не обмежувати у 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.

З огляду на це, фортепіанна школа відтворює притаманний мистецькій школі взагалі чуттєво-емоційний психологічний клімат у „фортепіанному класі”. Феномен колективної мотивації творчої діяльності за умов сприяння позитивної характеристики спілкування, коли „обидва суб’єкти цих стосунків у своїх мотивах керуються визнанням позитивної, стимулюючої оцінки” (за М. Каганом), відомого психологічного сумісництва (або його відсутності) педагога і студентів, стає фактором уможливлення продуктивної навчальної та самостійної практики.

Музично-педагогічне спілкування ми розглядаємо як феноменальне якісне утворення, культурне, збагачене надбанням прогресивного світового розвитку; одухотворене сукупністю моральної вимогливості; сприятливе сполучення умов, що забезпечують високу продуктивність педагогічної праці і відповідний рівень фахової підготовки; могутній чинник розвитку передової педагогічної думки, високий ступінь довершеності у фортепіанному навчанні.

Школотворчу функцію виконують конкретні особистості, піаністи, лідери соціальної групи („генератори ідей”). Утримання, розвиток, удосконалення, продовження в процесі багаторазової апробації певних ідей, їх застосування у 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 учасник спілкування може скористатись своїм потенціалом (здібностями, освіченістю, виконавськими досягненнями тощо) для створення свого проекту опанування історичним досвідом фортепіанної школи та варіатизованого, збагаченого творчою активністю співдружності її продовжувачів.

Інтелектуально-творчий компонент представників фортепіанної школи функціонує засобом розкриття інтелектуально-творчого потенціалу, який виходить за межі їх музичної практики, рокривається у широкому спектрі креативних здібностей піаністів, успішно реалізується в їх багатоаспектній діяльності.

Творчість розглядається як важлива форма людської практики, активізація потенціалу суб’єкта. Педагогічна творчість визначається емоційно забарвленою і особистісно-орієнтованою, зумовленою

варіативністю їх психолого-педагогічних зв'язків і спрямовану на розвиток творчої особистості кожного (С. Сисоєвою).

Феномен творчості як функціональний компонент фортепіанної школи самоцінний як процес. Справжня педагогіка, за висловом Л. Баренбойма, завжди, на всіх етапах – це особистісна творчість. Перегукується з цим висловлюванням і думка Р. Вагнера: „Художник, незалежно 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”¹⁰.

За висловлюванням досвідченого педагога, піаніста С. Савшинського (учня Л. Ніколаєва), певні умови для творчості ставить перед піаністом його „покірний слуга” (фортепіано. – Н. Г.-Т.)¹¹.

Сутність інтелектуально-творчого потенціалу педагога проявляється як бінарне змістовне утворення у контексті фортепіанної школи в межах теоретичного узагальнення особистісних сутнісних сил, що розкриваються через інтелектуальні та креативні здібності й практичну реалізацію в музично-педагогічній діяльності; уможливорює їх подальший перспективний розвиток та розкриття можливостей представників УФШ на новому рівні.

Технологічний компонент школи визначається системою дій в програмі педагога, яка спрямована на досягнення прогнозованого результату навчання: комплексу із педагогічних дій у системній єдності з музично-фаховими. Дидактична модель в умовах безперервного розвитку й удосконалення теоретичних та технологічних прийомів вичерпується на певному етапі досягненням проміжних результатів (входження у досвід нових концепцій, новітніх технологій, творче їх застосування), які разом із загальними показниками складають відносну їх довершеність. Але творча виконавська практика (наприклад, виконання музичних творів на фортепіано), на яку спрямовані дидактичні засоби, не може бути замкненою системою. Поруч із репродуктивною („реферативною”) складовою (конкретні аплікатурні рішення, технічні вправи, запам'ятовування окремих епізодів) є творчі урізноманітнення, інтерпретаційні пошуки, (досягнення більш досконалих акустично-кolorистичних звучань тощо). Разом вони складають нерозривну системну єдність, до якої додається індивідуальна, особистісна неповторність лідера фортепіанної школи, учнів.

¹⁰ *Вагнер Р.* Избранные статьи / Р. Вагнер. – М., 1935. – 64 с.

¹¹ *Савшинский С. И.* Пианист и его работа / С. И. Савшинский; под общ. ред. Л. Баренбойма. – Л. : Сов.композитор. – 1961. – 269 с. – С. 3.

Перехід виконавсько-практичного проекту музичних творів від одного покоління до іншого пов'язаний з процесом передачі певних знань, тобто навчанням окремим прийомам, виконавським фаховим діям; поясненнями, наочними показами; дотриманням необхідних музично-педагогічних принципів (індивідуального підходу, наступності, доцільної складності, художньої спрямованості тощо).

Технологічний 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 (науковій, викладацькій, навчальній, виконавській) розробляти або продукувати через свій проект традиційні надбання, трансформувати їх та розширювати межі відповідної школи як розімкненого (інфінітивного) явища.

Виконавсько-практичний компонент фортепіанної школи включає систему фахових дій, які є цілісним утворенням, програмою (за термінологією наукознавства) дій педагога музиканта, що 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 продукція: науковця – завершена науково-методична праця (посібник, конспект лекції, стаття тощо); педагога – лекційне, індивідуальне навчальне заняття, майстер-клас; виконавця – концертний, академічний просвітницький, публічний виступ. Звідси школа – відбиває процес творчого опанування запропонованого педагогом або обраного самим виконавцем проекту у різних формах: соціального відкритого показу власних науково-педагогічних досягнень (майстер-класи; монографії, наукові статті, доповіді; методичні розробки, підручники, посібники, хрестоматії); виконавської інтерпретації музичних творів (концертне виконання сольних програм, лекції-концерти, музично-педагогічні ілюстрації тощо) (див. табл. 1. 4).

Фортепіанна школа розглядається нами як цілісне, теоретично та практично інтегроване явище в діяльності особистостей. Спостерігаються різні погляди у розумінні її цілей та кінцевого результату. І якщо внутрішні вимоги до нього (в межах України) можна залишити на розсуд кожного конкретного самостійного навчального закладу, то у Європейській освітній простір (за межі України) необхідно вийти з єдиними зовнішніми стандартами фортепіанної компетентності. Це зумовлює доцільність об'єднання зусиль не лише щодо підвищення загальної якості фортепіанної підготовки у ВНЗ України, а й вимог до змісту компетентності майбутнього

фахівця, зовнішніх

Таблиця 1. 4.

СТРУКТУРА ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

Компоненти	Зміст функціональних компонентів
<i>Мотиваційно-цільовий</i>	Відтворює взаємовпливовість внутрішньої та зовнішньої мотивації, спрямованих на подальший продуктивний розвиток школи; професійне, творче перевершення учнем свого педагога.
<i>Ідейно-лідерський</i>	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.
<i>Комунікативний (діалоговий, полілогічний)</i>	Розкриває діалогову форму музичної освіти, відбиває відповідну природу спілкування в системі піаніст-вихованець, виконавець-слухач, відтворення діалогу культур у гуманістичній парадигмі.
<i>Інтелектуально-творчий</i>	Функціонує засобом розкриття інтелектуально-творчого потенціалу представників фортеп'яної школи, який виходить за межі їх музично-виконавських можливостей, розкривається у широкому спектрі креативних здібностей піаністів, успішно реалізується в їх багатоаспектній фаховій діяльності.
<i>Технологічний (конкретно-дидактичний)</i>	Забезпечує функціонування виконавсько-практичної складової школи з новими її суб'єктами, продовжувачами, які здатні завдяки власній практиці (науковій, викладацькій, навчальній, виконавській) розробляти і продукувати свої ідеї через власний проект, продовжувати та трансформувати досягнення відповідної школи.
<i>Виконавсько-практичний</i>	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).

стандартів. Фортеп'яна школа представлена діяльністю багатьох представників у системі вищої педагогічної освіти різних регіонів України. Розмаїття поглядів педагогів розвивається на основі ідей видатних вітчизняних та зарубіжних музикантів, які вкорінюють традиції та впроваджують власні технологічні ідеї.

Фортеп'яна школа в Україні історично розвивалась на тлі спочатку російської школи в єдності з європейською (до 1917 р.), за роки радянської влади у співдружності фортеп'яних шкіл країн ближнього зарубіжжя (до 1991 р.); за часів незалежності (з 1991 р.) УФС розвивається, продовжуючи

кращі надбання минулих поколінь, додаючи власні здобутки, розкриваючи нові імена молодих піаністів (Л. Акопова, І. Арбатська, П. Гінтов, А. Дрізо, К. Каміренко, П. Качнов, Н. Кудрицька, Р. Лопатинський, А. Луньов, М. Народицька, А. Тітович, А. Токмаков, В. Холоденко, О. Чугай, інші). Українськими піаністами ми вважаємо тих, хто є родом з України, працюють в нашій державі зараз і тих, хто вчився і продовжував свою творчу діяльність в межах геополітичного світового простору, свідомо вносив і вносить свій вклад у розбудову національної фортепіанної школи, розвиваючи традиційні надбання своїх педагогів. Представниками фортепіанної школи України ми вважаємо діячів музичної освіти, творчість яких розкривається у навчальних закладах різного спрямування і плідно продовжується послідовниками.

Концепція неподільності української фортепіанної школи спирається на визначення її національно-освітнім феноменом.

В історії розвитку УФС значну роль відіграли дослідники, які розкрили її творчі доробки з різних позицій. Але педагогічна діяльність видатних піаністів не була предметом спеціального дослідження, отримувала фрагментарне висвітлення в пресі, архівних документах, спогадах учнів, методичних нотатках, тому не залишилася цілісним технологічним надбанням в історії її розвитку. Проте – є емпірично містким шаром наукового пізнання.

В історії окремих видів діяльності школа має константне значення. Ширше – у формуванні всієї спадщини наукового пізнання. Це обумовлює необхідність долати вузько спеціалізоване знання для отримання нових наукових результатів, що були недосяжними на певному етапі розвитку окремої галузі, або утрудненими в силу їх герметизації, замкненості на собі.

Методологічна контекстність поняття „школи” пояснюється полівекторністю його змістової сутності та практичного застосування. Багатовекторність визначення наукового поняття „школа” забезпечується полісмісловим наповненням відповідних дефініцій.

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

Література до розділу

1. *Арчажникова Л. Г.* Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. 4 курса вечерн. и заоч. отд. муз.-пед. факультета / Л. Г. Арчажникова. – М. : МГЗПИ, 1982. – 82 с.

2. **Баренбойм Л. А.** О фортепианно-педагогической школе вообще и школе Николаева в частности / Л. А. Баренбойм // 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.
3. **В. К.** Концерт української музики під орудою О. Л. Горілова : виконувалась сюїта М. Лисенка для фортепіано / В. К. // Муз. вісник. – 1919. – № 1. – С. 12–13.
4. **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.
5. **Кашкадамова Н.** До питання про риси школи у фортепіанній культурі Львова / Н. Кашкадамова // Фортепіанна культура України : історія і сучасність : м–ли І конф. асоціації піаністів-педагогів України. – К.; Х., 1993. – С. 60–69.
6. **Коган Г. М.** Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Школа Лешетицького / Г. М. Коган // Музика. – 1925. – Ч. I. – С. 22–27.
7. **Леонтьев А. А.** Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с. – (Серия: Педагогика и психология. – № 1).
8. **Мильштейн Я. И.** Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1983. – 262 с. – С. 18.
9. **Ражников В. Г.** Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. ... доктора пед. наук в форме научного докл. : 13.00.02; 19.00.07/ Ражников Владимир Григорьевич. – М., 1993. – 70 с.
10. **Терентьева Н. А.** История и теория музыкальной педагогики и образования : учеб. пособ.: в 2-х ч. / Н. А. Терентьева. – СПб., 1994. – Ч. II. – 148 с.
11. **Фролов Б. А.** Мотивация и преемственность в научной школе / Б. А. Фролов // 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.
12. **Mackinnon, Liliac.** Musical Secrets / Liliac Mackinnon – London, 1936.–142 р.

Завдання для самостійного опрацювання

- Розкрийте зміст кожного з функціональних компонентів УФС. Доповніть зміст кожного прикладами з власного досвіду.

- Виконання творів яких молодих представників УФС Ви слухали?
- Чим Вам запам'ятались їх творчі портрети?

Тьюторське заняття

1. Дайте визначення поняття «фортепіанна школа» (письмово, 15-20 хв.).
2. Чи існує поняття «фортепіанний клас»? Який зміст Ви вкладаєте в цей вислів? (дискусія, 25-30 хв.).

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОГРЕСИВНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

3.1. ШКОЛОТВОРЧІ ЧИННИКИ

3.1.1. Інтелектуально-творчий потенціал піаністів

Показником результативності науково-теоретичної діяльності педагогів на шляху розвитку фортепіанної школи є вирішення багатьох теоретичних та практичних задач. З досвіду їх діяльності, завдяки заглибленню у теорію музичної освіти, залученню нових наукових досягнень з філософії, психології, педагогіки можна стверджувати про збагачення змісту, глибокі зміни у формах і методах оволодіння фортепіано. Поглиблення змісту відповідних понять дозволили розширити коло питань, пов'язаних з УФС та її розвитком. Це можливо завдяки таким позиціям: рефлексії власного інтелектуально-творчого потенціалу педагогами, який розкривається у здійсненні відповідної музичної освіти; застосуванню педагогічних технологій у теорії фортепіанного навчання; окресленню парадигмального поля УФС адекватного педагогічній теорії; визначенню принципів засад навчання музики через усвідомлення принципів розвитку УФС.

Інтелектуально-творчий потенціал представників фортепіанної школи розкривається в широкому спектрі креативних здібностей піаністів, які успішно реалізуються в їх багатоаспектній професійно-педагогічній діяльності [4], (РЛ [11]).

Свій потенціал педагоги активно реалізують завдяки інтелектуальній і творчій складовій в умовах духовного оновлення українського суспільства.

Інтелектуально-творчий потенціал особистості – складний феномен, полізмістовне категоріальне утворення, яке ми виділили в самостійний предмет науково-педагогічного дослідження, враховуючи проблемний характер його теоретичного визначення та практичного застосування в музичній освіті. Він детермінується інтелектуалізацією, як здатністю до розумових функцій та підвищення їх кваліфікаційного й освітнього призначення, поряд із яскраво виявленим почуттєвим навантаженням творчої виконавської діяльності музиканта. У контексті фортепіанної школи інтелектуально-творчий потенціал її представників визначається одним з головних системоутворюючих чинників подальшого розвитку УФС.

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 змістовного утворення отримує дефініційну доречність у контексті фортепіанної школи. З'ясування сутності окремих складових: „інтелектуальної” і „творчої” та їх поєднання вирішує зміст цієї категорії як бінарної.

Інтелектуальний потенціал залишається найважливішим з ресурсів суспільства, всіх людських здібностей і можливостей, рушійною силою і вищою метою суспільного прогресу [26].

Звертаючись до поняття „інтелектуально-творчий потенціал” педагогів, усвідомлюючи його неоднозначність, акцентуємо увагу на інтелектуальній активності піаністів, що розкривається у специфічній діяльності – музичному мисленні („інтелект” – [5, 9], (РЛ [8]). Щодо інтелектуалізації творчої діяльності піаністів, то вона проявляється у збільшенні питомої ваги їх розумових функцій, підвищенні кваліфікаційного рівня всіх суб'єктів музично-освітньої діяльності. Оскільки з позицій психологічної науки інтелект є найбільш досконала з психологічних адаптацій до нових умов, гнучка і водночас структурна рівновага дій, він слугує найефективнішим засобом у взаємодіях суб'єктів музично-освітньої діяльності, визначаючи місце та роль інтелекту в активній практиці піаністів (науковій, педагогічній, освітній, творчій).

Інтелектуальні вміння піаніста є цілісною сукупністю функцій, проявів вищої нервової діяльності: музичного мислення, музично-естетичних емоцій, педагогічної та виконавської волі, музично-творчої фантазії, які спрямовані на пізнання і творче образно-емоційне перетворення природних явищ, культуротворення суспільства, розкриття власної особистості. До інтелектуальних умінь у музичній освіті належать: спостережливість, аналіз, синтез, порівняння, аналогія, узагальнення, вміння переборювати труднощі при розв'язанні пізнавальних й емоційно-чуттєвих проблем, захоплення, сумнів, радість музичного творення і відтворення у педагогічній та музичній інтерпретації тощо. Інтелектуальні вміння музиканта формуються у процесі його освітньої діяльності, виконавської практики, стають складовою комплексної системи розумового навантаження [5], завдяки чому стають можливі вибірккові дії в постійно змінюваних ситуаціях у процесі індивідуальних занять з фортепіано і актуалізуються завдяки вмінням сприймати, усвідомлювати, утримувати знання, інтерпретувати музичну інформацію, генерувати її, використовувати у конкретних рішеннях.

Ми звертаємо увагу на логіку сполучення двох проявів людського потенціалу та пропонуємо його подальше змістовне буття з огляду на фортепіанну школу в діалектичному взаємозв'язку – „інтелектуальні почуття”. Спільні позиції їх дефініційного статусу, „психофізіологічні переживання людини (позитивні і негативні) зумовлені сферою людського інтелекту”, що залежить від „об'єкта сприймання й інтелектуального потенціалу особистості” [23, с. 231].

Завдяки своїй евристичній ємності потенціал входить складовою у дефініційну сутність багатьох понять (І. Бех, Г. Волков, В. Загвязинський, О. Кірічук, І. Красногородський, К. Роджерс) і у дослідженнях вчених визначається на суспільному та особистісному рівнях (Ю. Афанасьєв, М. Каган, Ю. Канигін, А. Маслоу, В. Патрушев, Л. Сохань). У процесі саморозвитку людини, у розгортанні та реалізації її сутнісних сил (В. Гузенко, В. Іванов, М. Іовчук, В. Межуєв, В. Шинкарук) виявляється її культура, музична освіта. Тобто, під інтелектуальним потенціалом особистості розуміється якість конкретного носія, тобто суб'єкта на рівні його власної індивідуальної свідомості [10], здатного до самореалізації. У розкритті універсального способу реалізації потенційних сутнісних сил визначається їх структура, до якої включаються здібності людини (за В. Шановським) [14], в т. ч. педагогічні й музичні, родовими типами яких визначаються поряд з почуттєвими, комунікативними, емоційними, вольовими та іншими й інтелектуальні.

У музичній педагогіці надано багатомірну характеристику духовному потенціалу особистості з позиції розкриття її сутнісних сил. Перш за все, евристична ємність науково-теоретичної сутності поняття „потенціал”, яка розкривається в полівекторній сукупності визначень в аспекті духовного потенціалу (О. Олексюк). Ми погоджуємось з цією концепцією стосовно духовного потенціалу особистості, в якій його окреслено як „пріоритетний вектор руху музично-педагогічної освіти ХХІ ст.” [11].

Значення та ємність сутнісних сил особистості педагога визначає соціально-культурний потенціал його педагогічної діяльності і художньо-виконавської практики. Щодо поняття – інтелектуальний потенціал, то, передаючи соціально-психологічні можливості суб'єктів музичної освіти, він розкривається у їх музично-педагогічних здібностях, спеціальних знаннях, уміннях та навичках, тому до структури інтелектуального потенціалу педагога належать поряд з духовними цінностями методологічні орієнтири, музично-естетичні інтереси, вподобання.

Особистісними досягненнями в розвитку логічного мислення, що характеризуються унікальністю творчого обдарування і творчої дії людини,

визначається інтелектуальний потенціал (І. Зязюн) (РЛ [13]). Інтелектуальний потенціал кожного представника фортепіанної школи є самоствердженням піаніста у процесі виконання ним різноманітних операцій логічного мислення, розв'язання специфічних музично-педагогічних завдань з допомогою абстрагування, образного музичного уявлення, використання раніше набутого науково-методичного педагогічного та музичного досвіду для розв'язання нових задач, пристосування до нових культуротворчих та освітніх ситуацій. Потенціал характеризує і можливу якість особистісних дій піаністів. Результатом інтелектуальної діяльності стають наукові праці, педагогічні технології, авторські освітні проекти, індивідуальні навчальні плани тощо.

З огляду на педагогіку представників УФС зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі, яка стосується професійної діяльності [13], у контексті реалізації власних індивідуально-творчих потенційних можливостей педагогів розкривається методологічне поєднання діяльнісного [7]; (РЛ [7, 19]) та особистісного підходів [2, 8]; (РЛ [3]). На рівні принципової перебудови у ВОЗ увагу вчених доцільно сфокусовано на спроможності постійно поповнювати й ефективно реалізовувати потенційні можливості, активізувати їх у навчальній та самостійній практиці студентів, враховувати сутність творчого потенціалу в багатьох напрямках наукової теорії та педагогічної практики [6, 10].

Розкриття індивідуально-творчого потенціалу представників УФС ґрунтується на вивченні творчості з позицій багатьох наукових інтересів (філософії, теорії культури, педагогіки, музичної педагогіки тощо), у визначенні змісту цього поняття як явища людської діяльності, феномена свободи (М. Бердяєв, І. Єрмаков, О. Наконечна). Завдяки цьому відбувається відчуття і відтворення себе через створення власного світу, звільненого від загальноприйнятого, раціонально-необхідного тощо [3]. Це сприяє здатності „утримувати багатоманітність індивідуального прояву почуттів, смаків, суджень, інтуїції, уяви” [1], допомагає особі розкрити власний потенціал в умовах прилучення до усталених норм, і виявляється необхідною умовою культуротворення.

Ідея свободи педагогічної думки передбачає прояв творчих здібностей людини, активізацію 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). Тобто, творчість у педагогіці – це активна форма людської практики, розкриття потенціалу суб'єкта. Педагогічну творчість можна досліджувати в різних аспектах. С. О. Сисоєва

усвідомлює її як процес і певні характеристики особистості, яка здійснює цей творчий процес, що відбувається в ході комплексної підготовки майбутніх вчителів, де „системоутворюючим фактором загальної педагогічної підготовки, виходячи із специфіки саме педагогічної творчості, повинен виступати її продукт” [12]. За таких умов педагогічна творчість музикантів визначається емоційною забарвленістю, індивідуальною самобутністю, зумовленою не лише варіативністю психолого-педагогічних складових, а й спрямовану на подальший особистісний розвиток.

На рівні індивідуально-творчого потенціалу особистості вчителя музики розкриваються суперечності між „масовістю” педагогічної професії та прояву її сутності в сучасній теорії ВПШ і її усунення завдяки новим освітнім технологіям розвитку інтелектуального потенціалу в усій структурно-функціональній сукупності особливостей творчих компонентів педагогічної діяльності і відповідних до них умінь і якостей.

Спираючись на сучасну концепцію розвитку педагогічної освіти, яка передбачає перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу в організації професійної підготовки, та історично усталені форми фортепіанної підготовки (індивідуальне заняття, як базова форма в організації музичної освіти), стверджуємо природність розкриття у педагогіці представників фортепіанної школи ідеї формування творчого потенціалу кожного (його бінарної сутності), що складається з двох взаємопов’язаних складових: високого рівня креативних здібностей і вмотивованої цілеспрямованості зусиль особистості на його реалізацію у контексті динамічних конструктивних рішень в музично-педагогічній діяльності. В результаті наукового узагальнення винайдена одиниця творчого потенціалу особистості вчителя музики, а саме – інтелектуальна активність (поряд з чуттєво-емоційною), що обумовлена мотиваційно-цільовою функцією.

Формування творчого потенціалу продовжує бути предметом наукових досліджень, доводячи його сутнісну перспективу в психолого-педагогічній науці (О. Анісімов, Л. Закрекова, Г. Мамус, Л. Пуховська, Т. Шевелкова, Р. Цокур). Багато авторів наводять різні дефініційні ракурси змісту потенціалу. Переважно у межах педагогічної діяльності спостерігається гостра тенденція саме творчого потенціалу (за Р. Цокуром).

Творчий потенціал реалізується у різних видах людської діяльності – когнітивній, світоглядній, комунікативній, естетичній (О. Домінський, О. Оніщенко, І. Пашетєпа, В. Присакар, О. Рудницька, Л. Сущенко), чим обумовлюється його відповідність функціональним компонентам фортепіанної школи. Погоджуємось із О. Домінським, Л. Сущенко, що фахівець має бути здатним генерувати власні ідеї та пропонувати

нетрадиційні шляхи вирішення задач, переносити знання в нові ситуації [13]. Також вважаємо, що з двох підходів до здійснення керівництва творчим процесом: оволодіння алгоритмами творчого процесу і побудови відповідних моделей різноманітних творчих вирішень та створення найсприятливіших умов для творчої діяльності педагога, більш перспективний – другий. Це можна пояснити тим, що процес розвитку творчого потенціалу вчителя музики також не буде результативним, якщо відсутня професійно-особистісна мотивація на сприйняття педагогічної діяльності як творчого процесу, яка розвивається із захопленням ним самого педагога, що здатний захопити учнів.

Аналіз науково-теоретичних суджень, практичних результатів, власний педагогічний досвід підтверджують дефініційну спорідненість „потенціалу” з інтелектуальними й креативними здібностями 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 дефініцію.

Інтелектуально-творчий потенціал педагогів УФС – це система вроджених і розвинених здібностей та якостей на рівні виявлених сутнісних сил кожного, здатних до генерації нових ідей і подальшого їх відтворення у відповідних інтелектуально-творчих моделях, які усвідомлюються особистістю в процесі їх реалізації та удосконалення.

Завдяки цьому уможлиблюється виявлення ще нерозкритих потенцій особистості педагога, пристосування до нових обставин та продовження творчого надбання лідера школи у комплексній багатокomпонентній 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 фахової діяльності педагога дозволяє нам визначати його як складний особистісно-діяльнісний феномен, який у музичній освіті розкривається у:

- науково-теоретичній педагогічній творчості (історичний та науково-методичний аналіз досвіду актуалізації піаністами музичної творчості у культурі суспільства);
- науково-педагогічному керівництві навчання молоді, удосконалення її індивідуальних інтелектуальних можливостей;
- навчально-виховній роботі вчителя музики (власної манери здійснення інтелектуально-творчих, освітньо-виховних, музично-просвітницьких дій);
- музично-практичних діях (авторські методи викладання музично-інструментальних дисципліни, фортепіано, творення музики, виконавська інтерпретація).

Ці прояви залежать від неповторних індивідуальних психологічних особливостей кожного з педагогів, наукових, 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 щодо спрямування на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх вчителів та його продовження в фортепіанному навчанні уможлиблюється у межах сукупності сформованої мотивації особистості на обрану професію; основ музично-педагогічної досконалості й техніки (педагогічної та володіння музичним інструментом на акме-рівні особистих можливостей); індивідуальних спеціальних здібностей; творчих компонентів музично-педагогічної діяльності і відповідного до них комплексу психологічних та особистісних якостей, практичних вмінь і навичок (інтерпретаторських, виконавсько-практичних тощо).

Інтелектуально-творчий потенціал представників фортепіанної школи, розкривається та реалізуються в їх полівекторній діяльності в декількох напрямках. *Перший* з них – науково-практичний (розвиток власних інтелектуальних можливостей, здійснення науково-методичних досліджень, формування пошукових здібностей у студентів); *другий* – навчально-методичний (опанування історичного та сучасного досвіду викладання фортепіано, винайдення нетрадиційних шляхів викладання та інноваційних технологій оволодіння фортепіано, творення авторських методик); *третій* – професійно-педагогічне спілкування „на музичній моделі” у процесі викладання фортепіано (створення та вирішення спільних із студентом наукових, навчальних, виховних, інтелектуально-творчих, виконавських проектів); *четвертий* – різноспрямована творча діяльність музикантів з виконавської практики. Успішному просуванню на шляху виявлення та удосконалення своїх педагогічних можливостей сприяють усвідомлення

значення емпіричного досвіду представника фортепіанної школи та установка на унікальність „інтегральної індивідуальності” (В. Мерлін) кожного педагога та його продовжувачів.

У результаті інтелектуально-творчого опанування відповідного науково-теоретичного матеріалу, узагальнення набутого практичною педагогікою досвіду, нами було визначено теоретичну та практичну сутність поняття інтелектуально-творчого потенціалу особистості педагога як бінарного змістовного утворення в межах теоретичного узагальнення особистісних сутнісних сил, що розкриваються через інтелектуальні та креативні здібності й практичну реалізацію відповідного потенціалу піаністів у музично-педагогічній діяльності на новому інтелектуально-творчому рівні.

Інтелектуально-творчий потенціал педагогів має широкий спектр прояву завдяки багатокомпонентній структурі творчої діяльності. Одним з компонентів є створення індивідуальних методик творчого оволодіння фортепіано. У процесі розвитку педагогічної теорії спостерігається тенденція широкого застосування методологічних засад у системі музичної освіти, що реалізується в технологічній функції педагогів фортепіанної школи.

Література до розділу

1. *Актуальні* проблеми історії, теорії та практики художньої культури: зб. наук. праць. – К., 2001. – Вип. VI. – Ч. II – 211 с. – С. 13.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1968. – 339 с.
3. *Бердяев Н. А.* Философия свободы : смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
4. *Гуральник Н. П.* Інтелектуально-творчий потенціал : науково-практична категорія в контексті фортепіанної школи / Н. П. Гуральник // 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.
5. *Каныгин Ю. М.* Введение в социальную когнитологию / Ю. М. Каныгин, Ю. И. Яковенко; АН Украины; Ин-т социологии. – К. : Наук. думка, 1992. – 307 с.
6. *Капська А. Й.* Соціальна педагогіка : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. А. Й. Капської. – 2-е вид., перероб. та доп. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 256 с.

7. **Климов Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
8. **Костюк Г. С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 610 с.
9. **Кучерявий І. Т.** Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навч. посіб. / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков. – К. : Вища шк., 2000. – 288 с.
10. **Личность** : внутренний мир и саморегуляция : идеи, концепции, взгляды. – СПб., 1996. – 285 с.
11. **Олексюк О. М.** Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
12. **Творча** особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : УДПУ, 1997. – 319 с. – С. 36.
13. **Творча** особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : НПУ, 1999. – 461 с. – С. 422.
14. **Шановский В. К.** Диалектика сущностных сил человека (опыт комплексного подхода) / В. К. Шановский. – К., 1985. – 171 с.

Завдання для самостійного опрацювання

- Дайте визначення поняттю «інтелектуально-творчий потенціал» та з'ясуйте, в чому полягає його бінарна сутність.
- Пригадайте приклади прояву інтелектуально-творчого потенціалу Вашими педагогами, сокурсниками, учнями.
- В чому Ви вбачаєте перспективність змісту школотворчих чинників.

3.1.2. Педагогічні технології в теорії оволодіння фортепіано

Як зазначалося, у педагогічній складовій фортепіанної школи центральне місце займає оволодіння музичним інструментом, технікою відтворення музики, написаної спеціально для фортепіано („особисто для нього” – Г. Нейгауз) або для музичного виконання за його участю. Досягнення необхідного рівня виконавської досконалості великою мірою залежить від технологічного процесу становлення майбутнього музиканта, розвитку педагогічних, музичних та виконавських здібностей, набуття відповідного досвіду, розкриття творчої індивідуальності, культури особистісних взаємин суб’єктів навчання та виховання. Теоретичне обґрунтування педагогічної технології як наукового поняття та екстраполяція його змісту на музично-освітні проблеми подані у відповідних авторських публікаціях [5; 6; 7].

Одним з пріоритетних напрямків сучасних педагогічних досліджень в Україні стало опрацювання нових освітніх технологій (діалогу культур, співробітництва, модульної, особистісно-орієнтованої), метою яких є постійне збагачення учнів досвідом творчості, формування механізму навчальної самоорганізації кожної особистості та їх моделювання в практиці фортепіанної школи.

З метою упорядкування термінологічного складу та змісту деяких понять, осучаснення методичних підходів, які історично вичерпано в нових умовах розвитку теорії загальної педагогіки та музичної освіти, у зв’язку зі змінами методологічних принципів на основі накопиченого науково-практичного досвіду нами теоретично узагальнено сутність методики як категорії загальної педагогіки з огляду на визначення її наукового статусу в педагогічній складовій фортепіанної школи у динаміці розвитку поняття 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, уточнено сутність поняття „методика” в динаміці розвитку теорії педагогіки на шляху становлення педагогічної технології в системі музичної освіти.

В історії музичної освіти методика не завжди трактувалась однаково. З одного боку вона мала вузько спеціальний характер усвідомлення [1; 12], з іншого – сягала глибоких наукових узагальнень, виявлення певних закономірностей [3; 4].

Між різними підходами до визначення сутності поняття „методика” викладання фортепіано виникала певна суперечність між небезпекою набуття суто спеціального характеру, звуження його до розробок окремих рекомендацій та втратою необхідного зв'язку з практикою оволодіння фортепіано, застосування відповідного набутого досвіду, використання здобутків теорії загальної та музичної освіти.

Ми, дотримуємось думки, що методика не може стати універсальною у викладанні тих чи інших дисциплін. Але можуть з'явитись ускладнення у зв'язку з відставанням її постулатів від історико-культурних, соціальних, музично-освітніх потреб, тому в окремі періоди розвитку її висновки не спрацьовуватимуть належним чином. Критичні позиції щодо визначення поняття мають місце в різних поглядах, водночас вони не послаблюють позиції методики як наукового поняття, не заперечують її відносної самостійності.

Розуміння змісту цього поняття в музичній освіті потребує визначення місця методики в системі педагогічних наук, її предмета та завдань, що зможуть забезпечити зміни сучасних наукових поглядів.

Для надання методиці статусу наукової педагогічної галузі є підстави. Предметом методики в широкому розумінні є дослідження теоретичних основ навчання різних наук. Класичне розуміння науки передбачає соціально-значущу сферу людської діяльності, функція якої – вироблення і застосування теоретично систематизованих об'єктивних знань про дійсність (термін „наука” вживається нами для позначення окремої галузі науково-педагогічного знання, музичної освіти). Оскільки наука характеризується наявністю специфічного предмета, природним є виникнення методів відповідного дослідження, тому і результати музично-педагогічної галузі видаються специфічними для неї. Їх не можна здобути з інших галузей, щоб визнати необхідними й достатніми ознаками.

Методика навчального предмета „фортепіано” – це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який спрямований на засвоєння учнями необхідного рівня музично-теоретичних знань, умінь та навичок художнього виконання на фортепіано різноманітних музичних творів, розвитку музичного мислення, формування відповідних смаків, потреб та виховання загальної культури кожного.

Оскільки до завдань методики музичної освіти входить дослідження його змісту, процесу викладання й учіння, методика викладання фортепіано – музична галузь педагогічної науки, яка безпосередньо прокладає міст від педагогічної теорії до практики володіння цим інструментом. Тобто, така методика поєднує знання з педагогіки, психології, фізіології, розвивається за

своїми специфічними законами, стверджує найбільш раціональні методи і прийоми музичного навчання молоді для розвитку її інтелектуально-творчих здібностей.

З наукових позицій теорії педагогічної праксеології методика як наукова категорія, її статус в історії педагогіки (в т. ч. музичної) завдяки динаміці її розвитку, усвідомлення сутності, ускладнення змісту 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 у праксеологічному контексті використовується в двох визначеннях. „В методологічному – як шлях досягнення педагогічної мети та у прикладному – як система дій з вирішення конкретної професійної задачі”. В обох випадках нормуючі якості методів базуються на „системності дій та прогностично заданій мірі технологічності” [8].

В українській, як і зарубіжній педагогіці, до XIX століття використовувався термін „метóда”, який проіснував до початку XX століття. Зокрема про методу говорив ще Г. Сковорода. Так, на думку багатьох вчених, було вичерпано зміст поняття „метóда”, його став витісняти термін „методика викладання”.

Ми погоджуємось із поглядами вчених, що вважають найважливішою складовою навчального процесу пізнавальну діяльність та самостійну роботу учнів. Цим і пояснюється, що з 20-х років „метóду” почав витісняти термін „методика викладання”. В 50 – 60-х рр. увійшов термін „методика навчання” (в даному теоретичному понятті було враховано і роботу учня, що складав з діяльністю педагога єдиний процес оволодіння предметом [4]). Оскільки помітно змінилися сутність, характер і форми сучасного навчального процесу ми теж уникаємо (за С. Гончаренко) терміна „методика викладання”, а замінюємо його термінами „технологія” і „методика навчання”.

У методичних дослідженнях, поряд з теоретичним аналізом проблем, значне місце займає вивчення досвіду роботи вчителів, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент. Тобто, методика отримує статус наукової галузі, яка за змістом і завданнями наближається до комплексу технологічних наук.

З урахуванням специфіки змісту музичної освіти, методика фортепіанного навчання є еталонною. На думку Л. Баренбойма, авторами методик, педагогами-піаністами надаються власні позиції з метою розширення кола читачів, а не його звуження. Вони концентрують увагу на „єдино можливому” перспективному методі: *вказувати доцільний шлях удосконалення* (курсив наш.– Н. Т.-Г.), не розглядати його як нормотворчий процес.

Останнім часом часто вживаним став термін „технологія навчання”, за означенням ЮНЕСКО, в загальному розумінні – це системний метод створення, застосування й визначення цілісного процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Схожої позиції дотримуються В. Беспалько, В. Бондар, І. Колеснікова, С. Мартиненко, Н. Ничкало, Г. Селевко, О. Титова, Л. Хоружа. Ми усвідомлюємо цей процес як систему оптимізації взаємин фортепіанних шкіл. Оскільки в евристично ємному понятті „технологія” збігаються декілька сутностей (від інтелектуальних до митецьких), вони поєднуються у складну синергетичну категорію.

У педагогічній науці технологія визначається як сукупність знань про засоби та способи навчально-виховного процесу, а також систематичне і послідовне здійснення його в практиці. Визначена система діяльності педагога й учнів в „школі” побудована на конкретній меті згідно з відповідними принципами, методами і формами навчання. Педагогічна технологія включає в себе „науково обґрунтований проект педагогічного процесу або інакше – модель педагогічної системи” для вчителів (вихователів) та учнів (вихованців), які відповідно діють. Саме таке поняття педагогічної технології – загальноприйняте в дидактиці.

У вітчизняну педагогічну науку цей термін запровадив вперше А. Макаренко. Сучасні педагоги ґрунтуються на його думці, що мета педагогічної діяльності виражається в реальній поведінці людей, яких виховують. Кожна вихована 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 [9].

Значення і правомірність терміна „педагогічна технологія” з кінця ХХ століття вже не викликає сумніву. Аналізуючи погляди майстрів педагогічної освіти, можна відзначити, 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) використовуються поряд, доповнюючи один одного. Оновлення змісту освіти потребує розробки принципово нових методик і технологій, які містять у собі „гарантований мінімальний рівень навченості, сувору витрату часу й професійну майстерність викладача” [9].

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”, „змістовна техніка реалізації навчально-виховного процесу”; І. Зязюн – „педагогічна майстерність і педагогічна техніка”. Узагальнене нами розуміння вбирає головні позиції з наведених.

Технологія музичної освіти теж обіймає ті напрямки, які охоплюють теоретичні і практичні пошуки. Сутність їх зводиться до деякої реконструкції усталеної методичної системи на основі її експериментальної перевірки. Чітке визначення мети навчання (чому і для чого) повинно впливати на відбір її структуру змісту (що), оптимальну організацію навчального процесу (як), методичну систему прийомів і засобів навчання (з допомогою чого), а також враховувати реальний рівень кваліфікації та професіоналізму вчителів (хто) й об’єктивний моніторинг результатів (чи так це насправді) [9]. 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 навчання і веде до стабільно високих успіхів багатьох учнів. Нова технологія навчання визначається сучасністю, науковістю, оптимальністю, інтегральністю, програмуванням діяльності, використанням сучасних технічних засобів навчання тощо [там само].

Отже, технологія музично-інструментального (фортепіанного) навчання – це системний спосіб його організації, 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, практичній та самостійній діяльності.

Будь-яка технологія передбачає логіку і послідовність операцій, виконання яких гарантує високоякісний кінцевий продукт. Як цей підхід стикається зі складним і багатофакторним явищем, яким є навчання і виховання з допомогою фортепіано? Сучасна практика виховання знаходиться на перехідній фазі. Педагогічна теорія визнає „доцільність технологічного й раціонального підходу до організації процесу виховання”, поступово відходить від „виключно інтуїтивного вирішення виховних завдань” [9]. Такою часто була й практика фортепіанного навчання. Наукові засади підштовхували сучасних педагогів до винайдення оптимальних моделей або технологій виховання [там само]. 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 музично-освітніх виховних технологій пов'язана з рядом проблем (відповідно до теорії загальної педагогіки): - музичне виховання має цілісний характер, тому його важко розкласти на окремі операції, які формують поступово особистісні якості; - виховний вплив здійснюється не послідовно чи паралельно, а комплексно; - у вихованні провідну роль відіграє особистість музиканта, рівень його педагогічної досконалості; - технологія музичного виховання не може існувати без творчого підходу, який має органічно поєднуватися з чітко запланованою програмою дій. Різні науковці мають свої підходи, але всі впевнені, що ведучу роль відіграє педагогічна досконалість педагога-музиканта.

Найпоширенішими сучасними педагогічними технологіями є особистісно-орієнтоване, індивідуально-визначене, корпоративне навчання [8], які в музичній освіті – єдино можливі, усталені протягом всього історичного розвитку фортепіанного навчання (вони не визначались у науково-педагогічній літературі як технологічні, але за своїм змістом були притаманні педагогіці видатних піаністів і реалізовувались у їх освітній практиці).

Базуючись на ідеях гуманізму, сучасна виховна система відпрацьовує технологію особистісно-орієнтованого виховання. Науковим підґрунтям вказаної технології є виховання певного методологічного орієнтира, 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, виховання і навчання входять у сам процес розвитку особи, а не надбудовується над ним [10]).

На відміну від традиційних методів, особистісно-орієнтовані виховні технології є науковими, дають змогу вільніше варіювати методами педагогіки на основі знання внутрішніх психологічних законів розвитку особистості. Для розвитку фортепіаної школи, в системі музичної освіти засадничою є позиція А. Петровського, яка полягає у визнанні провідної ролі педагога в практиці використання технологій, значення його виховної позиції, тобто лідера фортепіанної школи, що реалізується у синтезі 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” [8]. 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. У музичній освіті поняття „технологія” пов’язане з професійними діями, які вмщують усвідомлений та засвоєний механізми розгортання логіки того чи іншого педагогічного процесу. Педагогічна технологія та методика визначають системні підходи результативної організації та опису музично-освітніх процесів, але на різних підставах.

Оскільки в терміні „технологія” відображено не лише передачу інформації, а й процес навчання, це має сучасне значення і може претендувати на широке використання в музичній освіті. Наприклад, у функціональній структурі фортепіанної школи, враховуючи індивідуальну форму творчого оволодіння музичним інструментом, процес безпосереднього особистісного музично-педагогічного спілкування суб’єктів навчання в творчій навчально-виховній діяльності набуває єдино можливого засобу не лише отримання музичної інформації, а також її засвоєння і відтворення під час опанування і виконання фортепіанних творів.

Вагому роль на шляху реалізації виховних завдань відіграє індивідуальна майстерність вихователя, тому важко було б уявити технологію виховного процесу, що гарантував би запланований результат без його майстерності (нагадаємо, навіть переклад компонента „техно” враховує мистецьке виконання). Мистецтво виховання має ту особливість, на думку К. Ушинського, що майже всім воно здається знайомою справою і зрозумілою, а іноді навіть легкою. І тим зрозумілішим і легшим воно здається, чим менше людина з цим обізнана, теоретично або практично [11]. „Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво базується на інтуїції, технологія – на досягненнях науки і практики. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все розпочалось спочатку” [2].

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. Інший шлях – вводити нові, більш змістовні, адекватні відповідному навчальному процесу, поняття такі як „технологія навчання”. Якими б шляхами не розвивалася методична наука стосовно музичної освіти, 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: або 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 прийоми опанування певним предметом через системи методів музичного навчання у залежності від психо-фізіологічних можливостей суб'єктів навчально-виховного процесу, що піднімає роль методики на рівень технологічних систем освіти.

Незважаючи на активну науково-теоретичну розробку змісту педагогічної технології в музичній освіті очевидно, що будь-які спроби взяти під сумнів методика як науку гальмуватимуть її розвиток і тим самим завдаватимуть неповторної шкоди всій системі. Співзвучні нашим думкам і такі, які запрошують поважно ставитися до історичного розвитку методичної науки, вбачати в кожному з наданих визначень конкретне історичне та змістовне 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 підтвержені 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. З огляду на це, ми вважаємо доцільним у музичній освіті, конкретному процесі оволодіння фортепіано збереження специфічних особливостей конкретних методик із застосуванням загальних характеристик педагогічних технологій, які можна конкретизувати в методико-технологічних системах окремих педагогів.

Методика глибоко пов'язана з відповідною наукою, оскільки в освітніх процесах треба відзначати особливості її змісту, методів дослідження. Методика музичного навчання, виховання й розвитку вивчає процес навчання, оволодіння музичним мистецтвом і пов'язана не лише безпосередньо з музикою, а ще і з філософією, естетикою, психологією, педагогікою, віковою фізіологією, дидактикою, соціологією. Оскільки існує якісна відмінність музичної освіти, це призводить до різних засобів їх дослідження. Методичні дослідження музичної галузі не обмежуються

теоретичним аналізом, вони широко вивчають відповідний досвід, педагогічне спостереження і результати педагогічного експерименту.

Конкретна методика навчання гри на фортепіано звужує уявлення про складний процес творчого оволодіння фортепіано, запобігає цьому подальше його використання в розвитку спеціальних здібностей та музично-естетичного виховання молоді; ставлення до нього як до сольного або акомпануючого інструмента; пізнання культури різних історичних епох засобами фортепіанної музики; здійснення психолого-педагогічної наукової експериментальної роботи. Методика частково вичерпала своє призначення з позиції педагогіки представників фортепіанної школи навіть минулих століть. Сучасний стан теорії загальної та музичної педагогіки обумовлює нові підходи уточнення, трансформації, ускладнення вже відомих понять, їх узгодження на стику кількох науково-педагогічних галузей та усвідомлення з урахуванням вищого науково-теоретичного рівня узагальнення.

Старовинні „Методи” навчання гри на музичному інструменті, теоретичні праці, присвячені „інструментальній педагогіці”, які відомі історії культури ще з XVI століття, безперечно, звужують уявлення про складний процес оволодіння клавішним інструментом (фортепіано, роялем) XX ст. та використання його в широкому спектрі культурно-музичного призначення (клавішні електроінструменти свідомо не беруться нами до уваги, оскільки не стосуються безпосередньо розкриття значення УФС 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 в 1597 р. можна знайти вимоги „дуже сходні до вимог сучасної „фортепіанної педагогії”, мова викладу збережена відповідно авторській), 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 оволодіння клавішними інструментами сумніву не викликає. На цьому сконцентровано увагу в іспанському трактаті „Declaration de instrumentos misicales” Жуана Бермудо, який стверджує (щоправда, відносно органа), що „для вивчення органа необхідно не менш 20 років життя”, але бувають випадки, коли на цю справу необхідно витратити все життя: „все залежить від вибору керівника”¹².

¹² *Либерман Ф.* К вопросу о недоразумениях в области фортепианной педагогики / Ф. Либерман // 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.

Педагогічна технологія оволодіння фортепіано ускладнюється завдяки усвідомленню, що це не суто ремісничий процес. Він включає художньо-інтерпретаційну складову. З огляду на це доцільно визначити єдину складну дефініцію, яка б ствердила науковий статус методики в її розвитку від „методи” до технології у контексті педагогіки представників УФШ. Методика навчання гри на фортепіано розширюється до педагогічної технології творчого оволодіння музичним інструментом, фортепіано.

Педагогічна технологія творчого оволодіння фортепіано (ПТТОФ) – система конкретних дидактик з розвитку інтелектуально-креативних педагогічних і музичних здібностей (педагогічної і художньої інтерпретації), особистісних якостей, виконавської досконалості, що набуваються в процесі полілогового спілкування „на музичній моделі” і свідомо спрямована на досягнення очікуваного результату: індивідуальної, неповторної, різноспрямованої діяльності.

Таким чином, спираючись на науково-теоретичні висновки загальної педагогіки, ми усвідомлюємо методику навчання окремих дисциплін науково виваженою конкретною дидактикою, яка пов’язує мету, результати досягнень, їх зміст, оригінальність та перспективність висновків з процесом практичного 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. В педагогіці представників фортепіанної школи вона є системним методико-технологічним функціональним компонентом.

Література до розділу

1. *Аністратенко Ж.* Роль Г. Нейгауза у становленні української радянської піаністичної школи / Ж. Аністратенко // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : зб. ст. / ред. та упоряд. А. Й. Корженевський. – К. : Муз. Україна, 1981. – С. 96–103.

2. **Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с. – С. 5.
3. **Воробкевич Т. П.** Методика викладання гри на фортепіано : підруч. / Т. П. Воробкевич – Львів : ЛДМА, 2001. – 244 с.
4. **Гончаренко С. У.** Методика як наука / С.У. Гончаренко.– Хмельницький, 2000. – 30 с.
5. **Гуральник Наталя.** Інноваційність поглядів сучасних педагогів-піаністів України з методики фортепіанного навчання / Наталя Гуральник // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту. – Тернопіль, 2006. – № 5. – С. 97–103. – (Серія „Педагогіка”).
6. **Гуральник Н. П.** Комплекс типових навчальних програм з дисципліни „Основний музичний інструмент – фортепіано” для студентів вищих навчальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти / Н. П. Гуральник. – 2-е вид., доп. – К. : НПУ, 2007. – 86 с.
7. **Гуральник Н. П.** Кредитно-модульна технологія в мистецькій освіті : від концепції до практики фортепіанного навчання / Н. П. Гуральник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. УДПУ ім. П. Тичини. – К., 2005. – Вип. 11. – С. 47–56.
8. **Колесникова И. А.** Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издат. центр „Академия”, 2005. – 256 с. – С. 47–72.
9. **Мартиненко С.М.** Загальна педагогіка : навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с. – С. 78–133.
10. **Мерлин В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с. – С. 191.
11. **Ушинський К. Д.** Людина як предмет виховання. Педагогічна антропологія / К. Д. Ушинський // Твори : [в 6-ти т]. – К. : Рад. школа, 1952. – Т. 4. – 518 с.

12. **Цыпин Г. М.** Обучение игре на фортепиано : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 „Музыка и пение” / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

Завдання для самостійної роботи

- Розкрийте, в чому полягає зміст педагогічної технології творчого оволодіння фортепіано.
- Обміркуйте різницю між методикою та технологією фортепіанного навчання.
- Продумайте, в чому полягає аксіологічність традиції в умовах розвитку музичної освіти і виховання.

Тьюторські заняття

1. Визначте напрямки розкриття інтелектуально-творчого потенціалу представників УФСШ (*письмово*, 15 хв.)
2. Тема : «Яка складова поняття «інтелектуально-творчий потенціал» є головною в педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва» (*дискусія*, 20 хв.)

3.2. ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах розвитку українського суспільства, модернізації системи освіти концепція самоактуалізації особистості, визначення її змісту унеможлиблюється без усвідомлення суб'єктом у межах відповідної галузі концептуальних засад, якими характеризуються відповідні парадигми, а також розгляду суттєвих позицій щодо педагогічної діяльності.

Спираючись на концептуальне положення про усвідомлення музичної школи як феномена наукового пізнання ми розглядаємо її в парадигмах педагогічної науки. Педагогічні ідеї представників фортеп'яної школи розкривається в системі освітніх парадигм.

У новій парадигмі музичної 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 [27], 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” [5].

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 [3].

В аналізі парадигми розвитку будь-якої наукової галузі Т. Кун виділяє три різних етапи: 1) препарадигмальний, який передуює встановленню парадигми; 2) парадигмальний, трактується як „нормальна наука”; 3) кризи в науковій революції, що полягає у зміні парадигм, переході від однієї парадигми до другої [4]. У деяких наукових дослідженнях (А. Валицька, В. Кумарін, В. Орлов, Х. Тхагапсоев, А. Фурман) ситуація в системі освіти України визначається 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 фортеп'яної школи, принциповим позиціям піаніста, спрямовує подальший аналіз та теоретичне узагальнення.

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 (РЛ [17, с. 62]).

У парадигмі традиції, що має місце в розвитку музичної школи, мета вже існує, простір її формування надіндивідуальний та надсоціальний, 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 суспільства. Для розкриття освітньої проблеми з метою визначення педагогіки представників фортепіанної школи як об'єкта наукового пізнання доцільно зупинитись на гуманітарній парадигмі (залишаємо без наукової уваги технократичну, що відчужена від учасників педагогічного процесу).

В гуманістичній парадигмі мета народжується зсередини педагогічної системи в результаті узгодження сутностей у міжсуб'єктному просторі. Діючий в цій 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, наприклад, спеціальних здібностей) майбутнього педагога, компетентнісного та художньо-творчого становлення тощо. Педагогічною наукою накопичено значний досвід побудови педагогічних парадигм як у соціальному, так і особистісному аспектах [3, 7]; (РЛ [17]).

Ряд парадигм, усталений у 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 парадигма 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 парадигма що центрує інтелектуальний розвиток людини, і особистісна (афективно-емоційно-вольова) з акцентом на емоційному і соціальному розвитку (Є. Ямбург, 1996); езотерична парадигма 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

парадигма будується на основі індивідуально-контактної технології античності та середньовіччя, неklasична на основі книжково-фронтальної технології та класно-урочної системи Нового і Новітнього часу, постнеокласична на основі віртуально-тренінгової технології (М. Карпенко, В. Помогайбін, 1999); у контексті технології розвитку особистості – парадигми натуралізму, соціоморфізму, культуралізму, гносеологізму, антропологізму (В. Слободчиков, Є. Ісаєв, 1998).

Спостерігаються і негативні, з огляду на розвиток УФС, позиції: пониження 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 музичної 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 у 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 збігаються у діяльності особистості.

Педагогічні парадигми можуть відігравати подвійну роль. З одного боку, полегшують загальний підхід до вирішення наукових проблем у педагогіці; а з другого, заважають сприйняттю нових ідей, затримують розробку проблем педагогічної творчості (РЛ [22, с. 421 – 422]). Представлені парадигми не виключають, а взаємодоповнюють одна одну, 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 належать академічна (класична), прагматична (технологічна), особистісна (індивідуально-зорієнтована) та рефлексивна (дослідницько-зорієнтована). Відповідно до парадигми змінюється значення і функції навчального предмета у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Так, наприклад, у межах академічної парадигми предмет подається як дидактична модель конкретної 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 [7].

Особливості навчання у середній та вищій школі викликають необхідність використання у цих сферах різних парадигм навчання, а саме: педагогічної, андрогогічної, акмеологічної та комунікативної. В контексті розуміння педагогічної культури вчителя як вияву його загальної культури, історичне значення, на думку О. Л. Шевнюк, мають натуралістська, ірраціональна, прагматична та суб'єктна парадигми.

Переважа 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 [2]. Конкретний практичний прояв відповідних ідей лежить в основі просвітницької діяльності піаністів і реалізується у 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.

У реальній педагогічній практиці УФС функціонують такі освітні парадигми: консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична, гуманістично-феноменологічна та проективно-естетична [8]. Запропонований проективно-естетичний варіант з огляду на розуміння проективності як онтологічної якості культури, передбачає усвідомлення незапрограмованого культурно-історичного процесу (в переході, наприклад, від одного етапу розвитку УФС 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) у суспільстві.

Таким чином, врахування перехідного характеру і динамічності сучасної фази культури цивілізації створює передумови для варіативної освіти за індивідуальною траєкторією розвитку лідера-педагога. 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.

Педагогічна школа в музичній галузі входить у парадигмальний простір, що складається з декількох складових. 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 досягнути, що освіта реалізує одну з їх особистісних фундаментальних життєвих потреб. Тоді діяльність педагога, яка відповідає цій парадигмі, має орієнтуватись на вимогливість у вихованні молоді, передачу знань, щоденні завдання, відпрацювання їх у 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 фахової активності на шляху до їх задоволення. Роль викладача у андрогогічній парадигмі полягає в тому, щоб надати допомогу тим, хто навчається, усвідомленні їх прагнення до самоактуалізації, спонуканні до розкриття власних потенційних можливостей [3].

Акмеологічна парадигма, академічної спрямованості, сфокусована на дидактичний (прагматичний) компонент школи, орієнтує суб'єкта на фортепіанне навчання, досягнення вершини його виконавських, виховних можливостей, найбільш повну реалізацію ним потенціалу власної особистості [1]. Оскільки назва цієї парадигми походить від грецького слова *акме* – вершина, розквіт, це визначення („акмеологічна”) можна тлумачити і як „пов'язана з наукою про сходження”.

З позицій акмеології процеси музичної освіти зорієнтовані на відповідний 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 педагогічної, виконавсько-практичної самоактуалізації, реалізація особистісного інтелектуально-творчого потенціалу піаніста.

Комунікативна парадигма із зовнішньою та внутрішньою діалогічністю відбиває дієвість взаємного навчання, вона реалізується в діяльності декількох 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. Такий обмін продуктивно відбувається за декількома основними парадигмами, наприклад, міжособистісного спілкування-взаємодії: „об’єктна” або „реактивна”, „активно-вибіркова” та „оптимістична” [6].

Музично-педагогічне спілкування є основним видом фахової діяльності піаніста. Це стосується безпосередньої взаємної виконавської практики, безпосереднього спілкування із слухацькою аудиторією, опосередкованого – з композиторами різних епох через їх музичні твори та віртуального взаємного зв’язку з традиційними методико-технологічними позиціями, яких дотримується або їх розвиває послідовник певної фортепіанної школи. В усіх цих проявах відбувається інтелектуально-творча, виконавсько-практична, методико-технологічна, навіть ідейно-лідерська функції фортепіанної школи, двобічний обмін інформацією, завдяки чому актуалізується її взаємозбагачення у комунікативній парадигмі.

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 [1], особливо доцільна в процесі інноваційної діяльності педагогів.

Відповідними музичному фаху особливими її ознаками ми визначаємо музичний розвиток піаніста, здатного до критичного аналізу і розв’язання багатоаспектних естетичних, наукових, навчально-виховних, методико-технологічних, 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 парадигми: 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 оволодіння фортепіано та виконавства; інноваційно-інтерпретаційної діяльності продовжувачів фортепіанної школи; трансформативна, зорієнтована на формування нормотворчих навичок із здатністю до новацій (критично-креативна та оптимістична парадигми) на засадах гуманістично-демократичних цінностей, аксіологічності фортепіанної школи як соціального феномена; культуротворча спрямованість музично-педагогічної діяльності піаніста, навчально-виховне спілкування на „музичній моделі”.

Таким чином, процес розвитку фортепіанної школи, на нашу думку, забезпечується завдяки парадигмальній єдності та взаємодії трьох вимірів: гуманістичного, культурологічного, соціально-освітнього (рис. 3.1.).

У цих сукупних вимірах розкриваються парадигми УФС, у контексті яких функціонують її компоненти з ведучим у кожній конкретній парадигмі. У *особистісній* – розкривається індивідуально-лідерський компонент; *рефлексивно-когнітивній* – інтелектуально-творчий; у *акмеологічній* – виконавсько-практичний; *трансформативній* – інтелектуально-творчий; *комунікативна* впливає на комунікативно-діалоговий (полілоговий); у *прагматичній* – розкривається методико-технологічний; *академічній* – мотиваційно-цільовий компонент.

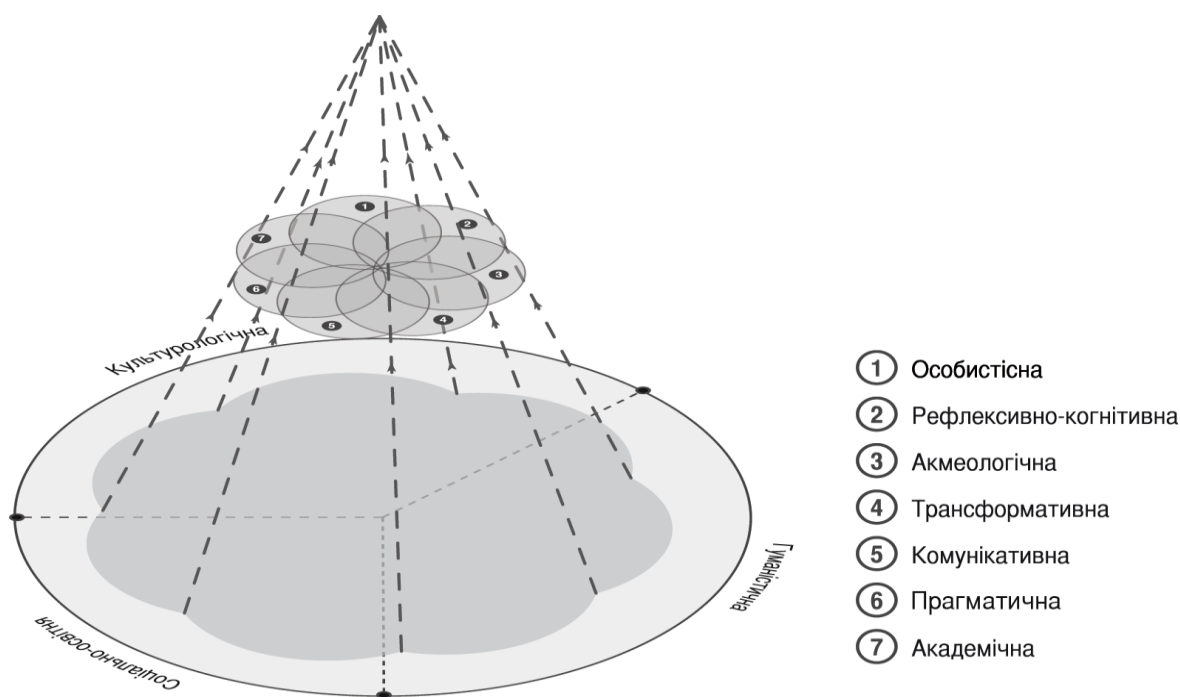


Рис. 3. 1. Парадигми фортепіанної школи у педагогічних вимірах.

З позицій цих освітніх парадигм, завдяки їх взаємодоповнюваності досягається комплексне розкриття різних аспектів самоактуалізації педагога, на яких базуються проєктивно-естетичний та гуманістично-феноменологічний варіанти освіти [8], фортепіанного навчання.

Підсумовуючи зазначимо, що завдяки окресленню освітніх парадигм з позицій вирішення проблеми самоактуалізації представників фортепіанної школи, педагогів, уможлиблюється 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.

Література до розділу

1. **Бригадир М.** Соціально-психологічний аналіз сучасних парадигм освіти / М. Бригадир // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : зб. матеріалів до Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль : Економ. думка, 2000. – С. 32–45.
2. **Валицкая А. П.** Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика. – М., 1997. – № 2. – 127 с. – С. 3–8.
3. **Колесникова И. А.** Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
4. **Кун Т.** Структура научных революций / Т. Кун. – К. : Port-Royal, 2001. – 226 с.
5. **Маслоу А.** Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; [пер. с англ.]. – М. : Смысл. – 245 с. – С. 60.
6. **Орлов В.** Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / В. Орлов; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с. – С. 86.
7. **Семиченко В. А.** Вибір освітньої парадигми як складова професіоналізму викладача / В. А. Семиченко // Пед. творчість, майстерність,

професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.– К. : НПУ, 2005. – С. 19–22.

8. *Тхагапсоев Х. Г.* О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103–110.
9. *Фокин Ю. Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе : методология, цели и содержание творчества : учеб. пособ. / Ю. Г. Фокин. – М. : Издат. центр „Академия”, 2002. – 224 с. – С. 43–46.

Завдання для самостійної роботи

- Наведіть приклади застосування основних парадигм навчання (педагогічна, андрогогічна, акмеологічна, комунікативна).
- Опишіть парадигми фортепіанної школи, використовуючи рис.3.1, у педагогічних вимірах.

3.3. ПРИНЦИПОВІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Обґрунтування принципів засад теорії музичної освіти спирається на методологію їх сутності, які розглядаються науково-методичним базисом розвитку теорії будь-якої педагогічної галузі, музичної освіти, фортепіанної школи. Удосконалення форм, осучаснення змісту музичного навчання актуалізують постійний перегляд принципів позицій у контексті розвитку проблем загальної педагогіки.

Принципові позиції, як нормативні вимоги, було вперше запроваджено в кінці 30-х років (1936), одна з них віддзеркалювала панівну ідеологію виховання [11]. Так було покладено початок принципового підходу до вирішення педагогічних задач.

Спираючись на положення теорії загальної педагогіки [2, 3]; (РЛ [12, 14]), дослідники в галузі музичної педагогіки [1, 5, 6, 7] доклали певних зусиль для створення відповідних науково-теоретичних підвалин успішного функціонування системи музичного навчання і виховання у відповідних підрозділах ВПШ.

Виявлення тенденцій розвитку принципів позицій у працях представників музичної педагогіки, узагальнення основних ідей розвитку музичної освіти, визначення змісту принципів розвитку УФСШ ґрунтуються на відповідній методології.

У науково-теоретичних виданнях докладно висвітлюються педагогічні принципи навчання, виховання і освіти як їх рушійні сили. Вони розглядаються за змістом як самостійні поняття (РЛ [11, с. 256–276]).

Принцип визначається як керівна ідея, основне правило, вимога до діяльності, поведінки (РЛ [22, 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” (РЛ [17, с. 78]).

Варіативними є лише форми втілення принципу в життя, а не зміст та механізми, на дію яких він вказує, інакше, принцип не існуватиме як такий (РЛ [там само, с. 208]). Тобто, принцип – це поняття вищого рівня узагальнення, тому не є лише правилом чи вимогою, які можуть варіюватись навіть у ході одного заняття. Наведемо приклад музично-педагогічного принципу індивідуалізації музичного навчання. Якщо провідний принцип у музично-інструментальному навчанні 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 уявленням про людину (людиновідповідність), культуру (культуровідповідність), норми (нормовідповідність) та особистісній педагогічній позиції (РЛ [17, с. 79]).

З огляду на музичну освіту, екстраполяцію теоретичних узагальнень на фортепіанну школу принцип людиновідповідності означає відповідність будь-яких музично-освітніх 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; музично-педагогічна 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 виховної та освітньої музичної взаємодії. 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 відповідний суб'єкт педагогічної дії. Використання принципу

людиновідповідності дозволяє утримувати та відтворювати в умовах варіативності істинно педагогічний сенс будь-якої педагогічної активності в різних парадигмальних вимірах, освітніх ситуаціях (науково-методична співдружність, управління навчально-музичною діяльністю, музично-виконавська співтворчість тощо).

Принцип культуровідповідності має відповідати культурі музично-професійної діяльності; культура стає своєрідною проекцією діяльності людини як цілеспрямованої активності суб'єкта (РЛ [16]). 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 педагогічних дій до відповідної культури (наприклад, не виключено, що погляди та дії, сформовані в спеціальному музичному вищому навчальному закладі та інституті мистецтв у 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 (РЛ [17, с. 81]).

З позицій формування майбутнього вчителя музики, включення педагогічної діяльності або виконавської практики фахівця у контекст певної культури забезпечує надійність критеріїв оцінки продуктивності та правильності дій, культура поєднує музиканта з педагогами-колегами, історично-віртуальною або наявною співдружністю музикантів, які утворюють інституційну єдність (наприклад, фортепіанна школа), що мають якості цілісності. В межах такої музично-педагогічної співдружності зберігається наступність діяльності, „формується історична пам'ять професії”, т. б. 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 педагогічні, музично-творчі 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 у музичному закладі, методичні позиції окремого музиканта-педагога або підпорядкованість його художньо-музичним запитам. Принцип спрацьовує і в регламенті організації музично-освітній процесу, який може здійснюватись за індивідуальним планом конкретного педагога, окремого викладача фортепіано, відповідно до його або колективних музично-естетичних потреб, вподобань, інтересів тощо.

Згадаємо, для порівняння, С. Смоленський ще на стику двох минулих 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 музики, 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” [11].

Принципи формування професійних засад підготовки майбутнього вчителя музики мають свою специфіку. Доцільнішими з них, на думку

Г. Падалка, є такі: а) цілісний підхід 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 інструмента, що відкриває можливості для професійного удосконалення фахівців [9].

Сучасні педагогічні системи розвиваються за новими вимогами та з позицій досягнень конкретних особистостей. Системі модульної технології навчання відповідають такі принципи музичної 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” [8]. Про змістовне навантаження цих принципів можна зауважити таке. Зміст навчання, формування необхідних умінь і навичок, орієнтирів на фахову 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. У результаті цього відбувається пізнання, засвоєння та створення суспільно значущого мистецького досвіду [9]. Принцип індивідуалізації передбачає підпорядкування методів, прийомів навчання розвитку індивідуальності учня [8], в основі лежить музично-педагогічна діагностика. Принцип мобільності „конкретизується у вимозі систематичного оновлення навчального матеріалу”, в орієнтації на модифікацію форм художньої освіти, подолання її замкненості. Педагогічний ефект очікується, якщо „пощастить прищепити студентам смак до роздумів,

зіставлень, оцінювання...” [там само]. Принцип професійного спрямування запобігає відокремленому формуванню музичної або педагогічної майстерності, чим уможливорює „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 у загальноосвітній школі [8, 9].

У музичній педагогіці ХХ століття, в системі масового музичного виховання за умов різних підходів до методів стимулювання музичної творчості склався загальний принцип, за яким методика його формування і стимулювання спирається на діалектично пов’язані ідеї. Одна з них спрямована на засвоєння норм, типів творчості та музичних структур, а друга зосереджена на умовах подолання інерції і пасивності музичного мислення, розкритті шляхів творчого пошуку [10]. Принципами музичної педагогіки можуть бути такі теоретичні ідеї або вимоги, на яких базується музичний навчально-виховний процес [5].

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 [5].

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” [4]; - 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 і практично-виконавських досягненнях музичної педагогіки; - ступеневість і безперервність; - креативність – „створення умов для музичної творчості” [4, 5].

Сучасна музична педагогіка не замикається в одній, „рецептурній” системі, яка повторює шлях, притаманний старій школі „вчу, як мене вчили”. В розробці теорії навчання та освіти, творчо переосмислений багатовіковий педагогічний досвід, створені певні позиції для успішного опанування необхідною інформацією учнями та їх розвитку. Тобто, є система традиційних у теорії загальної педагогіки принципів – усвідомленого засвоєння знань учнями, систематичного і послідовного навчання, міцності засвоєння знань, доступності навчання, наочності, індивідуального підходу, принцип активності. Два останніх мають особливе значення в музичній освіті.

Індивідуальний підхід у музичній освіті займає місце провідного, базового. Він покликаний сприяти розвитку конкретної творчої індивідуальності, її музичних здібностей та психологічних властивостей, які можуть ефективно спрацювати, в основному, в індивідуальній формі навчання, оскільки творчий підхід до розвитку індивідуальності – це одне із головних завдань музичної педагогіки. Щодо активності учня, то вона окреслюється (у 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 високому передбачуваному результату цей принцип відбувається через подолання високого рівня складності (у відношенні до репертуару, виконання художніх завдань, технічних вимог). В зрілому віці студентів їх активність реалізується в міжособистісному спілкуванні з педагогом.

Сучасній освіті притаманна принципова єдність свідомого й емоційного, художнього і технічного. Надамо деякі характеристики цих принципів щодо їх розвитку в теорії музичної педагогіки. Принципи єдності: а) свідомого та емоційного, що 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 художнє виразне виконання твору вимагає відповідних навичок і вмінь, оволодіння ними є засобом досягнення цієї мети, але за умов розвитку творчої ініціативи учня.

Розвиток теорії музичної педагогіки забезпечується наступними принципами: - педагогічної відповідності поставленій меті, що забезпечує завершеність виконання кожним учнем запланованої програми, доступність викладу, осягнення форми, робить художнім 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 здатності вирішувати непередбачувані педагогічні ситуації, які виникають у процесі навчання. Ефективність результату забезпечується взаємообумовленістю всіх принципів.

Таким чином, на підставі наукового узагальнення усталених теоретичних позицій визначено принципові педагогічні засади музичної освіти, які спираються на комплексний підхід до визначальних положень у педагогіці та забезпечують обґрунтованість педагогічних дій, сприяють ефективному функціонуванню методико-технологічного компонента фортепіанної школи. Принципові педагогічні засади характеризуються зв'язком окремих компонентів навчально-виховного процесу і є актуальними для загальної і музичної освіти завдяки : а) усвідомленню контекстності їх розвитку в системі загальної педагогіки; б) методологічному аналізу та узагальненню відповідної інформації; в) єдності інтелектуального та емоційного компонентів у засвоєнні навчального матеріалу; г) професійному спрямуванню, яке забезпечує єдність фахової і педагогічної підготовки студентів; д) ряду специфічних принципових позицій набуття фортепіанних вмінь і навичок.

Методологічне значення загальнопедагогічних принципів полягає у науково-теоретичній обумовленості розкриття педагогічної досконалості представників фортепіанної школи у контексті музичної освіти.

Література до розділу

1. **Асаф'єв Б.** Избранные труды : в 7-ми т. / Б. Асаф'єв – М.: Изд-во Академии наук, 1952. – Т. 1. – 398 с.
2. **Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.

3. **Бондар В. І.** Дидактика : ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
4. **Михайличенко О. В.** Нариси з історії музично-естетичного виховання молоді в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст. / О. В. Михайличенко. – К. : Видав. центр КДЛУ, 1999. – 238 с. – С. 74.
5. **Михайличенко О. В.** Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія : навч. посіб. для студ. муз. спеціальностей / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с. – С. 120–122.
6. **Ніколаї Г. Ю.** Стандартизація музично-педагогічної освіти Польщі в контексті Європейської інтеграції / Г. Ю. Ніколаї // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2004. – Серія 14. – Вип. 1 (6). – С. 33–43.
7. **Падалка Г. М.** Музична педагогіка / Г. М. Падалка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
8. **Падалка Г. М.** Принципові засади впровадження модульної технології навчання в систему музично-педагогічної освіти / Г. М. Падалка // 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).
9. **Падалка Г. М.** Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти / Г. М. Падалка. – К., 1999. – 29 с.
10. **Ростовський О. Я.** Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – 2-е вид., доп. – Тернопіль : Навч. книга Богдан, 2001. – 216 с.
11. **Рудницька О. П.** Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2005. – 360 с. – С. 91–92.

Завдання для самостійного опрацювання.

- Порівняти визначення основних принципів у педагогічних словниках М. Д. Ярмаченка, С. У. Гончаренка.
- Підсумуйте основні принципи музичної педагогіки.
- Розкрийте сенс принципів людиновідповідності, культуровідповідності та нормовідповідності.

3.4. ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ФОРТЕПІАНОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ. СТРУКТУРА УФС

Видатні педагоги в середині ХХ ст. вказували на те, що зовнішнє сприйняття їх досягнень відбувалося завдяки успіхам виконавської практики учнів (перемог на конкурсах, ефективність концертної діяльності тощо). Ця точка зору слушна, але в ній не вичерпується зміст педагогічної складової

фортепіанної школи. Педагог, піаніст, Л. Ніколаєв, 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 обох суб'єктів. У своїй діяльності педагог не повинен обмежуватись лише інтуїтивними пошуками, він має знайти засоби створення саме „його педагогіки” як стрункої системи. Якщо він не знайде „дих принципів, він не створить школи”¹³.

У музичній освіті звертання до принципів положень з'явилося у вигляді „вимог до викладання” (на кшталт: вчитель повинен вільно володіти музичним матеріалом, застосовувати його як засіб естетичного виховання тощо) для вчителів середньої школи.

Що стосується принципів творчого оволодіння фортепіано, то вони вибудовувались безпосередньо в теорії і практиці фортепіанного навчання протягом значного історичного періоду [11, с. 165–183].

Педагогічні принципи фундаторів національної фортепіанної школи не отримали всебічного наукового обґрунтування, відповідної систематизації. Осучаснення змісту, удосконалення форм фортепіанного навчання актуалізують постійний перегляд принципів позицій у контексті розвитку проблем загальної педагогіки. Принципові засади ми розглядаємо як науково-методичне підґрунтя розвитку теорії музичної освіти, відповідні педагогічні позиції представників фортепіанної школи. Спираючись на сучасні тенденції, дослідження в галузі музичної педагогіки, представники УФС створили відповідні науково-теоретичні підвалини для успішного фортепіанного навчання в музичних підрозділах ВПШ.

Винайдення принципів положень, що впливають на визначення перспективних шляхів розвитку педагогічної складової фортепіанної школи, залежить від усвідомлення змісту принципів засад у сучасній теорії загальної педагогіки, виявлення тенденцій розвитку принципів позицій у працях представників музичної педагогіки, узагальнення основних ідей розвитку музично-педагогічної галузі та фортепіанної школи в сучасних умовах.

Однією з головних рушійних сил розвитку педагогіки представників фортепіанної школи є педагогічні принципи, в яких „формується історична пам'ять професії”, що передається в безпосередньому індивідуальному освітньому процесі від майстра до учня, завдяки спілкуванню з музикою у виконанні педагога під час прослуховування твору (на уроці, в концертному

¹³ *Николаев Л. В.* Фортепианная педагогика / Л. В. Николаев // Музыка. – 1938. – № 22. – С. 3.

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-фахової активності (авторські методики; індивідуально або колективно апробовані технології творчого оволодіння фортепіано окремих викладачів цілими поколіннями піаністів, регіональними або ж національними фортепіанними школами), відбувається збереження змісту та результатів концертно-виконавської практики на відповідному рівні конкретної колективної співдружності послідовників або залежно від художньо-музичних запитів (особистості піаніста).

Педагогічна позиція яскраво проявляється в діяльності представників УФС, які здатні не лише самовизначатись, а й відстоювати власні принципові позиції у відповідних працях. Так, „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” [3]. Культурологічні знання О. Рудницька запропонувала формувати за принципами історизму, опори на творчий метод митців, з урахуванням аксіологічної функції мистецтва, поєднання особистісного, діяльнісного, діалогічного підходів.

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 належать „неперервність, наступність, ступеневість та інтеграція” [2], 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 [там само]; ступеневість передбачає обов'язкове проходження всіх ланок музичної освіти: музична

школа, середній спеціальний музичний навчальний заклад, музичні підрозділи вищого освітнього закладу.

Перспективному розвитку освітніх подій сприяє 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” [2], до яких належать і різні музичні фахові розгалуження з використанням фортепіанної підготовки. На думку О. Отич, підходи до професійної підготовки узгоджуються із зумовленим часом принципом культуровідповідності та гуманізації освіти.

Успішному розвитку теорії музичної освіти, окремих напрямків її розробки сприяє звернення різних авторів до визначення провідних відправних положень у авторській їх сукупності (або використання кожного окремо), яких вони дотримувались у власній музично-творчій діяльності. Наприклад, принцип програмності в українській фортепіанній музиці; принцип дотримання точного відтворення авторського тексту¹⁴. Ці принципи можуть відігравати різну роль за глибиною та обсягом використаних теоретичних узагальнень, але завжди усвідомлюються відправними для подальшого дослідження.

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 піаніста) сприяє розвитку теорії музичної педагогіки.

Ми вже зазначали, що одним з провідних педагогічних принципів музиканти визнають надання самостійності студенту, який доцільніше застосовувати на перших стадіях підготовки піаністів до відкритих виступів. Це є прикладом взаємодоповнення загальнопедагогічних (самостійності) та музично-педагогічних (концертної готовності) принципів, адже „виконання

¹⁴ *Альшванг А.* Советские школы пианизма. Очерк третий : А. Гольденвейзер и его школа / А. Альшванг // Сов. музыка. – 1939. – № 3. – С. 103–108. *Аністратенко Ж.* Г. М. Беклемішев-педагог / Ж. Аністратенко // Укр. музикознавство / Ж. Аністратенко. – 1973. – № 8. – С. 209–221. *Баренбойм Л. А.* Фортепианно-педагогические принципы Ф. М. Blumenфельда / Л. А. Баренбойм. – М. : Музыка, 1964. – 60 с. – (В помощь педагогу-музыканту).

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 [1].

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 у процесі виконання добре вивчених музичних творів на шляху досягнення цієї мети – виховання віри, упевненості в собі. Кваліфіковані 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 фортепіано неможливо укласти в певну схему, „кожний урок – це творчість педагога, застосування його принципів до конкретного учня і твору” [1].

У своїх методиках піаністи дотримуються загальнодидактичних та специфічних принципів, вважаючи, що „з’ясування принципів викладання є важливою складовою системи навчання”. Оскільки загальна педагогіка є теоретичною основою конкретних методик, загальнодидактичні принципи в їх конкретному застосуванні – базові, в т. ч. для педагогічної технології творчого оволодіння фортепіано. Це: „принципи виховуючого навчання, активності та свідомості у навчанні, врахування індивідуальних можливостей учнів, що є необхідною умовою творчого становлення піаніста” [4].

Музично-творча діяльність кожного учня підпорядкована закономірностям художньої творчості. В. Шульгіна впевнена, що мистецтво, перш за все, орієнтує наше ціннісне ставлення до дійсності, активно формує духовний світ людини [4]. 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 загальнодидактичний принцип виховуючого навчання отримує нове значення в музичній педагогіці й може бути сформульованим як єдність навчання та музично-творчого виховання.

Поряд з рушійними принципами музичної освіти (єдність навчання та музично-творчого виховання, підпорядкування технічного розвитку художньому відтворенню музики тощо), які історично ствержені та

теоретично обґрунтовані, В. Шульгіна розкриває ще один – 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” [5].

Відправні позиції загальної педагогіки та музичної освіти розкриваються у взаємозалежності багатьма дослідниками щодо змісту навчальної діяльності в процесі оволодіння студентами музичного інструмента – фортепіано. Узагальнюються і співвідносяться різні класифікації принципів положень у теорії педагогіки вищої школи, завдяки чому 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 (Л. Смирнова) на три групи: методологічні, загальнодидактичні та конкретно-дидактичні, що безпосередньо спрямовують зміст та форми фортепіанного навчання. Серед головних – методологічні принципи, якими детермінуються решта загальнодидактичних та спеціальнометодичних принципів 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 та інтелектуалізація навчального матеріалу з урахуванням внутрішньої детермінованості всіх тем курсу, їх практичної спрямованості на формування професійної культури кожного студента.

Одним із загальних принципів музичної педагогіки щодо фортепіанного навчання є традиція використання українського репертуару, який використовується у робочих програмах студентів (РЛ [11, с. 256–265]).

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що принципи розвитку фортепіанної школи знаходяться в єдиному парадигмальному вимірі в теорії музичної освіти як відгалуження теорії загальної педагогіки завдяки її контекстності, що детермінується науково-теоретичною ємністю та широким застосуванням фортепіано як базового інструмента в загальному музичному навчанні та вихованні, виконавській практиці; єдності інтелектуального та

емоційного в оволодінні фортепіанною музикою, поєднанні особистісного, діяльного та діалогічного підходів.

Визначення принципів засад збагачуватиме інтелектуально-творчий пошук у розкритті теоретичного та практичного компонентів структури фортепіанної школи і сприяє подальшому розвитку теорії та практики музичної освіти, наприклад, її фахової двовекторності: спеціально-музичного та психолого-педагогічного, кожен з яких у своєму функціонуванні потребує взаємообумовленості.

У фортепіанній школі використовуються різні принципи підготовки майбутніх вчителів, а саме: - історизму, цілісності й системності, спрямованих на охоплення навчального матеріалу (кращі зразки української 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 з індивідуального навчального плану студентів (передбачає врахування рівня музичної та піаністичної підготовки в єдності з визначенням перспективи розвитку студента); - єдності педагогічних, художніх і піаністичних завдань, які реалізуються у різних напрямках роботи: визначення виховного потенціалу твору та доцільності використання у шкільній практиці, створення художньої, виразної інтерпретації обраних творів; - розвитку вмінь словесної характеристики музичних образів з дотриманням принципу відбору високохудожнього поетичного матеріалу; - оволодіння уміннями варіантної інтерпретації з метою орієнтації виконання на певну вікову категорію слухачів.

З урахуванням виділених нами парадигм, керуючись узагальненими системами принципів теорії загальної педагогіки та музичної освіти, доповнюючи та конкретизуючи проаналізовані з них, пропонуємо авторський проект принципів позицій прогресивного розвитку УФС у системі музичної освіти.

Принципові позиції прогресивного розвитку УФС у системі музичної освіти: етнозацікавленості українською ідеєю, домінантності історичних традицій, потреби в інтелектуально-творчій активності, усвідомлення особистої відповідальності та потенційного лідерства, взаємозбагачення педагогічних і виконавських ідей, технік і практик, аксіовідповідності професійних якостей

Представлений авторський проект наданих принципових позицій інфінітивного розвитку УФС (табл. 3.2.) розкриває зміст указаних принципів відповідно до визначених освітніх парадигм фортепіанної школи.

Узагальнюючи теоретичне обґрунтування змісту та структурних компонентів УФС, зупинимось на факторах, відповідних науковому школотворенню, та їх фортепіанному забезпеченні.

Таблиця 3.2.

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПРЕДСТАВНИКІВ УФС

Принципи		
Відповідні освітні парадигми	Назва	Зміст
Особистісна	Етнозацікавленості українською ідеєю	Успадкування та творча реалізація піаністами традицій загальнонаціональної культури України, сприяння подальшому прогресивному розвитку поліетнічного громадянського суспільства
Особистісна, академічна	Домінантності історичної традиції	Здійснення представниками УФС історично-усталеної культуротворчої місії; дотримання константності полікомпонентного змісту та форм оволодіння фортепіано, творче наслідування традицій педагогічних ідей її лідерів
Рефлексивно-когнітивна, акмеологічна, трансформативна	Потреби в інтелектуально-творчій активності	Усвідомлення творчого процесу оволодіння фортепіано як самодостатньої навчальної організаційно-сислової одиниці музичної освіти, чинником подальшого розвитку УФС
Особистісна, комунікативна	Усвідомлення особистої відповідальності і потенційного лідерства	Наявність лідера (у розумінні засновника та мозкового центру наукової школи) у структурі УФС як компонентного поняття на засадах комунікативної толерантності у педагогічному спілкуванні „на музичній моделі”, шанобливого ставлення до власних педагогів та своїх послідовників
Академічна, особистісна, акмеологічна	Аксіовідповідність професійних якостей	Виявляється у спонуканні до розкриття власних інтелектуально-творчих потенційних можливостей на шляху до самореалізації на акмерівні
Трансформативна, комунікативна, прагматична	Взаємозбагачення педагогічних та виконавчих ідей, технік і практик	Забезпечує прогресивність розвитку УФС (навіть в умовах локального історичного або регіонального негативного досвіду) завдяки розвитку власного стилю творчої діяльності

Історико-культурний: музично-освітня традиція (типи наслідування діяльності видатних піаністів, лідерів фортепіанних шкіл); діалог поколінь (виконавська культурно-просвітницька діяльність піаністів); нова музично-творча ідея (композиторська діяльність); методико-технологічні трансформації (художньо-образна, технічна складові).

Предметно-логічний: зміст музичної освіти (результат навчання, процес оволодіння фортепіано); народження та вдосконалення інтелектуально-творчих ідей (конкурентна спроможність дослідницьких ідей науковців); інтелектуальне партнерство (збіг індивідуальної та колективної музично-інтерпретаторської ідеї педагога та учня, освітнього колективу); продуктивне опанування фортепіанних творів.

Соціально-психологічний: міра визнання соціумом результатів музичного виховання педагогами (підвищення рівня слухацької аудиторії); інституційні форми комунікації („невидимий” коледж, освітнє співтовариство з особистими предметно-комунікативними зв'язками); лідерські якості фундатора фортепіанної школи; індивідуальний стиль інтелектуально-творчої діяльності піаніста.

Педагогічний: результативність системи вчитель-учень (перевершення творчих здобутків вчителя); збереження індивідуальності піаніста (інфінітивність фортепіанної школи); динаміка індивідуальної музично-педагогічної творчості (вчений, педагог, виконавець); виховання чуттєво-емоційної культури особи (творче оволодіння фортепіанної музики).

У визначених парадигмах розкриваються функціональні компоненти УФС, ведучими в яких є: в *особистісній* – ідейно-лідерський компонент; *рефлексивно-когнітивній* – інтелектуально-творчий; *акмеологічній* виконавсько-практичний; в *трансформативній* – ідейно-лідерський та інтелектуально-творчий; 5) *комунікативній* – комунікативно-діалоговий і полілоговий); у *прагматичній* – методико-технологічний; в *академічній* – мотиваційно-цільовий.

Структура прогресивного розвитку УФС містить відповідні *критерії*, серед них : самостійність творчого вкладу учня (інтелектуально-творчий потенціал піаніста); взаємодія колективної та індивідуальної мотивації (дієвість „взаємних творчих стимулів”); наявність власного стилю педагогічної діяльності (уміння наслідувати та відтворювати способи мислення та дії вчителя); випередження вчителя (поява нового наукового спрямування, фортепіанної школи).

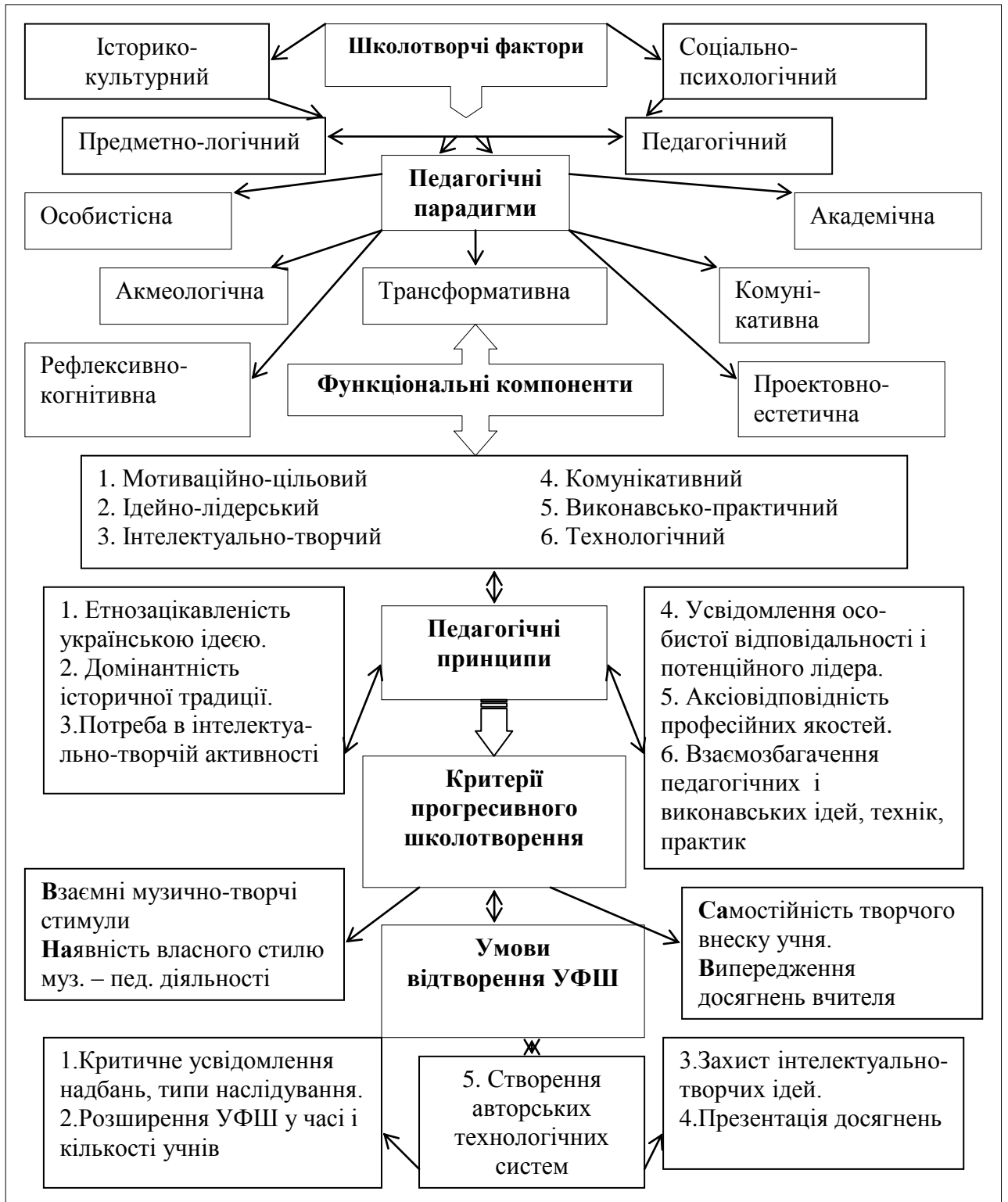


Рис. 3.3. Схема структури УФШ як науково-педагогічного феномена

Перспективне самовідтворення УФШ у музичній освіті відбувається за певних умов, серед яких ми виділяємо:

1. Критичне усвідомлення здобутків та експлікація результатів (типи наслідування педагогічної традиції визначних лідерів).

2. Розширення фортепіанної школи в історичному часі та завдяки кількості учнів (євроспівдружність, освітньо-виховна діяльність, музично-виконавська практика).

3. Презентація власних фортепіанних досягнень (майстер-класи, лекції-концерти, конкурси).

4. Захист інтелектуально-творчих ідей музичного спрямування (конкурентно спроможні наукові публікації, інноваційні педагогічні технології, доповіді).

5. Створення авторських методико-технологічних систем (окремих методик), засобів індивідуально-творчої діяльності, прийомів художнього відтворення фортепіанної музики). Екстраполяція принципів теорії загальної педагогіки на УФС, ствердження їх у відповідних парадигмах обґрунтовує з позицій історії і теорії педагогіки визнання музичної освіти, отриманої у процесі оволодіння фортепіано та за його допомогою, як самодостатньої, а фортепіанної школи – еталонною фаховою галуззю із психолого-педагогічними та соціально-освітніми теоретичними позиціями, відповідними принципами, культуровідповідними характеристиками.

Література до розділу

1. **Кравченко Т. П.** У класі фортепіано (нотатки педагога) / Т. П. Кравченко // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : зб. ст. / ред. та упоряд. А. Й. Корженевського.– К. : Муз. Україна, 1981.– 115 с.– С. 3–16.
2. **Отич О. М.** Особливості реалізації принципів мистецької освіти у системі професійної підготовки фахівців / О. М. Отич // 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).
3. **Рудницька О. П.** Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2005. – 360 с. – С.5.
4. **Шульгіна В. Д.** Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано : учеб. пособ. / В. Д. Шульгіна. – К. : КГПИ, 1982. – 133 с.
5. **Шульгіна В. Д.** Українська музична педагогіка : підруч. / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.

Завдання для самостійного опрацювання

- Назвати принципові позиції прогресивного розвитку УФС.
- Пригадати функціональні компоненти УФС.
- Керуючись таблицею 3.2., підберіть приклади принципів власних педагогів.
- Виростивуючи схему 3.3. поясніть окремі зв'язки складових структури УФС.

Тьюторські заняття

1. Перерахуйте умови перспективного самовідтворення УФС у музичній освіті (**письмово, 10-15 хв.**).
2. Тема: «Сутність прогресивності принципових позицій розвитку української фортепіанної школи в системі музичної освіти» (**дискусія, 25 хв.**).

3.5. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ЗНАКОВИХ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ПЕРЕДСТАВНИКІВ ФОРТЕПІАННИХ ШКІЛ

Однією з характерних якостей фортепіанної школи, як історичної традиції, є наступність. У випадку гідного спадкоємця школа продовжує своє існування та розглядається як науково-творче спрямування.

Таким чином, з'ясувавши характерні особливості музичної школи як категорії галузевої ланки наукознавства, дослідивши зміст функціонального методико-технологічного компонента фортепіанної школи, виділяємо декілька типів (від свідомо традиційного через індивідуально-трансформоване до яскраво виділеного ідейно-лідерського типу) наслідування педагогічної традиції лідера (лідерів) школи на досліджених прикладах з генеалогії фортепіанних шкіл В. Барвінського, Г. Беклемішева, П. Луценка, Г. Нейгауза, В. Пухальського, М. Старкової, М. Тутковського та їх послідовників (О. Криштальського, А. Луфера, К. Михайлова, Є. Сливака, В. Топіліна, А. Янкелевича, інших). Фортепіанні школи розглянуті на прикладах знакових для ХХ століття осіб, лідерів УФС.

У педагогічну систему видатних українських піаністів окремим компонентом входять їх методико-технологічні здобутки, а також містять принципові позиції видатних педагогів щодо оволодіння фортепіано, використання перспективних методів музичного навчання, виховання, специфічних засобів музичного розвитку.

Зупиняємось на педагогічних ідеях, принципах, окремих позиціях лідерів, які стали традиційними для продовжувачів та відправними для їх творчих новацій, авторських шкіл.

Історичною постаттю у розвитку УФС був видатний педагог Володимир Вацлавович Пухальський (1848-1933 рр.), заслужений професор України (1928 р.), герой праці¹⁵.

Слідуючи своєму безумовному покликанню, педагогічній діяльності, В. Пухальський багато і плідно працював з учнями, яких через його педагогічну майстерню („фортепіанний клас”) пройшло багато. У роботі з ними розбудовувались його педагогічні принципи, що були спрямовані на виховання особистостей (В. Горовиц, Г. Коган, М. Тутковський, Б. Яворський та багато ін.), самостійних митців, творчих педагогів, піаністів, які гідно продовжили його ідеї і надбання у власній педагогічній діяльності (РЛ [11]).

Починав В. Пухальський вибудову індивідуальних проектів музичного особистісного розвитку своїх учнів з діагностичних спостережень та завдань, блискуче розпізнавав інтелектуально-творчий потенціал учнів; спрямовував педагогічні зусилля на розвиток самостійного мислення кожного; допомагав розвивати у студентів широку освіченість, для чого приділяв велику увагу набуттю музичного кругозору та свідомому розкриттю художнього змісту творів. За спогадами його учнів, В. Пухальський володів сам великим репертуаром, багато показував на роялі, як виконувати, т. б. використовував принцип наочності у своїх заняттях. Він мав сучасні погляди, цікавився творчістю молодих композиторів¹⁶; демонстрував уміння розбиратись у нових наукових розробках з проблем музичної теорії, сучасної стилістики, що дозволяло постійно розширювати фортепіанний репертуар своїх учнів, поглиблювати просвітницькі тенденції розвитку школи.

В. Пухальському були притаманні передові погляди глибоко освіченого, ерудованого музичного діяча (які відбивали ідеї кінця ХІХ ст.-першої третини ХХ 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

¹⁵ На його педагогічні погляди вплинули ідеї Т. Лешетицького (1830-1915 рр.). Вони мали багато спільного з системою Л. Демпе (1828-1890 рр.), педагогічними та виконавсько-практичними поглядами А. Рубінштейна (1829-1894 рр.), К. Таузіга (1841-1871 рр.). Продовжуючи та трансформуючи традиції їх шкіл, В. Пухальський розбудував власну фортепіанну школу.

¹⁶ *Програми* музичних творів учнів класу В. Пухальського. Технічний екзамен // ДАМК. – Ф. Р-810. – Оп. 1. *Програми* занять по класу фортепіано, 1926 г. В. В. Пухальський // ІР НБУВ. – Ф. 221.

майстерності, він залишався вірним принципам художньої виразності виконання фортепіанної музики, набуття бездоганної технічної досконалості. Педагогічна система В. Пухальського, за визначеною нами типологією наслідування принципів своїх попередників, спирається на *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з доміантою взаємозбагачення (II тип) з ознаками I типу – самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні „материнської” фортепіанної школи.*

Своєю педагогічною, культурно-громадською, інтелектуально-творчою, виконавською практикою В. Пухальський ствердив одну з визначних українських фортепіанних шкіл.

Велику розбудовчу роль у розвитку УШФ зіграв Микола Аполонович Тутковський (1857-1931 рр.) – український педагог, піаніст, виконавець, громадський діяч, композитор, герой праці з 1924 р. У музичному училищі (при ІРМТ) вчився на двох відділеннях: фортепіанному у В. Пухальського та теоретичному у А. Казбирюка, яке закінчив у 1880 р. (в університеті отримав фізико-математичну освіту). Педагогічну діяльність розпочав через рік після вступу до училища (викладав в училищі до 1893 р. сумісно з навчанням). Музична освіта доповнена закінченням екстерном консерваторії у Петербурзі, де отримав звання „вільного художника”.

Не полишаючи педагогічної діяльності в інших освітніх установах, М. Тутковський у 1893 р. відкрив у Києві власну приватну музичну школу (№ 7 ім. М. А. Тутковського), в якій за його запрошенням працювали М. Лисенко, Л. Паращенко, С. Короткевич та інші. Цю школу було відкрито з метою надання учням „фундаментальної художньої освіти з інструментальної та вокальної підготовки” із застосуванням багатьох музичних теоретичних дисциплін¹⁷. Б. Яновський назвав її „гордістю Києва”, яка займала почесне місце „за повнотою програм та серйозністю і добросовісністю справи”. З 1920 р. М. Тутковський викладав у консерваторії.

Від свого педагога В. Пухальського М. Тутковський успадкував широку загальну та музичну ерудицію, досконале володіння музичним інструментом. Його педагогічні позиції залишились сучасними, це – глибоко інтелектуальний підхід до опанування навчальної літератури; опора на вроджені психічні якості та потенційні можливості учнів; сполучення в його

¹⁷ *Музыкальная* школа № 7 /имени/ Н. А. Тутковского. Годовые отчеты, финансовый доклад о работе и др. 1924-1926 гг. // ІР НБУВ. – Ф. 218. *Учебні* програми та програми концертів учнів школи (М. Тутковського), 1916-1930. Машин. Брошура // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 129.– Оп. 1.

педагогічних діяч вимогливості до власної діяльності із щедрістю душі (навчав у своїй школі талановитих дітей з бідних родин безкоштовно). Вимогливість до навчання своїх студентів сприяла вихованню багатьох видатних музикантів. М. Тутковський демонстрував високу відповідальність у просвітницькій діяльності (власним прикладом навчав студентів проводити лекції-концерти, в яких виконував фортепіанні твори, акомпанував вокалістам, грав в інструментальних ансамблях.

Педагогічна діяльність сприяла розквіту його як викладача, який демонстрував „хист видатного педагога”. Педагогіку М. Тутковського визначають:

- глибокий гуманізм у ставленні до учнів усіх освітніх установ, де він працював; людяність та повага до особистості кожного;

- визначні виховні можливості широкої загальної ерудиції музиканта, позитивний вплив на загальнокультурний та творчий розвиток молоді, авторитет музиканта;

- боротьба за високий професіоналізм, викорінення дилетантизму на всіх етапах фортепіанної підготовки музикантів, чесність у ставленні до справи;

- багатий досвід педагогічної діяльності, глибокі знання та природне музичне відчуття. Це сприяло ефективності навчальних прийомів; тактовне, уважне ставлення до всіх учнів, виховання сильної виконавської волі.

Тип його наслідування педагогічних традицій своїх наставників ми визначили як II – *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантністю взаємозбагачення.*

Одним з відомих педагогів київської фортепіанної школи був продовжувач школи В. Пухальського Костянтин Михайлов (1882-1961 рр.), заслужений діяч мистецтв України.

Він розпочав педагогічну діяльність у 1907 р. старшим викладачем музичного училища (м. Київ), з 1917 р. став професором Київської консерваторії, а у 1922 р. – її директором. Заслуги цього видатного педагога, громадського музичного діяча, піаніста оцінено державою, К. Михайлова було нагороджено багатьма орденами та медалями. Від його особистісних позицій як ідейного лідера залежав не лише прогрес власної фортепіанної школи, а й педагогічна діяльність колективу усього музичного освітнього закладу, рівень професіоналізму, доцільні методи перебудови музичної освіти, поглиблення її змісту.

Від свого педагога, В. Пухальського, він успадкував :

- творчі підходи до особистого розвитку учнів, спираючись на природні задатки кожного;

- вимагав від студентів копіткої праці, набуття досвіду знайомства з літературою різних жанрів, форм, стилів розширення кругозору та формування відповідних умінь;

- уникнення формального, бездумного копіювання учителя;

- активне емоційне включення, використання кращих фортепіанних творів сучасних авторів. Він спонукав студентів до самоосвіти (відбувалося зародження прототипів безперервного навчання), впливав на активізацію ініціативи учнів. К. Михайлов застосовував принцип урахування індивідуальних особливостей кожного студента у доборі навчального матеріалу, з дотриманням дидактичних принципів поступового ускладнення та запобігання вперед, які проявлялись у свідомому запропонуванні студентам важких творів, але таких, які в процесі опанування стануть у пригоді в їх подальшому технічному або художньому удосконаленні та сприятимуть подоланню учнем перешкод на шляху до вищого щабеля творчого опанування фортепіано. Т. б. створював індивідуальні проекти особистісного, музичного та піаністичного розвитку кожного учня.

К. Михайлов був визнаним музичною спільнотою лідером, прикладом для послідовників. Він був впевнений, що педагог не лише у безпосередній освітній роботі, а й опосередковано дуже впливає на своїх учнів, тому спонукав своїх продовжувачів самостійно мислити, бути активними та ініціативними в педагогічній та культуротворчій діяльності, спрямовувати зусилля на самовиховання до рівня висококваліфікованих музикантів, зичив знаходити можливості у здійсненні сумісної інтелектуально-творчої діяльності педагога і учнів (типовий приклад наукового спрямування функціонування школи в музичній освіті). Тип його наслідування педагогічних традицій УФС ми характеризуємо як *самостійне визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні „материнської” фортепіанної школи (I тип).*

Гідно науковій увазі музично-педагогічна діяльність Павла Кіндратовича Луценка (1873-1934 рр.), лідера харківської фортепіанної школи. П. Луценко був одним з прогресивно мислячих педагогів, видатним концертуючим піаністом, ім'я якого стало відомим в Україні, 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.), перший керівник фортепіанної кафедри. Він вдало поєднував

педагогічну та науково-методичну діяльність, плідно працюючи над теоретичними проблемами оволодіння фортепіано, виховав плеяду піаністів, які сприяли розвитку УФС і за кордоном.

Джерелами музичної освіти та педагогічних поглядів П. Луценка були приватні уроки в Орловського (з дев'яти років), продовження музичної освіти в класі професора Е. Єдлічки (учня М. Рубінштейна). Педагогічна діяльність розпочалась у якості асистента Штернської консерваторії. Після повернення у Берлін того ж року отримав право викладати фортепіано. Працював у Берліні до 1914 р. (поряд з отриманням музичної освіти П. Луценко закінчив класичну гімназію та юридичний факультет університету).

Як засновник та лідер однієї з УФС П. Луценко був тісно пов'язаний з традиціями російської та європейської музичних культур.

Особистісні якості лідера кожної фортепіанної школи мають значний вплив на методичну систему та виконавсько-педагогічну діяльність продовжувачів, які засвоювали її та наслідували або трансформували в своїй самостійній роботі (використовуючи різні типи наслідування традиційних принципів). П. Луценко відрізнявся глибиною інтелекту, волею, мужністю, невичерпною енергією. Він давав свободу розвитку творчої особистості учнів (наприклад, Л. Сагалов відрізнявся академізмом, В. Петрову були притаманні артистичний 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 [5], (РЛ [11]) їм було властиве і загальне: відсутність консервативності, безглуздої віртуозності, його учні відрізнялись аналітичним розумом, „монументалізмом” у діяльності. Все це допомагало розвинути інтерпретаційні задатки, оновлювати класичний репертуар оригінальними трактовками сучасної музики.

П. Луценко виховував новий тип піаніста-просвітителя, свідомо скеровуючи зусилля молоді на опанування ряду важливих музичних проблем:

- обов'язкове винайдення наукового пояснення всім діям, раціональне вирішення складних завдань;
- спонукання до самостійного мислення, надання учням відповідної свободи в діях;
- розвиток ініціативи студентів у пошуках художнього трактування творів, народженні власної інтерпретації, але за умов непохитного слідування історичній стилістиці творів;

- дотримання особистісно-орієнтованого підходу, який виявлявся в опорі на здібності, індивідуальні можливості кожного окремого учня;
- збереження вольової та інтелектуальної активності студентів, упевненості в собі за рахунок попереднього аналізу навчального матеріалу, усвідомлення труднощів, розуміння причини невдач, що уможливило задоволення від роботи;
- створення на уроці атмосфери зацікавленості, ситуацій педагогічно доцільної здивованості учнів надзвичайною пам'яттю їх педагога, його ерудицією, досконалим виконанням творів у ансамблі з учнями;
- унаочнення теоретичних позицій довершеним виконанням розучуваних творів, намаганням наблизити виконання учнів до більш досконалого;
- формування індивідуально-неповторної особистості учня.

Можна припустити, що деякі педагогічні позиції 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 розслаблятися, аналізувати та усвідомлювати складнощі, розуміти причини невдач. Наводячи враження від занять Л. Фейгіної, дізнаємося, що вона мала нагоду продовжувати традиції, притаманні П. Луценку, створення на уроці атмосфери зацікавленості. За спогадами О. Жука, педагог давав дуже стислі та доречні, точні зауваження, які були особливо необхідні в заключній стадії роботи над творами.

Погляди П. Луценка розвивались та відстоювались у непростій боротьбі різних течій у становленні фортепіанної методики. Він виступав проти хибного впливу колективного методу підготовки з фортепіано, що нівелював особистість педагога та індивідуальність учня¹⁸, відстоював використання серйозного, змістовного репертуару. Визначаючи тип наслідування П. Луценка, ми представляємо його як *самостійно визначені шляхи наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні „материнської” фортепіанної школи (I тип).*

Педагогічні принципи П. Луценка стали значним внеском у розробку теорії загальної педагогіки. Серед дидактичних принципів головними є:

¹⁸ *Гуго Л. и К.* Принципы коллективного обучения на фортепиано / Л. и К. Гуго // Музыка и Октябрь. – 1926. – № 2. *Накази* М-ва освіти і Головного управління мистецтв та культури // ЦДАВО України. – Ф. 3689. – Оп. 1.

- науковий підхід у навчанні до вирішення складних технічних і художніх завдань;

- особистісно-зорієнтований підхід до навчання кожного індивіда, урахування потенційних можливостей, природних здібностей молодих піаністів та педагогічна увага до них;

- свідомість навчання, застосування критичного, тонкого художньо-фахового аналізу виконуваних творів;

- наочність навчання, збереження набутих виконавських вмінь, здатності виконувати складні фортепіанні твори в ансамблі із студентами;

- діалогової взаємодії, умінь спілкуватись, що зводилось не лише до високопрофесійних стосунків авторитетного лідера фортепіанної школи зі своїми послідовниками, а й доброзичливого, толерантного, товариського ставлення зрілого музиканта до молодших колег;

- 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 викладач (з 1956 р. – Харківська, з 1962 р. – Київська консерваторії), піаніст. В. Топілін завжди мав чітку педагогічну мету, якої досягав із своїми учнями. Він умів довести свій задум і обов'язково його практично досягти. Йому було притаманне „красномовне” виконання, в яке він вмщував усі відтінки своїх відчуттів¹⁹.

Принциповими для В. Топіліна були декілька педагогічних позицій, яких він дотримувався у своїй роботі, що були успадковані від педагога П. Луценка та врахування традицій їх визначних попередників. Це були :

- чітко визначена мета, до якої він наближав учнів, з обов'язковим досягненням її на уроці;

- ілюстрація студентам складових, великих фрагментів музичних творів на уроці за принципом наочності;

- обмеження стислими конкретними поясненнями; впевненість у своїх творчих можливостях. В. Топілін демонстрував педагогічну і виконавську досконалість визначного музиканта, виняткову людяність, душевність²⁰ . У Київській консерваторії В. Топілін керував кафедрою спеціального фортепіано, виховав багато послідовників.

¹⁹ *Диплом* Топіліна В. В. про закінчення Харківського музично-театрального інституту // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп. 1. *Топілін В.В.*: подяки за активну творчу роботу та почесні грамоти // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп. 1.

²⁰ *Афіші* концертів учнів В. В. Топіліна // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп. 1. *Топілін В. В.* Біографічні відомості / В. В. Топілін // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 369. – Оп. 1.

Із спогадів його учнів, історичних джерел заключаємо, що його тип наслідування педагогічних принципів це – *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантністю взаємозбагачення (II тип)*.

Історично значущою особистістю для України був блискучий педагог, виконавець, Григорій Михайлович Беклемішев (1881–1935 рр.). Педагогічні погляди його сформувались під керівництвом В. Сафонова та Ф. Бузони.

Власна педагогічна система Г. Беклемішева складалась під впливом пануючих теорій про фортепіанне навчання. Але він мав своє бачення щодо використання принципів різних шкіл. Г. Беклемішев не приймав безглузлого копіювання різних течій і вважав, що зосередження уваги лише на окремих з них породжує зворотнє від очікуваного. 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)*.

Велике 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 УФС, доповнив навчальні плани.

Одним з переконливіших продовжувачів фортепіанної школи Г. Беклемішева був блискучий піаніст, доктор мистецтвознавства, професор Абрам Михайлович Луфер (1905–1948 рр.)²¹. Розвиваючи та збагачуючи педагогічні 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 [6]. Свої позиції він виклав у науково-методичних працях: „Методика викладання гри на фортепіано”, „Принципи підбору педагогічного репертуару” та інших²².

Від лідера школи – свого безпосереднього вчителя Г. Беклемішева (протягом дванадцяти років вчився під його впливом) А. Луфером успадковані такі риси : надзвичайна вимогливість у досягненні поставленої мети; відданість справі, турбота про молоде покоління продовжувачів київської фортепіанної школи, створення сприятливих умов для їх розвитку та художнього зростання; виховання уміння відстоювати власну

²¹ *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.

²² *Луфер А.* Музичні вузи Радянської України / А. Луфер // Рад. Музика. – 1938. – № 6.

самостійність та індивідуальну неповторність виконавця; намагання берегти самобутність конкретної фортепіанної школи, традиції свого лідера.

А. Луфер ствердив власну фортепіанну школу. Його трансформаційній педагогічній системі притаманне:

- фундаментальний метод виховання особистості учня, розвиток інтелектуальних здібностей, поширення загальних та музичних знань;
- підтримка індивідуальності молодих піаністів, спрямування їх виконавської неповторності на професійно доцільну, художньо виправдану інтерпретацію;
- дотримування ідеї використання широкого і різноманітного репертуару високого художнього гатунку;
- підтримка високого рівня виконання музичних творів за рахунок розвитку позитивного ставлення до конкурсів, культуротворчої діяльності;
- вміння передавати власний багатий виконавський досвід, насичений перемогами на міжнародних конкурсах, стимулюючи творче зростання своїх продовжувачів, самостійність їх подальшої педагогічної та творчої діяльності. Педагогу були притаманні лаконізм висловлювань, їх перевіреність практикою.

Тип наслідування цього видатного педагога ми окреслили як *самостійне визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні „материнської” фортепіанної школи (I тип).*

У школі Г. Беклемішева визначне місце займав Євген Михайлович Сливак (1899-1969 рр.), який понад тридцять років віддав педагогічній та виконавській діяльності, наслідував кращі традиції УФС, виховав велику кількість учнів. Педагогічну діяльність Є. Сливак розпочав рано, уособлюючи багато спільних ідей зі своїм вчителем, будучи одним з найталановитіших його учнів.

Через творчість Г. Беклемішева Є. Сливак продовжив традиції славетної школи Ф. Бузоні, М. Рубінштейна, В. Сафонова. Серед цих традицій можна виділити: глибоке вивчення історії та теорії музичного мистецтва, самовіддане служіння йому, заохочення учнів до творчої діяльності. До педагогіки Є. Сливака від Г. Беклемішева перейшли прогресивні погляди, просвітительські ідеї, що мали вирішальний вплив на нього як особистість. Успадковані і громадські позиції щодо розвитку музичної освіти. Продовжуючи традиції Г. Беклемішева та В. Пухальського, створив дитячий музичний репертуар. У 1953-1954 рр. Є. Сливак, Б. Міліч та К. Михайлов здійснили випуск збірок дитячих фортепіанних творів.

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 досягти. 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 учням, їх спогадам можливе детальне ознайомлення з методикою, усвідомлення вагомої ролі його педагогіки в музичній освіті. Є. Сливак став прикладом для своїх продовжувачів, ідейним лідером власної фортепіанної школи.

До його педагогічних поглядів входять:

- повага до особистості учня, розкриття неповторних якостей кожного, довіра та спонукання до постановки ними мети та самостійного винайдення правильного рішення, заохочення ініціативності учнів у намаганні охопити та створити цілісну концепцію виконання твору;

- спонукання до творчості, діючи за принципом наочності, він демонстрував інтерпретаторські варіанти на роялі, розкривав безмежні його можливості;

- враховуючи принцип поступовості, Є. Сливак не поспішав ускладнювати навчальний матеріал, стимулюючи бажання учнів виконувати улюблені твори, але завжди залишав педагогічне право за собою розширювати репертуар, давати незнайому музичну літературу (РЛ [11, с. 203–206]).

Так, у нових історичних умовах було продовжено кращі традиції школи Г. Беклемішева, які знайшли розвиток у діяльності професора Є. Сливака і в сучасних умовах посідають гідне місце в педагогічній діяльності його учнів, створюючи плідне підґрунтя подальшої діяльності цієї фортепіанної школи (РЛ [11]). Його тип наслідування педагогічних принципів ми визначаємо як *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантою взаємозбагачення (II тип)*.

Продовжувачем школи Г. Беклемішева був Арнольд Анатолійович Янкелевич (1897–1982 рр.). Від свого вчителя він успадкував високий рівень загальної та музичної культури, віртуозне виконання фортепіанної літератури, продовжував традиції класичних фортепіанних шкіл своїх вчителів; цінність самостійної творчої діяльності учнів; розкриття індивідуальної неповторності кожної особистості піаністів; мав активну

творчу позицію педагога, музиканта. На педагогічні погляди А. Янкелевича мали вплив і професор Ф. Блуменфельд (під його керівництвом удосконалював свою освіту як ад'юнкта), В. Горовиць, А. Барер, відвідування занять 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.

Вивільнення творчої свободи учнів 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 була предметом пильної педагогічної уваги цього досвідченого майстра, він піддавав критиці однобічне трактування твору, вміло підпорядковував розвиток особистості учнів їхнім найкращим якостям, вимагаючи віддавати максимум зусиль улюбленій справі і навчанню, не цурався вчитись у своїх учнів, забезпечуючи цим зворотній зв'язок у процесі навчання та школотворення.

Вимогливий до себе А. Янкелевич з такою ж „високою планкою” підходив до виховання молоді, вимагаючи дисципліни та відповідальності за якість своєї роботи. Втручання в навчальну діяльність студентів відбувалось після довготривалої їх самостійної роботи над твором, після напруженої самопідготовки (в разі досягнення сейозних результатів його учень отримував схвальну оцінку), тобто практична реалізація його педагогічної позиції – надання творчої свободи учням, підведення до вищого рівня розвитку їх інтелектуально-творчого потенціалу, глибокого художнього осмислення виконуваної музики (РЛ [11, с. 206–209]). Лєвова частка занять у його музично-педагогічній майстерні відбувалась після глибокої та майже всебічної самостійної роботи студентів (нагадаємо, що така технологія творчого оволодіння фортепіано схожа з Т. Кравченко, Б. Рейнгальд, іншими). Відповідна методика не завжди була приємною та зручною для учнів, іноді було складно віднайти необхідний стиль спілкування, взаємопорозуміння.

Школа А. Янкелевича продовжується і у педагогіці Наталії Вітте. Н. Вітте багато уваги приділяла інтонаційному змісту музики, стильовим особливостям, драматургії творів. Фортепіанна школа Н. Вітте, як і багатьох інших педагогів, не є замкненою організаційно-дидактичною системою. У класі завжди присутні декілька учнів, що є характерною рисою педагогіки представників фортепіанної школи взагалі (на інших прикладах вже зазначалось, що це сприяє поширенню знань студентів, відповідальності за

виконувані твори, створенню атмосфери доброзичливості, взаємозбагачення, фаховому удосконаленню учнів).

Продовжує Н. Вітте традиції підготовки студентів до відкритих виступів, за якими розвиває у майбутніх педагогів виконавські здібності, активізує і виховує виконавську волю, відповідальність перед слухацькою аудиторією та удосконалює практичні вміння та навички. Вірна принципам свого наставника, вона продовжує традицію виховання самостійності студентів, спонукає їх до творчого пошуку, створюючи проблемні ситуації щодо винайдення правильних рішень, власних інтерпретацій, які особливо цінувала в своїх учнях. З років навчання у Н. Вітте студенти привчалися бути цілеспрямованим і досягати поставленої мети, вимогливо ставитись до обраного репертуару та максимально використовувати власний інтелектуально-творчий потенціал, логічно мислити й „стильно”, високохудожньо виконувати музичні твори. Своєю діяльністю вона, за нашою типологією, демонструє III тип наслідування – *свідоме традиційне наслідування принципів окремого лідера (декількох лідерів) фортепіанної школи з елементами трансформації*.

Лідером однієї з багатьох українських фортепіанних шкіл є Василь Олександрович Барвінський (1888-1963 рр.). Він зберіг традиції своїх педагогів В. Курца (Львів) та Я. Гольфельда і В. Новака (Прага) і продовжив їх у дещо синтезованому, трансформованому вигляді.

В. Барвінський увійшов у історію України як доктор музикознавства, видатний педагог, піаніст, композитор, діяльність якого активно досліджується і зараз [2, 4, 11, 13].

Джерелами його музичної освіти (мав ще юридичну, вивчав філософію) вважаємо: музичну освіту матері, Євгенії Максимівни, яка навчалась фортепіанної гри 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. – у Я. Гольфельда²³ (РЛ [20]).

Як лідер однієї з визначних УФС 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.

²³ *Барвінський В.* 60-ліття професора Вілема Курца / В. Барвінський // Новий час. – 1933. – № 5.

Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури: статті та матеріали [ред.-упоряд. О. Смоляк]. – Тернопіль : Астон, 2003. – 192 с.

Власні погляди на фортепіанне навчання В. Барвінський втілював у освітній практиці. Його педагогічні ідеї відзначаються низкою позицій, які не суперечили традиційним поглядам його вчителів. Так, зауважимо, що він віддавав перевагу художньому розвитку учнів, зміщуючи акцент з технічних завдань на художнє їх виконання; пропонував інтерпретувати твори відповідно стилістичних особливостей певного творчого спрямування; вважав значним засобом розкриття творчого задуму твору врахування його інтонаційної природи, відповідної логіки розгортання. Він розкривав найкращі риси своїх учнів, сприяв розвитку їх мислення, інтерпретаційної активності, творчого потенціалу. Своєї педагогічної мети досягав з почуттям поваги до них.

Підсумовуючи сказане, представляємо тип наслідування традиційних принципів видатного педагога В. Барвінського як *свідоме традиційне наслідування принципів декількох лідерів (окремого лідера) фортепіанних шкіл з елементами трансформації (III тип)*.

Високу оцінку своїм педагогам, особисто Ірині Крих, дала відома українська композиторка Б. Фільц, яка відмічала атмосферу високої загальної та музичної культури у Львові, надзвичайно наполегливу роботу педагогів з кожним учнем, намагання розвинути в них найкращі здібності. Завдячуючи своїм педагогам з фортепіано Б. Фільц полюбила цей інструмент, написала багато фортепіанної музики, яка стала репертуарною в музичній освіті.

Педагогічні погляди Р. Савицького, який багато спілкувався з В. Барвінським, був учнем і виконавцем його творів, 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 на розвиток музичного мислення, цілеспрямоване удосконалення технічної вправності, спрямування творчої активності своїх учнів до розвитку інтерпретаційних можливостей. Окреслюємо тип його викладання як *свідоме традиційне наслідування принципів окремого лідера (декількох лідерів) фортепіанної школи з елементами трансформації (III тип)*.

Творчим продовженням та оновленням традицій фортепіанної школи В. Барвінського є педагогічні позиції Олега Романовича Криштальського (1930 р.) [1, 2]. Його педагогічна та піаністична майстерність зазнала гранування продовжувачами різних європейських фортепіанних шкіл. Безпосередній вплив мали його педагоги і консультанти: В. Барвінський, Р. Савицький, Г. Левицька; Л. Уманська, С. Фейнберг, Г. Нейгауз, Я. Мільштейн та опосередкований: він став продовжувачем педагогічних та 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 узагальнену систему поглядів, демонструє свідоме поєднання різних педагогічних ідей, реальне толерантне співіснування різних думок, педагогічних ідей, які трансформувались у його неповторній творчій індивідуальності.

Педагогічні погляди О. Криштальського, які узагальнено і складено вперше, визначаються: ясністю цікавої детально-сислової роботи із студентом над навчальним матеріалом; підпорядкованістю окремих складових загальному художньому задуму та довершеність виконання твору; постійним моніторингом власної творчої активності та результату; вимогливістю до себе, обов'язковим виконанням безпосередньо на уроці поставлених завдань; спонуканням критичного сприйняття досягнень різних фортепіанних шкіл; застосуванням наочності шляхом відтворення бажаного характеру музичного образу у власному виконанні на роялі; широким використанням українського репертуару. Ці позиції детермінують відчуття причетності до співтворчості в його музично-педагогічній майстерні, в якій разом з ідейним лідером учні опановували і процес творення нових ідей, формування необхідних умінь і навичок.

Тип наслідування педагогічних принципів О. Криштальського можна окреслити як *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантністю взаємозбагачення (II тип)*, у якому виявляється певна дифузія та взаємодія методичних поглядів різних педагогів.

Спілкування учнів з В. Барвінським було різнотривалим, декому пощастило спілкуватись з ним довгий час (Р. Савицький), а іншим – лише короткий період (Г. Клим), але всі вони утворюють цілісне культурно-історичне явище – фортепіанну школу В. Барвінського).

Педагогічні погляди В. Барвінського характеризують такі 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 українського суспільства.

Гідна спеціальної наукової уваги і фортепіанна школа М. Старкової (1888-1970 рр.), педагога Одеської консерваторії, визначну музично-педагогічну діяльність якої у 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 УРСР²⁴.

Марія Митрофанівна Старкова „навчалась у музичних класах ІРМТ у Й. Айсберга” [8] (з іншого джерела – Д. С. Айсберг²⁵. Вищу музичну освіту вона здобула у професора В. Дроздова (учня Г. Єсипової), та Ф. Блуменфельда (Санкт-Петербург).

Свою визначну педагогічну діяльність М. Старкова розпочала в Кишиневі (1913-1914 рр.), з часу відкриття Одеської консерваторії працювала в ній, 1925 р. очолювала методичний відділ фортепіанного факультету, з 1936 р. – завідувача кафедри спеціального фортепіано, з 1944 р. працювала проректором з наукової роботи [9]; (РЛ [20]).

М. Старкова була завдячна своєю педагогічною та виконавською майстерністю вчителям, особливо Володимиру Дроздову, улюбленому учню Ганни Єсипової, на педагогічні погляди якого вплинули ідеї попередників, традиції школи Т. Лешетицького.

Серед найкращих традицій відомої ленінградської школи, успадкованої та продовженої М. Старковою, можна назвати: уникнення сліпого копіювання навіть лідера певної школи, спонукання до розвитку своїм власним шляхом, „справа педагога – допомогти учню, сприяти розвитку індивідуальних рис його обдарованості”²⁶ [8, 9]; відсутність авторитаризму, усвідомлення необхідності винайдення 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 нею, продовжились у її учнях.

У школі М. Старкової проявляються узагальнені колективом педагогів Петербурзької школи позиції, до яких вона додала багато власних ідей, що були викристалізовані на основі глибоких знань з теорії музичної педагогіки, та завдяки плідній багаторічній педагогічній діяльності. Тому її тип наслідування педагогічних традицій ми визначаємо як *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепінних шкіл з домінантністю взаємозбагачення (II тип)*.

Педагогіку видатної піаністки М. Старкової, як ідейного лідера власної фортепіанної школи, визначали:

²⁴ *Повідомлення* про нагороду М. М. Старкової (во. муз. Діячів) званням „Заслужений діяч мистецтв УРСР” // Рад. Мистецтво. – 1946 р. – 30.УІІ (№ 31 (69)). *Рейнґвальд Б. М.* Про педагогічну діяльність М. М. Старкової / Б. М. Рейнґвальд // Большевицское знамя. – 1941. – 14/І // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 426. – Оп. 2.

²⁵ *До 25-річного ювілею педагогічної діяльності М. М. Старкової* // ЦДА-МЛМУ. – Чорноморська комуна. – Ф. 426. – Оп. 2.

²⁶ *Николаев Л. В.* Фортепианная ворче ско / Л. В. Николаев // Музыка. – 1938. – № 22.

- мотивація до майстерного оволодіння музичним інструментом, що спонукає аксіологічне ставлення до професіоналізму (педагогічного, виконавського);

- 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 твору;

- розвиток мислення виконавців через концептуальність аналізу, логіку та системність у підході до змісту твору;

- свідомість художньо-творчої інтерпретації; - визнання працездатності як необхідної якості піаніста;

- спонукання до ствердження власного стилю творчої діяльності, що має відтворювати педагогічну та виконавську ідею, волю піаніста. М. Старкова-педагог запам'яталась учням своєю „філософічною моралізацією”, психологічністю та оригінальністю подачі навчальних рекомендацій [10].

Педагогічні принципи цієї уславленої особистості, „які значною мірою обумовлювались її виконавськими позиціями” [8], продовжували в педагогічній діяльності її учні. Так, учень М. Старкової, Ю. Некрасов, професор Одеської консерваторії, згадує про деякі з них: „концептуальність аналізу та синтезу в процесі вивчення твору як прояву індивідуальної волі до творчості”; „системність у підході до вивчення музичних творів”; свідомість інтерпретації; оволодіння піаністичною майстерністю як рухомим явищем; наближення інтерпретаторських ідей піаністів до розкриття авторського задуму. Тип його наслідування можна визначити як *індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантністю взаємозбагачення (II тип)*.

Історично знаковою для України стала творча діяльність педагога Генріха Нейгауза (1888–1964 рр.), народного артиста РРФСР з 1956 р., якого вважають „творцем радянської піаністичної школи та музичної педагогіки” [3]. Навіть за малий проміжок часу педагогічна, музично-громадська, виконавська діяльність цієї видатної особи (1919-1923 рр.) відіграла визначну роль у створенні УФС і складає частину культури України завдяки величезній ерудиції (Г. Нейгауз знав декілька мов; був обізнаний у живопису,

архітектурі; любив і знав літературу, поезію), педагогічному дару, артистичній майстерності піаніста, красномовству.

Першими вчителями Г. Нейгауза були його батьки (Густав Нейгауз та Ольга Блуменфельд, які мали власну музичну школу в Єлісаветграді, нині Кіровоград), певний вплив мав брат матері – Ф. Блуменфельд та двоюрідний брат Генріха – К. Шимановський. Г. Нейгауз навчався у Берлінській Hochschule, 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. На освіту Г. Нейгауза вплинуло закінчення в 1915 р. екстерном Петроградської консерваторії. Самостійна педагогічна діяльність розпочалася у Тифлісі, куди його запросили викладати фортепіано.

На становлення педагогічних поглядів Генріха Нейгауза мав вплив Густав Нейгауз, який багато працював у своїй музичній школі, навчаючи дітей музики²⁷ [7]. Син інтуїтивно критично ставився до консервативних поглядів батька, мав власне надзвичайне тяжіння до досягнення художньої сутності мистецтва, що стало відправною позицією для ствердження в майбутньому власних педагогічних принципів. Його ідея свободи виконавця, яка полягала не лише у фізичній, а у „духовній свободі”, не збігалася з батьківською, натомість набула відправного значення в педагогічних поглядах Генріха Нейгауза [14].

Систематичне навчання у Л. Годовського (1870–1938 рр.) розпочалось за рекомендацією Ф. Блуменфельда та О. Глазунова. Вперше майбутні вчитель і учень зустрілися у 1903 р. Свого вчителя Г. Нейгауз вважав „хорошою людиною”, „розумною і справедливою”, своїм „кращим вчителем і другом” [7] і багато чого навчився в нього. 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”. Він відрізнявся мудрою стриманістю у спілкуванні з учнями, але на їх недбалість міг зреагувати глибоко іронічним висловлюванням, був завжди в гуморі.

²⁷ *Житомирский Д.* Генрих Нейгауз (к 70-летию со дня рождения и 50-летию творческой деятельности) / Д. Житомирский // Муз. Жизнь. – 1985. – № 7.

Г. Нейгауз мав завжди власну точку зору. Не поділяв, наприклад, манери Л. Годовського логізувати найменші деталі навчального матеріалу. Був високо оцінений вчителем як талановитий учень, який завжди мав свою творчу позицію, про що свідчить висловлювання Л. Годовського: „У вас є власна індивідуальність, і я не буду її силувати” [7]. Зауваження Л. Годовського, на перший погляд, здавались суворими, занадто діловими, але це враження не завжди було вірним, навіть здавалось помилковим, оскільки він був „настільки ж тонким та вдумливим педагогом, як і піаністом” [там само].

Безперечний вплив на формування педагогічних поглядів Г. Нейгауза мав Ф. Блуменфельд, який не любив „копіювальників” його методів, тому розвивав у студентів творчу уяву, здатність до ініціативи, самостійного мислення, т. б. створював передумови для творчої трансформації своїх принципів послідовниками (РЛ [11]). Ф. Блуменфельд працював над розширенням музичних уявлень студентів, їх музичного кругозору та методичної обізнаності. Він радив учням відвідувати заняття товаришів, репетиції оркестрів і хорів, слухати музикантів-виконавців, не нехтувати домашнім музикуванням.

Від Ф. Блуменфельда Г. Нейгауз успадкував: необхідність розвитку загальної та музичної культури студентів, розширення їх кругозору, знань з музичної літератури;

- здатність до самостійного розвитку й прийняття свідомого рішення у створенні 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. Саме від Ф. Блуменфельда, на думку Я. Мильштейна, Г. Нейгауз успадкував вражаючу широту музичних поглядів, сміливість інтерпретації, а головне, надзвичайне співіснування „мудрості з дитячою безпосередністю”, що чарувало всіх, хто мав щастя їх спостерігати.

Філософія Г. Нейгауза, на якій ґрунтуються його педагогічні ідеї, 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 характеризувалось фізіологічною чуттєвістю). Притаманні йому якості проявлялись в усіх видах культуротворення: педагогіці та просвітництві (працездатність та цілеспрямованість Г. Нейгауза сполучались із постійним пошуком досконалих педагогічних методів), створенні визначної власної авторської школи.

У педагогічній системі цього видатного піаніста знайшли належне місце освітньо-виховні позиції: дотримання першочергової, відправної 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 і теорії музики; його надзвичайна майстерність у розкритті змісту творів була переконливою, що виявлялось у принципі наочності; вражаюча зацікавленість і передбачення результатів своєї праці (що можна розглядати елементами його педагогічної технології).

На практиці Г. Нейгауз демонстрував креативність власної творчої педагогічної натури : звичайні уроки з фортепіано завдяки яскравій творчій уяві цього піаніста-романтика, артистичності їх проведення перетворювались у надзвичайні педагогічні дійства; у відкритих виступах він начебто творив, на очах у слухачів.

Творчо трансформуючи педагогічні погляди своїх вчителів, Г. Нейгауз став визначним ідейним лідером, творцем індивідуально неповторної, самобутньої „нейгаузівської” фортепіанної школи.

За типом наслідування вчителів Г. Нейгауз належить до першого, який полягає у *самостійному визначенні шляхів наслідування історичних надбань видатних піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної, на рівні „материнської”, фортепіанної школи (I тип).*

Перші педагогічні успіхи Г. Нейгауза пов’язані із Києвом, де він виховав цілу низку видатних музикантів, відомих усьому світу, і тих, хто продовжував та розвивав його педагогічні принципи, плідно працюючи в багатьох освітніх закладах, примножуючи славу УФС²⁸.

Серед київських учнів Г. Нейгауза відомою є Оксана Холодна, яка несла своїм учням позиції видатного педагога, продовжувала та

²⁸ Рабинович Д. К 70-летию Генриха Нейгауза / Д. Рабинович // Сов. Музыка. – 1958. – № 4.

примножувала його традиції. Від нього вона сприйняла переконаність у соціальній значущості культуротворчої діяльності, прагнення „дійти до самої суті” в усіх ідеях, вміння 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 намагалася 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.

Однією з яскравих педагогічних якостей 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 у 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 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*.

Підсумовуючи характерні особливості школи Г. Нейгауза, його педагогіки, погоджуємось з думкою, що це є „цілісна система виховання музиканта-виконавця” [3] він був блискучим артистом і водночас „педагогом за призначенням”. Його діяльність не була замкненою на власних учнях, безпосередніх продовжувачах його школи. Він „завжди розповсюджувався завширшки” [там само] завдяки безлічі відкритих уроків, виступів з лекціями, бесідам у багатьох містах, консультаціям (у нього прагнули навчатись або хоча б послухати).

Про Генріха Густавовича часто говорили, що всі його учні талановиті. Натомість, це його педагогічна система надавала впевненості у швидкому та якісному фаховому зростанні його вихованців.

Написані ним у останні роки життя науково-методичні праці спрямовані до педагогіки. Власну педагогічну мету він визначає коротко – „я

вчитель музики”. Педагогіка Г. Нейгауза, в його власному узагальненні, полягає у прищепленні любові до самостійного створення кожним власної педагогічної 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 педагогічних ідей Г. Нейгауза ми виділяємо такі позиції :

- зацікавленість у духовному розвитку студентів засобом підвищення їх загальнокультурного рівня, спонукання до глибоких універсальних знань, що збагачують їх творчу уяву, для „вічного включення розуму і серця в невмирущу спадщину”;

- сприяння розкриттю талановитості учнів, їх творчої свободи для ствердження відчуття власної відповідальності за свою діяльність перед слухачами [3];

- прогресивне мислення, якому сприяло притаманне цьому педагогу критичне ставлення до педагогічної дійсності;

- спонукання до усвідомлення правильного вибору засобів та прийомів навчання. Роль педагога в цьому процесі вбачав не лише у винайденні таких прийомів, а, в формуванні умінь учнів усвідомлювати причини такого вибору;

- розкриття шляхів поєднання в аналізі музичних явищ інтуїтивного та інтелектуального підходів;

- творчий підхід у педагогічному процесі, залучення акторських методів до виконання музики і викладання фортепіано. „Нейгаузівський” артистизм належить до складу „переконуючих” з точки зору логічності, відповідності авторському задуму й завдяки прагненню Г. Нейгауза переконати свого слухача. Атмосфера його уроків захоплювала імпровізаційністю, безпосередністю. Вони набували рис художнього дійства;

- демократизація спілкування із студентами, що була притаманна його особистісному благородству, морально-етичного та педагогічного еталону поведінки;

- постійне самовдосконалення власної педагогічної системи, про що свідчить намагання Г. Нейгауза розвивати учнів (і самого себе) „музично, інтелектуально та артистично”.

Ідеї „школи Г. Нейгауза”, рекомендації майстра ставали нормою для піаністів, залишаються еталоном подальшого наслідування в сучасних умовах. Відіграли вони школотворчу роль і у розбудові УФС.

Сутність типів традиційного наслідування педагогічних ідей розкривається від підсвідомого (або свідомого) історично-опосередкованого наслідування принципів окремого лідера української фортепіанної школи з домінантністю традиції (IV тип) через свідоме традиційне наслідування принципів окремого лідера (декількох лідерів) фортепіанної школи з елементами трансформації (III тип), у наступному типі – від індивідуально-

Таблиця 3.4

**ДИНАМІКА ТРАНСФОРМАЦІЇ НАСЛІДУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ
У ТИПАХ ТРАДИЦІЙ**

Тип традиції	Характерологічні ознаки	Представники УФС
IV – домінантність традиції	Підсвідоме (або свідоме) історично опосередковане наслідування традиційних принципів окремого лідера УФС з домінантністю традиції	Д. Гординська-Каранович (В. Барвінського), Р. Золотовицька (П. Луценка), Н. Афанасьєва (О. Холодної).
III – елементи трансформації	Свідомого традиційного наслідування принципів окремого лідера (декількох лідерів) фортепіанної школи з елементами трансформації	В. Барвінський (В. Курца, К. Мікулі), Р. Савицький (В. Барвінського), В.Топілін (П. Луценка), Н. Вітте (А. Янкелевича).
II – домінантність взаємозбагачення	Індивідуально-трансформованого наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантністю взаємозбагачення	О. Криштальський (В. Барвінського), 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 – самостійність шляхів розвитку	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)

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). Динаміка типів наслідування від ІV до I типів є результатом розвитку УФС ХХ століття та створює передумови її прогресивного відтворення у ХХІ ст.

Історичний аналіз розвитку педагогічних ідей представників української фортепіанної школи довів, що цей процес відбувався паралельно та у взаємодії з культуротворчим процесом. Позитивна динаміка розвитку української фортепіанної школи пояснюється декількома причинами, серед яких ми виділяємо такі:

- результати наукових досягнень, що отримані протягом ХХ століття у філософії, психології, фізіології, педагогіці, які сприяли удосконаленню наукових і педагогічних поглядів лідерів української фортепіанної школи та їх продовжувачів;

- активне використання методологічного принципу в освіті, що зумовлювало розкриття інтелектуально-творчого потенціалу продовжувачів окремих УФС, їх самостійний педагогічний пошук, удосконалення педагогічних ідей наставників, деяку їх трансформацію, нові педагогічні погляди, появу власних шкіл з елементами авторських, сходження від ІV типу наслідування педагогічної традиції до I – самостійного розвитку;

- стрімке розповсюдження виконавської практики завдяки представникам УФС (особливо з 30-х років ХХ століття), яке було продуктом водночас діяльності талановитих педагогів, опосередковано – обміну методико-технологічними системами у відкритому концертно-виконавському спілкуванні, думками на методичних семінарах (колективний засіб викладання фортепіано дав опосередковано позитивний поштовх до більшої відкритості, розімкненості методичних систем видатних майстрів і молодих педагогів, презентації їх у публічних заняттях з фортепіано, які продовжувались у визнаних в усьому світі майстер-класах);

- „дифузій” педагогічних технологій, методичних прийомів і засобів навчання піаністів різних національностей (удосконалення професійної майстерності українських піаністів в Австрії, Німеччині, Польщі, Чехії), підвищення рівня піаністичних можливостей завдяки обміну відповідної музичної інформації через технічні засоби її збереження (магнітні та електронні записи виконання фортепіанних творів видатними піаністами з концертних залів та в студіях).

Досягнення певних результатів у теорії педагогіки та музичної освіти та практичні здобутки складають основу для їх наукового аналізу та узагальнення. Це дає підстави для подальшого розвитку новітніх технологій

творчого оволодіння фортепіано та їх широкого використання. Дослідницький пошук продовжується з розвитком педагогічних ідей УФСХХІ ст. в умовах входження України в європейський освітній простір.

Література до розділу

1. **Воробкевич Т.** У фортепіанному класі Олега Криштальського // Олег Криштальський. Спогади. Статті. Матеріали / Т. Воробкевич. – Львів, 2000. – С. 44–47.
2. **Кашкадамова Н.** До питання про риси школи у фортепіанній культурі Львова / Н. Кашкадамова // Фортепіанна культура України : історія і сучасність : м–ли І конф. Асоціації піаністів-педагогів України. – К.; Х., 1993. – С. 60–69.
3. **Кременштейн Б.** Педагогика Г. Г. Нейгауза (вопросы истории, теории, методики) / Б. Кременштейн. – М. : Музыка, 1984. – 89 с., нот. – С. 3– 4.
4. **Криштальський О.** Спогади. Статті. Матеріали : до 70-річчя від дня народження : наук. Збірки ВДМІ во. М. Лисенка. – Львів, 2000. – Вип. 3. – 148 с.
5. **Лисенко Л. Ф.** Павло Кіндратович Луценко та його учні : шляхи формування харківської піаністичної школи / Л. Ф. Лисенко. – Х. : Вид-во ХДІМ. ім. І. П. Котляревського, 1997. – 51 с.
6. **Луфер А.** Про роботу науково-дослідної кафедри Київ.муз.-театрального інституту / А. Луфер // Рад. Музика. – 1934. – № 8–9. – С. 51–53.
7. **Нейгауз Г.** Памяти Леопольда Годовского / Г. Нейгауз // Сов. творче. – 1939. – № 3. – С. 125–127.
8. **Некрасов Ю. І.** Педагогічні та виконавські принципи професора Одеської консерваторії М. М. Старкової / Ю. І. Некрасов // Проблеми виконавської інтерпретації інструментальних творів українських композиторів : зб. во. / за вор. Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ, 1995. – С. 40–43.
9. **Некрасов Ю.** Мой педагог Мария Митрофановна Старкова / Ю. Некрасов // Одеська консерваторія : забуті імена, нові сторінки / твор.

- Кол. : М. Л. Огренич (гол. вор.), О. М. Маркова (вор. ворче.), О. І. Ровенко та во. – О. : ОКФА, 1994. – С. 173–179.
10. **Одеська** консерваторія. Славні імена, нові сторінки. Одеська державна консерваторія во. А. В. Нежданової / вор. Кол. : М. Л. Огренич (гол.ред.), О. М. Маркова (вор.-упорядн.), Л. Гинзбург, А. Станко та во. – Одеса : ООО „Гранд-Одесса”, 1998. – 336 с.
11. **Проців Л.** Педагогічні засади Василя Барвінського / Лілія Проців // Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури. Ст. та м-ли / ред.-упоряд. О. Смоляк. – Тернопіль : Астон, 2003. – 192 с.
12. **Руденко Н. І.** Регіна Самійлівна Горовиць та її уроки : [монографія] / Н. І. Руденко. – К. : КДВМУ, 2001. – 255 с. : іл.
13. **Садова Л.** Барвінський – визначна постать у Львівській фортепіанній педагогіці 20-30 років ХХ во. / Л. Садова // Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури. Ст. та матеріали / [вор.-упоряд. О. Смоляк]. – Тернопіль : Астон, 2003. – С. 104–117.
14. **Хурсина Ж. И.** Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) / Ж. И. Хурсина. – К. : Муз. Україна, 1990.– 134 с.

Завдання для самостійного опрацювання

- Розкрийте зміст типів традиційного наслідування педагогічних принципів видатних педагогів-піаністів.
- До яких типів наслідування Ви б віднесли своїх педагогів та себе.
- Ознайомтесь із архівними документами, що свідчать про педагогічні досягнення Г. Нейгауза.
- Ознайомтесь із архівними документами , що свідчать про організацію музичної освіти у власній школі М. Тутковського.

Тьюторські заняття

1. Розкрити характерні особливості типів традиційного наслідування видатних педагогів української фортепіанної школи та Визначити їх щодо Вашої особистої фортепіанної школи (**письмово**, 10-15 хв.).
 2. Тема «Сутність традиційних надбань та власних педагогічних новацій у типах наслідування педагогів фортепіанних шкіл України» (**дискусія**, 25-30 хв.).

РОЗДІЛ 4. НАУКОВЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

4.1. ДИНАМІКА ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В МУЗИЧНО-ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ ВОЗ

Узагальнення музично-освітніх програм зумовлено усвідомленням їх своєрідною квінтесенцією мети, завдань, змісту вимог до компетентності фахівців у відповідних історичних умовах. Шлях розвитку УФС можна дослідити із освітніх документів, застосовуючи компаративно-історичний аналіз змісту навчальних програм ХХ ст. („володіння фортепіано” – назва на поч. ХХ ст.) і методики навчання гри на фортепіано. З історіографічних матеріалів отримано інформацію про плани, зміст, вимоги до піаністів, що орієнтували їх на відповідну музичну освіту²⁹ [6, 8].

З історичних документів початку ХХ ст.³⁰ [14] відомо, що у навчальних програмах відводився час для всебічної музичної освіти і розвитку студентів, головною визначалась „спеціальна гра на фортепіано (скрипці, віолончелі), для інших музичних спеціальностей обов’язковою була „елементарна гра на фортепіано”. Продовжували навчання ті учні, хто опанував необхідний обсяг знань і умінь (невстигаючі учні залишались на повторний курс)³¹.

Першій чверті ХХ ст. було характерне вузько спеціалізоване спрямування освіти, яке з об’єктивних історичних причин не визначалось методологічними підходами за відсутності достатньої кількості науково-теоретичних напрацювань, які стали звичними на кінець цього століття.

Натомість у цей історичний період у програмах з фортепіано ВНЗ пропонувалась низка загально музичних і спеціальних дисциплін³² (РЛ [11]). У відповідних індивідуальних навчальних планах студентів містились

²⁹ *В музыкальную* секцию Киевского Губотдела Народного образования, 1924 г. // ДАМК. – Ф. 297. – Оп. 1. *Переписка* с главной дирекцией муз. общества об уставе и условиях приема в муз.-драм. школе Н. В. Лысенко, об изменении устава школы и об утверждении директором школы Лысенко Н. В. 9.XII-1911 – 8.XII-1913 г. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – Оп. 1.

³⁰ *Музыкальный* журнал школы им. С. И. Танеева : о развитии педфака // Муз. образование. – 1928. – № 6. – С. 63–100.

³¹ *Учбові програми* та програми концертів учнів школи (М. Тутковського), 1916-1930. Машин. Брошура // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 129.– Оп. 1.

³² *Протокол* № 91 заседания худ. совета Киев. консерватории 08(09).03.20. Список преподавателей I, II, III ступени. Специальные предметы 1, 2, 3 ступени // ДАМК. – Ф. Р-810.– Оп. 1. *Устав* Киевской музыкально-драматической школы им. Н. Иконникова // ДАКО.– Ф. 2.– Оп. 221. *Устав* музыкально-драматической школы Лысенко Н. В. // ДАКО. – Ф. 2. – Оп. 221.

складні для оволодіння музичні твори³³. З відповідних документів дізнаємось про надзвичайну вимогливість педагогів, високий рівень фортепіанної підготовки (кількість і складність виконуваних творів відповідають програмам *кращих випускників* (курсив наш. – Н. Г.) сучасних ВНЗ у структурі педагогічної освіти) [7, 9].

Нагадаємо, що організовані форми фортепіанної освіти функціонували на двох відділеннях: спеціально фортепіанному та інструкторсько-педагогічному³⁴ [13].

Перша програма („Програма класу спеціального фортепіано”, автори – О. Гольденвейзер, В. Нечаєв, Г. Гінзбург, О. Гедіке, Л. Оборін) була націлена на підготовку „високкокваліфікованих музикантів, піаністів-виконавців і педагогів” [13], ерудованих, високого загальнокультурного рівня, „практично підготовлених до своєї професійної діяльності”. На здійснення цієї мети було спрямовано навчальний план, „цикл спеціальних дисциплін, серед яких клас фортепіано посідає центральне місце” [там само], оскільки майбутній спеціаліст виховується і формується головним чином педагогом з фортепіано. Це пов’язано з тим, що він, по-перше, завжди відповідав за навчання студентів з інших дисциплін; по-друге, музична освіта в музично-педагогічній майстерні видатного піаніста не обмежувалася опануванням фортепіанних творів. У безпосередньому навчально-виховному діалозі з педагогом вирішувались майже всі проблеми музичної освіти, які виникали у процесі опанування художніх музичних творів [13].

Забезпечення фахової компетентності відбувалось за рахунок просвітницької діяльності, публічних виступів, якими піаністи звітувались, починаючи з другого курсу. В навчальних програмах приділялась велика увага розвитку самостійності музичного мислення студентів (один з творів індивідуального навчального плану пропонувалось вивчати без допомоги педагога і звітувати, в т. ч. на державному іспиті). Моніторинг здійснювався не менше двох разів на рік, з обов’язковим включенням „виробничо-виконавської практики” [13], яка входила і до навчальних програм студентів диригентсько-хорового, теоретико-композиторського факультетів, та складання фортепіано, що підтверджує універсальність фортепіано як освітньої дисципліни.

³³ *Учбові* програми та програми концертів учнів школи (М. Тутковського), 1916-1930. Машин. Брошура // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 129.– Оп. 1.

³⁴ *Проект* наради музичних діячів у справі реорганізації музичного навчання на Україні : 11.05.1920 р. // ІР НБУВ. – Ф. 62. – Спр. № 211.

Навчання спиралось на дидактичні принципи доступності і поступовості. З кожним наступним виконанням студенту необхідно було продемонструвати фахове зростання та накопичення музичного досвіду.

Складність опановуваних творів з фортепіано та їх кількість залежали від специфіки навчання на різних відділеннях. Завдяки дисципліні „фортепіано” формувалися і удосконалювалися відповідні навички у студентів різних факультетів [13], що „сприяло підвищенню їх музично-художнього розвитку” та забезпеченню самостійної роботи з різних музичних дисциплін.

У ці роки розпочато розбудову курсу „Методика фортепіанного навчання”, що є складовою фортепіанної освіти, педагогічної системи викладачів. Ця дисципліна (складалась з лекцій та семінарів) була призначена для поглибленого вивчення низки проблем фортепіанного навчання з метою узагальнення та аналізу практичних питань викладання”. Курс використовувався для теоретичного узагальнення педагогічного досвіду (в т. ч. студентів); поступового опанування специфічних проблем фортепіанної освіти на різних рівнях; визначення засобів ведення педагогічних щоденників тощо. Формувались навички самостійного визначення мети, усвідомлення необхідності дотримання дидактичних принципів, індивідуальних шляхів фахового зростання кожного студента. Ефективність педагогічного впливу визначалася за умов урахування інтересів учнів, їх музичних вподобань, рівня загального розвитку, особливостей психіки та характеру [13]. Педагогічний процес мав усвідомлюватись як виховання у студентів волі, ініціативи, любові до праці; розвиток емоційного відгуку на художні образи творів; формування навичок організації домашньої самостійної роботи; залучення майбутніх фахівців до самостійної роботи шляхом уведення педагогічної практики.

Таким чином, у 40–50 - ті рр. увага приділялась різним напрямкам підготовки майбутніх фахівців (педагогічному, методичному, виконавському) із залученням багатьох наукових галузей, що мали безпосереднє відношення до музичної освіти.

У наступний історичний період (60–80 - ті рр.) змінилась концепція програми з дисципліни „Основний музичний інструмент – фортепіано” педагогічних інститутів (музично-педагогічних факультетів), розробленої Р. Верхолаз, яка полягала в отриманні такої музичної освіти, що „повинна мати професійно-педагогічний характер” [7]. Програма „передбачала різносторонню і широку підготовку” майбутніх вчителів, які мали „оволодіти таким рівнем педагогічної і музично-виконавської майстерності”, що забезпечувало б проведення уроків у СШ на рівні сучасних вимог педагогіки

до виховання і навчання, а також виконання музичних творів для слухання музики на високому художньому рівні, вільне використання фортепіано в різних видах позакласної роботи з естетичного виховання, професійне викладання гри на фортепіано і концертмейстерську роботу в середніх навчальних музичних та педагогічних закладах [7]. Головною метою автор вбачала у створенні умов для „володіння аналітичним мисленням”, формування у студентів вміння самостійно розбиратись у художніх та педагогічних питаннях щодо засвоєння музичного матеріалу та вільно володіти фортепіано з усіх напрямків роботи.

Ця програма передбачала оволодіння методикою гри на фортепіано, загальними і практичними методами педагогічної роботи з учнями СШ та класах з поглибленим вивченням музики. Музична освіта в процесі опанування фортепіанною літературою була спрямована на формування творчої особистості, її музичного кругозору, виховання самостійності, педагогічної ініціативи. У фортепіанному навчанні забезпечувалось закріплення знань з інших дисциплін, що сприяло „більш глибокому засвоєнню та широкому застосуванню на практиці знань, здобутих студентами в процесі вивчення всіх музично-теоретичних і вокально-хорових дисциплін” [7]. Змістом фортепіанного навчання стало опанування різноманітної музичної літератури, що сприяло фаховому становленню студентів, оскільки „фортепіанне мистецтво є однією з найзначніших областей музичної культури” [там само].

У програмі Р. Верхолаз залишився головний принцип концентризму, який передбачав виконання кожного наступного індивідуального навчального плану студентів з фортепіано на більш високому професійному рівні, відрізнявся глибиною художнього прочитання, технічної майстерності, самостійності. Крім інваріантної частини, публічного виконання музики, більший обсяг програми посіли твори, що виконувалися по нотах [7].

У цьому навчально-освітньому документі висунуті серйозні звітні вимоги: набуття елементів дослідної діяльності (в наукових студентських гуртках), опанування методичної літератури з демонстрацією анотацій до виконаних творів, обов’язкові виступи у відкритих концертах перед шкільною аудиторією.

Автор вважала, що студентам свою „педагогічну спеціалізацію доцільно проводити у викладача фортепіано” [7]. Тому програма передбачала постійне спілкування учнів із педагогом фортепіано, набуття під його безпосереднім спостереженням педагогічної компетентності, що впливало на певний тип наслідування педагогічних поглядів лідерів УФС, впливало на становлення їх власного педагогічного стилю.

Для набуття фахової компетентності піаністів розроблялись програми з „художнього акомпанементу” (термін поч. ХХ ст.) і ансамблевого виконання [11]. Розроблені програми розглядаються як ланцюг загальної системи музичної освіти та культуротворчості. В основі цих курсів закладено „професійно-педагогічне спрямування на оволодіння об’ємом знань та умінь, необхідних у практиці музично-педагогічної діяльності” [там само].

Фортепіанна підготовка є складовою музичної освіти студентів інших спеціальностей (скрипалів, баяністів, вокалістів, інших). Практикою доведено що висококваліфікованими фахівцями можна стати лише за умов „оволодіння навичками та вміннями гри на фортепіано” [11], тому для студентів музично-педагогічних факультетів (інших музичних відділень) розроблялись програми з додаткового інструмента – фортепіано [10]. Вміння грати на фортепіано відкриває студентам широкі можливості з музичної освіти, підготовки до занять з різних музично-теоретичних дисциплін, розширення музичного кругозору.

Результативною формою розвитку музичних запитів студентів та ефективним засобом естетичного виховання учнів є виконавська практика, з якої розроблено програму для піаністів Л. Арчажніковою [1, 9]. Ця діяльність передбачає багато видів виконавської практики, яка пов’язана з просвітництвом, і спрямована на дитячу аудиторію; на думку автора, „особливе значення у виконавській практиці отримують бесіди біля роялю, розповіді про музику з ілюстраціями музичних творів, лекції-концерти тощо” [1]. Наближена до уроків музики робота вимагає від студентів творчого застосування набутих у навчанні виконавських вмінь та реалізації їх креативних здібностей, здатності до інтерпретації, використання комплексних навичок спілкування із слухачською аудиторією.

Педагог з фортепіано покликаний допомагати студенту у здійсненні методико-виконавського аналізу виконуваної музики у формі анотацій, який стає важливим фактором активізації художньо-музичного мислення, розвитку здібностей до узагальнення, набуття ними методичного досвіду. Для подання творів у відповідних формах (концерти, бесіди, музичні лекції тощо) студентам необхідно володіти образною мовою, вміннями створювати відповідну емоційну атмосферу, апелювати складними змістовними судженнями, здатними спрямувати музичне сприйняття учнів у школі. Таким красномовством володіли видатні педагоги А. Котляревський, Г. Нейгауз, В. Пухальський, А. Рудницький, які демонстрували широку ерудицію, яскравий артистизм у виконанні музики на фортепіано під час лекцій.

У програмах другої половини століття формування цих якостей стало програмною метою у підготовці майбутніх вчителів музики в США, відповідальність за виконання яких покладалось на педагога з фортепіано.

У 80 – ті рр. для спеціальності „Музика” (2119) було розроблено нову програму з „Основного музичного інструмента – фортепіано” [9]. В ній зазначалось, що фортепіанна підготовка виконує „важливу роль у підготовці кваліфікованих вчителів музики” [там само, с. 5]. Перед педагогом з фортепіано, як „одним з головних керівників студента”, постають складні навчальні та виховні завдання, серед яких: розкриття краси педагогічної дії, пробудження зацікавленості до різних складових педагогічного процесу, виховання розуміння високої соціальної сутності мистецтва, що вимагає від студентів активної навчальної та практичної діяльності. Тому педагог має постійно підвищувати свою майстерність, знайомитись із сучасною літературою, не втрачаючи цінних досягнень попередніх поколінь педагогів для створення та оновлення власної методики, мати знання та практичний досвід викладання фортепіано дітям, використовувати сучасні методи та педагогічні технології у вихованні, ставати ініціатором музичної творчості молоді.

Навчальний курс з фортепіано „є одним з головних серед дисциплін музичного циклу” [9]. Порівняно з попередніми в цій програмі зосереджується увага на широкому застосуванні музичної просвітницької діяльності майбутніх вчителів та відповідно цьому проводиться навчальна робота.

У цей період продовжували вдосконалюватись програми з методики викладання фортепіано [12], навчання за якими передбачало узагальнення знань та навичок, що отримані в класі з основного інструмента – фортепіано, спеціального курсу з історії музично-інструментального мистецтва.

У 1991 р. було розроблено нову програму з основного музичного інструмента – фортепіано для музично-педагогічних факультетів. Кардинально новий підхід до її створення полягав у принципі системного підходу до формування професійних засад підготовки вчителя музики, які об'єднували три компоненти: музично-естетичний, педагогічний та піаністичний [5]. Мета програми – підготовка студентів до вільного володіння фортепіано на уроках та позакласній музично-виховній роботі.

Вирішальною умовою досягнення мети було розкриття перспектив використання одержаних знань, позитивного ставлення до діяльності у США, спрямування фортепіанної освіти на потреби шкільної практики. Програма розроблена за принципами: системності, цілісності, історизму, дидактичної обґрунтованості, підпорядкування педагогічних та піаністичних завдань

художнім, їх взаємодії в усіх напрямках роботи. Автори наголошують, що саме „на викладача фортепіанного класу покладено відповідальні завдання професійної підготовки студентів” [5].

Основним принципом змісту програми є узгодженість вузівського навчання з особливостями музично-педагогічної діяльності в СШ, відхід від традиційного жанрово-стилістичного підходу та розподіл музичного матеріалу за видами діяльності з акцентом на педагогічній спрямованості.

З метою забезпечення навчального процесу необхідним методичним матеріалом у 1997 р. відбулося оновлення програми з фортепіанного навчання [2]. Її зміст підпорядковано компонентній взаємодії педагогічної та музично-виконавської складових. Обґрунтування концептуальних засад спирається на основні дидактичні принципи (індивідуальний підхід, наочність, свідомість навчання, самостійність, наступність, поступовість). Системне підвищення фахового рівня майбутніх вчителів запрограмоване за рахунок використання всіх напрямків застосування фортепіано в навчально-виховній роботі. Репертуарний список програм значно розширено українською сучасною музикою для дітей, музичними казками, методичною літературою.

У 1999 р. з відкриттям нової спеціальності („Вчитель хореографії та світової художньої культури”) виникла потреба в уточненні змісту фортепіанного навчання для розширення знань студентів з танцювальної музичної літератури [4]. З урахуванням специфіки фахової діяльності вчителів з хореографії вона була доповнена прикладами різноманітних музичних спектаклів (оперних, балетних), танців різних жанрів. У змісті програми обґрунтовано необхідність урахування рівня довузівської підготовки студентів для визначення відповідної компетентності після завершення повного курсу.

Аналізуючи проблеми піаністів різних країн, переконуємось у їх спільних поглядах щодо фортепіанного навчання. Так, у 90 – ті роки, забезпечуючи навчально-методичний супровід Державних освітніх стандартів, на шляху оновлення освіти та педагогічних технологій колектив педагогів кафедри музичних інструментів музичного факультету МГПУ на підставі багаторічного досвіду викладання фортепіано пропонує програми „дисциплін предметної підготовки”, серед яких належне місце посіла програма з фортепіано. На підставі аналізу діяльності вчителя музики зроблено висновок, що „значна частина його роботи пов’язана з фортепіано” [15]. Згадаємо, що фортепіано за своїми репертуарними можливостями не має конкурентів серед інших музичних інструментів [15].

Методика викладання, запропонована в програмі, спирається на дидактичні принципи музичної педагогіки (єдність музично-художнього та технічного розвитку, наступність та поступовість накопичення умінь і навичок, поєднання індивідуальних та колективних форм навчання, самостійність, творча ініціатива) з урахуванням нових тенденцій розвитку педагогічної теорії і практики. Вимоги сучасності до гуманістичних методів виховання зумовили відхід від директивного, авторитарного методів викладання, надаючи перевагу „діалогічності”, спілкуванню „на музичній моделі” майже рівноправних суб’єктів педагогічного процесу.

З позицій педагогічної технології надається перевага діагностичним методам, постійного уточнення стратегії і тактики педагогічних пропозицій. Увага зосереджується не лише на передачі певної суми знань, а й створенні умов для всебічного розвитку учнівської молоді, застосуванні комплексного її розвитку (сучасних методологічних підходів) завдяки використанню здобутків суміжних наук (психології, педагогіки, соціології, мистецтвознавства). У програмі вказується на необхідність „активно застосовувати новітні педагогічні технології, розширювати сферу застосування проблемних та розвиваючих методів навчання, що стимулюють творчу ініціативу та самостійний пошук учня” [4].

У кінці ХХ століття створились умови для інтеграції української музичної освіти в європейський освітній простір, чим викликано потребу перегляду вимог до компетентності педагога-музиканта, здатного запропонувати свої досягнення міжнародному товариству, презентувати власний стиль музично-педагогічної діяльності. Ці обставини зумовили розробку автором цього видання власної концепції, комплексу типових навчальних програм з фортепіано (гриф МОН) для трьох рівнів (бакалавр, спеціаліст, магістр) із спеціальностей у системі педагогічної освіти [3], у якій узгоджено структуру її побудови (змісту тем, їх кредитно-модульне забезпечення) з відповідними програмами інших галузей знання. В запропоновану комплексі програм поєднано традиційні засоби фортепіанного навчання з уніфікованою формалізацією основних позицій загальноосвітніх програм без втрати *унікальності та специфічності фортепіанного навчання* (курсів наш. – Н. Г.), тобто – збереження принципу концентризму в оволодінні музично-піаністичною майстерністю із системою результатів моніторингу за міжнародною шкалою.

Таким чином, з початку ХХ ст. більше уваги приділялося становленню різних педагогічних прийомів, їх впливу на розкриття художнього розвитку. Згадаємо, що у першій половині ХХ ст. видатні педагоги (А. Котляревський, Г. Нейгауз, В. Пухальський, А. Рудницький, інші) відрізнялись не лише

педагогічною та виконавською майстерністю, а й красномовством, демонстрували визначні знання з різних видів мистецтв, яскравий артистизм, тоді як у другій половині століття формування цих якостей стало програмною метою у підготовці майбутніх вчителів з музичного мистецтва у середніх школах, художньо-педагогічні, методичні проблеми отримують широке філософське узагальнення, обґрунтування доцільності музично-виховних інтерпретацій, ролі особи педагога-виконавця.

В історії розвитку УФС з першого періоду ХХ століття до останнього відбувалось поглиблення педагогічного компонента фахової діяльності педагогів, вивчення філософських, психолого-педагогічних проблем, спостерігалась активна участь піаністів у їх розробці, застосуванні новітніх підходів до викладання фортепіано, використання сучасних педагогічних технологій, пошуку шляхів узгодження змісту компетентності педагогів України з відповідними фахівцями країн європейської освітньої спільноти.

Протягом ХХ століття отримала розвиток музично-педагогічна освіта, яка розпочала свій розбудовчий шлях з інструкторського-педагогічних факультетів у структурі ВНЗ (перша чверть ХХ ст.):

- класичних університетах (Подільський український університет 1919 р.),

- музично-драматичних інститутах Києва (Вищий музично-драматичний інститут імені М. Лисенка, 1904 р.),

- спеціальних закладах музичної освіти (Львівська музична академія ім. М. Лисенка). В 40–50-ті рр. музично-педагогічна освіта виокремилась у музично-педагогічний інститут ім. Гнесіних (Москва, 1943 р.), у 60–80-ті рр. музично-педагогічні факультети стали структурною складовою педагогічних інститутів, згодом університетів багатьох міст України, успішно здійснюючи культуротворчу функцію, виконуючи соціальне замовлення держави з надання музичної та педагогічної освіти вчителям музики загальноосвітніх шкіл. Трансформації у системі педагогічної освіти не змінили головних завдань педагогів розкривати інтелектуально-творчий потенціал УФС, продовжувати традиції виконавської практики кращих музикантів, які уславили Україну, та поглиблювати знання з теорії музичної освіти, педагогічної технології, практики творчого оволодіння фортепіано.

У різні історичні періоди ХХ ст., вирішуючи різні завдання автори програм, керуючись різними принципами розкриття змісту, структурування, ставили перед педагогами однаково відповідальні вимоги щодо навчально-виховного впливу на майбутніх фахівців. Динаміка взаємовідносин між суб'єктами навчально-виховного процесу рухалася від авторитарного впливу педагога на студента до збереження творчої художньої індивідуальності

суб'єкта освіти в процесі музично-педагогічного спілкування майже рівноправних партнерів. З роками поглиблювалось застосування висновків наукової теорії піанізму, що ґрунтувалася на практичному досвіді художньої практики визначних майстрів, лідерів фортепіанних шкіл. У програмних документах поглиблювався зміст, розширювалася сфера застосування фортепіано в освітньому процесі, загально-музичному і особистісному розвитку молоді. Старі засоби організації і змісту фортепіанного навчання не відповідали новим вимогам до застосування цього інструмента в музичній освіті, що детермінувало необхідність осучаснення підходів, методико-технологічних систем.

На підставі аналізу та узагальнення програм була визначена динаміка змін трансформацій змісту фортепіанного навчання, що відбувалась за рахунок таких положень :

1. Статусу програмних вимог до сучасних вчителів музики на основі кращих досягнень лідерів фортепіанних шкіл поч. ХХ ст., характеристики їх педагогічної досконалості : енциклопедичні знання, методологічний підхід до викладання фортепіано, артистизм виконання музичних творів, поважне ставлення до студентів як майже рівноправних суб'єктів навчально-виховної роботи, інше.

2. Зміни методик надання готових засобів і прийомів оволодіння піаністичною технікою та розкриття художньо-образних характеристик фортепіанної музики, на створення умов поступового ефективного особистісного зростання, набуття піаністами фахових компетенцій.

3. Авторитарний вплив педагога на студента змінювався на повагу і збереження творчої художньої індивідуальності кожного.

4. Усвідомлення ролі педагогічного компоненту у фаховій діяльності.

5. Активізації пошуку шляхів узгодження змісту компетентності педагога в Україні з відповідними фахівцями країн європейської освітньої спільноти, створенні та використанні інноваційних педагогічних технологій, участі піаністів у розробці сучасних проблем музичної освіти та застосуванні новітніх підходів до викладання фортепіано.

Література до розділу

1. *Арчажникова Л. Г.* Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. 4 курса вечерн. и заоч. отд. муз.-пед. факультета / Л. Г. Арчажникова. – М. : МГЗПИ, 1982. – 82 с.

2. **Гризоглазова Т. І.** Програма з курсу „Основний музичний інструмент (фортепіано)” для студ. муз.-пед. факультетів / Т. І. Гризоглазова, Н. П. Гуральник. – К. : НПУ, 1997. – 31 с.
3. **Гуральник Н. П.** Комплекс типових навчальних програм з дисципліни „Основний музичний інструмент – фортепіано” для студентів вищих навчальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти / Н.П. Гуральник. – 2-е вид., доп. – К. : НПУ, 2007. – 86 с.
4. **Основной** музыкальный инструмент – фортепиано / Исполнительская подготовка учителя музыки : Программы дисциплин предметной подготовки по специальности 030700 – Музыкальное образование. – М. : Флинт : Наука, 1999. – 208 с. – С. 3–31.
5. **Падалка Г. М.** Програми педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент (фортепіано) для спеціальності 03.05.00.„Музика”/ Г. М. Падалка, Н. І. Плешкова. – К. : РНМК, 1991. – 27 с.
6. **Программа** курса фортепиано для дирижерско-хорового и теоретико-композиторского факультетов // Программы муз.-теоретических дисциплин для исполнительских факультетов консерваторий. – М.-Л., 1946. – С. 84–97.
7. **Програми** педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент (для муз.-пед. факультетов) / укл. Верхолаз Р. А.– К. : Рад. школа, 1969.– 64 с.
8. **Программы** занятий по классу фортепиано, 1926 г. В. В. Пухальский // IP НБУВ. – Ф. 221.– Ед. хр. 9.
9. **Программы** педагогических институтов // Музыка. Основной инструмент – фортепиано. Исполнительская практика. ГЭК по методике музыкального воспитания. ГЭК по основному инструменту. – М. : Просвещение, 1983. – Сб. 14. – С. 3–64.
10. **Программы** педагогических институтов // Музыка и пение. Дополнительный инструмент (ф-но). – М. : Просвещение, 1980. – Сб. 25. – С. 61–68.

11. **Программы** педагогических институтов // Музыка и пение. Концертмейстерский класс и ансамбль. – М. : Просвещение, 1980. – Сб. 25. – С. 36–60.
12. **Программы** педагогических институтов // Музыка. Методика преподавания музыкального инструмента. – М. : Просвещение, 1987. – Сб. 15. – С. 52-54.
13. **Программы** специальных дисциплин фортепианного факультета консерваторий : программа класса специального фортепиано. – М., Л. : Гос. изд-во „Искусство”, 1945. – 66 с.
14. **Труды** кафедры общего фортепиано по методике, истории и теории исполнительства / отв. ред. М. Г. Соколов. – М. : МГК, 1991. – 168 с.
15. **Цыпин Г. М.** Обучение игре на фортепиано : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 „Музыка и пение” / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

Завдання для самостійного опрацювання

- Прослідкуйте константні положення та зміни у навчальних програмах та в змісті фортепіанного навчання протягом ХХ ст.
- Перерахуйте події (зміни), що вплинули на процес трансформації змісту фортепіанного навчання в Україні.
- Продумайте, які напрямки музичної освіти забезпечено завдяки фортепіанній підготовці.

4.2. ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ НОВАЦІЙ

Розкриття досягнень УФСШ ґрунтується на фундаментальному положенні про творення наукової школи, яке зводиться до необхідності розвитку новітніх ідей як школотворчих. Це детермінує глибоке вивчення та усвідомлення змісту новацій, що виникають у фортепіанній школі, та їх поширення протягом ХХ століття, особливо в його другій половині; аналіз змін, які неодмінно виникали на шляху розвитку УФСШ; історичне узагальнення досягнень та прогнозування подальшого її існування в наступному ХХІ столітті.

Новації у творчій педагогічній діяльності різних діячів, пріоритети практичного їх застосування в музичній освіті розглянуто з урахуванням аналізу сучасних педагогічних технологій; виявлено відповідні умови оновлення змісту методико-технологічних систем фортепіанного навчання; визначено шляхи їх практичного застосування в індивідуальних заняттях і лекційних курсах з фортепіано.

Кожна наступна методика оволодіння фортепіано складалась з урахуванням здобутків музичної педагогіки України на означений історичний момент ХХ ст. і відрізнялась багатовекторністю наукової думки: філософської, педагогічної, фахової, методичної. Узагальнення прикладів з історіографії – освітніх програм, нормативних документів, рукописів, усвідомлення розвитку фортепіанного навчання, яке пройшло довгий складний шлях досягнень і прорахувань, закріплення традицій та появи новітніх технологій доводить відповідні трансформації.

Утвердження прогресивних позицій в умовах осучаснення науково-теоретичної педагогічної думки увійшло в історію як наступний етап розвитку фортепіанної школи. Вивчення та усвідомлення „школи” як феномена наукового пізнання уможливило нові підходи комплексного його вивчення, а висвітлення новацій у методико-технологічних системах педагогів як такі, що мають загальнонаукове значення [8, 9]; (РЛ [11]).

Сучасні педагогічні новації ми усвідомлюємо як створення проектних дидактичних моделей навчально-виховного процесу, які відрізняються новими підходами, запропонованими методами навчально-пізнавальної діяльності студентів з розкриття змісту навчальної дисципліни або оволодіння певною творчою діяльністю (технологією творчого оволодіння фортепіано). Новації ми визначаємо цілеспрямованим, систематизованим процесом впровадження певних дидактичних систем з очікуваним результатом творчого розвитку піаністів, що навчаються.

Технології фортепіанного навчання другої половини ХХ ст. передували методичні позиції початку ХХ ст., які формували тенденції динаміки трансформацій УФС. Як правило, авторська технологія здійснювалася завдяки дотримання єдності педагогічного і виконавського становлення піаніста; образно-психологічного самоаналізу як інструмента самовиховання; необхідності поновлення творчих позицій, спираючись на знання та уміння суміжних галузей; підвищення методологічної культури у процесі фахового самовдосконалення; мотивації на педагогічну (поряд з виконавською) діяльність з використанням історично визначеного педагогічного потенціалу представників фортепіанної школи.

Сучасні методики фортепіанного навчання є прикладом новітніх підходів завдяки : поглибленню методологічних знань, розробці відповідних технологій в теорії музичної освіти, розвитку загальної культури, змін у свідомості студентів музично-педагогічних освітніх установ щодо статусу педагогічної складової компетентності музиканта.

Однією з необхідних умов розвитку новацій у музичній освіті та фортепіанному навчанні є дотримання традицій, серед яких здібності : до праці, критичне мислення, самостійність, артистичний потенціал, що забезпечують перехід загальнолюдських істин у власні здобутки. В змісті теоретичних курсів та в індивідуальних заняттях залишається традиційною ідея збереження і розвитку названих здібностей, оскільки їх втрата може призвести до зниження якості підготовки. Новації педагогів виявляються у формах і методах набуття певних умінь та їх удосконалення. У розкритті традиційних позицій у фортепіанному навчанні доцільне використання історико-методичної літератури з різних питань художнього та технічного розвитку піаністів³⁵ [2, 3, 4, 6, 7].

Оскільки високохудожні інтерпретації музичних творів народжуються завдяки майстерності, суб'єкти фортепіанної школи мають приділяти багато уваги опануванню різноманітних умінь та навичок. Перед піаністом завжди постають дві взаємопов'язані проблеми : які твори виконувати і як це робити. Усвідомлення сутності кожної – шлях до успішного рішення, оскільки той музикант, який сам не зрозумів задуму композитора, не знає, що „сказати” своїм виконанням музики на роялі, не знатиме і як навчати. Такого ж значення набуває і друга складова. Музикант, який сам прекрасно уявляє зміст твору, володіє всією сукупністю засобів музичної виразності, зможе художньо відтворити образ, створити умови для творчого зростання учнів.

³⁵ *Алявдина А.* К проблеме фортепианной техники (в порядке обсуждения) / А. Алявдина // Сов. музыка. – 1934. – № 2 (8). – С. 76–80.

Основна задача педагога – виховати справжнього митця, який проявлятиме всі ці якості. Потреба нагадувати ці загальновідомі істини не втрачається з педагогічним досвідом. Роки праці сприяють усвідомленню їх, переходу із зовнішніх, загальних у внутрішні, конкретні надбання особи.

Найважливішою позицією педагога, що скеровує майбутню фахову діяльність, є виховання самостійності. Це пояснюється тим, що у виконавській практиці цінуються індивідуальність, самобутність особи, незвичайне ставлення до опановуваного матеріалу, інтерпретатором якого вона стає. Такий підхід передбачає протягом всього періоду навчання дбайливе ставлення до молодого музиканта, його митецької індивідуальності, музичного „я”. Досягти цього можна лише за умов розвитку самостійності.

На глибоке переконання досвідчених педагогів, учень може знайти себе лише завдяки особливостям своєї індивідуальності, артистичної натури, якщо шукає сам, а не покійно виконує вказівки, нехай і досвідченішого, талановитішого музиканта, яким є його педагог. З огляду на усвідомлення самостійності новацією (в методиках поч. ХХ ст. надання самостійності обмежувалася лише відпрацюванням окремих технічних прийомів) зазначимо, що вона більш ефективно виховується в „екстремальних” педагогічних умовах розвитку. Тому, головною і першою вимогою такої методики є самостійне опанування твору, доведення його до виконавської готовності (відповідно до можливостей студента).

Цей принцип самостійності продовжував відповідну методичну ідею корифеїв фортепіано, яка сприймалась новітньою завдяки спонукання студентів до виняткової, суцільної самостійності. Як свідчить практика зрілих професорів, спочатку такий підхід викликав подив, навіть обурення з боку студентів. У процесі навчання вони усвідомлювали його педагогічний зміст. Перше виконання студентом на уроці музичного твору, опанованого суцільно самостійно, привчає його до відповідальності, виховує ставлення до уроку як до виняткової події, наближеної до концертного виступу.

Педагогічна сутність такої новації полягає у:

- поступовій психологічній підготовці до складних випробувань (публічний виступ) у процесі навчання;
- забезпеченні підняття на наступний щабель майстерності в умовах безпосереднього педагогічного спостереження, розподілі власних фізичних можливостей;
- спонуканні до винайдення та втілення власних художніх ідей (у поступовому осягненні цілого, усвідомленні співвідношення частин, винайденні неповторного звучання);

- вихованні у студента засобом спостереження за діяльністю педагога довіри та впевненості у власних можливостях.

Критичний погляд на цей принцип дозволяє констатувати в цьому методі і негативні, з педагогічної точки зору, наслідки. Багато елементів піаністичних умінь, що потребують вдосконалення, можуть бути невірно виконані з огляду на розкриття художнього задуму твору, заважати недосконалим технічним втіленням (з позицій кінцевого результату), навіть „загрожувати” студенту пропозицією педагога часткового переосмислення, своєрідним втручанням у вже зроблене. Це потребує від наставника педагогічної досконалості, толерантності, творчої активності. Але більш дієвого способу досягти самостійності педагога не вбачали. Зрозуміти наміри учня, винайти цінне, індивідуально неповторне у їх виконанні – це рішучий і водночас необхідний крок з боку педагога, що потребує витримки у цілісному прослуховуванні ще недосконало виконаного студентом музичного твору.

У 60–70 - і рр. це сприймалось на рівні новації, оскільки панувала звичка педагогів до майже потактової зупинки гри учня, вимогою відтворення ним звучання, уявлюваного викладачем. Залежно від обдарованості кожного студента прояви самостійності можуть бути різні: від стилевідповідного, продуманого трактування музичного твору до інтуїтивного прочитання окремих частин, оригінальних знахідок, які іноді суперечать традиційному тлумаченню. Такий підхід варто використовувати хоча б тому, що може „сяйнути щось своє” і це „щось” бажано зберегти (Т. Кравченко).

Із спогадів учнів про зустрічі з Т. Кравченко можна засвідчити, що професор навіть забороняла своїм асистентам, самостійним педагогам, які наслідували її школу, втручатись у переконливе виконання студентом твору, його інтерпретацію. Лише у випадку, коли основний образний зміст музики залишився не до кінця розкритим, потрібна, на думку професора, негайна педагогічна допомога. Щодо талановитих учнів, то їм є що „розповісти” власною інтерпретацією навіть професійному музиканту.

Педагогіка самостійності має низку позитивних характеристик : виховання у студента віри у власні сили, впевненості, здатності до досягнень без активного педагогічного втручання, поваги до його особистості. Такі вимоги педагогів звернені не лише до талановитої молоді. Задекларована повага до учня має виявлятися та доводитися повсякденно у педагогічній практиці. Особливо це стосується менш впевнених у собі студентів, які потребують підтримки навіть у разі незначних їх досягнень.

Статус новації в педагогіці отримує і усунення з практики історично не виправданих, застарілих поглядів та методів, які офіційно зафіксувались у методиках педагогів початку ХХ ст. Наприклад, підпорядкування індивідуальності учня індивідуальності педагога.

Однією з позицій педагогічної технології є свідоме виховання активного критичного ставлення студентів до своєї навчальної роботи задля необхідності піднімати власний фаховий рівень (що добре для менш обдарованого студента, не може бути достатнім для талановитішого). Про довіру студентів педагогам не варто забувати, оскільки студент „вірить своєму вчителю безмежно”, думка педагога може окрилити його, а може знищити натхнення і бажання працювати. Педагогіці лідерів фортепіанної школи традиційно притаманний розвиток критичного ставлення студента до себе в процесі роботи. Але, неприпустимо, щоб (за образним висловом Н. Перельмана) самокритика підрізала крила виконавцю на естраді, і він опинявся на стільці, який власна критика підпилює наче пилка.

Інноваційний підхід проявляється і в тому, що акцент з твору як продукту композиторської творчості переноситься на відповідний продукт суб'єкта фортепіанного виконавства, творця власного трактування виконуваної музики. Цим зумовлюється необхідність переосмислення розкриття артистичного потенціалу студентів – однієї з важливих умов фахового зростання піаністів, що широко розробляється в теорії музичної педагогіки. Згадуючи своїх педагогів, наслідуючи їхні технології, продовжувачам їх шкіл варто засвоїти, що навіть слабкий учень, зробивши максимум із можливого, повинен почуватися на сцені артистом, який впевнено й радісно несе свою ідею слухачам. Тільки за таких умов він зможе виконати все, що задумав.

Результатом навчальної діяльності кожного студента є публічне виконання. Ми вже зазначали, що самостійність була одним з ведучих педагогічних принципів зрілих піаністів. Вона безпосередньо впливає і на підготовку до відкритого виступу, адже виконання на сцені – це неповторний процес, винятковий фізичний стан, пов'язаний з максимальною мобілізацією творчого, артистичного потенціалу, щоправда „ускладнений естрадним хвилюванням”. До цього стану треба ставитись, як до формування психологічних вольових навичок майбутнього викладача, які поряд з безліччю виконавських і технічних умінь необхідно формувати як звичку до концертного виступу. Тому одним з педагогічних прийомів такої технології є уникнення недооцінки фактора звикання до виконавського процесу, усвідомлення можливості недосконалого виконання в концертних умовах навіть добре вивчених музичних творів. Подолання цих складнощів

уможлиблюється вихованням віри, артистичної впевненості в собі, від чого завжди виграватимуть учень і його педагог.

Практику і методику фортепіанних занять неможливо укласти в певну схему, оскільки кожний урок – це творчість суб'єктів музичної освіти, застосування відповідних педагогічних принципів до конкретного учня і твору.

Узагальнюючи головні ідеї, які мали новітній характер на поч. ХХ ст., зауважимо, що їх статус у к. ХХ ст. переріс у традиційні складові педагогічної компетентності педагога, серед них такі: самостійність навчальної та творчої діяльності; митецький рівень артистичної готовності всіх суб'єктів навчальної та виховної діяльності (педагогічної й виконавської творчості), розвинуте критичне судження, працездатність.

Наприкінці ХХ ст. виникла потреба у курсах викладання фортепіано з елементами інноваційного підходу для нових спеціалізацій: „Музичне мистецтво”, „Вчитель початкових класів і музики” та інші.

У відповідних методичних матеріалах визначено особливості викладання фортепіано студентам різних спеціальностей (як фахової та додаткової дисципліни), в т. ч. естрадних відділень. Ці методики ґрунтуються на порівняльному аналізі різностильової та різножанрової творчості. В них доводиться, що ознайомлення із створеним для фортепіано репертуаром є потрібним не лише для оволодіння необхідними навичками гри на цьому інструменті, а і поглибленого вивчення інструментальних творів тими студентами, хто не має належної підготовки виконання навіть нескладних творів, задля наближення її до рівня достатньої. Творче оволодіння фортепіано відіграє велику роль у музичній освіті студентів різного фаху. У зв'язку з цим виникають і нові підходи до змісту і методів їх фортепіанного навчання, що поєднують традиційні засоби з новаціями.

З огляду на виокремлення науково-педагогічного напрямку фортепіанної школи зазначимо, що традиційно він містить проблеми щодо врахування індивідуальних особливостей студента, які потребують особистісних підходів; використання критичної рефлексії студентів; збагачення досвіду сприйняття національної ідеї наданням відомостей про художню цінність та використання української фортепіанної музики, її практичного застосування в педагогічній практиці та інші.

Новітні підходи до змісту та організації фортепіанного навчання відповідних спеціалізацій :

- поглиблюють засоби методологічного підходу до фортепіанного навчання в комплексі освітньої та творчої діяльності (ці позиції

перегукуються у поглядах Ю. Некрасова, М. Степаненка, Л. Тарапата, В. Шульгіної) [12, 14];

- сприяють виникненню творчих технологій самовдосконалення з урахуванням природних фізіологічних можливостей студентів;

- активізують поліфонічне мислення піаністів з підключенням вокальних прийомів до опанування поліфонічної музики, сонатної форми;

- сприяють критичному осмисленню існуючого досвіду засвоєння музичного матеріалу, винайденню та застосуванню власних навчальних та виконавських засобів надійності самовідчуття у створенні емоційної драматургії твору тощо;

- спонукають до аналітично-узагальнюючого підходу до опанування різних редакцій музичних творів та виконавських інтерпретацій.

Новації передбачають використання знань з історії та технології викладання, теорії фортепіанного виконавства, застосування методу порівняння до аналізу виконавської інтерпретації, накопичення музично-слухацького досвіду. Це надає всім суб'єктам музичної освіти поштовх до роздумів, самостійних пошуків музично-інтерпретаційних рішень у фортепіанному навчанні. Інтонаційний підхід до розв'язання виконавсько-творчих питань об'єднує методичні погляди І. Аксельруда, Ю. Некрасова, В. Сирятського, В. Титовича [1,13, 15].

Своєрідною новацією в методиках педагогів-піаністів з 70-х рр. стало поширення використання технічних засобів навчання (магнітні та електронні носії), що забезпечує осмислення багатого фактичного матеріалу, уможливорює порівняльний аналіз деяких творів, а також основних позицій, за якими відбувається дослідження інтерпретацій, особливостей тлумачення авторського задуму та презентація власного проекту. Подібна ідея розроблялася, практично втілювалась багатьма українськими педагогами (Н. Лисіна, Ю. Некрасов, Т. Свистельнікова, В. Сирятський) [10].

Узагальнюючи, зазначимо, що новації у методичних системах багатьох педагогів закріплюються навколо виконавської практики. Їй підпорядковуються елементи теоретичної та практичної системи освіти. Це спонукає до розкриття нових педагогічних технологій поряд з традиційними, пошуку нових засобів музичного навчання та розвитку піаністів. Новації активно запроваджуються багатьма педагогами України протягом останніх років у власних методико-технологічних системах {І. Аксельруд (Суми), М. Демідова (Одеса), Н. Кашкадамова (Львів), І. Коршунова (Харків), О. Кузнєцова (Харків), Н. Лисіна (Київ), Ю. Некрасов (Одеса), Г. Падалка (Київ), В. Сирятський (Харків), М. Степаненко (Київ), Л. Тарапата (Суми), В. Титович (Київ), В. Шульгіна (Київ)} та багато інших.

Досягнення музичної освіти, накопичення досвіду виконавської практики уможливили появу у ХХ ст. нового спецкурсу з порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій, що заснований на дослідженні та вивченні звукозаписів. Але ця ідея ще знаходиться на рівні розробки та удосконалення. Методика порівняльного вивчення інтерпретацій розроблена недостатньо, відчувається суб'єктивність у оцінці музичних явищ, що частіше торкається зовнішніх характеристик інтерпретації. Якщо в 70-х роках ХХ ст. використання технічних засобів не було широко вживаним, то на сучасному етапі розвитку УФС у спецкурсах використовується метод аналізу механічних записів виконання фортепіанних творів з наступним усним обговорення або засобом письмового тестування.

Педагоги пропонують і новітні методики формування ансамблевої компетентності, одного з напрямків функціонування фортепіанної школи, що забезпечується певним обсягом професійних знань та системою різних видів діяльності і спрямовується на розвиток важливих властивостей особистості, спеціальних музичних і педагогічних здібностей та формування специфічних ансамблевих навичок піаністів.

Саме навчальна ситуація спільної музично-виконавської діяльності забезпечує єдність розвитку почуття ансамблю студентів, актуалізацію їх знань та формування специфічних ансамблевих навичок, необхідних у їх майбутній фаховій діяльності. Майже рівноправне спілкування суб'єктів освітньої та виховної діяльності орієнтується на співпрацю, інтелектуальну та творчу реалізацію кожного, рефлексію власних музичних якостей, які детермінуються творчими здібностями та вміннями спілкуватися „на музичній моделі”. Навчальна ситуація спільної музично-виконавської діяльності має позитивний вплив на зростання фахової компетентності майбутніх педагогів.

Ідею спілкування досліджували педагоги-піаністи починаючи з 80-х років ХХ ст. (Н. Плешкова, О. Рудницька, Н. Тимошенко). Сучасна методика формування операційно-процесуального компонента ансамблевої компетентності, розроблена М. Мойсеєвою, містить глибоке теоретичне узагальнення психолого-педагогічні досягнень, сприяючи подальшому розвитку відповідних положень теорії музичної педагогіки [11].

Розробка методики формування ансамблевої компетентності наближає до вирішення розповсюдженого протиріччя, яке полягає у тому, що піаністи, які володіють фортепіано, виступають з сольними концертами, не завжди спроможні до концертмейстерської роботи. І навпаки, з посередніми успіхами у сольному виконавстві піаніст виявляється здатним до

концертмейстерської діяльності. На вирішення цієї суперечності спрямовані методики з формування у студентів ансамблевої компетентності.

Відповідні методики включають змістову та операційно-процесуальну складові. В їх змісті надається достатній обсяг музично-теоретичних та психолого-педагогічних знань (з історії та теорії музики) із спрямуванням на особливості ансамблевого виконавства. Ці знання, способи їх актуалізації ґрунтуються на відповідній науковій базі (РЛ [11, с. 294-296]).

Становлення ансамблевої компетентності студентів відбувається за умов методологічного підходу до засвоєння психолого-педагогічних знань щодо здійснення співпраці партнерів з музично-виконавського спілкування, які розкривають спільні й відмінні ознаки ансамблево-виконавської діяльності та міжсуб'єктних стосунків, що здатні забезпечити досягнення високого рівня ансамблевої компетентності; визначення способів організації щодо синхронного звучання партій ансамблів.

Методологічний підхід забезпечує досягнення оптимального стилю спілкування педагога і виконавців, його впливу на ефективність результату; визначення можливостей „чуття ансамблю” учасників спільної музично-виконавської діяльності, на яке спирається решта доцільних властивостей суб'єктів музикування (інтелектуально-креативних якостей, педагогічних здібностей, набутих умінь і навичок спільного ансамблевого виконавства: педагог ↔ студент; студент ↔ студент; студент-практикант ↔ учень). Знайомство з досягненнями видатних педагогів з питань ансамблевої практики розкриває історичний контекст спільної музично-виконавської діяльності [5], зародження викладання відповідних дисциплін у системі музичної освіти, розвиток відповідних дисциплін від спільного музикування в межах дисципліни – фортепіано до концертного ансамблевого виконавства за програмами самостійних фортепіанних дисциплін („концертмейстерський клас” та „ансамблеве виконавство”).

Ансамблеве виконання завжди залишатиметься у фортепіанній школі одним із головних видів діяльності, яке ґрунтується на засадах психолого-педагогічної теорії, містить традиційні засоби і новації здобуття музичної освіти в різних видах навчальної діяльності, надаючи багатий емпіричний матеріал до розбудови педагогічної теорії у відповідних категоріях музичної освіти.

Спільна музично-виконавська практика, є в методиках ансамблевої практики предметом засвоєння і водночас методом навчання. Методики з фортепіанного ансамблевого музикування мають практичне застосування у навчальному процесі та у системі фахової підготовки студентів ВПШ.

Узагальнений досвід, новації стверджують, що ведучі педагоги України пропонують різні підходи удосконалення методів творчого оволодіння фортепіано в процесі індивідуальних занять. У 60–80 - і роки ХХ століття новації з'являлись як окремі позиції, притаманні лідерам УФС, які розвивались у контексті усталених традиційних методичних систем. З 90-х рр. педагоги запропоновували цілісні інноваційні проекти викладання та оволодіння фортепіано. Своїми методико-технологічними системами вони розкрили самотність особистостей, що їх створювали.

Визначеним педагогічним парадигмам функціонування УФС відповідає низка положень щодо змісту занять з фортепіано; наукову увагу привертають такі з них :

- розкриття суперечностей, проблем та можливостей фортепіанного навчання, в результаті якого в учнів формуються поряд з виконавськими вміннями й навичками, естетичне ставлення до музичної „продукції”;

- дотримання дидактичних умов, принципів, засобів усвідомлення педагогічної спрямованості, обґрунтування аксіологічності педагогіки, творчого ставлення до фортепіанного навчання як до технологічного процесу, відповідальності за розвиток особистісних якостей і виконавських можливостей учнів, своїх послідовників;

- систематизація мистецького кругозору, досвіду ансамблевої практики;

- використання необхідних методико-технологічних прийомів формування провідних навичок захисту учнем своїх позицій;

- розвиток творчої самостійності і інтелектуальної активності майбутнього вчителя музики з подальшою розробкою ним самостійного проекту власної викладацької, культуротворчої діяльності.

Ці варіантні моделі можна застосовувати у педагогічному аналізі практичної діяльності майбутніх викладачів та для розробки схожих педагогічних технологій реалізації інтелектуально-творчого потенціалу, власних новацій, авторських шкіл.

Відкриття теоретичних позицій, що узагальнюють багатий історичний досвід видатних піаністів, опанування необхідних знань з історії фортепіанної виконавської практики відбувається у відповідних лекційних курсах. У них досліджуються теоретичні закономірності і шляхи практичного втілення задач, які висуває проблема художнього виконання на фортепіано. Матеріал, з актуальних проблем фортепіанної практики як компонента підготовки кваліфікованих фахівців ВПШ надається на магістерському рівні з метою розширення і конкретизації знань і умінь студентів, систематизації отриманих виконавських вражень, уникнення стихійності розвитку.

Відсутність узагальнених теоретичних установок у цих питаннях спричиняє складнощі у побудові власної переконливої концепції.

Головною метою таких спецкурсів є створення узагальненої теоретичної бази, що дозволяє встановити пріоритети і аксіологічні орієнтири всього процесу становлення двоєдиної моделі „педагог – виконавець”. Однією з важливіших є проблема художнього виконання. Спрямованість виконання на слухачську аудиторію, передавання художньої інформації, спільне її переживання та усвідомлення є головними обставинами, які спонукають пошуки закономірностей художнього виконавства.

В одному з таких курсів запропоновано варіант систематизації компонентів, що визначають художнє виконання, альтернативний механістичному підходу, розповсюдженому серед студентів музично-педагогічних факультетів, відповідно сприяти логічному осмисленню їх самостійної роботи та виконавського процесу в цілому.

Узагальнюючи, зазначимо, що в окремі розділи виділяються „масштабні” компоненти, а факторам, що їх формують, відводиться роль складових. Це спрямовано на укрупнення музичного мислення студентів, надання їх емпіричним пошукам конкретних орієнтирів, максимального наближення відповідної теорії до рішення практичних задач. До курсів з проблем фортепіанної виконавської практики включаються: ряд специфічних компонентів інтонування, організацію процесу фортепіанного виконання у часі, „драматургічну гіпотезу”, функціональну мобільність піаністичного апарата (І. Аксельруд). Всі компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку, впливаючи один на одного [1]; (РЛ [11, с. 301–305]).

Особливо заслуговує на увагу у зв'язку з внесенням в педагогічну практику дій „організації музичного твору у часі” та „драматургічної гіпотези”. Виконуючи комунікативну роль посередника між композитором і слухачем, виконавець „бере на себе етичну відповідальність за розкриття та збереженість художнього образу твору” [1] задля надання слухачеві завершеної композиції замість низки розрізнених, навіть благозвучних, уривків.

З педагогічної точки зору важливим є факт, що така властивість піаніста може бути сформована. Для цього, окрім досконалого теоретичного аналізу засобів музичної виразності, необхідно створити проект емоційного відгуку.

Деякі новації презентовані у лекційних курсах з історії всесвітнього фортепіанного виконавства. У другій половині ХХ ст. вони розкриваються у площині концентрації уваги студентів на вирішальній позиції виконавця – як

головної фігури, а предметом особливої теоретичної уваги стає продукт творчості піаніста – інтерпретація. Ідея співзвучна багатьом педагогам, але вирішується вона індивідуально-неповторно. Змінюється філософський погляд на зміст курсу з мистецтва фортепіанного виконавства, що впливає і на заміну його назви: „Філософія та історія всесвітнього виконавства” (В. Сирятський). Зміст курсу характеризують узагальнені питання, пов’язані з інтерпретацією, методологією її аналізу, типами, стилями, напрямками та закономірностями виконавської творчості. Значну увагу у вивченні історії розвитку цих питань приділено персоналіям від „бароко” до сучасності. Відводиться належне місце українській піаністичній культурі, її успіхам та визнанню в світі. Методологія курсу базується на останніх наукових досягненнях філософії з урахуванням пріоритетів сучасної музичної освіти, провідних позицій національних інтересів, стану виконавської практики.

Надані підходи до змісту курсу сприяють умінню студентів розбиратися у сучасних тенденціях, теоретично обґрунтовувати власну позицію та вибір певної виконавської концепції, аналізувати різні її тлумачення та вести відповідну дослідницьку роботу в цій галузі. Предметом особливої науково-теоретичної та практичної уваги стали сутність інтерпретації, особа, яка інтерпретує, та шлях до інтерпретації. Розкриття такої триєдиної ідеї [13] 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) відбувається розкриття унікальності інтерпретатора (його темперамент, виконавські типи) та розкривається шлях, котрим він іде [там само].

Сучасне інноваційне бачення фортепіанних проблем в курсі зі всесвітнього виконавства спирається на знання з історії. Матеріал надається в персоналіях (від клавірної доби Західної Європи XVI – XVII століть) 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. У таких проектах надання історико-теоретичного матеріалу ми спостерігаємо новітній погляд на традиційні питання з фортепіанної школи, який здійснюється автором з глибоко філософських позицій з урахуванням здобутків історичного розвитку.

Дещо співзвучним цим ідеям є розкриття змісту курсу теорії та історії фортепіанного мистецтва з позицій науково-педагогічної інтерпретації, в якому відповідно меті систематизуються отримані раніше знання з історії піанізму, музичної психології, педагогіки, методики та виконавської практики. В ньому, спираючись на історико-хронологічний принцип, класифіковано відповідні знання „в синтезі композиторської творчості, теоретичних праць, навчально-викладацької роботи, практики виконавства” [10].

Коротко узагальнюючи такі підходи до організації навчання студентів з опанування теоретичних курсів, можна стверджувати про намагання поглибити фактичний матеріал, який охоплює майже 500-літнє існування клавірного мистецтва, сфокусувати увагу студентів на провідних фортепіанних школах світу. Педагогіку даного підходу ми вбачаємо в обґрунтуванні закономірностей розвитку, висвітленні умов функціонування видатних фортепіанних шкіл, представленні інтерпретації багатьох музичних творів у співставленні їх відтворення майстрами різних художніх уподобань.

Центральною проблемою змісту таких курсів є інтерпретація (співзвучні ідеям І. Аксельруда, В. Сирятського), яку слід вивчати, досліджувати паралельно в історичному та теоретичному аспектах з використанням фактологічного підходу, безпосередньої слухової рефлексії студентів у процесі опанування музичного матеріалу, збереженого на електронних носіях. Це уможлиблює засобом порівняльного аналізу засвоювати надбання представників УФШ, інших шкіл світу минулого і сьогодення (РЛ [11]). Принципи викладання фактологічно ємного теоретичного курсу спираються на хронологічне викладення матеріалу, поступове опанування досягнень кожного історичного періоду, усвідомлення теоретичних засад розвитку фортепіанної школи та усвідомлення цього матеріалу студентами.

Сучасними педагогами розроблено спецкурси, які безпосередньо не торкаються питань фортепіанного навчання, але відіграють методологічну

роль у отриманні глибоких знань з філософії, психології, соціології музики. Наприклад, у курсі з філософії музики презентується історична панорама поглядів на природу та функції музичного мистецтва, розглядається широке коло відповідних понять, конкретизується важлива роль музики в процесі формування світогляду педагога [14].

Зміст та процес розв'язання проблем, пов'язаних з фортепіано, спирається на художньо-виховну спрямованість навчання. Таке бачення є спорідненим для багатьох педагогів. Формування виконавських навичок і вмінь відбувається у тісному зв'язку з розвитком творчих здібностей кожної індивідуальності, сприяє вихованню моральних якостей, формуванню естетичного судження, підготовці освічених слухачів.

Загальні тенденції осмислення проблем фортепіанного навчання, їх вплив на виконавству практику, методико-технологічні проекти оволодіння універсальним музичним інструментом, винайдення педагогами відповідних своїм ідеям навчально-виховних принципів у ВПШ схожі і залежать не від різного фахового спрямування підготовки спеціалістів, а від наукових досягнень педагогів-піаністів з різних галузей наукового пізнання (філософії, психології, педагогіки) та рівня особистісних інтересів, їх власного інтелектуального-творчого потенціалу, який успадкований від фундаторів „материнських шкіл” до їх продовжувачів.

Становлення окремих методико-технологічних ідей відбувалось у музичній освіті задовго до відповідного узагальненого її вигляду в теорії³⁶ [3]. Це стосується різних галузей музичної педагогіки, які безпосередньо впливали одна на одну, мали спільні підходи. Представимо зміст деяких сучасних новацій у фортепіанному навчанні.

В узагальненому вигляді у табл. 4.1. ми представили деякі приклади новацій педагогів, які містять елементи педагогічних технологій і розроблені

³⁶ *Алексеев А. Д.* Клавирное искусство. Очерки и материалы по истории пианизма : учеб. пособие для консерваторий / А. Д. Алексеев. – М.-Л. : Музгиз, 1952. – Вып. 1. – 252 с., ил. *Брейтгаупт Р.* Основы фортепианной техники (природная фортепианная техника) / Р. Брейтгаупт. – М., 1929. – Вып. 2 – С. 23. *Демянский В. В.* Опыт методики игры на фортепиано / В. В. Демянский. – СПб., 1906. – 72 с. *Немировский Л.* Проблемы музыкально-научного образования / Л. Немировский // Муз. вестн. – 1919. – № 5. – С. 2–4. *Новое* в музыкальной педагогії // Рус. муз. газета. – 1906. – № 27–28.

в к. XX ст. (надруковані – пізніше), уведені в навчально-виховну практику різних ВНЗ України музично-педагогічного спрямування, що розкриваються з різних позицій і є показовими в цих напрямках. Надані новації авторів розроблених курсів розкриті у таких вимірах: з позицій методології (І. Аксельруд, Ю. Некрасов, В. Сирятський), наданням поглибленого філософського усвідомлення музики (Л. Тарапата, В. Сирятський), за історіографічним принципом (Н. Лисіна, Л. Тарапата), засобом розкриття інтерпретаторських можливостей виконавців (Н. Лисіна, В. Сирятський).

Узагальнюючи сучасні підходи до усвідомлення фортепіанної практики, її освітнього та виховного значення у становленні педагога зазначимо, що вони відрізняються змістом, ракурсами висвітлення певних проблем й зосередження на пріоритетних для них складових, авторськими методиками та технологічними знахідками тощо.

Таблиця 4.1.

ЗМІСТ СУЧАСНИХ НОВАЦІЙ УФС З ЕЛЕМЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Автор	Стислий зміст новації	Рік	Елементи пед. технологій
І. Аксельруд	Систематизація отриманих вражень, компонентів художнього виконання (альтернатива механістичному підходу); узагальнення теоретичних установок; спрямування до укрупнення музичного мислення; функціональна мобільність піаністичного апарату; усвідомлення залежності результативності „драматургічної гіпотези”; паралельний розвиток рухливих відчуттів, релаксаційних резервів.	1996	Мотивація на власну „об’єктивно-переконливу концепцію”; технологія теоретичного ґрунту емпіричних пошуків” студентів; установка на її спрямування в ірраціональну площину; створення проекту „драматургічної гіпотези”; цілеспрямований розвиток функціональної мобільності індивід-го техн-го апарата.
В. Сирятський	Методологія ґрунтується на філософії; активізація дослідницької роботи в галузі виконавства, новітня триєдина ідея: сутності інтерпретації, особи, що інтерпретує, шлях інтерпретації; новації у структурі твору (фізичний, ефірний, астраль-	1999	Технологія орієнтації у тенденціях сучасної виконавської практики через відповідну дослідницьку діяльність; програма визначення „вирішальної позиції особи піаніста” у фортепіанному

	ний, ментальний, казуальний, путах, атман), формі (потенційна, актуальна, віртуальна), виконавці (темперамент, типи).		виконавстві; предметом посиленої уваги є інтерпретація як „продукт” творчості піаніста.
М. Мойсеева	Використання „зміни позицій суб’єктів освітньо-виховної діяльності” в розвитку ансамблевих навичок, орієнтація на співробітництво; застосування методики формування операційно-процесуального компонента ансамблевої компетентності; застосування методу засвоєння відповідних психолого-педагогічних категорій.	2002	Мотивація до „функціональної спеціалізації та узгодженої координації”; творчий підхід до „навчально-освітньої діяльності; орієнтація на засвоєння психолого-педагогічних понять; усвідомлення спільних ознак виконання, міжособових стосунків суб’єктів.
Л. Тарапата	Методологічний підхід до розвитку загальної ерудиції піаністів, поглиблення знань з філософії, психології, соціології музики; презентується широке коло відповідних понять.	2004	Технологія історіографічного розкриття методології щодо природи та функції музики у процесі формування світогляду педагога.

Навчальний матеріал залишається майже незмінним. Відмінність нового погляду авторів новацій полягає в усвідомленні програмно-музичного змісту, невідомих раніше ракурсах його обмірковування (філософські, методологічні, психолого-педагогічні, інтелектуально-творчі, технологічні, освітні). Це пояснюється такими причинами :

1. Збільшенням та поглибленням науково-теоретичного фонду в царині окремих наукових галузей та урахуванням міжгалузевих зв’язків, які продовжують розвиватись.
2. Поширенням нової інформації з науково-теоретичних досягнень з різних історичних джерел, іноземних здобутків.
3. Досягненнями різних фортепіанних шкіл (у суспільному та особистісному вимірах).
4. Уможливленням доступу кожного творця, педагога, виконавця, дослідника до отримання нової інформації та відповідно реалізації свого потенціалу у власній інтелектуально-творчій науковій та музично-педагогічній діяльності.

Вказані позиції детермінують появу методико-технологічних новацій та водночас створюють передумови ефективного подальшого дослідницького пошуку продовжувачів УФС, появи авторських фортепіанних шкіл.

Література до розділу

1. **Аксельруд И. Э.** Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано: учеб.-метод. пособие для студ. муз.-пед. факультетов высш. пед. учеб. заведений / И. Э. Аксельруд. – Сумы, 1996. – 100 с.
2. **Алексеев А. Д.** Из истории фортепианной педагогики. Руководство по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX в.) : хрестоматия / А. Д. Алексеев. – К. : Муз. Украина, 1974. – 160 с.
3. **Аністратенко Ж.** Роль Г. Нейгауза у становленні української радянської піаністичної школи / Ж. Аністратенко // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : зб. ст. / ред. та упоряд. А. Й. Корженевський. – К. : Муз. Україна, 1981. – С. 96–103.
4. **Баренбойм Л. А.** Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1969. – 285 с.
5. **Вопросы** профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета: сб. науч. ст. – Х. : ХГПИ, 1994. – 53 с.
6. **Вопросы** фортепианной педагогики : сб. ст. / под ред. В. Натансона. – М. : Музыка, 1976. – Вып. IV. – 272 с.
7. **Вопросы** фортепианного творчества, исполнительства и педагогики : сб. ст. / [сост., вступ. ст., общ. ред. С. М. Хентовой]. – Л.-М. : Сов. композитор, 1973. – 136 с.
8. **Гуральник Наталя.** Інноваційність поглядів сучасних педагогів-піаністів України з методики фортепіанного навчання / Наталя Гуральник // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту. – Тернопіль, 2006. – № 5. – С. 97–103. – (Серія „Педагогіка”).

9. **Гуральник Н. П.** Комплекс типових навчальних програм з дисципліни „Основний музичний інструмент – фортепіано” для студентів вищих навчальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти / Н. П. Гуральник. – 2-е вид., доп. – К. : НПУ, 2007. – 86 с.
10. **Лисіна Н. І.** Науково-методичні засади викладання курсу „Теорія та історія фортепіанного мистецтва” / Н. І. Лисіна // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2000. – Вип. 1. – С. 109–118.
11. **Мойсеєва М. А.** Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри : навч.-метод. посіб. для викл. і студ. мистец. закл. / М. А. Мойсеєва. – Житомир : Волинь, 2002. – 208 с.
12. **Некрасов Ю.** Комплексне навчання гри на фортепіано : навч.-метод. посіб. для вищих муз.навч.закл./ Ю. Некрасов.– О.: Астропринт, 2000.– 152 с.
13. **Сирятський В. О.** Філософія та історія світового фортепіанного виконавства: прогр. для фортепіан. ф-тів вищих муз. навч. закл. / В. О. Сирятський. – К., 1999. – 67 с.
14. **Тарапата-Більченко Л. Г.** Філософія музики : навч. посіб. для студентів та магістрантів ф-ту мистецтв / Л. Г. Тарапата-Більченко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 76 с.
15. **Тітович В. І.** Клавірна музика І. С. Баха : питання інтерпретації : навч. посіб. / В. І. Тітович. – К. : Київ. держ. ін-т культури, 1996. – 118 с.

Завдання для самостійного опрацювання

- Назвіть основні фактори, що впливають на появу та ствердження новацій у музичній педагогіці, фортепіанному навчанні. ?
- Визначте за рахунок яких змін (протягом ХХ ст.) відбувалась трансформація змісту фортепіанного навчання.
- Порівняйте позитивні та негативні педагогічні впливи принципу самостійності у фортепіанній педагогіці.

Тьюторські завдання

1. Користуючись таблицею 4.1. визначте елементи педагогічних технологій у методиці Ваших педагогів, власній методиці (письмово, 10-15 хв.).
2. Тема: “Чим пояснюється поява новітніх методико-технологічних систем (поглядів) окремих педагогів” (дискусія, 20-25 хв.).

4.3. ЗАСОБИ ОСУЧАСНЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У МЕТОДИЦІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

Нагадаємо, що осучаснення музичної освіти може здійснюватись у перспективних умовах її розвитку. Однією з необхідних умов розвитку новацій у музичній освіті та фортепіанному навчанні є збереження традицій щодо розкриття та розвитку у кожному здібностей до праці, самостійності, критичного мислення, артистичного потенціалу, які забезпечують перехід загальнолюдських істин у власні здобутки музиканта.

Час найактивнішого розвитку теоретичних узагальнень музично-критичної думки щодо творчого оволодіння фортепіано, народження окремих новітніх ідей та цілісних методик – 60–90-ті рр. ХХ ст. У курсах з методики фортепіанного навчання надавались теоретичні поняття та відпрацьовувався практичний матеріал, що мав підвищувати професійний досвід майбутніх вчителів. У цей історичний період вчителі музики та співу загальноосвітніх шкіл викладали фортепіано учням за програмою розширеного навчання музики. Тому, крім фортепіанного навчання, студенти мали самі оволодіти відповідними методичними прийомами активно розвивати у школярів вміння налагоджувати зв'язок емоційного відгуку з інтелектуальною реакцією, спілкуватись з мистецтвом, музичні здібності.

Перед викладачами основ фортепіанної гри поставали завдання набуття знань із загальної педагогіки, музичної психології; творчого осмислення способів музичного розвитку молоді, відбору перспективних та доцільних методичних прийомів; розвитку широкої ерудиції та оволодіння основами фортепіанної виконавської практики. Особлива увага педагогами приділялась самостійній діяльності майбутніх вчителів. Методичні позиції деяких авторів збігаються (О. Александров, Т. Кравченко, Г. Ципін, А. Янкелевич). В них відчувається спонукання до самостійності, активізації творчих можливостей. З кожним десятиріччям коло проблем розширювалось, до традиційних додавались модернізовані, новітні підходи їх вирішення.

Відомо, що серед головних завдань музичної освіти, опанування фортепіано є формування музичних здібностей на основі наукового обґрунтування співвідношення їх із загальними, оцінки і прогнозування їх розвитку в процесі навчання та самостійної діяльності. В цьому велике значення має рівень загального розвитку молоді, який, у свою чергу, впливає на розвиток образно-слухових уявлень; сприяє подальшому творчому розвитку, виявленню індивідуальних особливостей; впливає на 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 практика, один із засобів розвитку особистості, є „величезною школою праці” та високих естетичних переживань, що спонукає тяжіння до вдосконалення і уможливорюється завдяки граничній напрузі духовних сил, особистісних якостей людини.

Спираючись на власний досвід, дослідження і практику інших педагогів, ми вважаємо, що новітні педагогічні технології з’являються завдяки ще одній умові – розвитку теорії психології, педагогіки, модернізації освітніх систем, що торкається і музичної освіти. Традиційна зорієнтованість педагогіки на стабільність змісту та методів виховання в сучасних умовах з плином часу поступається протилежній тенденції, яка проявляється в новаціях, характеризується удосконаленням, постійним оновленням, що викликане соціально-культурними змінами у сучасній музичній освіті.

Методологічне забезпечення вирішення проблеми формування музично-педагогічного мислення у професійній діяльності піаністів серед достатньо широкого кола інших проблем обговорюється з точки зору теорії педагогіки. Шляхи вирішення цих проблем розкриваються на підставі особистісно-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх фахівців у процесі фортепіанного навчання : через врахування мотивації навчання у процесі підготовки творів; поєднання педагогічних та виконавських принципів навчання; застосування засобів наочності у процесі навчання; використання елементів музичного критичного судження як педагогічного

інструмента; систематичне спонукання дослідної роботи студентів, розроблення та захист власних методичних та виконавських концепцій.

У к. ХХ ст. у розвитку музичної освіти простежується тенденція до деяких розбіжностей у змісті і організації фортепіанного навчання. Спираючись на досягнення наукового знання з психолого-педагогічної технології, узагальнюючи різні підходи усвідомлення методик фортепіанного навчання, що застосовуються у ВПШ, ми переконуємося у намаганні вирішення піаністами суперечності між цілями та змістом, з одного боку, і організацією навчального процесу – з другого. На шляху до його вирішення є усвідомлення формуючої ролі діалогічної педагогічної взаємодії, що досліджуване педагогами, починаючи з 90-х років ХХ ст. (Г. Падалка, Л. Паньків, Н. Плешкова, О. Рудницька, Н. Тимошенко) [7, 8]. У такій парадигмі розглядається і методика формування операційно-процесуального компонента ансамблевої компетентності, яка ще не повністю розроблена.

Виправданим є висновок з історії музичної освіти, що наші вчителі не готові до розв'язання однієї з головних суперечностей у дидактиці – між колективним характером навчання та індивідуальним характером засвоєння знань (це питання вперше поставила і розв'язувала Р. Хмельюк у парадигмі загальної педагогіки). Ми погоджуємось, що реалізація педагогічних досліджень залежить від розвитку модельно-репрезентативної підсистеми педагогічної теорії. Доцільним для конкретних методик з музичної освіти є спирання на педагогічну теорію, схему діяльності вчителя, розроблену Л. Фридманом, деякі принципи і правила, доведені Ю. Бабанським, систему „принципів і правил вищої педагогічної освіти”, запропонованих Л. Рувінським, що обумовили появу цілої низки психолого-педагогічних принципів положень для досягнення необхідної системності у побудові кожним педагогом власної моделі процесу навчання студентів.

Шляхом розв'язання виникаючих проблем обрано необхідність здійснення професійного спрямування всіх дисциплін навчальних планів педагогічних інститутів. Це значною мірою стосується і курсу методики

викладання фортепіано, оскільки в існуючій літературі його зміст відбиває здебільшого логіку предмета, спрямованого на формування у студентів знань, вмінь і навичок оволодіння ним. Не менш важливий дидактичний аспект – зв'язок загальної педагогіки і конкретних методик в практиці викладання фортепіано – часто відсутній. Застосовуючи педагогічно спрямований підхід у зміст курсу фортепіанного навчання, ними пропонується співвідношення традиційних і новітніх підходів [1, 5, 9, 10].

Творче оволодіння фортепіано скеровується педагогом, відбувається ефективно за умов цілеспрямованості учнів до набуття, формування якісних піаністичних вмінь та навичок. Успішність цього процесу залежить, на нашу думку, від таких факторів: вимогливість до підбору репертуару (художня цінність, доступність); систематичність, завершеність кожного етапу; зацікавленість в усіх формах фортепіанної практики; поширення методичних знань, знайомство та використання різних методів педагогічного впливу на ефективність результату; усвідомлення необхідності зустрічі зі слухачами як стимулу і водночас ефективного засобу художньо-творчого розвитку піаніста; виховання самостійності в оволодінні фортепіано.

Технологія методики фортепіанного навчання студентів, яка дозволяє враховувати специфіку предмета як бінарної єдності педагогіки і музичного мистецтва, відбивається на деяких особливостях змісту і форм організації занять, структуруванні матеріалу, ефективніше вирішується за умов дотримання концепції розвиваючого навчання (Г. Ципін). Розвиток музикантів, які навчаються, їх здібностей, інтелектуально-творчого потенціалу висувається як головна мета музичної освіти.

Виявлення особливостей та усвідомлення особистісних методико-технологічних систем представників УФШ розглядається нами у контексті загальнокультурного поступу українського суспільства, віддзеркалює теоретичні позиції та практичні здобутки музичної освіти. Тому фортепіанні школи окремих особистостей розглядаються як її складова, а їх індивідуальні особливості виокремлюються з позицій доцільності використання

педагогами, які є продовжувачами не лише згадуваних конкретних шкіл, а й, опосередковано, інших музикантів, причетних до їх творчого зростання. Це уможлиблює не лише передачу кращих традицій видатних піаністів від зрілих майстрів до продовжувачів, а й забезпечує на практиці прогресивний розвиток УФС, здатної до інтелектуальної динаміки, інноваційного перегляду деяких позицій музичної освіти в нових історичних умовах.

Піаністи паралельно з виконавською практикою або через деякий час поспіль долучаються до педагогічної роботи, вмотивовані власними цікавими інтерпретаційними та художніми досягненнями, беруть активну участь у розбудові музичної освіти.

У парадигмі УФС 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, що розкриваються у змісті розглянутих, інших курсів, обсязі відповідних знань та оволодінні необхідними вміннями і навичками.

Серед талановитих 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 самотутні прийоми гри на роялі та шляхи оволодіння відповідними вміннями, виклали свої методичні позиції лише в окремих статтях, листах, інших матеріалах, іноді літературно оформлених їх вдячними продовжувачами.

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” [9]. Це стосується технології і методики творчого оволодіння фортепіано. Так, одна з умов становлення та розвитку новацій у фортепіанному навчанні є, безперечно, виконавський досвід лідерів шкіл,

відомих педагогів. З плином часу спирання на нього не є єдиним шляхом розвитку будь-якої музичної школи, а поступається протилежній тенденції, яка проявляється в новітніх технологіях, характеризується удосконаленням, постійним оновленням методів викладання, що викликане соціально-культурними змінами, науково-теоретичними здобутками музичної освіти.

Багатий інтелектуально-творчий потенціал, широта поглядів та запитів піаністів як особистостей, науковців, педагогів, виконавців, також неабиякі конструктивні та темброво-акустичні можливості музичного інструмента – фортепіано, уможливають великий спектр творчих задумів та практичного їх втілення в різних авторських методичних системах, теоретичних курсах та власних технологіях фортепіанного навчання.

Універсальність фортепіано (рояля) як засобу науково-педагогічної творчості, музичного виховання та предмета музично-творчого розгляду – ще одна з умов появи нових, цікавих методик опанування фортепіано, творчих особистостей піаністів, продовжувачів певних фортепіанних шкіл, які усвідомлювали красу, велич і безмежні художньо-технічні можливості рояля – концертного „двійника” фортепіано, застосовували їх у своїх методиках.

У межах усталених методичних систем викладання фортепіано простежується потреба у методологічній спрямованості. Характеристика змісту запропонованих знань та оволодіння ними в процесі фортепіанного навчання до 1991 р. тісно пов'язана з науково-методичними роботами в музичній галузі, пік активності в цьому припав на післявоєнний період. Їх автори (Л. Баренбойм, Т. Беркман, Г. Коган, С. Фейнберг) [2, 3] велику увагу приділяли розвитку музичної педагогіки, виконавської практики в різній взаємопозиційності (Б. Міліч, Л. Харсєєва, Г. Ципін) [4]. В працях багатьох науковців було розкрито загально визнаний комплекс типових понять, що є цілком природно для специфіки творчого оволодіння фортепіано. Варіювання поглядів не виключало розкриття специфічно музичних явищ. Було досягнуто окремі освітні проблеми, педагогічні погляди та особистісні позиції різних авторів та творчі надбання піаністів. Переслідуючи одну мету:

ефективність музично-фахового розвитку молоді, науковці займали дещо різні позиції щодо процесу її втілення, кожний з авторів розкривав ці позиції специфічними для себе шляхами. Ці підходи залежали від: 1) мотивації; 2) загального кругозору; 3) набору якостей, вподобань самих авторів теоретичних праць; 4) специфіки потенційних можливостей дослідника; 5) обсягу та спрямування педагогічної діяльності; 6) різновиду музично-виконавської творчості; 7) особистісної актуалізації.

Відповідні тенденції розвитку теорії музичної освіти, фортепіанної галузі притаманні науковим дослідженням майже до 90-х років ХХ століття. З дев'яностих років тенденції дещо змінюються, з'являється ціла плеяда науковців різних національних музичних шкіл, які отримали можливість відкрито висловлювати власні погляди в теорії 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 цьому поширюється коло наукових понять, розкриваються можливості їх обговорення, помітно поглиблюється методологія обґрунтування; конкретизується, осучаснюється проблематика. Як наслідок, з'являються, кристалізуються і закріплюються нові підходи (праксеологічний, акмеологічний, інтеграційний, кредитно-модульний), наукові терміни (духовний потенціал, мистецька педагогіка, художньо-педагогічна інтерпретація, культура спілкування, технологія творчого оволодіння музичним інструментом тощо), усвідомлення та практичне застосування яких презентує рівень компетентності науковців, визначає особистісний імідж педагога.

Проблема методологічного забезпечення формування педагогічного мислення серед широкого кола проблем музичної педагогіки обговорюється з точки зору теорії загальної педагогіки. В межах усталених методичних систем викладання фортепіано простежується потреба у методологічній спрямованості фортепіанного навчання на рівні музичного вузу, яка базується на тенденції розширення кола дотичних проблем у поєднанні із

самоудосконаленням як атрибутивною складовою фахової компетентності піаніста, вмотивованого на культуротворче спілкування із слухачами. Цим детермінується органічна взаємодія педагогіки та фортепіанної виконавської практики, самоідентифікація піаніста як феноменального суб'єкта процесу та результату УФС. Таким чином, сучасна виконавська практика відбувається за умов педагогіки методологічної спрямованості, що організовує навчання не обмежуючи конкретними прийомами та способами оволодіння фортепіано, а культивує метод пошуку адекватних прийомів, формування необхідних умінь, залучаючи глибинні історичні засади.

Творче опанування фортепіанними творами відбувається в сучасних умовах завдяки різним факторам: змісту світоглядних позицій піаністів, підключенню теологічних поглядів суб'єктів музичної освіти до сприйняття творчих процесів; спостереження за виконавським процесом різних осіб, в т. ч. свого педагога, здатного „заражати” почуттям пошуку нових ідей та засобів їх втілення у фортепіанне звучання; апелювання педагога до енциклопедичних знань, які уможливають узагальнений творчий та педагогічний досвід, що виходить за межі ремісничого підходу. Тенденція до використання енциклопедичних знань розвивається завдяки активності розумових процесів як головної умови реалізації інтелектуально-творчого потенціалу суб'єктів музичної освіти.

Таким чином, з точки зору методологічного підходу до музичної освіти піаністів передбачено: свідоме використання духовного потенціалу особистості (О. Олексюк), готовність до творчого пошуку „художнього відкриття” (Ю. Некрасов); усвідомлення музичних творів у „інтерпретаційній множинності” (В. Сирятський); застосування у процесі підготовки власних виконавсько-педагогічних інтерпретацій творів енциклопедичних знань, активного їх обговорення; педагогічна доцільність відповідності артистичної поведінки піаністів до умов виконання та використання власних індивідуально-неповторних можливостей як суб'єктів культуротворчої діяльності з адаптацією до слухачької аудиторії (віку, музичної освіченості).

Визначення і закріплення змісту досягнень з урахуванням євроінтеграційних вимог детермінують рівень компетентності педагогів, що зумовлює володіння системою педагогічних вмінь поряд із музичністю, як базової фахової якості. Вони не були предметом спеціальної наукової уваги до появи музично-педагогічних факультетів у структурі ВПШ і пов'язані з поглибленням теоретичної і практичної уваги до педагогічних проблем на початку ХХ ст., відкриттям інструкторсько-педагогічних відділень (за наказом Наркомпросу). Це визначає одну з тенденцій наукового підходу у вирішенні педагогічних проблем музичної освіти. Низка складових компетентностей педагога містить доброзичливість у поєднанні з доречною вимогливістю, педагогічний такт, самокритичність тощо. Сукупність наданих системних вимог утворює єдиний комплекс компетентностей педагогів.

Інноваційний підхід до створення методичного матеріалу забезпечує набуття студентами достатніх умінь і навичок з оволодіння фортепіано з різною базовою підготовкою, максимально наближаючи їх компетентність до високого фахового рівня.

Таким чином, основними *умовами* розвитку музично-освітніх новацій з позицій функціонування фортепіанної школи ми виокремлюємо: 1) отримання принципу історико-аналітичного узагальнення з урахуванням традиційних та сучасних поглядів на проблеми УФС; 2) поглиблення та розширення методологічної бази розвитку інтелектуально-творчого потенціалу (за рахунок наукових досягнень з філософії, психології, педагогіки); 3) усвідомлення педагогічної спрямованості розвитку УФС в структурі вищої педагогічної школи, поширення діалогічної взаємодії; 4) застосування інтеграційних засобів поповнення змісту й організаційних форм фортепіанного навчання з урахуванням універсальних можливостей цього інструмента; 5) розкриття індивідуально-неповторних особистостей українських піаністів як досвідчених педагогів (концертуючих виконавців); 6) використання творчих можливостей особистостей у власних педагогічних технологіях на рівні фахової компетентності.

Література до розділу

1. **Аксельруд И. Э.** Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано: учеб.-метод. Пособие для студ. Муз.-пед. факультетов высш. Пед. учеб. Заведений / И. Э. Аксельруд. – Сумы, 1996. – 100 с.
2. **Баренбойм Л. А.** Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1969. – 285 с.
3. **Коган Г. М.** О работе музыканта-педагога. Основные принципы / Г. М. Коган // Вопросы музыкальной педагогики. – М. : Музыка, 1979. – Вып. 1. – С. 83–84.
4. **Милич Б. Є.** Про формування і вдосконалення викладацької майстерності педагогів-піаністів / Б. Є. Милич. – К. : Муз.Україна, 1971. – 62 с.
5. **Некрасов Ю.** Комплексне навчання гри на фортепіано : навч.-метод. посіб. для вищ. муз. навч. закл. / Ю. Некрасов. – О. : Астропринт, 2000. – 152 с.
6. **Падалка Г. М.** Принципові засади впровадження модульної технології навчання в систему музично-педагогічної освіти / Г. М. Падалка // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 2 (7). – С. 3–9. – (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).
7. **Падалка Г. М.** Програми педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент (фортепіано) для спеціальності 03.05.00. „Музика” / Г. М. Падалка, Н. І. Плєшкова. – К. : РНМК, 1991. – 27 с.
8. **Рудницька О. П.** Музыка і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1988. – 248 с.
9. **Рудницька О. П.** Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : навч. кн. Богдан, 2005. – 360 с. – С. 7.
10. **Шульгина В. Д.** Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано : учеб. пособ. / В. Д. Шульгина. – К. : КГПИ, 1982. – 133 с.

Завдання для самостійного опрацювання

- Перерахуйте або визначте самостійно основні умови розвитку музично-освітніх новацій.
- Визначте, в чому полягає універсальність фортепіано як музичного інструмента.
- Продумайте, якими специфічними шляхами кожний педагог-новатор може досягти ефективності музично-педагогічного розвитку молоді.

4.4. СТРАТЕГІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Процеси реформування вищої школи були предметом спеціальної уваги багатьох вчених, вони відбивались у перебігу глобальних ідей на різних етапах історії розвитку української освіти (О. Велемець, О. Козаренко,

С. Кримський, В. Майборода), установчих документах.

Генотип глобальної цивілізації формувався в європейському регіоні як перетворення традиційних культур, що безпосередньо стосується і музичної освіти. Основною ознакою сучасної цивілізації є її техногенний характер; певний тип мислення – раціоналізм, особливе розуміння природи як невичерпної скарбниці ресурсів. Цей впорядкований світовий простір надає людині безмежні можливості, формує уявлення про автономію особистості, її аксіологію, необхідність самореалізації. З огляду на музично-творчу активність є позитивним явищем. Ставлення до невичерпності потенційних можливостей особистості, їх розкриття, вдосконалення здатне піднести людину над власними досягненнями, а в педагогіці визначає зміст гуманістичної ідеї у позитивній динаміці і музично-освітніх процесів.

Зазначені універсалії сприяли формуванню розгалужених ціннісно-сміслових систем, які визначають своєрідність та унікальність техногенної цивілізації. На думку В. Шейко, саме науково-технічний прогрес, певні успіхи в цьому створили ілюзію, що вона і є магістральним шляхом розвитку людства в умовах глобалізації [7].

Справедливо зазначає С. Кримський, що досягнення глобалізації в технічній, технологічній, комунікативній сферах, яка у своїй позитивній функції торкається лише верхнього рівня цивілізаційного процесу (технологічного, комунікативного), не застраховують її від впливу нездоланної культурної диференціації людства. Воно залишається „архіпелагом національних культур” на базовому, антропологічному рівнях і зростає саме завдяки електронним технологіям, які дозволяють виконувати інтеграційні процеси на „багатоцентровій основі”. Виникає можливість не підкорятися одному центру [4].

Це стосується усвідомлення національної єдності УФС, оскільки вона розвивалась у ХХ ст. у двох площинах: 1) межах України як геоісторичного простору у взаємодії різних культурно-європейських впливів, їх творців; 2) у європейському просторі через опанування досвідом музичних культур інших народів та демонстрації власних досягнень своїх представників.

О. Козаренко відмічає парадоксальність сучасної всеперемагаючої глобалізації, яка дає непоодинокі зразки оновлення, загострення та домінування релігійного і національного почуттів [3].

Отже, сучасний процес національного розвитку характеризується саме засвоєнням загальнолюдських цінностей, але не зведенням національного до універсального, а набуття етносом значення національної іпостасі людства, розкриття національних архетипів у контексті універсальних їх компонентів.

Через призму формування нової наукової парадигми інформаційний простір розглядається як духовно-енергетичний інформаційний простір (макрокосм), який забезпечує входження людини в нове соціокультурне поле за принципом сумісності, співучасті і взаємозбагачення етнокультур. Духовно-енергетичне інформаційне поле впливає на розвиток спільностей, а їх етнокультурний стан, зі свого боку впливає на стан відкритого інформаційного простору. Доречно нагадати, що музична інформація, обмін творчими музичними здобутками спрацьовує лише на позитивний результат взаємозбагачення різних національних культур, до того ж універсальна музична мова почуттів є „духовно-енергетичним потенціалом” міжнародного спілкування засобами фортепіанної музики, свідчить про тісні творчі і особистісні зв'язки музикантів України й Європи³⁷ (Рл [11, с. 315]).

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 (відповідає доктрині національної освіти). Це пов'язано з еволюцією, як відомо, сучасних філософських поглядів. Гуманізація освіти передбачає процеси інтеграції і диференціації, засвоєння прогресивного світового досвіду і збереження 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 музичної освіти взагалі та функціонування фортепіанної школи зокрема [2, 5]).

³⁷ Вітання М. Тутковському від колег. 16.03.1887 р. // ІР НБУВ. – Ф. 218. – Од. зб. 2. *Гилельс Э.* Всемирный пианистический форум / Э. Гилельс // Сов. музыка. – 1958. – № 6. – С. 85–87. *Дуда С.* Письмо 27 марта 1923 г. из Праги в Киев. Поздравление В. Пухальського 75-летием со дня рождения / С. Дуда // ІР НБУВ. – Ф. 221. – Спр. 20.

Відносно УФС необхідно зазначити, що її освітній зміст, особистісний взаємовплив європейських і українських колег (педагогів та учнів), виконавська досконалість суб'єктів формування генотипу глобальної „музично-мистецької освітньої цивілізації в Європі” зародилися задовго до сучасних євроінтеграційних процесів (з ХІХ ст. і дотепер), розвивалися у різних напрямках: - удосконалення педагогічної та піаністичної майстерності у музикантів Європи (Ф. Бузоні, Ф. Вайнгартен, Я. Гольфельд, Е. Зауер, Ф. Ліст, Є. Лялевич, К. Мікулі, І. Мошелес, Е. Петрі, К. Рейнеке, Е. Штойрман), які безпосередньо або опосередковано впливали на розвиток УФС; - виконавська практика, участь у міжнародних конкурсах піаністів, які затвердили імідж яскравих митців українського походження (О. Брайловського, О. Зілоті, М. Крушельницької, М. Лисенка, П. Луценка, О. Горовиця, Л. Колесси, І. Слатіна, Р. Тамаркіної, Г. Ходоровського, інших).

Вибір аксіологічних орієнтацій людини визначається, як відомо, на двох рівнях можливостей. Один – це проектування свого ставлення до майбутнього, яке ідеалізується, до власних сподівань та очікувань, що утворює змістовне визначення будь-якої цивілізації і не має прямого відношення до культури, тобто – теоретичне уявлення. Інший - відтворення досвіду минулих поколінь, спадщини традицій, у т. ч. фортепіанної школи, на практиці. У цьому аспекті культура завжди залишається продуктом життєтворчості суб'єктів, який освоюється прийдешнім поколінням відповідно до його актуальних інтересів та запитів. Співвідношення двох рівнів можливостей виявляється на соціально-культурному рівні у пошуках універсальних синтезуючих цінностей. В кризовій ситуації кінця ХХ –початку ХХІ ст. 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. Головне в мистецтві не матеріальні досягнення, а виховний потенціал, осягнення ідеалів самовдосконалення [1].

Деякі дослідники 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 (у т. ч. – нотній літературі, нотній семантиці музичної мови) [6], 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.

Характерною рисою європейського мистецтва є його інноваційний характер, загальна орієнтація на зміни звичного способу життя і образу думок, внесення рухливості, творчості. Його характерна особливість – це швидка зміна технологій, завдяки систематичному застосуванню наукових знань, здатність до множення знань і винайдення нового.

Зусилля, пов'язані з розробкою загальної стратегії, визначальної ролі ціннісно-нормативної структури пізнання і культури, спостерігаються нині не лише у філософії, але і за її межами: історії та теорії пізнання, соціальної психології, педагогіки, в культурологічних і музичних дисциплінах.

У загальнокультурному просторі відбувались донорські процеси з боку України, але не можна забувати, що фортепіанна школа, опинилась у становищі асимілюючої культури. Саме в ній асимілювались європейські (австрійські, німецькі, французькі, чеські) здобутки, які сприяли її розвитку швидкими темпами (навчання в Європі В. Барвінського, А. Бенша, Р. Глієра, М. Лисенка, П. Луценка); позитивний вплив знайомства в Україні з європейськими досягненнями Ф. Бузоні, К. Цеккі, Ф. Ліста, А. Рубінштейна; педагогічна діяльність Г. Беклемішева, Ф. Blumenфельда, Г. Нейгауза, В. Пухальського, І. Слатіна та інших сприяли успіхам УФШ.

Вища освіта покликана розвивати у студентів особистісні якості, зосереджувати увагу на творчих потенціях для виховання активного учасника суспільної діяльності. При цьому ВНЗ мають забезпечити рівень освіти, який відповідає сучасним світовим стандартам, завдяки чому будь-яка держава зможе зберегти набутий позитивний досвід розвитку і мати надійні перспективи щодо засвоєння і впровадження новітніх технологій для забезпечення умов сталого розвитку.

Таким чином, однією із системо-утворюючих складових культури є музично-педагогічна освіта, зміст якої становить педагогіка та музичне мистецтво. Педагогічна освіта визначається у широкому розумінні як „підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчально-виховних закладів, <...> сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки” (РЛ [8,с. 252]). Музична освіта – „професійне навчання музичного мистецтва, <...> а також комплекс знань, умінь і навичок, набутих у процесі та внаслідок систематичних занять” [8]. Динамічний розвиток суспільства ХХ ст. торкнувся багатьох культурних явищ, серед яких значне місце посідають перспективні перетворення у галузі музичної освіти.

У сутності педагогіки та мистецтва як галузей є загальні (єдині) принципові позиції: професійна основа навчання; комплекс необхідних знань, умінь й навичок, необхідних для здійснення навчально-виховної

діяльності; визнання аксіологічності самого процесу засвоєння знань, що є необхідним фактором здобуття певної освіти. Ці позиції визначають практичну тотожність цих понять, створюють загальний ґрунт для їх усвідомлення та сполучення без втрати визначальних якостей жодної з них, обумовлюють нову гілку освітянської культури – музичну освіту.

Зосередження уваги на культуротворчій функції фортепіанної школи в системі музичної освіти не випадкове, 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.

УФШ розвивалась протягом ХХ ст. у контексті історичного розвитку наукової школи, привносячи у її школотворчі фактори специфічний зміст музичної практики. Вона стверджувалася не лише у культуротворчому напрямку (музично-виконавська практика, музично-естетичне виховання та розвиток молоді, удосконалення організаційних форм відповідної освіти, застосування фортепіанного навчання як засобу самореалізації педагогів тощо). Як наукова українська фортепіанна школа ствердилась завдяки методологічності підходів до засвоєння відповідних фахових знань; сучасним поглядам на удосконалення змісту та форм фортепіанного навчання, актуалізованим у розкритті власного стилю інтелектуально-творчої діяльності педагогів; технологічності творчого опанування піаністами художньо-технічних вмінь та навичок; розширенню фортепіанної школи як інфінітивного явища. Ґрунтуючись на цих висновках, нами запропоновано термінологічне уточнення деяких понять (музична освіта, українська фортепіанна школа) за рахунок трансформації в парадигмі УФШ історично усталених змістів, що формалізувались у визначеннях відповідно до науково-термінологічної системи наукової школи.

Таким чином, у „класичний” період розвитку наукової школи (до першої чверті ХХ ст.) в методиках фортепіанної школи накопичувався емпіричний досвід, який реалізувався в музично-педагогічній творчості видатних піаністів, її лідерів. „Дисциплінарний” період (до 60–70-ті рр. ХХ ст.) визначився розкриттям особливостей окремих наукових напрямів розвитку фортепіанного виконавства (сольного фортепіано, камерного ансамблю, концертмейстерської діяльності, конкурсної справи), удосконаленням художньо-технічного відтворення музики для фортепіано і на фортепіано; поглибленням теорії музичних дисциплін. Зародження наступного періоду, „проблемного” (з середини ХХ ст.), відбувалося в УФШ у контексті науково-теоретичних дисциплін та виконавської практики, а його

розвиток – за рахунок результатів досліджень з психолого-педагогічних проблем (музично-естетичного та загальнокультурного розвитку піаністів, розкриття музичних здібностей, музичного виховання різних вікових груп), розробки проблем музичної психології (сприйняття, мислення, творчої активності, рефлексії тощо), дослідження специфічного впливу фортепіанного навчання на розвиток педагогічних вмінь та навичок.

Прогресивний розвиток УФС відбувається завдяки декільком умовам, серед них: розкриття інноваційних процесів, що сприяють подальшій динаміці удосконалення змісту й організаційних форм фортепіанного навчання у системі музичної освіти. Серед основних умов інфінітивного розвитку УФС ми виокремили: дотримання принципу історико-аналітичного узагальнення; поглиблення та розширення методологічної бази розвитку інтелектуально-творчого потенціалу особистості; усвідомлення педагогічно спрямованого розвитку УФС в структурі ВПШ; застосування інтеграційних засобів наповнення змісту й організаційних форм фортепіанного навчання; розкриття індивідуально-неповторних особистостей українських педагогів та використання їх творчих можливостей у власних стилях педагогічних технологій на рівні фахової компетентності.

Основними чинниками розвитку євроінтеграційних освітніх процесів, здійснення фортепіанної освіти у ВНЗ визначено: усвідомлення інтернаціональної сутності художньо-образного змісту музики для опанування (фортепіанні твори навчального призначення та для виконавської практики написані композиторами різних країн і народів) та педагогіки УФС (представники різних європейських шкіл навчали та навчались у багатьох країнах Європи, „всі у всіх”), що традиційно складало сутнісні смисли фортепіанного виконавства та педагогіки протягом всього періоду історичного розвитку. Тому в сучасних умовах спостерігається їх позитивна динаміка з можливою трансформацією (поширення інтернаціональних музичних форумів та конкурсів в Україні та за участю українських піаністів, запрошення до педагогічної діяльності представників УФС в зарубіжні освітні заклади музично-педагогічного спрямування, обмін науковими досягненнями на рівні європейських міжнародних наукових конференцій тощо); врахування традиції як атрибуту розвитку УФС протягом ХХ століття, який реалізовувався в двох напрямках: опанування музичного досвіду інших країн та демонстрації власних досягнень культури; участі УФС у спільних освітніх проектах (навчання за кредитно-модульною технологією, застосування доповнення отриманої фахової освіти за рахунок набуття необхідної компетентності в зарубіжних освітніх закладах в межах обміну студентами і т.д.); вирішення співзвучних музичних проблем

європейського мистецтва, різних фортепіанних шкіл ХХ та початку ХХІ століть: а) інноваційного характеру образу думок, рухливості ідей, що детермінують швидку зміну технологій, здатність до їх розширення, творчого винайдення нового; б) збалансованості традиційних та новітніх підходів до їх вирішення, логічного поєднання глобалізації європейського розвитку з самобутньою українською національною неповторністю.

Література до розділу

1. **Библер В. С.** Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – С. 23–24.
2. **Гуральник Н. П.** Кредитно-модульна технологія в мистецькій освіті : від концепції до практики фортепіанного навчання / Н. П. Гуральник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. УДПУ ім. П. Тичини. – К., 2005. – Вип. 11. – С. 47–56.
3. **Козаренко О.** До проблеми взаємодії релігійного і національного в українській духовній музиці (на прикладі творчості М. В. Лисенка) / О. Козаренко // Мистецькі обрії '2001-2002.– К. : КНВМП „Символ - Т”, 2003. – С. 162–168.
4. **Кримський С. Б.** 2003-й рік – рік культури / С. Б. Кримський // Укр. культура. – 2002. – № 6. – С. 3–4.
5. **Сікорський П.** Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу / П. Сікорський // Шлях освіти.– 2004.– № 2. – С. 15–19.
6. **Фролова М. А.** Европейская культура нового и новейшего времени / М. А. Фролова // Запад и Восток. Традиции и современность.– М., 1993.– 245 с.
7. **Шейко В. М.** Культура. Цивілізація. Глобалізація: в 2-х т. / В. М. Шейко. – Х. : Основа, Т. 2. – 400 с.
8. **Юцевич Ю. Є.** Музыка : словник-довідник / Ю. Э. Юцевич. – Тернопіль : Навч. н.. Богдан, 2003. – 352 с. – С. 165.

Завдання для самостійного опрацювання

- Завдяки чого, на Вашу думку, українська фортепіанна школа ствердилась як наукова ?
- Згадайте умови прогресивного розвитку УФС.
- Визначте основні чинники розвитку євроінтеграційних освітніх процесів та успішного здійснення фортепіанної освіти у ВНЗ.

Тьюторське заняття

1. Визначте суперечності розвитку УФС у сучасних умовах, якщо вони, на Вашу думку, є.
(письмово, 10-15 хв.).
2. Завдяки чому УФС розвивається прогресивно?
(дискусія, 20-25 хв.).

РОЗДІЛ 5. ШЛЯХИ ПРОГРЕСИВНОГО РОЗВИТКУ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

5.1. ВИЗНАЧЕННЯ ШКОЛОТВОРЧИХ УЯВЛЕНЬ У СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ

На підставі вивчення історичних матеріалів та багаторічного досвіду викладання фортепіано педагогами ВОЗ різних регіонів України, з'ясування їх науково-теоретичних та практичних проблем, власного досвіду роботи автора у Київській середній спеціальній музичній школі ім. М. Лисенка та педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова було встановлено декілька шляхів прогресивного розвитку УФС.

Спираючись на результат педагогічного експерименту, визначено основні позиції щодо школотворчих уявлень піаністів, узагальнено їх зміст та якість усвідомлення, систематизовано отримані дані.

У педагогічному експерименті протягом 2003-2008 років взяли участь 672 особи (педагогів та студентів старших курсів) з педагогічних навчальних закладів різних міст України (Вінниця, Дніпропетровськ, Київ, Кривий Ріг, Львів, Мелітополь, Одеса, Переяслав – Хмельницький, Полтава, Рівне, Тернопіль, Харків, Хмельницький, Ялта).

Однією з суперечливих проблем в історії розвитку двох останніх десятиліть ХХ ст. УФС була кредитно-модульна технологія навчання, тому ставлення до неї обрано нами предметом експерименту.

Розкриваючи готовність застосовувати кредитно-модульну технологію навчання фортепіано, респонденти виявили таке співвідношення думок до цієї проблеми: 3,5% педагогів свідомо сприймають кредитно-модульну технологію навчання фортепіано, решта – 96,5% – „ні”. Для з'ясування причин відмови від цієї форми тест було розширено за рахунок таких додаткових пропозицій, які б демонстрували: добровільну згоду застосовувати кредитно-модульну технологію у фортепіанному навчанні, готовність педагогів використовувати її у моніторингу знань і умінь, бажання замінити її на традиційні форми навчання та звіту. Аналіз результатів

показав, що перша позиція не знайшла підтримки, а 2 і 3 отримали такі значення відповідно : 38, 3 % та 58, 2 % піаністів.

Не менш суперечливою залишається і проблема проведення виконавських конкурсів у період навчання у ВНЗ. Для розкриття усвідомлення піаністами педагогічної доцільності виконавських конкурсів, як шляху до набуття педагогічної компетентності, було запропоновано визначитись з таких питань : наскільки необхідна ця форма підвищення фахової компетентності вчителів музики, які здобувають музичну освіту у ВНЗ педагогічного спрямування. Педагоги дещо розділились у своїх висновках. 46, 4 % респондентів відповіли, що конкурси для визначення кращих піаністів можна проводити, а 53, 6 % – вважають, що виконавські конкурси у процесі навчання непотрібні, пояснюючи це педагогічним спрямуванням навчання та мотивуючи тим, що конкурси відволікають від психолого-педагогічної складової фахової підготовки вчителів музики.

Щодо з'ясування сутності інтеграційних процесів у фортепіанному навчанні, то всі респонденти визнали їх наявність. Проте, у розкритті змісту інтегративних можливостей виявилось, на наш погляд, звужене їх розуміння. Увагу респондентів було зосереджено лише на визнанні єдності технічного й художнього компонентів у оволодінні фортепіано та розкритті відповідного художньо-естетичного задуму музичного твору.

З метою виявлення піаністами засобів власного стилю реалізації інтелектуально-творчого потенціалу, створення педагогічних технологій оволодіння фортепіано, своїх шкіл з елементами авторських їм було запропоновано тест на самоідентифікацію причетності до чотирьох поколінь піаністів (скорочено: за – Н.Г.) у історії УФС, визначених нами так : IV п. – належність осіб до УФС історичного минулого, III п. – виявлена ними належність до попереднього покоління, конкретного лідера УФС, II п. – обізнаність у належності свого педагога до конкретної школи, I п. – обізнаність про своїх безпосередніх наставників. Зауважимо, що остання

характеристика у подальшому розкритті показників не береться до уваги, оскільки свого безпосереднього викладача назвали всі респонденти.

На підставі отриманих даних самовизначення представників УФС щодо відповідності до певного покоління, з якими себе ідентифікують педагоги, зроблено такі висновки: 12, 4 % респондентів, яким відома їх належність до IV п., *відчувають у себе потенціал творення авторських педагогічних технологій* (перша група визначень); 31, 6 % – *усвідомлюють необхідність застосування історичного педагогічного досвіду* (знайомство з відповідною літературою, відвідування майстер-класів тощо, друга група визначень); 56 % піаністів вважають за доцільне *застосовувати усталені педтехнології* (третя група визначень). Ті особи, які ідентифікують себе з III поколінням педагогів, відповідно належать: 11, 5 % – до першої, 29, 9 % – до другої та 58, 6 % респондентів – до третьої групи визначень. Піаністи, які обізнані у належності свого педагога до II покоління конкретної фортепіанної школи, належать до визначених груп відповідно з такими показниками: 5, 6 % – перша, 41, 1 % – друга та 53, 3 % – третя групи.

Спостерігається пряма залежність змісту визначених груп від отриманих даних, що стосуються обізнаності піаністів про історичний розвиток УФС. Так, ті з них, які ідентифікували себе із IV (іноді і до V п.) поколінням, мають значний інтелектуально-творчий потенціал, розуміють сенс застосування історичного досвіду багатьох поколінь педагогів, що надає їм впевненості у становленні власних педагогічних технологій, а в перспективі і створенні фортепіанних шкіл з елементами авторських на відміну від тих осіб, які менш обізнані у досягненнях власних фортепіанних шкіл і мають намір дотримуватися, в основному, традиційних методик. Результати тесту подано у діаграмі (рис. 5.1), де горизонтальна пряма вказує на визначення поколінь (IV – II), а вертикальна – на відповідні відсотки.

Ми не поділяємо позицій піаністів, які ґрунтуються на недостатній обізнаності у науковій сутності проблем УФС. Це детермінує необхідність поглиблення наукової уваги до відповідних шляхів прогресивного розвитку

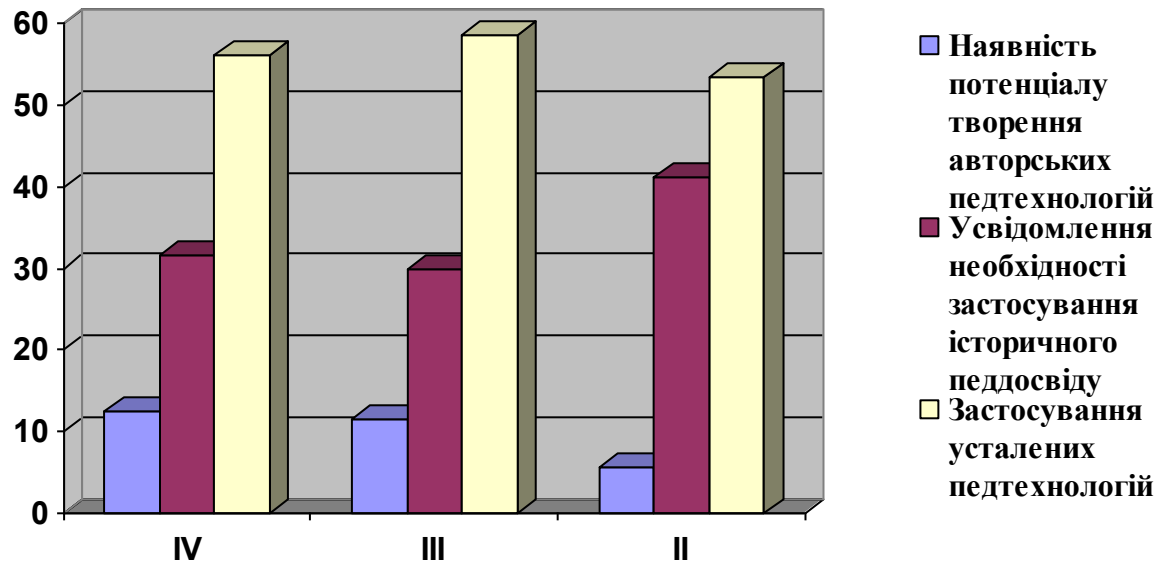


Рис. 5. 1. Діаграма самоідентифікації піаністів щодо поколінь окремих шкіл.

Прогнозування розвитку фортепіанного навчання в контексті музичної освіти спонукає до надання власного бачення й теоретичного обґрунтування кожного із шляхів прогресивного самовідтворення фортепіанної школи, а саме : використання кредитно-модульної технології навчання, поглиблення педагогічної компетентності піаністів, усвідомлення інтеграційних процесів у фортепіанному навчанні, особистісної зорієнтованості у набутті власного стилю реалізації інтелектуально-творчого потенціалу і як результату – створення власної фортепіанної школи з елементами авторської.

Встановлено характер ідентифікації піаністів до певних поколінь окремих УФШ і відповідне усвідомлення ними шляхів її відтворення у власній фаховій діяльності. 12,4 % респондентів (визнали свою належність до IV покоління) *відчують потенціал творення авторських педтехнологій* (перша група визначень); 31,6 % – *усвідомлюють необхідність застосування історичного педагогічного досвіду* (друга група визначень); 56 % – *вважають за доцільне застосовувати усталені педагогічні технології* (третья група визначень). Група піаністів, які усвідомлюють належність лише до II покоління конкретної фортепіанної школи, характеризуються відповідно такими показниками : 5,6 % – перша, 41,1 % – друга та 53,3 % – третя групи.

Спостерігається пряма пропорційна залежність у групах між обізнаністю піаністів щодо історичного розвитку УФС. Наприклад, ті особи, які ідентифікували себе із IV, іноді V поколіннями бажають створити власні фортепіанні школи. Розкриття їх потенціалу та усвідомлення цінності історичного досвіду багатьох поколінь педагогів надає їм впевненості у становленні власних педагогічних технологій, а у перспективі створенні шкіл з елементами авторських на відміну від тих осіб, які менш обізнані у належності до відповідних УФС і мають намір дотримуватися, в основному, традиційних освітніх методик.

Література до розділу

1. *Гуральник Наталя*. Інноваційність поглядів сучасних педагогів-піаністів України з методики фортепіанного навчання /Наталя Гуральник// Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту. – Тернопіль, 2006. – № 5. – С. 97–103. – (Серія „Педагогіка”).
2. *Гуральник Н. П.* Інтелектуально-творчий потенціал:наук.-практ. категорія в контексті фортепіанної школи / Н.П. Гуральник // 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.
3. *Гуральник Н. П.* Кредитно-модульна технологія в мистецькій освіті: від концепції до практики фортепіанного навчання /Н.П.Гуральник //Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. УДПУ ім. П.Тичини. – К., 2005. – Вип. 11. – С. 47–56.
4. *Гуральник Н. П.* Науково-теоретичне обґрунтування феномена власного стилю педагогічної діяльності музиканта/Н.П.Гуральник//Наука і сучасність: зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова.– К.:НПУ, 2004.– Т.46.– С. 49 –58.
5. *Гуральник Наталія*. Підвищення технологічної компетентності вчителя в умовах музично-виконавських конкурсів /Наталія Гуральни //Імідж сучас. педагога. – Полтава: ПОПО, 2005.– № 9–10 (58–59). – С. 109–111.

Завдання для самостійної роботи

- З якою групою (з чотирьох поколінь представників фортепіанної школи) Ви самоідентифікуєте власний педагогічний потенціал?

5.2. ЗАСТОСУВАННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

З часу вступу України в європейський освітній простір музична освіта стала суб'єктом цього процесу, постала перед необхідністю узгодження своїх навчальних програм та технологій з відповідними документами партнерів.

В освітніх документах про організацію навчального процесу ствердився навчально-фінансовий феномен: кредитно-модульна система.

Зміст складових цього терміна, кредиту і модуля, певним чином відпрацьований у проекті тимчасового положення, розробленого Міністерством освіти і науки України, що є „основою обґрунтування нової навчальної технології, яка називається кредитно-модульною” [4, с. 19].

Розробці модульної технології та її впровадженню в навчальний процес музичних вузів присвячені роботи Н. Белової, Н. Гуральник, О. Кузнецової, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, Л.Паньків, О. Ребрової. Розширене розкриття кредитно-модульної технології як наукового й освітнього феноменів та їх тлумачення надані у друкованих матеріалах автора дисертації [1, 2]; (РЛ [11]).

Ми усвідомлюємо, що визначення модуля містять ідею завершеної частини (блока) навчальної дисципліни (інформації) або й цілого навчально-виховного процесу [4, с. 18]. Але визнання модуля одиницею вимірювання певної сукупності елементів знань, що структурно взаємодіють, споріднені та логічно завершені, не розкриває повністю суті кредитно-модульної технології навчання в різних галузях без визначення обсягу знань, оскільки характеристикам модуля відповідають і всі знання, і окрема частина навчальної дисципліни, а частини в навчальних дисциплінах мають свої назви: розділи, підрозділи. Тому нове дидактичне поняття – „модуль” має не повторювати функції і назви розділів, а нести відповідне навчальне навантаження. З позиції фортепіанної школи це означає, що із наведених ознак модуля не менш важливим є причетність елементів знань, в нашому випадку, про фортепіанні твори та процес їх оволодіння, до самих суб'єктів навчання, спроможність засвоїти їх за конкретний час; іншими словами, з урахуванням музичних здібностей та індивідуальних особливостей суб'єктів учіння з визначеним оптимальним часом на організацію оволодіння ними, засвоєння та відтворення перед слухачами.

Визначаючи місце УФС у європейському освітньому просторі (стосовно кредитно-модульної технології) доцільно оперувати спільними категоріями. Це стосується адаптації кредитно-модульної технології в

музично-освітній компонент 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 оволодіння фортепіанною програмою в різних ВНЗ, а й показником якості її засвоєння. Тобто, дидактичний кредит – є один з критеріїв порівняння якості освіти різних навчальних закладів. Але, з поля зору не можна усунути індивідуально-творчі можливості учнів, їх попередню музичну і загальну підготовку, здібності до просування в навчанні, що може відіграти не меншу роль, ніж загально уявлені впливи на критерії якості музичної освіти.

Визначення і поєднання обох дидактичних понять (модуля і кредиту) забезпечує обґрунтування нової навчальної технології, кредитно-модульної, яка може бути використана в організації фортепіанного навчання.

Зазначимо, європейська модель кредитних розрахунків навчального навантаження відрізняється 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 гнучкою системою.

Головна проблема полягає у винайденні спільних параметрів для країн – учасниць європейської освітньої співдружності, яких вони повинні дотримуватись. Це стосується узгодження навчальних планів і програм, урахування національних освітніх систем, вимог до освітніх стандартів та їх оцінювання. В системі ЄСПК кредити надаються за успішні досягнення в навчанні, в цьому процесі поєднується термін для складання кредиту і рівень компетентності у досягненні фахових умінь і навичок для його зарахування.

З'ясування науково-теоретичної та дидактичної сутності кредитно-модульної освітньої технології спрямовує на визначення шляхів її запровадження в навчально-виховний процес ВПШ, зокрема в практику фортепіанного навчання.

Проблема застосування кредитно-модульної технології навчання в практиці музичної освіти стала предметом обговорень окремих науковців і цілих кафедр освітніх закладів у різних містах України, де здійснюється фортепіанна підготовка студентів. Кількість наукових публікацій, в яких висвітлено цю проблему щодо практики фортепіанного навчання, обмежена.

Вибудовуючи власний погляд на умови запровадження кредитно-модульної технології у процес оволодіння фортепіано, ми спирались на сукупність розробок щодо можливості і форм адаптації її в традиційно-усталених, ефективних формах навчання, які протягом ХХ століття забезпечили високий рівень фортепіанної підготовки.

Позиції деяких педагогів базуються на усвідомленні і врахуванні специфіки фахової діяльності майбутнього вчителя музики, а звідси й винайденні відповідних форм підготовки фахівця у музичних підрозділах ВПШ. 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” (Г. Падалка) фортепіанного навчання. У кінці ХХ ст. ще не поставало питання про координацію професійних зусиль освітян у межах Болонського процесу, що виключало необхідність узгодження модульних програм, кредитної складової кредитно-модульної технології навчання. Це зумовлювало обмеження усвідомлення сутності та використання модульної системи, зосередження на частковому втручанні у зміст і форми практичної фортепіанної підготовки майбутнього вчителя.

У працях науковців музичної галузі не йдеться про двоєдину дидактичну сутність цього поняття навіть у період масштабного експерименту застосування кредитно-модульних технологій. Хоча саме вона вносить ясність у застосуванні її у практику фортепіанного навчання.

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 відмежуватись

окремою галуззю, наприклад, музичною. Високо професійна система фортепіанного навчання, в т. ч. як засобу загального музичного виховання, вже склалася в Україні. Доказом того є значні результати в розвитку музично-педагогічної науки, розв'язання науково-теоретичних музичних проблем; конвертованість українських технологій творчого оволодіння фортепіано; численні перемоги піаністів на конкурсах всіх рівнів; запрошення педагогів на роботу в різні країни Сходу та Заходу.

Постає питання, як узгодити навчальні програми різних музично-освітніх установ та вирішити суперечність між навчанням з фортепіано в структурі педагогічних навчальних закладів і музичних. Можна йти шляхом, запропонованим Англією, де надається можливість оволодіти 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 музичної освітньої діяльності в середній чи вищій школі (два роки).

Музичне навчання на професійному рівні передує психолого-педагогічному циклу, оскільки музичні здібності, особливо піаністичні навички гри на фортепіано, потребують їх розвитку з раннього дитинства для досягнення достатнього рівня в зрілому віці. Вирішення суперечності лежить у площині усвідомлення цього рівня. На різних музичних змаганнях в Україні, Європі, світі 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 музичних послуг.

Один із шляхів вирішення суперечності лежить у межах фахової компетентності майбутніх викладачів, у комплекс навчальних дисциплін яких входить фортепіано. Питання полягає в тому, в якій освітній площині розглядається фортепіанне навчання в Україні: у системі навчальних закладів, підпорядкованих різним міністерствам. У одному випадку, студенти

оволодівають фортепіано і за своєю кваліфікацією стають концертними виконавцями і педагогами професійних музичних навчальних закладів різного рівня, а у другому – музичними працівниками дитячих установ, вчителями початкових класів та музики в початковій школі, вчителями музики загальноосвітньої школи, викладачами фортепіано в музично-педагогічних коледжах. Проблема вирішується визначенням найменувань і кількості дисциплін, які необхідно засвоїти для отримання фахової компетентності. Але проблема її підвищення не вирішується за рахунок зменшення кредитно-модульних одиниць, що призводить до зниження професійного рівня опанування відповідних дисциплінам.

Практикою діяльності музичних підрозділів у складі ВПШ доведена недоцільність значного розмежування в змісті фортепіанної підготовки в академічно-музичних освітніх закладах та ВПШ. Достатньо згадати, що переважна кількість педагогів, що працює в системі Міністерства освіти і науки, мають саме музично-професійну фортепіанну освіту, що не заважає їм викладати фортепіано на високому музично-академічному та професійно-педагогічному рівнях у ВПШ. Навпаки. Саме це, на наш погляд, і дозволяє мати високий рівень професійної компетентності. Можна не погодитись з думкою, що академічно-музичні освітні заклади позбавлені педагогічної спрямованості. Педагогіка фортепіанної школи виявляється в роботі педагогів під час фортепіанного навчання, розкривається в перспективних навчальних ідеях її представників, навіть у разі відсутності відповідних кафедр, і забезпечується безпосередньо у музично-педагогічних майстернях або опосередковано по декількох напрямках, через: вивчення історії та теорії загальної педагогіки та психології; опанування знань з історії та теорії музичної культури і виконавського мистецтва; оволодіння науково-теоретичними основами музичної педагогіки й музичної психології; вивчення педагогічного досвіду піаністів, методик фортепіанного навчання; безпосередній та опосередкований педагогічний вплив особистості піаніста, лідера власної фортепіанної школи, еталона для студентів.

Безпосередньо розвитку педагогічного компоненту 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. В цьому аспекті ми пропонуємо здійснювати науково-теоретичну та практичну взаємодію досягнень з музичних психології і педагогіки в навчальних планах департаменту ВПШ на рівні окремих обов'язкових навчальних дисциплін.

Усунення розбіжностей у змісті фортепіанного навчання в різних освітніх закладах (або департаментах) відбувається за рахунок змісту кредитно-модульної технології, за якою навчаються студенти вищої школи.

У межах кредитно-модульної системи стає уможливленим зміщення акценту на зміст фортепіанного навчання як відносно самостійної освітньої одиниці, зберігається високий рівень його професійності, підвищується його статус у процесі підготовки студентів з різних кваліфікацій. Перш за все, це стосується збереження високого професійного рівня фортепіанного навчання, яке вже досягнуто майже 300-річною історією його розвитку. Про це переконливо свідчать високий рівень розвитку музичної психолого-педагогічної галузі, теоретичні та практичні розробки з історії та теорії загальної педагогіки та психології, особистісний вклад педагогів у розвиток української музичної освіти: докторами педагогічних наук серед музикантів стали піаністи (з базовим фахом - фортепіано) – В. Клиш, Є. Карпова, Л. Кондрацька, А. Ліненко, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова.

Виходячи з викладеного, вирішення суперечності уможливлюється за рахунок кредитно-модульної технології як регулюючої в розробці стандартів з фахової компетентності викладача, ствердженні відносно самостійності навчання з фортепіано як компоненту в структурі компетенцій викладача музичних дисциплін середніх професійних закладів в різних освітніх системах: педагогічних та музичних. Через кредитно-модульну систему закріплюється позиція фортепіано як фахового інструмента, а не допоміжної, залежної складової навчальних планів музичних департаментів ВПШ. Фортепіанне навчання за своїм змістом є майже самодостатньою

інтеграційною освітньою одиницею, тому визначене нами самостійним „суб’єктом” навчальних планів.

Європейська система перезарахування кредитів (ECTS) розвивається і вдосконалюється. З метою наближення до розв’язання деяких недоліків (неузгодженість навчальних планів і програм, слабкої кореляції між національними освітніми системами, різними вимогами до освітніх стандартів та їх моніторингу) в умовах реформування системи педагогічної освіти 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” [3, с. 19].

Практичною складовою кредитно-модульної технології є оновлення нами відповідних програм з дисципліни фортепіано, в яких досягнуто компромісне узгодження змісту фортепіанного навчання, що має глибокі музично-специфічні традиції історичного та професійного становлення з уніфікованими формами кредитно-модульної системи [1]. Це вносить корективи в навчальні плани ВПШ.

Створення комплексної програми з фортепіано обумовлене необхідністю уточнення змісту та деяких форм діяльності майбутнього фахівця з музичного інструмент (фортепіано) з огляду на багатоступеневу будову освітньої кваліфікації: бакалавр, спеціаліст (доки ця ступінь буде залишатись у нормативних документах держави), магістр з метою забезпечити достатній рівень фахової компетентності з фортепіано, що дозволить використовувати його як один з головних інструментів педагогічної техніки музиканта в умовах кредитно-модульної освітньої технології для різних спеціалізацій.

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 його засвоєння, художньої і технічної досконалості, на вищому виконавському рівні. По-друге, повернення до вже знайомих композиторів, стилів, жанрів на високому творчому рівні усвідомлення художньо-естетичних завдань виконуваної музики, інтелектуальної зрілості виконавця, його власних інтерпретаторських задач тощо. До того ж, у змісті розроблених програм

враховані такі концептуальні положення: свідоме поєднання основних постулатів історії і теорії загальної педагогіки та музичної освіти; 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 [1].

Прогресивний розвиток фортепіанної майстерності студента забезпечується завдяки дотриманню принципів загальної педагогіки, музичної освіти: свідомого самовдосконалення, індивідуального підходу, наступності навчання, поступового ускладнення навчального матеріалу, використання засобів наочності, спираючись на музичнослухову рефлексію, розширення досвіду виконавської просвітницької діяльності на шляху культуротворення суспільства. Навчання відбувається в історично усталеній та теоретично визначеній і обґрунтованій формі індивідуальних занять.

Структура навчання з фортепіано успадкувала в процесі розвитку УФС традиційні компоненти і містить такі чотири з них: теоретичний, який реалізується в ході індивідуальних занять з кожним студентом залежно від його здібностей та довузівської музичної підготовки; методичний, що відповідає специфіці навчання гри на фортепіано; практичний, який здійснюється в ході індивідуальних аудиторних занять в процесі вивчення музичних творів і їх художнього виконання та самостійна робота студентів, яка реалізується в конкретних завданнях для самостійного опанування в позааудиторних індивідуальних заняттях.

Всі теми, 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 традиційною позицією. Для засвоєння певної кредитно-модульної одиниці першочерговість відбору кожної конкретної теми для вивчення залежить від індивідуальних здібностей і темпів просування студента на шляху оволодіння інструментом. З урахуванням специфіки навчання ми пропонуємо визначати тематику гнучко, індивідуально-корисно. Це спричинено тим, що музичний твір потребує індивідуального для кожного студента застосування складових змісту визначених тем на занятті, комбінації цих тем за індивідуальний термін просування у навчанні, 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 розподілено за основними змістовими розділами та визначенням орієнтовної кількості годин на кожен 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 в залежності від індивідуальних особливостей студентів.

Критерії якості узгоджено у межах Європейської системи перезарахування кредитів – ECTS з критеріями оцінок кожного вузу. Необхідні вимоги враховані у комплексі розроблених програм для всіх рівнів освіти та спрямувань відповідного застосування музичного інструмента (як основного, додаткового, ансамблевого) [1]. На базі комплексу програм розроблено комплект супроводжувальної документації з фортепіанних дисциплін, який вміщує їх опис, навчально-методичні карти Через кредитно-модульну систему доцільно ввести єдиний стандарт з фортепіанної освіти у музичних департаментах ВПШ. Це ґрунтується на базовій позиції євростандартів, що передбачає орієнтацію на результат, конкретні вміння, певний рівень компетентності.

Таким чином, кредитно-модульна освітня технологія може бути застосована в музичній освіті за умов перегляду і усвідомлення її сутності на рівні адаптованості до індивідуальних особливостей суб'єкта та індивідуальної форми навчання. Урахування педагогічного принципу концентризму та варіативного підходу до тематичного наповнення музично-специфічного змісту забезпечить оновлення програм з фортепіанного навчання в освітньому просторі вищої школи та вирішення відповідних навчально-виховних проблем фортепіанної освіти.

Література до розділу

1. **Гуральник Н. П.** Комплекс типових навчальних програм з дисципліни „Основний музичний інструмент – фортепіано” для студентів вищих навчальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти/ Н.П.Гуральник. – 2-е вид., доп. – К. : НПУ, 2007. – 86 с.
2. **Гуральник Н. П.** Кредитно-модульна технологія в мистецькій освіті : від концепції до практики фортепіанного навчання /Н.П. Гуральник//Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. УДПУ ім. П. Тичини. – К., 2005. – Вип. 11. – С. 47–56.

3. **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.

4. **Сікорський П.** Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу / П.Сікорський// Шлях освіти.– 2004.– № 2.– С. 15–19.

Завдання для самостійного опрацювання

- Опрацювати матеріали щодо Болонського процесу в освітніх закладах України.
- Визначити шляхи педагогічного становлення піаіста за умов отримання освіти у професійному музичному закладі.

Тьюторські завдання

1. Розкрити специфіку підвищення професійної майстерності у музичному навчанні у змісті фортепіанної підготовки
(письмово, 15 хв.)
2. Обміркуйте та обговоріть входження у кредитно-модульну систему без втрати специфіки музичної освіти
(дискусія, 20-25 хв.).

5.3. ПОГЛИБЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШАНІСТІВ

Педагогічна компетентність розкриває якість фахової діяльності, здатність вчителя виконувати необхідні функції у відповідності до специфіки його творчої роботи. Нормативні вимоги відбиваються в кваліфікаційних характеристиках кожної спеціальності. В сучасному динамічному суспільстві рівень кваліфікації як форми ціннісного та технологічного збагачення має підвищуватись для забезпечення готовності вчителя якісно виконувати завдання, що ставить перед ним практика.

Одна із складових технологічної компетентності вчителя музики – виконавська практика. Виокремлення та доведення педагогічної доречності проведення виконавських конкурсів, як умови підвищення технологічної компетентності вчителя музики, ми розкриваємо одним із стимулів інфінітивного розвитку фортепіанної школи в Україні.

На шляху до вирішення поставленої мети доцільно коротко зосередитися на сутності поняття „конкурс” у контексті педагогічної науки і теорії музичного виконавства, встановити спільні позиції з музичною

освітою у використанні їх для вирішення виникаючих суперечностей; усвідомлення музично-виконавських конкурсів однією з провідних умов підвищення педагогічно-технологічної компетентності вчителя.

Ми погоджуємось з дослідниками, які вбачають у понятті компетентність виявлену на практиці здібність вирішувати професійні завдання, яка потребує наявності відповідних установок, знань, досвіду.

Науково-теоретичне узагальнення щодо педагогічної компетентності : узгодження шляхів модернізації програмно-методичного забезпечення фортепіанного навчання в контексті вимог європейської освітньої системи, усвідомлення результативності впливу кредитно-модульної системи як суб'єкта музичної освіти та практичне його застосування, визначення фахової компетентності піаністів як засобу практичного узгодження сучасних вимог, виявлення педагогічної доцільності проведення конкурсів у освітніх закладах (публікації автора дисертації [1, 2, 4]; (РЛ[10]).

Одним з компонентів компетентності є здатність вільно орієнтуватись у предметній сфері, на тлі якої вибудовується освітня взаємодія. В нашому випадку – це вільне володіння музичним інструментом, фортепіано, що є елементом технології професійно-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва. Зародження взаємозв'язку виконавсько-педагогічних компонентів фахової компетентності відбувалось у теоретичній і практичній діяльності педагогів О. Апраксіної, Н. Гродзенської, В. Шацької („бесідах біля рояля”, виконанні „музичних колекцій”), продовжуваних Г. Падалкою та її учнями. Це складало підґрунтя створення і збагачення педагогічно-виконавської техніки шкільного вчителя.

Проблема визначення компетентності як фахового концентру педагога стала активно розроблятися в педагогіці не так давно (вона виокремилась у педагогічній практиці кінця ХХ ст.). У сучасній педагогічній теорії компетентність визначено мірою відповідності знань, умінь та досвіду осіб конкретного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних завдань, що відрізняється від професійних характеристик

поняття „кваліфікація” ініціативністю, співдружністю, здатністю працювати в колективі, вмінням набувати нових знань і умінь, логічним мисленням, здатністю до вибіркових дій з отримання нової інформації.

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. Соціальні норми рухомі, тому компетентність має конкретно-історичний характер і розглядається як професійно-особистісна характеристика, що має певну структуру. В педагогічній теорії компетентність розглядається і з позиції спеціально організованого навчального процесу з метою підвищення її рівня в учнівській молоді на теоретико-методологічних засадах, інтеграції змісту освіти для оптимізації освітніх галузей і формування компетентностей, формування в учнів навчальних умінь як складової їх компетентності.

Наукового змісту компетентності стосуються її структурні складові, які поглиблюють галузеве призначення, іноді занадто звужене. Поза увагою залишається цілісність цього поняття як суб'єкта науково-практичного пізнання, системної залежності елементів. Це спричиняє обмеженість сприйняття його евристичної ємності. Через використання компетентнісного підходу уможлиблюється усунення деяких протиріч музичної освіти в структурі вищої педагогічної школи; теоретичне узагальнення фахових (компетентнісних) складових (музичного та педагогічного компонентів); практичне узгодження нормативних документів євроосвітньої системи.

Узагальнюючи викладене, ми надаємо власне розуміння педагогічної компетентності представника фортепіанної школи і представляємо її як відповідність знань, умінь і набутого досвіду інтелігентної особи статусу педагога з фортепіано музичних освітніх закладів відносно адекватності і рівня складності проблем і завдань музично-педагогічної галузі, що ним

реально вирішується, який реалізує свій інтелектуально-творчий, етичний, комунікативний та музично-виконавський потенціал у власній прогресивній багатогранній професійній практиці.

Одним з чинників зростання рівня та поглиблення змісту технологічної компетентності педагогів, впливу на якість виконавської компетентності, подальший розвиток фортепіанної школи ми визначаємо конкурсну справу як складову творення культури засобами музики.

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. Яскравою складовою, своєрідним самостійним його феноменом стала фортепіанна школа. Вона увібрала в себе кращі традиції європейських шкіл (в історичний 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 школи спонукало пошук нових внутрішніх творчих резервів, винайдення талановитої молоді, сприяло розкриттю її педагогічного та виконавського потенціалу. Одним із історично випробуваних шляхів вирішення цього питання була конкурсна справа, певна традиція проведення музично-виконавських змагань. Талановитій молоді відкривався шлях демонстрації своїх виконавських можливостей і через участь в міжнародних конкурсах. В той же час, знайомство з обдарованими музикантами України лише за кордоном не вирішувало до кінця означену справу, формування власного музичного обличчя самобутньої української виконавської школи.

З метою надання виконавській діяльності музикантів більшої ваги, міжнародної значущості (особливо в умовах реалізації Болонської декларації), вмотивованості на підняття престижу УФШ було започатковано

та підтримано організацію й проведення міжнародних конкурсів молодих виконавців в своїй країні. Конкурсна справа мала на меті відкриття перспектив творчого потенціалу українців та запрошення на музичні змагання талановитих людей з інших країн, створення своєрідного кола елітної молоді, з рештою, підняття рейтингу музичної освіти.

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 технологічною інформацією, створюють своєрідне загальне творче поле, спілкуючись, з'ясовують специфічні проблеми; обговорюють вимоги до репертуару, орієнтуючись на світові шедеври, які часто входять до базових програм та виконуються на міжнародних сценах музикантами впродовж декількох століть; розкривають через власну інтерпретацію сучасне бачення і відчуття історично віддалених, але здатних збуджувати музичну уяву слухачів XXI століття творів.

У межах одного музичного форуму не можливо вирішувати професійні проблеми цілої держави. Розуміння цього та ряд інших причин спонукали видатних педагогів розпочати процес розбудови конкурсної справи на теренах музичних осередків України. В них стали брати участь талановиті музиканти країни. Участь у представницьких змаганнях перед міжнародним журі, яке дотримувалось високих стандартів у оцінці учасників, вимагало від виконавців багато зусиль, тому такі серйозні випробування витримували не всі. Ці митецькі змагання сприяли винайденню нових імен. Саме такий підхід до них викликав у музичної молоді та педагогів поважне ставлення [3].

Набуваючи досвіду відповідної діяльності, розкриваючи свій митецький потенціал у співставленні з іноземними фахівцями, реалізуючи власні плани, творчі задуми, різні регіони України розпочали відповідну діяльність у ВПШ, поступово доводячи свою конкурентну спроможність, конкурсну відповідність світовим стандартам та компетентність представників менеджменту 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 певних стилів та вподобань, несхожість напрямків творчої реалізації. З кінця 90-х років започатковуються і функціонують багато всеукраїнських, обласних, місцевих конкурсів, які дозволяють молодим виконавцям та їх педагогам ділитись думками, ідеями, проблемами, знаходити загальні шляхи їх вирішення, збагачувати власний педагогічний та музично-виконавський досвід³⁸. Конкурсна справа сприяє розвитку не лише виконавської досконалості, відкриває й розширює музично-культурні кордони, а і доводила педагогічну майстерність викладачів, розкриває методико-технологічну доцільність, своєрідність окремих авторських шкіл.

У теорії педагогіки конкурси передбачають конкретні змагання з метою виявлення учасників, які приємно дивує помітними успіхами (знаннями, мистецькими проявами, естетичними здібностями), для виявлення та показу переможців, інших результатів ранжування, надання окремим особам перших місць, премій. Мабуть, саме з цих причин конкурси часто замінюються фестивалями, запобігаючи негативного їх впливу на психічне здоров'я конкурсантів, зняття зайвої напруги, зберігання впевненості кожного у власних здібностях, потенційних можливостях, здобутках (педагогічні конкурси, олімпіади визначаються у довідковій літературі як змагання учнів у виконанні певних позакласних і позашкільних завдань загальноосвітнього характеру). У навчально-виховному процесу вищої педагогічної установи конкурси використовуються з метою формування педагогічної майстерності (РЛ [14, с. 197]).

Для мистецької освіти конкурсна справа є природним явищем з певною виховною метою. Значну музично-просвітницьку роботу проводять школи мистецтв. Нагадаємо, що серед різних форм творчої діяльності молоді, де

³⁸ *Конкурс* пианистов в Петербурге // Рус. муз. газета. – 1912. – № 2. – С. 56–58.

відбувається залучення дітей до концертної діяльності, належне місце займають творчі конкурси, фестивалі мистецтв (РЛ [23, с. 502]).

Таким чином, у школах мистецтв конкурс не є позапедагогічним явищем, виснажливим процесом, що може заважати естетичному вихованню молоді. Він несе виховне навантаження, використовується для формування музично-естетичної свідомості, розвитку художньо-емоційного відчуття дійсності, особистісної культури учнів, впевненості у своїх творчих можливостях. Конкурс усвідомлюється як культурно-педагогічне явище, яке психологічно необтяжливе для творчої людини за умов ясної мети, зацікавленості його учасників.

Музичний конкурс визначається як змагання виконавців у вигляді концертних виступів, учасники яких нагороджуються преміями, отримують право називатись лауреатами, дипломантами. Конкурси є формою розкриття виконавської компетентності її учасників. Це поняття в педагогічному аспекті не мало узагальненого висвітлення. У різних визначеннях розкривається його походження, творче спрямування, виховне значення тощо. Конкурс визначається як змагання музикантів за заздалегідь оголошеними правилами (їх було започатковано в древній Греції). Сучасні музичні конкурси використовуються як засіб виявлення талановитих виконавців, є значним фактором творення культури суспільства. В Україні відбуваються конкурси, засновані видатними музикантами або їм присвячені (В. Горовиця, М. Лисенка, В. Крайнева, С. Крушельницької, В. Пухальського, С. Турчака, інших).

Завдяки конкурсам унеможлиблюється уніфікація процесу виконання музичного твору, яке може існувати лише під час і завдяки індивідуально-неповторним концертним виступам музикантів, демонстрації ними своїх інтерпретацій, творенню музично-звукового інструментального дійства під час безпосередньої зустрічі із слухачами в концертному залі.

Конкурси мають позитивні й негативні характеристики, що спричиняють виникнення різних суперечностей і ускладнень, але 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, культурно-економічних перспектив. З педагогічної точки зору, конкурси потрібні для того, щоб не загубити мотивацію розвитку людини, її бажання підняти над самим собою, намагання досягти самовдосконалення на акмерівні.

Так, музичні конкурси не втрачаючи жодного термінологічного компонента змісту цього поняття, мають 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, унікальні самобутні, неповторні риси творчого характеру, загальнокультурні надбання, власну манеру спілкування засобами музики. Завдяки конкурсам значно підвищився технічний рівень виконавства музикантів. Віртуозне володіння музичним інструментом стало звичайною справою останні десятиліття ХХ – початку ХХІ століть³⁹.

Педагогічна компетентність митця – складний і суперечливий феномен. Не всі, навіть блискучі, виконавці також блискуче справляються з викладацькою діяльністю. Ця свого роду особистісно-професійна суперечність виникає з двох причин. По-перше, за браком часу. „В наш час складно, а то і неможливо водночас бути і повнокровним викладачем, і повнокровним виконавцем”. Частіше педагог стає „граючим тренером”. Заняття із студентами, творчі звіти, кафедральні вечори, сесії тощо забирають багато часу, тому не просто назвати тих, хто гармонійно поєднує педагогічну роботу та виконавську практику. Ці думки ілюструють той факт, що бути водночас концертуючим виконавцем і „повноцінним” педагогом

³⁹ *Луїні*. Конкурс піаністів в Петербурзі / Луїні // Рус. муз. газета. – 1912. – № 2. *Гольденвейзер А. Б.* Итоги II Всесоюзного конкурса / А. Б. Гольденвейзер // Сов. музыка. – 1935. – № 4. – С. 64–66. *Гилельс Э.* Всемирный пианистический форум / Э. Гилельс // Сов. музыка. – 1958. – № 6. – С. 85–87.

дуже складно, але не тому, що між цими компонентами професійної діяльності є перешкоди. В якусь мить кожен музикант повинен вирішувати для себе „бути чи не бути” педагогом.

Друга причина полягає у 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 особи. В цьому проявляється педагогіка внутрішнього конкурсу в професійній долі особистості піаніста.

Конкурс музикантів-виконавців як соціально-професійне явище має певні суперечності. Ми пропонуємо для педагогічних роздумів деякі з них: а) під час конкурсного виступу молодий виконавець презентує стан свого митецького, технічного рівня, піаністичну готовність на момент конкурсного виступу, демонструючи і свою вправність щодо хвилювання або концентрацію зусиль на сцені. Конкурсний виступ не може гарантувати кращого виконання; б) впливовим є суб'єктивний характер суджень членів журі, які іноді з пристрасстю ставляться до окремих конкурсантів; в) піаністи виконують (як правило) вже знайомі 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; г) чим вище рівень виконавського конкурсу, майстерності його учасників, тим більше виявляються вказані суперечності.

Одним із шляхів вирішення соціально-професійних суперечностей є в сучасних умовах створення міжнародних благодійних фондів для виявлення талановитих людей із щомісячною виплатою стипендій цим музикантам

(нагадаємо, що це історично усталене явище).⁴⁰ До того ж, конкурси допомагають самоорганізації педагогів. Декілька століть назад в культурно-історичних пам'ятках з навчання гри на музичному інструменті, розкривається обмежена мотивація до оволодіння фортепіано, яка полягала у досягненні технічної досконалості піаністів без відповідної уваги до художнього змісту творів. У ХХІ столітті, освіта музиканта теж буває недосконалою. Багато викладачів навчають у основному ремеслу (М. Петров). Така соціально-культурна тенденція сучасної музичної освіти ще залишається. До неї приєднується ще одна – значна відстань між невеликою кількістю яскравих виконавців і низьким рівнем загальної музичної культури суспільства (не є виключенням і деякі молоді люди, які навчаються в музичних освітніх закладах).

Окрім внутрішніх фахових суперечностей особистості педагога (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 його викладацької діяльності. Концертні обставини, присутність слухачів може розцінюватись деякими учасниками в сучасних умовах шоу-бізнесу як артистичне видовище, що потребує зайвого блиску, неприродної театральності. З 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 або 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

⁴⁰ *Дело* об утверждении персональной стипендии им. А. Н. Виноградского для уч-ся консерватории // ЦДА-МЛМУ – Ф. 646. – Оп. 1. *Дело* об утверждении персональной премии им. В. Пухальского для учащихся музыкальных училищ XI. 1911 г. – I. 1912 г. // ЦДА-МЛМУ. – Ф. 646. – Оп. 1.

емоціями, аналітичним потенціалом та інтуїцією, розсудливістю та афектацією. Усвідомлення та встановлення бажаної рівноваги, певної збалансованості компонентів під силу скоріше педагогу, його досвіду, проєктивним здібностям, фахово доцільній сміливості, впевненості у винятковості своїх інтерпретаторських задумів.

Враховуючи дуже високі технічно-ремісничі досягнення конкурсних виступів молодих музикантів, важко здивувати слухачів і журі технічною вправністю. Головним же критерієм має стати позиція особистості конкурсанта, його здатність до самотності власного трактування.

Навчальні процеси, які пов'язані безпосередньо з оволодінням музичного інструмента, спрямовані на вирішення музично-освітніх проблем, особистісних якостей конкурсанта, майбутнього виконавця, артиста.

Загальні педагогічні питання, які пов'язані з конкурсною справою, не були предметом спеціального вивчення або підготовки в межах музичної освіти. Педагогіка виконавських конкурсів з позиції дидактики фортепіанної школи явище опосередковане. Натомість, окремі принципові позиції, які стосуються конкурсів та їх педагогічного впливу, 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, конкурси мають потужний педагогічний потенціал. Так, величезне морально-етичне навантаження несуть ті висновки журі, від яких залежить подальша доля молодих музикантів, рішення відповідних комісій, за якими конкурсанти після отримання винагород за успішний виступ у конкурсі отримували можливість стати студентами певних освітніх закладів без екзаменів. В Україні така практика мала місце. Так, наприклад, 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 музичних освітніх закладах. Не залишились осторонь конкурсної справи музично-освітні департаменти ВПШ, які ствердили доцільність свого

існування в структурі педагогічної освіти і визначали кращого вчителя загальноосвітньої установи та викладача музичного інструмента музично-педагогічних освітніх закладів. Згодом, виконавські конкурси різного спрямування (з встановленими відповідними вимогами в межах ВПШ або вимогами „чистих” виконавських конкурсів серед студентів музично-педагогічних факультетів, гуманітарних інститутів) стають традиційною формою навчально-виховного процесу ВПШ. Ураховуючи результати власного педагогічного спостереження, використання конкурсів як інструменту педагогічної технології щодо підвищення компетентності студентів (РЛ [11]), можемо констатувати, що в конкурсах беруть участь талановиті музиканти, яким є що продемонструвати міжнародному журі. Конкурси (фестивалі, олімпіади), які мають у кожному ВНЗ власне обличчя (відрізняються умовами, вимогами, фаховим спрямуванням), започатковані у Києві, Мелітополі, Одесі, Тернополі, Харкові, Ялті, інших містах. Вони мають за мету сприяти самовдосконаленню майбутніх і вже самостійно працюючих викладачів, обміну музично-освітніми, методико-технологічними, виконавськими ідеями та проблемами на шляху їх реалізації, винайденню власних шляхів особистісної самореалізації.

Усвідомлення фахових конкурсів предметом теорії загальної педагогіки залежить від позитивного сенсу векторів їх прояву. Узагальнюючи відповідні сутнісні характеристики, визначення, тенденції та суперечності розвитку конкурсної справи у фортепіанному навчанні, ми пропонуємо своє бачення педагогічного вмісту УФС, що проявляється в таких векторах: *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 зусиль на культуротворчій функції своєї творчої діяльності; *методико-технологічна самобутність*, яка уможливує функціонування індивідуально-неповторних власних викладацьких манер педагогів; підтримку високого професійного рівня учасників, особистісної самобутності їх художніх інтерпретацій; обмін педагогічними технологіями, авторськими методиками; проведення майстер-класів, які сприяють взаємному обміну педагогічною, методичною інформацією, показу власних педагогічних технологій, творчих підходів, здобутків; *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 психо-фізіологічні вади); *становлення і розвиток української національної еліти*,

творення якої відбувається під час підготовки, проведення конкурсів та подальшої самореалізації. Поширення можливостей музично-естетичного зростання суспільства впливає на генетичні перспективи України. Відбувається безпосередня для суб'єктів конкурсної діяльності та опосередкована для слухачів інтелектуалізація нації, зростання її духовного потенціалу; *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; *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 та самобутності УФС, демонстрація історико-культурної значущості її музично-педагогічної естетики; *особистісно-перспективний досвід*, який складається із поширення музичного репертуару, зростання загальнокультурного, виконавського, артистичного та досвіду особистісного спілкування, толерантного ставлення до культурно-історичних, соціальних, інтерпретаторських особливостей представників різних національних шкіл, що сприяє винайденню спільної професійної мови, поваги й відкритості до інших культур; *розкриття інтелектуально-креативного потенціалу*, винайдення молоддю свого власного стилю музично-виконавської творчої позиції; векторів і меж науково-практичної діяльності, відкриття іншим своєї унікальності; *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”; *професійна самовизначеність*, що характеризується мотивацією на акмерівень власної творчої самостійності, потребою у постійному самовдосконаленні, підвищенні компетентності та рівня функціонування усіх компонентів майбутньої фахової діяльності. Це спонукає до професійного зростання, намагання подолати наступні щабелі самореалізації; *педагогічна далекоглядність*, яка виявляється у здатності продемонструвати міжнародній спільноті перспективність поглядів і виховних можливостей організаторів конкурсів, не зупинятись на виявленні талантів, а забезпечити творчу перспективу переможцям презентувати свою унікальність у найкращих концертних залах світу. Педагогічна доцільність проявляється у забезпеченні

розквіту талантів, їх майбутнього, збагаченні світової музичної культури досягненнями УФС, яка здатна зберегти власне обличчя у своєрідній мистецькій інтеграції; *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, народжує духовний взаємозв'язок, унікальний у неповторності; спонукання слухачької аудиторії до подальшого самовдосконалення та подолання пов'язаних з цим труднощів, корекції і відповідальності добору музичних творів; ближньої (існуючих потреб) і далекої (формування музично-естетичних вподобань) перспективи аксіологічного ставлення до фортепіанної музики.

Таблиця 5.1.

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ КОНКУРСІВ

Пункти	Вектори прояву	Короткий зміст (педагогічний аспект)
a)	<i>Педагогічна доцільність</i>	Пошук талановитої, працездатної молоді, здібної та вмотивованої до культуротворення.
b)	<i>Методико-технологічна самобутність</i>	Функціонування індивідуально-неповторних викла-дацьких манер, самобутність художніх інтерпретацій, обмін педтехнологіями, авторськими методиками.
c)	<i>Соціальна значущість</i>	Вмотивованість на розвиток власних сил, впевненість у здібностях, аксіологічність особистісних якостей.
d)	<i>Становлення і розвиток укр-ї нац-ної еліти</i>	Поширення музично-естетичного розвитку в сус-пільстві, вплив на генетичні перспективи майбутньої України, інтелектуалізації нації.
e)	<i>Історична значущість</i>	Продовження культуротворчих історичних традицій, виховна функція зв'язку поколінь, різних культур.
f)	<i>Національна історико-культурна єдність</i>	Ствердження самостійності УФС, демонстрація істо-рико-культурної значущості її музично-педагогічної естетики в нових геополітичних умовах глобалізації розвитку світової спільноти.
g)	<i>Особистісно-перспек-тивний досвід</i>	Зростання загальнокультурного, музично-виконавсь-кого досвіду, толерантного ставлення до культурно-історичних особливостей різних національних шкіл.
h)	<i>Розкриття ін-телектуально-креативного потенціалу</i>	Винайдення молоддю свого власного стилю, музично-виконавської творчої позиції, спрямування науково-практичної творчої діяльності, презентація своєї унікальності.
i)	<i>Культуро-творча і виховна місія</i>	Відкриття молодому поколінню слухачів шедеврів світового музичного мистецтва, історично ствердже-них художніх творів та сучасних популярних зразків.
Продовж. табл. 5. 1		
j)	<i>Професійна самовизначеність</i>	Мотивація на акмерівень творчої самостійності, по-треба у самовдосконаленні, підвищення рівня компе-тентності у всіх компонентах фахової діяльності.
k)	<i>Педагогічна далеко-глядність</i>	Забезпечення творчої перспективи переможцям, пре-зентація своєї унікальності світу, вияв педагогічної доцільності, забезпечення фахового майбутнього.
l)	<i>Просвіт-ницьке спрямування</i>	Усвідомлення публічного виконання засобом худо-жньо-творчого розвитку, ефективним засобом вихо-вання; культуротворчі засади його функціонування, народження духовного взаємозв'язку із слухачами, унікального в своїй неповторності.

Безсумнівні успіхи піаністів надають оптимістичної впевненості в забезпеченні майбутнього української музичної культури. Конкурс як компонент організаційної системи заходів фахового вдосконалення молоді ставатиме дедалі успішнішим завдяки масовості, системному функціонуванню декількох складових: міжконкурсних відборів з виявлення кращих для прийняття участі у престижних форумах, майстер-класів, організації гастрольних виступів лауреатів перед міжнародною слухацькою аудиторією, обміну студентами (навчання в інших країнах) та викладачами (запрошення до роботи в інші країни). Указані фактори обумовлюють майбутні досягнення і сприяють перспективі конкурсної справи в музично-педагогічній галузі, подальшій позитивній динаміці розвитку УФС.

Таким чином, одним з інструментів технологічної компетентності педагога є його музично-виконавська практика, яка актуалізується в участі у різних творчих змаганнях (конкурсах, фестивалях, олімпіадах). Специфічно-музичними задачами конкурсна справа не обмежуються. Значне технологічне навантаження має її педагогічна складова, яка розкривається в своїй багатопозиційній сутності та впливає на підвищення рівня власної досконалості студента, культуротворення суспільства, музично-естетичне виховання молоді. В умовах конкурсу відбувається презентація індивідуально-особистісної унікальності кожного учасника.

Обґрунтовано педагогічну доцільність розвитку конкурсної справи з метою поглиблення педагогічно-технологічної компетентності педагогів та забезпечення їх конкурентної спроможності на ринку праці. Було виявлено педагогічний зміст виконавських конкурсів, який розкривається у таких положеннях: історична значущість, культуротворча і виховна місія, національна історико-культурна єдність, становлення і розвиток української національної еліти, соціальна значущість, педагогічна доцільність та далекоглядність, професійна самовизначеність, особистісно-перспективний досвід, розкриття інтелектуально-креативного потенціалу молоді, просвітницьке спрямування, методико-технологічна самобутність.

Обґрунтовані положення про окремі технологічні позиції лідерів УФС (к. XIX ст. – початку XX ст.), що формувались у межах їх методичних систем, операціонувались у принципах наступних поколінь педагогів та отримали подальше впровадження, створюючи стійку позитивну динаміку розвитку від тенденції до результативності (з к. XX ст. – поч. XXI ст.).

Винайдено умови застосування кредитно-модульної технології, адаптованої до індивідуальної форми та специфічних особливостей фортепіанного навчання в структурі педагогічних ВНЗ, що полягають у врахуванні принципу концентризму у змісті програм та застосуванні її у

різних формах моніторингу.

Література до розділу

1. **Гулыга А.В.** Искусство в век науки /А.В.Гулыга.– М.: Наука, 1978.– 182 с.
2. **Гуральник Н. П.** Кредитно-модульна технологія в мистецькій освіті : від концепції до практики фортепіанного навчання /Н.П.Гуральник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. УДПУ ім. П. Тичини. – К., 2005. – Вип. 11. – С. 47–56.
3. **Гуральник Наталія.** Підвищення технологічної компетентності вчителя в умовах музично-виконавських конкурсів / Наталія Гуральник // Імідж сучас. педагога. – Полтава: ПОПО, 2005.– № 9–10 (58–59). – С. 109–111.
4. **Гуральник Н. П.** Принципи розвитку музичної педагогіки в контексті теорії загальної педагогіки /Н.П.Гуральник//Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, проблеми : зб. наук. пр. – К.; Вінниця, 2006. – Вип. 9. – С. 137–141.

Завдання для самостійного опрацювання

- Розкрийте культуро-творчу виховну місію виконавських конкурсів.
- Визначте педагогічну далекоглядність та доцільність виконавських конкурсів.
- Які соціально значущі положення виконавських конкурсів Ви вбачаєте ?

Тьюторські завдання

1. В чому полягає педагогічний аспект виконавських конкурсів ? (дискусія, 25-30 хв.).

5.4. УСВІДОМЛЕННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ

Реалії розвитку сучасної науково-педагогічної думки не сприймаються без усвідомлення інтеграційної сутності наукових понять, нового їх прочитання та засобів функціонування, що в повній мірі стосується УФС.

Грунтуючись на загальних характеристиках інтеграції для різних сфер людської діяльності, що розкривають дану дефініцію, як результат об'єднання окремих частин і як процес зближення і вирівнювання досягнень різних систем (політичних, економічних, освітніх), 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 ємкість та узагальненість її суті. Це уможливило знаходження інтеграційних зв'язків і в змісті музичної освіти.

Науково-теоретична сутність інтеграції, її висвітлення у педагогічних дослідженнях розкрито у відповідних друкованих працях автора дисертації [1]; (РЛ [11]). Це наукове поняття, яке поширилось і затвердилось в педагогіці, відбиває процес зближення і взаємозв'язку наук, що відбувається водночас з процесами їх диференціації. Інтеграція в педагогіці – один з головних принципів науково-педагогічного мислення, а в 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.

Це поняття у теорії педагогіки відносно молоде (з 1998 р.), але вже займає позиції провідної тенденції розвитку педагогічної науки. Незважаючи на це, інтеграція як науково-педагогічна категорія в теорії педагогіки зайняла відповідне місце на зламі ХХ та ХХІ століть та за короткий час „посприяла” появі нового педагогічного принципу – інтегрованого навчання.

Натомість у музичній педагогіці зміст цього поняття розвивався багато раніше, з часу виникнення організованого фортепіанного навчання завдяки інтегрованій сутності змісту і процесу творчого оволодіння цим інструментом у відповідних освітніх установах. У результаті ретроспективного аналізу тенденцій розвитку музично-освітніх процесів к. ХІХ – поч. ХХ ст.ст. ми дійшли висновку, що перспективне становлення інтеграційних процесів у змісті музичної освіти формувалося здавна: а) у вигляді взаємодії і поєднання музики з історією, поезією, живописом (просвітницька діяльність піаністів); б) завдяки синтезу видів мистецтв, їх окремих властивостей (музика, література, поезія, живопис, театр, танець); в) у синтетичних музичних жанрах (балет, опера, кантата).

У контексті інтеграційних процесів музичної освіти розвивався один з провідних її фахів – фортепіано, з відповідними поліфункціональними властивостями. Так, завдяки інтеграційним можливостям самого інструмента

(його фізичним, механіко-акустичним показникам: політембровість, діапазон фортепіанної фактури охоплює за висотою, реєстрово 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 можливе 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 часі 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 музичної освіти, з'явилися перші інтегровані курси. Педагоги стали застосовувати їх ідеї у викладанні фахових дисциплін.

Педагогічна ємність можливостей фортепіанного навчання набула значення наукового феномена, що спонукає до нового бачення цієї проблеми з позицій інтеграції і визначення їх сутностей на шляху прогресивного відтворення УФС. Це стосується змісту, процесу оволодіння фортепіано в музично-педагогічних майстернях піаністів („фортепіанних класах”).

Ретроспективне узагальнення комплексу можливостей навчання в „фортепіанному класі”, накопичений досвід реалізованих у практиці ідей поступово змінюють уявлення про його освітнє значення. Ці можливості поширюються завдяки виходу занять із ремісничо-піаністичного процесу на рівень художньо-творчого. Усвідомлення „фортепіанного класу” як музично-педагогічної майстерні забезпечено змістом інтелектуально-творчого функціонального компонента, безперервністю фахового удосконалення піаніста в співдружності з педагогом у процесі вивчення фортепіанних творів. Прикладом може стати різнопланова навчально-виховна діяльність у творчих музично-педагогічних майстернях сучасних педагогів України:

Н. Афанасьєвої, Т. Гордейчевої, М. Демідової, Т. Завадської, Є. Йовенко, Л. Кондрацької, І. Коршунової, Н. Лисіної, С. Науменко, Н. Руденко, Л. Тарапата-Більченко, Н. Шипунової та інших.

Новий погляд на інтеграційні процеси фортепіанного навчання, дозволяє наблизитись до вирішення суперечності між універсальними освітніми можливостями, за рахунок чого можна вирішувати різні дослідницькі, художні та навчальні проблеми в широкому науковому діапазоні (філософські, естетичні, психологічні, педагогічні, виконавські, ремісничо-піаністичні) і традиційно-обмеженим усвідомленням фахової діяльності в музично-педагогічній майстерні щодо збагачення емпіричного досвіду, накопичення теоретичного та практичного матеріалу для його узагальнення педагогічною наукою. Спроможність вирішення суперечності між змістом викладання фортепіано, як ремісничо-піаністичної дисципліни з елементами становлення інтеграційних процесів, і усвідомленням його на рівні сучасних вимог педагогічної науки і практики.

У структурі фортепіанного навчання теоретичне і практичне опанування музичного твору відбувається і як предмета художньої культури, і носія образно-емоційного та психофізіологічного навантаження на виконавця (функціональне об'єднання окремих фізіологічних механізмів у складну координовану пристосувальну діяльність цілісного організму також є одною із варіантів змісту дефініції „інтеграція” і відповідає сутності ремісничо-виконавської роботи піаніста за фортепіано під час виконання музичних творів); інтегруються і засоби виховання духовності та естетичних вподобань, особистісного розвитку; функціонують інтеграційні зв'язки, що потребують нового рівня наукового узагальнення, які поєднані в єдиному інтелектуально-емоційному занятті з творчого оволодіння фортепіано.

У контекстності фортепіанного навчання, в універсальних освітніх можливостях та виконавській варіативності призначення цього музичного інструмента криється багатозначна інтеграційна сутність. Вона виявляється у процесі відтворення музики в цілісності та взаємообумовленості психо-

фізіологічного, професійно-ремісничого, інтелектуально-емоційного та художньо-творчого компонентів. Опанування творів здійснюється інтеграційним засобом (одномоментне поєднання елементів цілісного аналізу стилю, жанру, форми, технічних труднощів, попереднього уявлення й слухо-контрольних дій, моделювання образно-емоційної драматургії, організації всіх процесів у часі, створення специфічно-музичних акустично-тембрових проектів, починаючи з невеличких епізодів твору, а згодом підключаючи розгорнуті частини, які поступово паралельно з удосконаленням ремісничо-відтворюючих дій піаніста „визрівають” у цілісну драматургію розкриття музичного образу в фортепіанному звучанні. Інтеграційна сутність фортепіано стає багатовекторним предметом уваги.

Вивчаючи методичні системи яскравих особистостей УФС різних періодів її становлення, знаходимо продовження історично складених принципів інтегрованого підходу до навчального процесу. Уроки майстрів з фортепіано перетворювались на високохудожні педагогічні дієства, в яких у єдиному інтегрованому процесі поряд з наданням педагогічних порад, сплітались яскравий показ на фортепіано, вербальні пояснення з наведенням адекватного асоціативного ряду з різних видів мистецтва, театральне втілення деяких пояснень тощо.

Ми розуміємо фортепіанне навчання відносно самостійною саморегулюючою системою, яку можна представити як своєрідний концентр змістовних кіл, що своєю значущістю і глибиною понятійного навантаження відходять від вузькоспеціальних професійних фортепіанних завдань через методико-технологічні засоби до вирішення загальнопедагогічних проблем.

Свого роду інфраструктурою в історії „фортепіанної школи” окреслено „клас фортепіано” (що став, з огляду на педагогічний потенціал лідерів фортепіанної школи, своєрідною музично-педагогічною майстернею), який освічений лідерськими якостями педагога, творця специфічної, неповторної, навіть унікальної навчальної атмосфери того середовища, де відбувається творчий освітній процес. Певною школою становлення майбутнього педагога

стає історично усталений процес спілкування педагогів із студентами, в якому вони отримували відповідну школу науково-педагогічної, методичної, творчої, художньої наснаги, особистого впливу суб'єктів освітнього процесу.

З позицій освіти музично-педагогічна майстерня – це навчально-методичний простір, у якому визначено для її суб'єктів загальний предмет вивчення – фортепіано, мистецтво художнього виконання на цьому інструменті на рівні інформаційної та перцептивної комунікації, які поєднані міжособистісним творчим спілкуванням. Прикладом такого спілкування може бути особистий вплив педагога на своїх учнів, який часто виходить за межі регламентованого програмами вузівського навчального простору, визначається ідейно-лідерською функцією фортепіанної школи. Так, наприклад, Б. Рейнґвальд намагалась створювати особливу творчу атмосферу, організовувати художній розвиток своїх студентів особливим чином. Вона часто використовувала перебування в Одесі видатних митців, запрошувала їх на свої заняття. Після навчальної роботи вони „ділились своїми враженнями про виконавську майстерність учнів, яких вони слухали” [2, с. 197] (докладніше про соціально-освітній феномен „фортепіанного класу” у розвитку УФС див. у монографії (РЛ [11])).

Ми представляємо історично усталене поняття „фортепіанний клас” з точки зору науково-педагогічної теорії „школи” інституалізованою спільністю суб'єктів творчої взаємодії, що уможливорює збереження традицій і подальший розвиток УФС в діяльності її послідовників.

У практиці фортепіанної підготовки студентів зміст діяльності наближається до практичної роботи в школі. Оскільки вчитель музики рідко виступає як „чистий” піаніст, його виконання музичних творів завжди супроводжується вербальним поясненням, тому заняття в музично-педагогічній майстерні „переростають” потреби суто піаністичного розвитку майбутніх вчителів, наповнюються новим змістом. Тобто, визначається новий інтегрований характер навчальної діяльності – досягнення єдності музично-виконавської і словесної інтерпретації музичних творів, що детермінує його переосмислення і усвідомлення.

Безумовно, існує деяка обмеженість суб'єктної групи у контексті УФС („фортепіанний клас”, музично-педагогічна майстерня) і освітньо-виховного простору. Але від цього не втрачається його значущість. Навпаки, вона має статус самостійного навчально-виховного підрозділу в межах відповідного навчального плану ВНЗ, що характеризується процесуальністю творчої діяльності, безпосередньої практичної демонстрації методів навчання студентам: теоретичних і практичних, якими володіє той чи інший педагог на відміну від поняття „фортепіанна школа”, що залишає для історії певні напрямки та традиції як фіксований результат. Ця відносна обмеженість музично-педагогічної майстерні, як соціально-освітнього простору, компенсується завдяки частому використанню опосередкованого навчання, деякою мірою споглядального методу, часто вживаного та результативного в музичній освіті. Він полягає в тому, що декілька студентів колективу одного й того ж педагога неодмінно є присутніми на уроці один у одного. В процесі безпосереднього спілкування сталі майстри 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, не однакові за музичним матеріалом навчальні програми студентів тощо), а втім, можуть бути дуже цінними і корисними для кожного з присутніх, свого роду „майстер-класи”, музично-педагогічні студії.

Доречно нагадати, що ці форми є історично усталеними в навчально-освітній діяльності педагогів, які використовувались у межах фортепіанної школи протягом досліджуваного періоду. Так, з преси ХХ століття („Музична освіта”, „Музика”, „Музика масам”, інші) дізнаємось, що, згадуючи московську консерваторію, йдеться про „концерты, демонстрации, „показательные уроки” майже всіх гастролерів (Е. Петри, Г. Гальстон, Ф. Вейнгартнер), вказувалось, що такий „дружеский „обмен” мав велике художнє та педагогічне значення (зауважимо, що мова йде не про колективний метод фортепіанного навчання, примусово впроваджуваний за директивою совнаркомпросу на початку ХХ століття).

Музично-педагогічна майстерня як педагогічний феномен існує в таких вимірах наукового пізнання, як зовнішній (у 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” у межах музичної освіти. Особливого статусу вона набула у контексті музично-педагогічної освіти в музичних департаментах ВПШ.

Інтеграційні процеси, які віддзеркалюють взаємозбагачення фортепіанних шкіл різних національностей, випередили в практиці музичної освіти ті положення, що в сучасній теорії загальної педагогіки отримало статус відправних. Музично-педагогічна майстерня стала культурно-освітнім явищем і в УФС. В ній об'єднались і знайомство із змістом музичного надбання українських творців, які втілили в них національно самобутні музичні характеристики, і виконавцями фортепіанної музики, які внесли у практику своє тлумачення музичних особливостей різних етнічних груп, цілих народів та індивідуальні особистісні властивості. До того ж, в одному колективі можуть навчатися представники різних національностей (традиційно в Європі удосконалювали свою піаністичну майстерність видатні українські музичні діячі, педагоги, а в сучасних умовах євроінтеграційних процесів вчать та з успіхом працюють у Європі (багатьох інших країнах світу) наступні покоління педагогів, їх продовжувачі, інтегруючи педагогічні досягнення фортепіанної школи України в європейський музично-освітній простір.

У музично-педагогічній майстерні з точки зору соціальної сутності інтеграції постійно відбуваються процеси упорядкування відносин між окремими індивідами (солістами), групами (інституалізована сукупність суб'єктів освіти), організаціями (музичні освітні заклади), державами (міжнародне товариство). Інтеграційні процеси, які історично розвивалися впродовж багатьох століть, знаходять продовження в усіх підструктурах фахової діяльності сучасних педагогів. А саме: 1) інтеграція української фортепіанної школи (УФС) в міжнародне співтовариство (ЕРТА – європейська асоціація піаністів-педагогів); 2) спорідненість регіональних фортепіанних шкіл в єдиному культурному просторі України (Донецька, Київська, Львівська, Одеська, Харківська); 3) обмін надбаннями авторських педагогічних систем окремих педагогів (майстер-класи, діяльність міжнародних і всеукраїнських конференцій з проблем музичної педагогіки); 4) взаємовплив спеціальних методик, представлених в міжнародних форумах піаністів на міжнародних конкурсах (демонстрація власних творчих досягнень окремих осіб, цілих фортепіанних шкіл).

Так, музично-педагогічна ємкість сучасного змісту фортепіанного навчання у ВНЗ набуває значення науково-педагогічного феномена, який дозволяє аналізувати й тлумачити інтеграційний зміст процесів, що в ньому відбуваються, з інших позицій. Нове бачення висвітлених інтеграційних процесів пов'язане з ретроспективним поглядом на тенденції розвитку музичної освіти з періоду її становлення дотепер (XVII – XX століття). Зміст цієї дефініції збагачувався і поглиблювався в процесі розвитку музичної

освіти, сягаючи в своєму еквіваленті (від „фортепіанного класу” до музично-педагогічної майстерні) статусу науково-теоретичного музичного терміна, надаючи завдяки своїй фаховій полізмістовності, багатий емпіричний матеріал для подальшого узагальнення теорією загальної педагогіки.

Розширено уявлення про інтеграційну сутність та можливості фортепіанного навчання, перспективність їх усвідомлення для поглиблення отримуваних знань і умінь у педагогічній майстерні піаніста як своєрідній інфраструктурі УФС. Виявлено специфіку особистісно-орієнтованого навчання піаніста щодо розкриття його педагогічного потенціалу.

Література до розділу

1. *Гуральник Н. П.* Інтелектуально-творчий потенціал : науково-практична категорія в контексті фортепіанної школи /Н.П. Гуральник // *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.*

2. *Дагілайська Е.* М. Старкова і Б. Рейнгальд – педагоги-піаністи Одеської консерваторії / Е. Дагілайська // *Укр. музикознавство. – 1973. – № 8. – С. 187–201.*

Завдання для самостійного опрацювання

- Визначити напрямки інтеграційного змісту фортепіанного навчання.
- Підсумуйте інтеграційні процеси, що визначили міжнародний статус УФС.

5.5 ОСОБИСТІСНА ЗОРІЄНТОВАНІСТЬ У НАБУТТІ ВЛАСНОГО СТИЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІАНІСТА

Кожна наукова школа відрізняється яскравою особистістю лідера. У фортепіанній школі ідейний лідер – видатний педагог із власною, індивідуально-неповторною методико-технологічною системою, самобутнім стилем спілкування, проведення уроків, творчим підходом, оригінальним мисленням, здатним до нових ідей, власним стилем їх реалізації.

У педагогічній практиці піаніста є своя специфіка, з огляду на наш предмет – це оволодіння фортепіано кожною особою власноруч, що детермінує природне урахування здібностей, індивідуально-творчого потенціалу особи та використання доцільної форми фортепіанного навчання – індивідуальне заняття з педагогом. Специфіка особистісно-орієнтованого навчання в процесі творчого оволодіння фортепіано проявляється в таких трьох аспектах: виявлення індивідуальних особливостей студентів (музичних здібностей, психологічних властивостей, потенціальних можливостей тощо);

створення умов і застосування навчальних технологій, які уможливають врахування цих властивостей; отримання власного результату їх освітньої та самостійної музично-педагогічної діяльності.

Звернення до теоретичного обґрунтування проблеми формування індивідуального стилю педагогічної діяльності піаніста зумовлено необхідністю подальшого розкриття сутності цього процесу та його реалізації в умовах становлення особистості у музичних департаментах ВПШ у контексті особистісно-орієнтованого навчання.

Філософське осмислення сукупності оригінальних, неповторних рис і якостей кожної людини у конкретному синтезі, що характеризують індивідуальність, історичний аспект розвитку наукової думки розкриваються автором у ряді відповідних друкованих праць [2, 3]; (РЛ [11]).

Кожна індивідуальність виявляє рівень власної соціальної значущості у музичній освіті та самостійної діяльності. Між соціальною та особистісною свідомістю відбуваються процеси взаємного обміну. Педагогічні питання виникають у процесі втручання 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 вибудовуємо на філософських узагальненнях проблеми індивідуального в людській свідомості, ґрунтуючись на науковому узагальненні конкретних досліджень з фізіології та психології, а саме, через розкриття понять у системі індивідуально-типологічних особливостей особистості. Методологія вивчення особистості розкриває цілісне уявлення з урахуванням ряду соціально-психологічних проблем. Цим детермінується визначення її структури як сукупності якостей, рис, розташованих у певній ієрархічній послідовності.

На особливу увагу заслуговують наукові підходи психології, завдяки унікальним можливостям визначення зв'язку між усіма сферами пізнання людини (РЛ [2, с. 13]). Усвідомлюючи цю цілісність, включаючи у вивчення весь комплекс її властивостей як виду, індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності (Б. Ананьєв), ми зосереджуємось на останній, від якої залежить подальше обґрунтування феномена власного педагогічного стилю піаніста. У розкритті суті індивідуальності як наукового феномена, ми дотримуємось теорії інтегральної індивідуальності, за якою вона є сукупністю індивідуальних властивостей, ієрархічною самоврегульованою системою, яку названо „інтегральною індивідуальністю”. В структурі людської індивідуальності між її ієрархічними рівнями виникають багатозначні залежності, які свідчать про те, що різні явища дійсності не підпорядковуються загальній для них закономірності. У кожного

ієрархічного рівня є специфічні функціональні інваріанти, власні закономірності, які забезпечують автономність і відносну незалежність. Принцип багатозначності заважає зведенню закономірностей однієї підсистеми до другої, це дозволяє виділяти навіть спочатку невідомі рівні.

Суб'єктом психологічної діяльності розглядається той, хто творить історію і залишає в ній неповторний, 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 діяльність педагога. Завдяки постійному інтелектуально-творчому пошуку нових засобів і форм роботи виникає різна суспільна значущість результату. В масових спеціальностях стати особливим, навіть новатором, може практично кожний робітник, який лише засвоїв індивідуальний стиль діяльності в певній галузі (будівник, токар) (РЛ [6]). Для творчості науковця, педагога, музиканта цього вже не достатньо.

Вищий рівень прояву індивідуальності, який реалізується у власній педагогічній діяльності, є творчий процес, природа якого унікальна. Функції людини як активного суб'єкта закріплені за „сукупністю внутрішніх умов” (К. Абульханова, А. Брушлінський, С. Рубінштейн) (РЛ [24]). Інтегральна індивідуальність, як об'єднана самовідтворююча система, а не лише окремі її рівні, визначають успішність людини і в музично-педагогічній діяльності. Всі практичні проблеми оптимізації цих процесів у праці музиканта, навчанні найбільш успішно вирішуються саме за умов, коли гідно враховується „багато-багатозначність” (В. Мерлін) різнорівневих зв'язків індивідуальних властивостей особи [4].

Виходячи з положень психології, взаємозв'язок різнорівневих властивостей у структурі інтегрованої індивідуальності здійснюється завдяки транзитивній функції індивідуального стилю діяльності. Практично функцію гармонізації між біохімічними і нейродинамічними основами індивідуальності виконує індивідуальний стиль життєдіяльності (ігрової, організаторської, навчальної тощо) та спілкування.

У контексті фортепіанної школи кожний лідер є продовжувачем своїх педагогів і творцем 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 феномена „індивідуальний стиль діяльності” ми усвідомлюємо як транзитивну місію між комплексами відносно самостійних складових інтегральної індивідуальності піаніста в процесі формування власного стилю

педагогічної діяльності, який у контексті особистісної парадигми окреслюємо характеристикою вищого рівня фахової компетентності.

З позицій педагогічної науки суть індивідуалізації пов'язана з тим, що вона надає можливість для розкриття унікальних педагогічних здібностей, розвиток фахових умінь і навичок викладача, подальше самоудосконалення, і як результат – реалізацію власного стилю самостійної музично-педагогічної діяльності.

З огляду на трансформацію психологічного поняття інтегрованої індивідуальності в теорії педагогіки, проекція на методико-технологічну функцію УФС щодо індивідуалізації навчання в групі (колективні форми) має лише відносне практичне значення. Причини цього наступні: 1) враховуються індивідуальні особливості не кожного студента, а групи (її типології); 2) беруться до уваги окремі властивості, які важливі з точки зору конкретного – фортепіанного навчання (здібності, рівень піаністичних умінь, досвід практичної діяльності в творчому музичному колективі); 3) враховуються деякі властивості конкретного індивіда (дослідницькі, інтерпретаторські здібності та ін.); 4) індивідуалізація реалізується не в повному обсязі навчальної діяльності студента, а епізодично, або окремому виді навчання і інтегрована з неіндивідуалізованою роботою (наприклад, у межах колективного музикування тощо).

Індивідуалізація як психолого-педагогічна категорія безпосередньо пов'язана з дослідженням проблеми формування індивідуального стилю навчальної діяльності, яка в контексті особистісно-орієнтованого навчання окреслюється як власний стиль навчання, що передбачає врахування в усіх формах і методах передачі знань і умінь індивідуальних особливостей студентів, незалежно від того, які саме і в якій мірі враховуються.

Стиль власної педагогічної діяльності музиканта є індивідуально-неповторним. Педагог, лідер певної фортепіанної школи, спроможний розкрити неповторні властивості своїх вихованців, продовжувачів його ідей. Вони, в свою чергу, здатні до їх творчої трансформації, удосконалення до рис яскравої педагогічної індивідуальності з перспективою створення авторської фортепіанної школи.

Музична педагогіка збагатила дидактику прикладами створення власного стилю самостійної педагогічної діяльності. Найвидатніші з піаністів створили власні школи, які вирізняються характерними стильовими рисами та оригінальною методико-технологічною 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 ін.). Представники конкретних шкіл, успадкувавши

прогресивні ідеї метрів, по-різному їх впроваджують та розвивають (О. Криштальський, М. Крушельницька, А. Лисенко, А. Луфер, М. Михайлов, А. Рощина, О. Слободяник, Є. Слівак, І. Тамаров, В. Топілін), демонструючи різні види наслідування традиційних педагогічних принципів УФС. Педагогічна індивідуальність кожного продовжувача школи з набуттям самостійного досвіду та розкриттям інтелектуально-творчого потенціалу трансформується у нову якість, набуваючи власні індивідуально-неповторні характеристики потенційного лідера авторської школи.

Власний педагогічний стиль особистості музиканта обумовлюється, поряд з педагогічними здібностями та практичним досвідом, ще й рівнем загальної культури, музично-виконавської майстерності. Є багато чинників від зовнішніх, загальних до внутрішніх, особистісних, які впливають на формування педагогічного стилю. Головним результатом цього, з огляду на школотворення, є уможливлення розвитку „школи” як віртуальної або реальної соціальної множинності яскравих особистостей, потенційних лідерів, які її створюють або продовжують. Вони стають генетичною підтримкою самовідтворюваності 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 мистецтво. Так само, „уніфікувати в педагогіці нічого неможливо” (РЛ [16]).

Власний педагогічний стиль стає вищим 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 відбивається на характері професійної діяльності майбутніх педагогів не лише на початку їх самостійної роботи, а й у межах педагогічної практики як навчальної дисципліни у ВНЗ та певним чином проявляється у власному педагогічному стилі їх подальшої самостійної роботи, в свою чергу накладаючи неповторну манеру проведення занять на їх вихованців.

Формування власного стилю викладання безпосередньо залежить від характеру навчання у ВНЗ, суб’єктів навчання, самих студентів. Гуманістична парадигма сучасної освіти стає гарантом всебічного педагогічного розвитку кожної особи, збереження її індивідуальності, що навчається. Вирішення цієї проблеми сприяє і підсиленню навчальної мотивації студента, намаганням вчитися 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 спираємося в узагальненні змісту відповідних функцій фортепіанної школи. Це є особистісно-орієнтовані освіта, підхід, навчання. Модернізація освіти в Україні полягає в тому, що вона вибудовується на національному ґрунті, дедалі все більше орієнтується на принцип гуманізації навчально-виховного процесу, який реалізується у особистісно-орієнтованому навчанні [1].

Спираючись на висновки психології про сутність індивідуальних властивостей людини як складного багаторівневого утворення – інтегральної індивідуальності, взаємозв'язок між їх рівнями, враховуючи педагогічні та музичні здібності студента, 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 у музично-педагогічній творчості.

Специфічний вияв особистісно-орієнтованого навчання спостерігається в системі музичної освіти. Психологізація становлення педагога, 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 педагогів, піаністів створює уявлення про його особливості. Наприклад, всесвітньо відомий піаніст Ф. Ліст, який вплинув на розвиток УФС, відрізнявся демократичністю у ставленні до учнів. У разі необхідності він сідав за рояль і демонстрував, як треба виконувати, робив зауваження з гумором, дотепно, доброзичливо. Його спілкування з учнями продовжувалось і після уроків, він цікавився їх життям, намагався бути корисним, демонстрував дружні стосунки і як людина. Педагогічні прийоми цього унікального піаніста відбилися безпосередньо та опосередковано в методико-технологічних системах продовжувачів цієї фортепіанної школи, серед яких українські педагоги: А. Альшванг, В. Барвінський, О. Брайловський, В. Горовиць, Р. Горовиць, Г. Коган, К. Михайлов, Б. Милич, В. Пухальський, Р. Савицький, М. Старкова, М. Тутковський, Б. Яворський, інші.

Власний стиль педагогічної діяльності піаніста формується успішно за умов засвоєння психолого-педагогічних і спеціальних знань, виконавських можливостей засобом підвищення рівня його фахової компетентності, оптимального поєднання об'єктивних і суб'єктивних складових.

У музичних відділеннях ВПШ створюються умови для формування власного педагогічного стилю. Потужний потенціал мають навчальні курси з різних музичних дисциплін (диригування, вокал, додатковий інструмент), котрі завдяки специфічним освітнім можливостям реалізують принцип особистісно-орієнтованого навчання. Важливою умовою є і міжособистісне спілкування суб'єктів фортепіанної школи, яке забезпечується комунікативною функцією. Воно потребує особливого вивчення як творчого наукового процесу, розкриття „за кожним новим рухом думки в голові окремого індивіда” не його випадкових асоціацій, а складну систему взаємних стосунків, „укорінених у особливим чином організованій діяльності із сумісного осягнення” явищ природи (РЛ [28; с. 7]).

Кожна з музично-педагогічних дисциплін, які викладаються у формі індивідуальних занять, вбудовується в контекст дидактичної моделі особистісно-орієнтованого навчання окремого індивіда. В цих умовах природно моделюються ситуації навчання, оволодіння музичним інструментом, а також ситуації, що сприяють залученню засобів психолого-педагогічного впливу з урахуванням довузівського власного фахового досвіду студентів, усвідомленню їх статусу як суб'єктів навчання і на момент вступу у ВНЗ.

Принцип особистісно-орієнтованого підходу створює умови для якісно нового засобу педагогічного втручання у 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-орієнтованому підходу в межах музичної освіти змінюється структура педагогічного процесу, оскільки основним структуроутворюючим компонентом стає особистість студента. Іншими словами, студент, суб'єкт навчального процесу, безпосередньо може впливати на визначення змісту і педагогічної технології самого освітнього процесу. Врахування цього призводить прямо чи опосередковано до диференційованого навчання, яке будується на унікальності індивідуальних систем музично-педагогічних здібностей кожного та з урахуванням особливостей їх прояву, становлення та функціонування власного стилю майбутньої самостійної 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 передаванні) знань

студентам, а у спонуканні до зростання рівня їх фахової компетентності, саморозвитку, самоосвіти на основі особистісного потенціалу кожного.

Спонукання індивідуального механізму зростання до високого фахового рівня є процес розвитку рефлексії студентів, що спрямований на усвідомлення ними власних особливостей, взаємовпливових потенційних можливостей; формування у них ціннісної мотивації до педагогічного самовдосконалення, досягнення рівня власного педагогічного стилю. Виходячи із власного особистісного потенціалу, студенти мають можливість створювати еталон своєї музично-педагогічної діяльності і реалізувати його на практиці. У навчальному процесі це розвиває здатність студентів самостійно проектувати високий рівень фахової компетентності і досягати його. Педагогічні зусилля викладачів зосереджуються здебільшого на доборі засобів досягнення очікуваного результату.

Науково-теоретичне обґрунтування феномена власного стилю педагогічної діяльності педагога дозволяє визначити індивідуальний стиль діяльності піаніста як наукове поняття.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності фахівця – це системне багаторівневе психологічне утворення унікальної особи, що характеризується здійсненням нею комплексу дій на вищому фаховому акмерівні.

У ході безперервного процесу самовдосконалення в умовах особистісно-орієнтованого музичного навчання у ВНЗ індивідуальний стиль діяльності трансформується у власний стиль реалізації індивідуально-творчого потенціалу педагога. Власний стиль є результатом наближення особи до фахової досконалості і визначається появою ознак власної педагогічної манери, що розкривається в цілеспрямованому доборі засобів педагогічного впливу, трансформації традиційних історично-усталених методичних систем будь-якої фортепіанної школи відповідно до власних індивідуальних творчих можливостей і досягнень, у мотивації до створення авторської школи.

Узагальнюючи викладене, можна визначити взаємозв'язок індивідуально-творчого потенціалу педагога з власним стилем його реалізації. Власний стиль реалізації індивідуально-творчого потенціалу педагога, продовжувача традицій корифеїв УФСШ такий, що здійснюється в процесі спілкування з педагогом, опосередковано з композиторами через опанування музичних творів, творче оволодіння фортепіано (у пізнавальній, навчально-виховній, виконавській практиці), під час засвоєння традиційних засобів або застосування індивідуально-трансформованих методико-технологічних систем лідерів, з урахуванням аксіологічного ставлення до

творення власної системи педагогічних поглядів, входження у загально-історичний віртуальний колектив співтворців УФС.

Специфіка особистісно орієнтованого навчання піаніста, її індивідуально-психологічна та педагогіко-технологічна природа, спираючись на теоретичні висновки психології, емпіричний музично-педагогічний досвід розбудовників фортепіанної школи обумовлює результат – реалізацію власного стилю індивідуально-творчого потенціалу піаніста у складній інтеграційній діяльності, якою є педагогічна практика, з перспективою створення фортепіанної школи з елементами авторської.

Участь педагогів вищої педагогічної школи, їх багаторічний досвід фахової діяльності забезпечили зв'язок історії та теорії з практикою музичної освіти, сприяли вивченню національної музично-педагогічної спадщини у контексті світових цінностей.

Таким чином, серед основних шляхів прогресивного розвитку УФС ХХ століття у їх синергетичному комплексі як самовідтворюваної національно-освітньої системи ми вбачаємо: а) обґрунтування педагогічної технології творчого оволодіння фортепіано як впливової складової позитивної динаміки школотворення; б) застосування кредитно-модульної технології у фортепіанному навчанні в умовах входження в євроінтеграційний освітній простір; в) усвідомлення школотворчої сутності інтеграційних підходів у засвоєнні фахових знань як відносно самостійного комплексу, що сходиться у значущості і глибині понятійного навантаження від вузькоспеціальних через методико-технологічні до загально-педагогічних проблем; г) створення власного стилю реалізації інтелектуально-творчого потенціалу педагога як школотворчого фактора для забезпечення прогресивного відтворення УФС.

Література до розділу

1. **Бех І. Д.** Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. I : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : [монографія] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. **Гуральник Наталя.** Історичні завоювання фортепіанної школи у контексті розвитку української музичної культури ХХ століття : аналіз періодизацій / Наталя Гуральник // Історико-педагогічний альманах. – К. – 2006. – № 1. – С. 12–17.
3. **Гуральник Н. П.** Музично-педагогічна думка в контексті історії розвитку педагогіки України ХХ століття / Н. П. Гуральник // Наук. зап. : зб. наук. ст. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова / уклад. : П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – К. : НПУ, 2005. – Вип. LVIII (58). – С. 39–48.
4. **Мерлин В. С.** Очерк інтегрального дослідження індивідуальності / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.

Завдання для самостійного опрацювання.

- Визначити сутність власного стилю педагогічної діяльності педагога-музиканта.
- Встановити взаємозв'язок понять власний стиль педагогічної діяльності та індивідуально-творчий потенціал.

Тьюторські заняття

1. Визначити поняття «науково-педагогічна школа», «українська фортепіанна школа» та «музична освіта» (письмово, 15 хв.).
2. У якого педагога я хотів би вчитись: з наявним власним стилем педагогічної діяльності або з традиційною манерою викладання (дискусія, 25 хв.).

ПІСЛЯМОВА

На основі аналізу соціально-усталеної думки про зміст УФС визначено культурно-освітню сутність її розвитку як самодостатнього національно-освітнього феномену ХХ століття, що представлений цілісним історичним державним явищем. Аналіз педагогічних парадигм, наукове узагальнення теоретичних і практичних досягнень фортепіанної школи підтверджують широку контекстність її змісту, наукову ємність. Історіографічний матеріал зумовлює виокремлення вагомого за науково-теоретичними і практичними результатами педагогічного потенціалу представників УФС у самостійну проблему дослідження. Педагогічна активність її лідерів протягом великого історичного періоду забезпечувала природне поєднання традиційних методик з інтелектуально-творчою їх трансформацією в окремих школах. Педагогічні ідеї видатних піаністів актуалізувались у професійних принципах їх учнів, забезпечуючи перспективу інфінітивного розвитку української фортепіанної школи, розкриття педагогічних новацій.

Визначаючи пріоритети попередніх наукових досліджень відмітимо тенденцію розкриття фортепіанної школи залежною від музично-творчої та виконавської практики піаністів. Традиційно педагогічний компонент сприймався вторинним, що спричиняло усвідомлення Української фортепіанної школи підвидом музично-культурної, а не лише педагогічної традиції.

Розкриті методологічні засади розвитку та функціонування УФС забезпечують принципову відмінність її усвідомлення. Вони полягають у дотриманні принципів історичності, системності підходів, синергетичності зв'язків між складовими. Визначена наукова ємність категорії „школа” у педагогічній науці, специфіка її змісту та практичного функціонування в теорії і практиці музичної освіти. Методологія розкриття науково-теоретичного поняття „школа” з безперечними атрибутивними складовими: усвідомлення значущості традиції, педагогічного забезпечення особисто-комунікативних зв'язків суб'єктів школотворення та передачі методів здобуття нових результатів, здатності генерування нових ідей, визначають сутність української фортепіанної школи у цілісній структурі музичної освіти держави.

Концептуальні засади розкривають спрямованість на гуманістичні та демократичні ідеали, самодостатність української національно-освітньої традиції; визначають неподільність, регіональну єдність, самоцінність

педагогічного потенціалу видатних персоналій; обґрунтовують відповідність конкретно-історичного науково-педагогічної школи (УФШ), культурно-освітнім процесам й контекстність усвідомлення її змісту та універсальність у музичній освіті.

Вказані концепції зумовлюють розуміння самоцінності Української фортепіанної школи як цілісної культурно-історичної і національно-освітньої традиції в євроінтеграційній системі, сприйняття контекстності змісту УФШ у загально-історичному розвитку, самоцінність педагогічних ідей її лідерів з характерною їм гуманістичною та демократичною спрямованістю фахового зростання, універсальності фортепіанного навчання в умовах використання фортепіано базовим музичним інструментом музичної освіти.

Методологія культурно-історичних контекстів розвитку УФШ дає підстави для наукового розв'язання різних проблем теорії і практики музичної освіти завдяки єдності та взаємодії гуманістичного, культуротворчого та соціально-освітнього *вимірів*, у яких розкриваються *парадигми* УФШ : особистісна, рефлексивно-когнітивна, акмеологічна, трансформативна, комунікативна, проективно-естетична, академічна. У їх контекстах функціонують всі її *компоненти* : мотиваційно-цільовий, індивідуально-лідерський, інтелектуально-творчий, комунікативний, виконавсько-практичний, технологічний. У синкрезисі цих парадигм відбувається узагальнення теорією музичної освіти емпіричного досвіду, різних аспектів самоактуалізації педагога-піаніста, подальшого дослідницького пошуку, розкриття змісту функцій школи та їх перспективного розвитку.

Запропоновано авторський проект принципів інфінітивного розвитку УФШ: етнозацікавленості в українській ідеї, домінантності історичних традицій, потреби в інтелектуально-творчій активності, усвідомлення особистої відповідальності і потенційного лідерства, аксіовідповідності професійним якостям, взаємозбагачення педагогічних і виконавських ідей, технік, практик завдяки методологічній місткості загальних педагогічних принципів.

Визначено структуру УФШ, у якій виявлено основні школотворчі фактори, їх взаємообумовлена цілісність. Зміст культурно-історичного фактора – характеризується розкриттям :

- музично-освітньої традиції з визначенням типів традиційного наслідування педагогічних принципів лідерів, діалогічними зв'язками поколінь, новітніми музично-творчими ідеями, технологічними трансформаціями;

- предметно-логічного фактора – продуктивним оволодінням фортепіанних творів, інтелектуальним партнерством; соціально-психологічного – визнанням соціумом результатів музичної освіти і виховання, наявністю різних інституційних форм комунікації, проявом лідерських якостей фундаторів шкіл;

- педагогічного – результативністю системи вчитель-учень, збереженням його індивідуальної самобутності та вихованням чуттєво-емоційної культури.

Провідним фактором є педагогічний. Доведено, що педагог, як суб'єкт музично-освітнього процесу, спирається на власний інтелектуально-творчий потенціал, що розкривається в багатьох напрямках, забезпечує високий рівень фахової компетентності. Індивідуальна форма занять, як освітньо-виховна одиниця організації навчального процесу, орієнтує його суб'єктів на формування власного стилю педагогічної діяльності, забезпечуючи інфінітивність розвитку УФС.

Встановлені узагальнені критерії прогресивного розвитку УФС, до яких належать: самостійність творчого внеску учнів, наявність взаємних музично-творчих стимулів, „власного стилю” музично-педагогічної діяльності і перевершення учнями досягнень і досконалості вчителя.

Теоретичне узагальнення проблем розвитку української фортепіанної школи сприяло обґрунтуванню наукової сутності педагогічної технології творчого оволодіння фортепіано (ПТТОФ), що розуміється нами як раціонально-емоційний процес досягнення прогнозованого результату різноспрямованої, індивідуально-неповторної фахової діяльності педагога; визначення структури УФС у системі наукової школи та її специфічних смислів, школотворчих факторів, функціональних компонентів, типів традиційного наслідування педагогічних принципів з відповідними кожній школі методико-технологічними поглядами; винайдення специфічних принципів розвитку української фортепіанної школи у системі музичної освіти завдяки відтворенню різнорівневих залежностей структурування фортепіанної школи; результатом дослідницької роботи стало виокремлення педагогічного аспекту діяльності визначних осіб історії української фортепіанної школи ХХ століття, узагальнення, систематизація та структурування методичних поглядів видатних педагогів-піаністів як складової їх педагогічної системи.

Експериментальним шляхом встановлено характер ідентифікації піаністів до певних поколінь окремих УФС і відповідне усвідомлення ними

шляхів відтворення. Розкриття потенціалу та усвідомлення аксіологічності історичного педагогічного досвіду надає їм впевненості у становленні власних педагогічних технологій.

У загальному розвитку педагогіки лідерів УФС протягом минулого століття спостерігалася стабільна динаміка зростання її соціально-культурної значущості. Домінантна роль традиції доповнювалась гуманістичним спрямуванням музичної освіти, високою духовністю філософських позицій представників фортепіанної школи, індивідуально-творчим збагаченням її власними педагогічними поглядами окремих видатних осіб. У контекст педагогічної теорії уведено усвідомлення особистісної значущості лідера відповідної фортепіанної школи, педагога, який є творцем самобутньої навчально-виховної, методико-технологічної системи.

Узагальнення фактів доводить, що розвиток УФС відбувався як динамічний процес, який протягом ХХ ст. спонукав: прогресивний рух у вирішенні суперечностей; розвиток наукової думки, появу теоретичних та практичних висновків щодо розробки поняття „школа” у музичній освіті в нових історичних умовах; адекватність її розвитку в парадигмах теорії загальної педагогіки, що виключає невідповідність функціональних компонентів УФС, її науково-теоретичних досягнень загальній освітній системі.

Стабільність інфінітивного розвитку УФС забезпечена результатами практики:

- високим рівнем музично-теоретичної науки, появою нових музичних галузей (музикологія, музична психологія, музична педагогіка, музикотерапія, музична соціологія);

- осучасненням освітнього процесу завдяки урахуванню наукових світових досягнень, появі нових спеціальностей та спеціалізацій і приведенню у відповідність до них освітніх підрозділів, реорганізації навчальних закладів;

- компромісним вирішенням спеціально-музичних проблем (відповідні програми, спецкурси) на шляху збереження балансу традиції фортепіанного навчання та методико-технологічних новацій;

- особистісним зростанням молоді, підвищенням рівня її загальної культури та ерудиції, самобутністю художньо-творчої та піаністичної довершеності. Від початку до кінця ХХ ст. спостерігалася стабільна динаміка зростання культурно-історичної та національно-освітньої значущості УФС.

Виявлені сприятливі умови розкриття інноваційних процесів, інфінітивного розвитку УФС, подальшої динаміки удосконалення змісту й організаційних форм фортепіанного навчання у структурі музичної освіти.

Серед них: дотримання принципу історико-аналітичного узагальнення, розкриття інтелектуально-творчого потенціалу особистості, застосування інтеграційних процесів у визначенні змісту, організації фортепіанних занять, розкриття індивідуально-неповторних рис педагогів, їх інтерпретаційних можливостей у власних педагогічних технологіях.

Узагальнено чинники розвитку євроінтеграційних освітніх процесів, що стверджені у кредитно-модульній формі організації фортепіанного навчання, а саме: інтернаціональна сутність художньо-образного змісту фортепіанної музики, домінантність традиції (історико-культурної, освітньої), спільність музично-освітніх проблем європейського досвіду. В них поєднуються позитивна динаміка розкриття історичних смислів УФС, збереження власних здобутків та опанування кращого зарубіжного досвіду, колективне вирішення загальних музично-освітніх проблем.

На підставі усвідомлення діалектики розвитку регіональних шкіл фортепіанна школа отримала узагальнену державну національно-освітню характеристику – українська, з визначальними ознаками у ХХ ст. : стійка позитивна динаміка, відтворюваність її багаторівневої системи, безпосереднє або опосередковане продовження педагогічних традицій окремих лідерів.

Прогнозуючи подальший розвиток УФС у ХХІ століття, ґрунтуючись на історико-аналітичному узагальненні розвитку науково-педагогічної школи, передбачаємо, що :

- результатом динаміки її розвитку буде створення передумов подальшого школотворення, яке забезпечуватиметься комплексом психологічних чинників розкриття „взаємних стимулів” його суб’єктів;
- поширяться до обов’язкових програмних фахових вимог застосування методологічного підходу до оволодіння музичним інструментом;
- ктивізуються педагогічні технології творчого оволодіння фортепіано (ПТТОФ);
- відбудеться подальше усвідомлення школотворчої функції власного стилю інтелектуально-творчої педагогічної діяльності;
- продовжаться дослідження педагогічного потенціалу послідовників УФС, стане можливим конвертованість фахової компетентності студентів ВПШ на музично-освітньому ринку праці за рахунок її стандартизації.

УФС ХХ ст. пройшла складний шлях історичного розвитку, залишаючись перспективним сучасним педагогічним явищем. Створення подальших перспектив дослідження української фортепіанної школи у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти залежатиме від усвідомлення УФС культурно-історичним, національно-освітнім феноменом в Україні, збереження умов та чинників продовження та трансформації

усталених традицій, персональної зацікавленості здійснення пролонгованої мети подальшого її розвитку, ствердження у статусі категорії педагогічної науки з перспективою використання відповідних теоретичних висновків у дослідженні інших педагогічних шкіл.

СЛОВНИК НАУКОВИХ ТЕРМІНІВ

Адекватність	- повністю відповідний чому-небудь (умовам, обстановці).
Акме	- період найвищого розквіту духовних сил.
Аксіологія	- філософське вчення про моральні, етичні, культурні та ін. цінності, що визначають напрям людської діяльності, мотивацію вчинів.
Алгоритм	- сукупність, послідовність дій у вирішенні завдання.
Альтруїзм	- безкорисливе служіння людям, готовність жертвувати для них своїми особистими інтересами.
Андрогогіка	- розділ педагогіки, що вивчає проблеми навчання дорослих людей.
Антропологія	- наука про походження і еволюцію людини.
Асиміляція	- злиття одного народу з іншим унаслідок засвоєння ним чужої мови та культури й поступова втрата самобутності.
Бівалентність	- з'єднання пари значень при поділі цілісності.
Бінарний	- подвійний, те, що складається з двох компонентів.
Герменевтика	- мистецтво і теорія тлумачення важких для розуміння текстів, насамперед рукописів і стародруків.
Глобалізація	- надання проблемі глобального характеру.
Детермінація	- встановлення причинно-наслідкових з'язків.
Діахронія	- історична послідовність у розвитку явищ (діахронічний метод вивчення з урахуванням часу).
Евристика	- наука, що вивчає творчу діяльність, яка ґрунтується на інтуїції, досвіді.
Ейдетика	- «чисті сутності» свідомості, що розглядаються незалежно від об'єктивної дійсності або чуттєвого досвіду; ґрунтуються на образному мисленні для розвитку пам'яті.
Екзистенціалізм	- суб'єктивно-ідеалістична течія філософії, вбачає реальним лише існування людини, крайнє індивідуалістична.
Екстраполяція	- поширення статистичних висновків, одержаних у результаті вивчення одних явищ, на іншу однорідну сукупність.
Етимологія	- вчення про походження слів.
Ідентифікація	- встановлення повного збігу, відповідності одного предмета, явища іншому, ототожнення.
Ієрархія	- послідовність розташування явищ від нижчих до вищих у порядку розташування.
Імперативний	- наказовий, який вимагає безперечного підкорення, що не має вибору, обов'язковий до виконання.
Інваріант	- незмінне явище, незмінна структурна одиниця.
Інтегральна	- нерозривно зв'язаний, цілісний, єдиний.
Ірраціоналізм	- напрям філософії, заперечує наукове пізнання природи і суспільства.
Квінтесенція	- основна суть речей, сама суть чого-небудь.
Когнітивний	- пов'язаний із свідомістю, мисленням.
Компаративний	- порівняльний, заснований на порівнянні та слугує меті порівняння.
Компетентність	- володіння знаннями, що дозволяють висловлювати вагомі, авторитетні думки.
Концепція	- система поглядів на явища, спосіб розуміння яких-небудь явищ.
Кореляція	- взаємний зв'язок, співвідношення предметів, явищ.

Новація	- оновлення, зміна, нововведення.
Ноуменальний	- ідеальний світ з вічною правдою (за П. Юркевичем), світ «реального», «царство розумних істот».
Онтологія	- розділ філософії, що вивчає загальні основи буття, структуру дійсності.
Оптимальний	- найбільш сприятливий, якнайкращий.
Парадигма	- приклад, система уявлень, характерна певному етапу розвитку науки, культури.
Перцепція	- психол. сприйняття, безпосереднє віддзеркалення об'єктивної дійсності органами відчуття.
Праксіологія	- галузь соціології, що вивчає умови і методи ефективної людської діяльності.
Респондент	- особа, яка відповідає на питання анкети або дає інтерв'ю.
Ретроспектива	- погляд у минуле.
Рефлексія	- роздум, сповнений сумніву, схильність аналізувати свої переживання.
Самоідентифікація	- встановлення повного збігу, своєї відповідності щодо іншого предмета або явища, ототожнення себе з ними за власним розсудом, спостереженням.
Синергетика	- явище посилення однієї дії іншою, яка приєднується.
Синхронія	- стан з позицій співвідношення між складовими частинами в одному конкретному історичному періоді.
Толерантність	- терпимість до думок і поведінки інших осіб.
Трактат	- наукова праця, у якій детально розглянуто окреме питання або проблема.
Транзитивний	- здатність бути перехідним, мати додаток.
Трансцендентний	- те, що знаходиться поза межами свідомості, непізнане.
Феноменальний	- небувалий, винятковий, рідкісний.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА (РЛ)

1. *Акмеологія* : методологія, методи и технології: м-лы науч. сессии, посвящ. 75-летию Н. В. Кузьминой. – М.: РАГС, 1998. – 232 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1968. – 339 с.
3. *Балл Г. О.* Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3 – 12.
4. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М., 1974. – 502 с.
5. *Библер В. С.* Культура. Диалог культур (опыт определения) / В.С. Библер // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – С. 23 – 24.
6. *Брушлинский А. В.* Субъект : мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. / А. В. Брушлинский. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 390 с.
7. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
8. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. – С. 183.
9. *Грушевський М. С.* Твори : у 50 т. / М. Грушевський; [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.
10. *Гуральник Н. П.* Комплекс типових навчальних програм з дисципліни „Основний музичний інструмент – фортепіано” для студентів вищих навчальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти / Н.П. Гуральник. – 2-е вид., доп. – К. : НПУ, 2007. – 86 с.
11. *Гуральник Н. П.* Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : [монографія] / Н.П. Гуральник. – К. : НПУ, 2007. – 460 с.
12. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України : головн. ред. В. Г. Кремень; заступн. голов. ред. : О.Я. Савченко, В. П. Андрущенко; відпов. наук. секретар С.О. Сисоєва. – К. : Юринком Інтер, 2008. – 1040 с.
13. *Зязюн І. А.* Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Зязюн І. А. / Філософія сучасної професійної освіти // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. – К. : Віпол, 2000. – 636 с. – С. 11–57.
14. *Зязюн І. А.* Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / І. А. Зязюн (упоряд.) та ін.; І. А. Зязюн (ред.); Академія педагогічної майстерності. – К. : СПБ Богданова А. М., 2008. – 462 с.
15. *Каган М. С.* Мир общения : проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
16. *Каган М. С.* Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.

17. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издат. центр „Академия”, 2005. – 256 с.
18. Культурология. XX век : словарь / [сост. А. Я. Левитов]. – СПб : Университетская книга, 1997. – 630 с.
19. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т./А.Н. Леонтьев; под ред. В. В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
20. Лисенко І. М. Словник музикантів України /І.М.Лисенко. – К. : Рада, 2005. – 359 с.
21. Ольховський Ю. А. Нариси історії української музики /Ю. А. Ольховський; [підготов. до друку, наук. ред., вступ. ст., комент. Л. Корній]. – К. : Муз. Україна, 2003. – 512 с.
22. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
23. Педагогічний словник. / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
25. Словник іншомовних слів. / За ред. О. С. Мельничука. – Вид. 2-е, випр. і доп. – К. : УРЕ, 1985. – 968 с.
26. Социологический энциклопедический словарь. / Под ред. Г. В. Осипова. – М., 1998. – 356 с.
27. Флоренский П. А. (священник). Сочинения : в 4-х т. / П.А. Флоренский (священник). – М. : Мысль, 1994. – Т. 1. – 1994. – 797 с.
28. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа /М.Г. Ярошевский // Школы в науке: сб. ст. – М. : Наука, 1977. – С. 7–96.

Гуральник Наталія Павлівна

***НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА ПІАНІСТІВ
У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ***

*Навчально-методичний посібник
для вищих освітніх закладів*