

4. Мушинські А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Мушинські. – Тернопіль, 2004. – 20 с.

5. Пішун С. Г. Формування культури дозвілля студентів ВНЗ в умовах роботи студентського клубу: дис. на здобуття кандидата пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. Г. Пішун. – К., 2005. – 254 с.

6. Цюлюпа С. Д. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / С. Д. Цюлюпа. – К, 2004. – 209 с.

7. Bombol M. Czas wolny jako kategoria diagnostyczna procesów rozwoju społeczno-gospodarczego / Małgorzata Bombol. – Warszawa : Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza, 2008. – 206 s.

РЕЗЮМЕ

О. А. Бондаренко. Досуговая деятельность университетской молодежи в Польше и Украине: компаративистский анализ.

В статье очерчен тезаурус исследования деятельности студентов в свободное от учёбы время, определено понятие «досуговая художественная деятельность студентов», проведён сравнительный анализ досуговой деятельности студентов в художественных коллективах, которые входят в структуру университетских центров культуры в Польше и Украине.

Ключевые слова: свободное время, досуговая художественная деятельность студентов в сфере, самообразование, университетские центры культуры.

SUMMARY

O. Bondarenko. Extracurricular activities of Polish and Ukrainian university students: comparative analysis.

The author outlines the thesaurus of study of students' extracurricular activities connected with their participation in creative teams; reveals the problem of student youth's self-education and self-developments offers the comparative analysis of the organization of students' leisure activities at Poland and Ukraine universities.

Key words: students' leisure, students' extracurricular artistic activities, self-education, university cultural centres.

УДК 37:786:001.4:78:7.071.5(477)

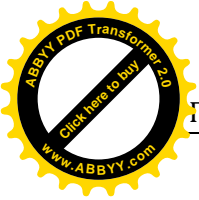
Н. П. Гуральник-Тимошенко

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

УКРАЇНСЬКА ФОРТЕПІАННА ШКОЛА В КАТЕГОРІАЛЬНОМУ ПОЛІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті досліджено історію становлення категоріального поля музичної педагогіки. Долучаючись до розробки цього терміну педагоги-піаністи виходили з різних принципових науково-методичних позицій. Фортепіанна педагогіка ще не має науково-усталених змістових визначень, спостерігається їх розмаїття, перебіг яких, взаємозаміна без історико-теоретичного обґрунтування та необхідної наукової конкретизації гальмує необхідну формалізацію наукового пошуку, визначення змісту та перспектив розвитку.

Ключові слова: музична педагогіка, фортепіанна школа.



Постановка проблеми. Становлення категоріальної сутності «музичної педагогіки» як галузі наукового пізнання в історії розвитку в Україні відбувалося в діалектичній взаємообумовленості з фортепіанною педагогікою. Це спонукає до визначення характеристики її засадничої функції щодо подальшого розкриття фортепіанної школи, її структури та функціональних компонентів. Звернення уваги саме на фортепіанну школу обумовлено тим, що в музичній освіті інструмент – фортепіано є універсальним для її здійснення.

Аналіз актуальних досліджень. Розв’язанням проблем щодо музичної педагогіки в Україні займалися Л. Коваль, Л. Кондрацька, Л. Мазепа, О. Михайличенко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, К. Шамаєва, В. Шульгіна та багато інших.

Музична педагогіка як галузь мистецтвознавства у своєму становленні характеризується такими методологічними позиціями: неперервність розвитку за рахунок поглиблення й трансформації змісту (його осучаснення); відкритість новітнім тенденціям теорії загальної педагогіки; обумовленість складових музично-педагогічної теорії та практики; обрання пріоритетних напрямів діяльності піаністів; функціональна єдність музично-виконавського та психолого-педагогічного векторів діяльності в суспільно-історичному, культурно-мистецькому та освітньому просторі. Натомість у педагогічній науці «музична педагогіка» як термін ще не знайшов свого визначення, його немає в музичних словниках. Це спонукає до спроби завершення його розбудови та теоретичного визнання науковим терміном, що зніматиме непередбачувані суперечності та розкриватиме змогу подальшого наукового пошуку.

Мета статті – розкрити поняття «музична педагогіка» в історичному розвитку для усвідомлення його змісту з огляду на визначення історичного сенсу та практичного застосування в сучасній педагогічній науці. Для здійснення мети поставлені такі завдання: проаналізувати становлення цього поняття в історіографії, визначити його зміст, виявити шляхи взаємообумовленості із фортепіанною педагогікою в історії розвитку фортепіанної школи в Україні.

Виклад основного матеріалу. Історично склалось, що поняття «музична педагогіка» було вживане багато століть, його використовували в контексті загального музичного виховання та професійної музичної освіти. У цих напрямках відбувався і подальший розвиток у ХХ ст. теоретичного обґрунтування музичної педагогіки як наукової категорії, в царині якої розвивалася й фортепіанна школа України.

Використання поняття «музична педагогіка» зустрічається починаючи з історичних трактатів XVI–XVII століть.

У цих джерелах зміст та призначення музичної педагогіки згадуються в різних сенсах:

– у межах народної педагогіки з виховання естетичного смаку (численні календарні та обрядові свята), прищеплення любові до музики, співу, які «мали синкретичний характер – складала невід’ємну частку повсякденного життя» [7];

– у зв’язку з музичною освітою, що з ХУІ ст. з’явилась у братських школах, де поруч з основними науками увага приділялась і музичному вихованню;

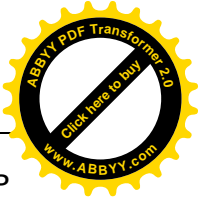
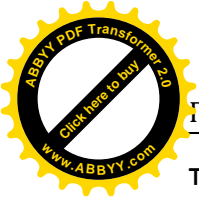
– як розвиток науково-методичної думки (ХУІІ ст. – М. Дилецький «Грамматика мусикійська»), який відбувався за головними критеріями методів музичного виховання М. Дилецького, а саме: «жива музична практика, слуховий досвід і художньо-естетичні відчуття»;

– у зв’язку з виникненням та розвитком фахової музичної освіти: в Глухові (музична школа), Києві (Києво-Могилянська академія), Харкові (Харківська колегія, вокальні та інструментальні класи при Харківському казенному училищі), Львові (при соборі св. Юри) та ін.;

– щодо розвитку музичної освіти та виховання в Україні, яка поживалася за сприятливих соціально-історичних умов (у 20-і роки ХХ ст.).

Безпосередній вплив на розвиток теорії музичної педагогіки в Україні мав видатний музичний діяч, академік Б. Асаф’єв (керівник Сектору історії музики в Інституті історії мистецтв Академії Наук СРСР). Думки Б. Асаф’єва примушують нас замислитись над традиційними поглядами щодо вивчення композиторсько-професійної музики ізольовано від музики усної традиції (народної), що детермінує потребу частково переглянути методи нашої музичної освіти, в якій недостатнє місце займає вивчення народної музики. І хоча автор прямо не надає визначення поняття «музична педагогіка», його думки сприймаються як засадні.

За багатолітній досвід музичної освіти склалися перевірені практикою методики навчання того чи іншого виду мистецтва, ефективні засоби музично-естетичного виховання. О. Рудницька вказує на необхідність співвідношення нових педагогічних галузей з вихідними теоретичними положеннями загальної педагогіки. «Хоча термін «музична педагогіка» <...> вже тривалий час використовується в освітній практиці, у науково-методичній літературі практично відсутні узагальнюючі праці з проблем педагогіки мистецтва. Актуальність таких праць полягає не тільки у визначенні особливостей мистецької освіти, а й в їх відповідності пріоритетам нового педагогічного мислення, ключовими елементами якого є гуманізм, розвиток особистості в гармонії зі світовою культурою, врахування національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності



тощо» [9]. Оскільки науково-теоретична увага О. Рудницької зосереджувалась на узагальнюючому понятті «мистецька освіта», термін «музична педагогіка» нею визначенням не був.

Поняття «музична педагогіка» – не нове, воно використовувалось у закордонній та вітчизняній педагогічній науці й розроблялось через поняття «музично-педагогічна думка» (Л. Іванова, Л. Кияновська, Л. Мазепа, О. Овчарук, Т. Танько, І. Фрайт, М. Черепанін та інші).

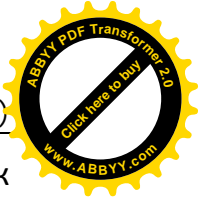
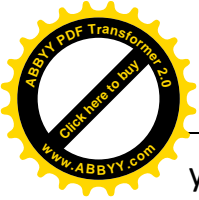
Деякі автори у своїх наукових розробках дали визначення поняття «музична педагогіка» або її складових. Серед них О. Михайличенко, Л. Проців, О. Ростовський, В. Шульгіна та інші сучасні дослідники.

О. Ростовський сучасну музичну педагогіку вважає прямою наступницею традицій, які передавались від одного покоління до іншого, пояснюючи це наступністю процесів навчання і виховання. Він заглиблюється в розкриття ролі історії музичної педагогіки як науки, вважаючи, що її мета – «розкрити еволюцію категорій і принципів, за допомогою яких формуються знання в царині музично-педагогічної науки» [8]. Автор вважає, що вивчення шляхів розв'язання багатьох суттєвих сучасних музично-освітніх проблем безпосередньо пов'язане з 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» [8]. Теоретичного визначення поняття «музична педагогіка» автор не надає, але часто наводить думку, що складова музичної педагогіки (музична освіта) – 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 загальнопедагогічними ідеями і рівнем музичної педагогіки, які змінюються на протязі історії музичної культури» [8, 6.].

О. Михайличенко пропонує власне трактування поняття «музична педагогіка» [5]. Автор розкриває сутність процесу музичного навчання й виховання особистості на основі досягнень сучасної педагогіки, виділяє періоди та основні напрями розвитку теорії музичного навчання і виховання, визначає основні категорії та поняття музичної педагогіки, умови впровадження в навчально-виховний процес.

З огляду на контекстність музичної педагогіки доцільно з'ясувати теоретично-практичну сутність цієї категорії. Її дуалістична сутність складається з двох компонентів, що не лише визначають музичну галузь як складову педагогічної науки, а й двоєдину професійну спрямованість діяльності майбутнього педагога-музиканта в їх цілісності.

Відносно музичної педагогіки поняття «педагогіка» є категорією узагальненою; наукою про сутність розвитку і формування особистості, з



урахуванням цього розробку теорії та методики виховання і навчання як спеціально організованого процесу.

Педагогічна довідкова література містить певні визначення і музичних понять (музичні здібності, музичний слух, музична психологія, музична терапія, музична грамота, музична школа). Щоправда ці поняття більшою мірою стосуються музичної психології. Ті з них, що пов'язані безпосередньо з педагогікою, обмежені, на наш погляд, з огляду на науково-теоретичну та культурно-історичну ємність музичної педагогіки як галузі педагогічної науки.

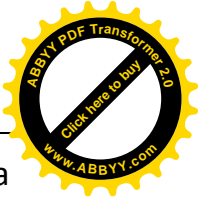
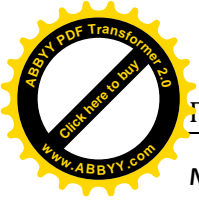
Ми усвідомлюємо, що велике значення для педагогіки має зв'язок з психологією, яка вивчає закономірності розвитку психіки людини. До того ж, психологію цікавить сам процес розвитку, а педагогіку – ефективність педагогічних дій, які мають призвести до очікуваних змін внутрішнього світу та поведінки. У педагогічній довідковій літературі відсутнє формулювання поняття «музична педагогіка».

Другою складовою цієї дуалістичної дефініції є музичний компонент, один із засадничих позицій з'ясування змістовної сутності «музичної педагогіки». Її визначено музикознавством.

Щодо концепцій сучасного музикознавства та музичної психології, які складають методологічну основу музичного виховання, існують такі: інтонаційно-фабульна та комунікативна природа музики (Б. Асаф'єв, В. Медушевський, О. Рудницька, В. Петрушин, Г. Тарасов); художньо-музична діяльність як творчий процес (Є. Назайкінський, С. Науменко, В. Шульгіна); взаємозв'язок особистісного і соціального у процесі музичного сприймання (О. Костюк, В. Медушевський); підняття до адекватності музичного сприймання кожною особою, тобто культуровідповідність до соціальних норм духовної цінності, музично-стилістичних та специфічно-музичних характеристик, емоційно-асоціативних вражень, що перетворюються в індивідуально-досвідний особистісний сенс (В. Медушевський).

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

Г. Ципін часто використовує поняття «музична педагогіка», вважаючи, що «успіхи її загально визнані». Вони полягають у масових масштабах музичної освіти, раціонально спланованій підготовці музично-професійних кадрів, які удосконалюють ці досягнення. Натомість, автор вважає, що є деякі нерозв'язані проблеми співвідношення навчання музики та загального музичного розвитку. Доводячи свої ідеї, називає їх проблемою «сучасної



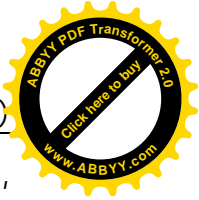
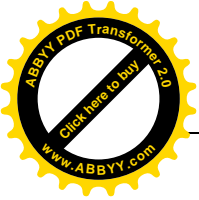
музичної педагогіки», вважає, що питання «співвідношення навчання та розвитку належать до числа кардинальних у педагогіці, зокрема – в музичній педагогіці», або згадує «широко наданий досвід музичної педагогіки минулого і сучасності» [10].

В. Шульгіна у своєму підручнику «Українська музична педагогіка» спеціально не визначає термін «музична педагогіка», але вважає, що як складова загальної педагогіки вона має свій понятійний апарат, «який спирається на теоретичні засади педагогічної науки і містить категорії: музичне виховання, навчання музики й музична освіта» [11].

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

Г. Падалка, розкриваючи процес розвитку музичної педагогіки, використовує цей термін та розкриває низку важливих позицій, які впливають на процес становлення майбутніх вчителів музики в системі педагогічної освіти: упровадження національного музичного виховання, що передбачає розвиток інтересу і любові до української культури; уникнення мозаїчності знань студентів, спрямування зусиль педагогів різних музичних дисциплін в єдине русло підготовки фахівців музично-педагогічного профілю, тобто пропонує «викладання окремих дисциплін осмислити як викладання різних граней однієї спеціальності» [7].

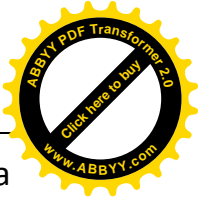
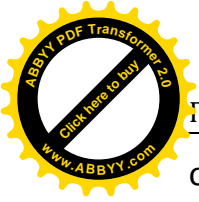
Отже, термін «музична педагогіка» застосовується різними дослідниками декілька століть; використовується в багатьох науково-методичних працях різними діячами музичного мистецтва, педагогами, виконавцями, історично усталений як категорія філософії, мистецтвознавства, загальної педагогіки в межах музичної естетики, але формулювання цього поняття надається авторами зарідко. Це наводить на думку, що статус цього поняття, як наукового, до кінця не визначений, хоча для цього є, на наш погляд, багато передумов, а саме: історична усталеність (декілька століть); згадування та використання у змісті великої кількості наукових праць філософів, педагогів, музикантів-виконавців; кристалізація на тлі музичної педагогіки разом з ним понять компонентного рівня (музичний розвиток, музична освіта, музичне виховання) та базової теорії музичної психології; визначення теоретичного узагальнення конкретних дидактик, у тому числі фортепіанної методики в контексті музичної педагогіки.



Узагальнюючи науково-теоретичні положення щодо музичної педагогіки, з огляду на концептуальні засади усвідомлення поняття «фортепіанна школа» (контекстність, культуровідповідність, соціальна значущість, теоретична полівекторність, багатокomпонентність музичного сприйняття, особистісна зорієнтованість тощо) ми подаємо його у власному формулюванні. Музична педагогіка – це самостійна галузь мистецької педагогіки в системі теорії загальної педагогіки, яка, ґрунтуючись на відповідній методології, через багатокomпонентну (науково-методичний, дидактичний, комунікативний, виконавський, творчий) функціональність будь-якої музичної школи суб'єктивно спрямована на музичні розвиток, виховання та освіту кожного у процесі його творчої активності на шляху власної самореалізації з урахуванням специфічно-музичного соціального досвіду.

У контексті розвитку категорії «музична педагогіка» розкривався зміст поняття «фортепіанна педагогіка». Цьому сприяла діяльність видатних піаністів, які власною музичною творчістю, виконавсько-просвітницькою роботою, науково-теоретичними дослідженнями змісту та форм навчання, практичного викладання фортепіано розбудовували музичну освіту, розвивали музичне виховання в Україні та за кордоном. Серед них: О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, З. Кодай, М. Лисенко, П. Луценко, Б. Яворський та інші. Щодо фортепіанної школи зауважимо, що педагогами-піаністами в теоретичних розробках більше уваги приділялось теорії музично-виконавської діяльності та розвитку спеціальних методик (конкретних дидактик) у системі професійного музичного навчання.

У теоретичних положення піаністів поняття «музична педагогіка» та «фортепіанна педагогіка» часто переплітається. Це є історично виправданим. В історії розвитку теорії фортепіанного навчання («фортеп'янової педагогіки» – історично віддалене поняття. – Н. Г.) з'явився термін «фортепіанна педагогіка», який закріпився в історико-теоретичній літературі. Це поняття в такому формулюванні побутує в теорії музичної педагогіки й дотепер. Є підстави думати, що педагоги з фортепіано попередніх століть (до поч. ХХ ст.) прекрасно розумілися на фортепіанній методиці, визначали її як «методу», пізніше – методику гри на фортепіано. Але поряд з'явилося поняття «фортепіанна педагогіка», влаштовуючи всіх теоретиків і практиків від фортепіанного навчання. Чи це є випадково? На нашу думку – ні. Поняття «фортепіанна педагогіка» обіймало більш широке коло культурно-історичних, музикознавчих, психологічних, педагогічних, методичних позицій, у яких розкривались не лише питання конкретної методики навчання гри на фортепіано. У ньому містився великий потенціал смислів, наукових визначень, відбивалося становлення освітніх процесів, котрі поєднували спеціальні питання ремісничо-фізіологічного процесу гри на фортепіано з музично-



образним відчуттям твору. В історично усталеній парадигмі «фортепіанна педагогіка» піаністи визначали та давали пояснення причинам різних темпів просування учнів до поставленої мети, якості засвоєння музичного матеріалу, результатам інтерпретаційних зусиль піаністів; практично відпрацьовували та теоретично обґрунтовували засоби навчання, шляхи ефективнішого просування до поставленої мети, яка в різних індивідуумів (студентів, учнів, які навчаються музиці на фортепіано) несхожа; планували індивідуальні програми студентів з творчого опанування фортепіано, їх урізноманітнення, перспективи розвитку тощо. Чіткого розмежування цих науково-педагогічних понять у музичній теорії немає й дотепер.

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

У процесі аналізу панівної думки українських педагогів-піаністів та узагальнення науково-методичної літератури нами з'ясовано, що поняття «фортепіанна педагогіка», яке за відповідними літературними джерелами

уживане та усвідомлюється складовою музичної педагогіки, в практиці, здебільшого фортепіанного виконавства та навчання, використовується як широко узагальнююче. Воно в деяких випадках ідентифікується авторами з музичною педагогікою, використовується у зв'язку з історично усталеними словосполученнями, зміст яких адекватно сприймається відповідною музично-професійною спільнотою, дозволяє використовувати його в тих розділах, де йдеться про науково-практичні міркування та ідеї піаністів у контексті історико-культурних періодів (до кінця ХХ ст.). Але ми розуміємо, що в сучасній науково-термінологічній системі, в перспективі розвитку воно не відповідатиме вимогам теорії загальної педагогіки, тому потребує перегляду та уточнення. З огляду на це, ми вимушені викласти власну думку щодо змісту поняття «фортепіанна педагогіка», знайти свою науково-теоретичну позицію та обстоювати її з огляду на функціонування в межах або, завдяки фортепіанній школі.

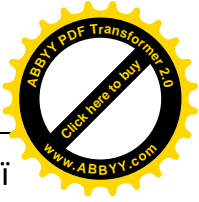
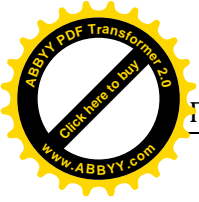
Звернемось до історії. «Труды по фортепианной педагогике содержательные, но полные научных терминовъ и требующіе спеіальной подготовки...», «Такъ или иначе розбудить интересъ къ сухому предмету, – на думку Філіпа Лібермана, – каковымъ въ действительности и является фортепианная педагогія, значить уже исполнить добрую половину взятой на себя задачи – содействовать освещенію темныхъ сторонъ фортепианной педагогіи» [4].

Монографії, збірники окремих наукових праць містять у назві це словосполучення, наприклад: «Этюды о фортепианной педагогике» (А. Щапов); «Вопросы фортепианной педагогике»; «Питання фортепіанної педагогіки і виконавства», «3 історії фортепіанної педагогіки» (О. Алексеев, Л. Баренбойм) та інші. Багато авторів продовжують використовувати поняття «фортепіанна педагогіка» в науково-теоретичних та методичних розробках.

Г. Коган (1925 р.), описуючи школу Т. Лешетицького, зазначав, що вона «деякий час цілком панувала в фортепіанній педагогіці». Це додає до сучасного поняття «фортепіанна педагогіка» змістового поповнення, особливо якщо зауважити, що Г. Коган пов'язав досліджуване поняття «школа» з «фортепіанною педагогікою», охарактеризувавши школу Т. Лешетицького як «найбільш впливову фортепіанно-педагогічну школу» [3].

Г. Беклемішев (1939 р.), виступаючи в полеміці з теоретиками від фортепіанної школи та у власній практиці фортепіанного навчання, використовував термін «фортепіанна педагогіка», згадуючи «галузі фортепіанної педагогіки і методики» [2]. Л. Баренбойм (1969 р.) педагогіку Г. Беклемішева навіть назвав «творчою педагогікою».

А. Щапов (1960 р.) у своїх дослідженнях і назвах книжок використовує словосполучення – «фортепіанна педагогіка» [12]. До того ж, з відповідною назвою існує ціла серія книг «Вопросы фортепианной педагогике».



Е. Дагілайська (1973 р.), розкриваючи особливості «радянської фортепіанної педагогіки», звертається до педагогічної творчості видатних представників одеської фортепіанної школи (йдеться про М. Старкову та Б. Рейнгольд, 30-ті роки ХХ ст.) або використовує відповідне словосполучення у «фортепіанно-педагогічному процесі».

Ж. Аністратенко-Хурсіна (1973 р.) часто вживає популярне серед піаністів-педагогів словосполучення: «фортепіанна педагогіка». Наприклад, «Григорію Миколайовичу Беклемішеву належить помітне місце в історії української фортепіанної педагогіки» [1].

Г. Ципін (1984 р.), доводячи значення музично-інструментальної освіти для систематичного поповнення інтелектуального здобутку студентів, одержання широкої різнобічної інформації відзначав, які виключно великі в цьому відношенні можливості має «фортепіанна педагогіка», яка дозволяє доторкнутися до репертуару особливого за своєю ємністю, багатству та універсалізму (стилістичному, жанровому та ін.). У назві другого розділу своєї докторської дисертації в дужках вказує («З минулого клавірно-фортепіанної педагогіки») або зауважує, що «фортепіанна педагогіка міцно закріпилась у навчальне буття музичних шкіл, педагогічних, музично-педагогічних й культурно-просвітницьких навчальних закладів різних видів і типів» [10].

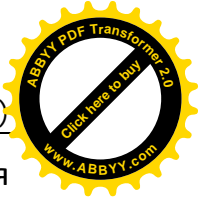
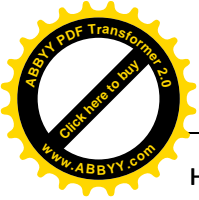
В. Шульгіна (1982 р.), розкриваючи теоретичну сутність, наводить його у словосполученні «ведучим принципом сучасної *фортепіанної педагогіки*».

О. Кононова (1992 р.) визначала діяльність педагогів-піаністів Харківської фортепіанної школи, що спрямована на «підняття професійного рівня фортепіанної педагогіки». Підсумовуючи діяльність кафедри спеціального фортепіано, відзначила, що всі викладачі зробили внесок у розвиток професійної «фортепіанної педагогіки».

Т. Воробкевич (2001 р.) визначає здобутки української теорії піанізму та «фортепіанної педагогіки».

Підсумовуючи, зазначимо, що поняття «фортепіанна педагогіка» використовувалось у декількох випадках: в умовах історично усталеної традиції дещо звуженого усвідомлення низки відповідних питань в період становлення професійного фортепіанного навчання; у процесі злиття дефініційної сутності двох понять – музична педагогіка і фортепіанна методика; у визначенні цим словосполученням сфери музичної культури (вужче – освіти); використовуючи одночасно у виконавській та педагогічній діяльності; як системи методичних позицій конкретної особи, лідера власної фортепіанної школи та групи її послідовників.

З урахуванням сучасних тенденцій педагогічної науки, «фортепіанна педагогіка» розуміється нами як історично-завершена програма, яка використала свій методологічний ресурс і може гальмувати подальший

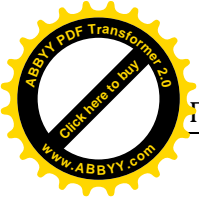


науково-теоретичний розвиток. Але до завершення формування термінологічного апарату в теорії мистецької педагогіки продовжує виконувати функції усталеного терміну в практиці музичної освіти та виконавства завдяки адекватності змісту, відповідно узгоджуючись із сучасним підходом до створення нових педагогічних технологій або удосконаленні традиційних. З урахуванням викладеного усвідомлюється нами як педагогіка фортепіанної школи.

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

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

У науково-методичній літературі з різних обставин поруч або паралельно побутують і поняття: «музична культура», «піаністична культура», «фортепіанна культура». Цей список можна продовжувати, але не це сприятиме вирішенню проблеми. Різниця у висловах не несе протиріч, проте спостерігається деяка «строкатість», недовершеність, недостатня визначеність у розкритті одних і тих самих явищ та понять на кшталт: піаністична школа – фортепіанна школа, піаністична культура – фортепіанна культура, фортепіанне мистецтво – виконавське мистецтво, фортепіанна школа – фортепіанна педагогіка тощо. Тобто, дефініційна змістовність не підкріплена фіксованою понятійною визначеністю.



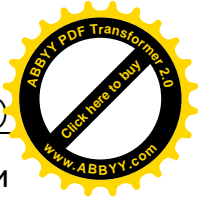
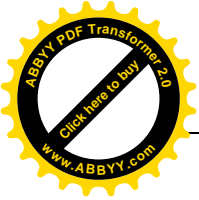
Фортепіанну школу, її зміст та структуру, ми розглядаємо в системній взаємозалежності, галузевою складовою загально-педагогічної теорії, термінологічною одиницею в понятійному колі музичної педагогіки, теоретично-локальним методико-технологічним явищем музичної освіти.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що принципи розвитку фортепіанної школи знаходяться в єдиному парадигмальному полі теорії музичної педагогіки як відгалуження теорії загальної педагогіки завдяки її контекстності, що детермінується науково-теоретичною ємністю та широким застосуванням фортепіано в загальному музичному навчанні та виконавсько-культурній діяльності, з урахуванням її аксіологічної спрямованості як виду мистецтва; єдності інтелектуального та емоційного в опануванні фортепіанною музикою, поєднанні особистісного, діяльного та діалогічного підходів та інше.

У педагогіці фортепіанної школи використовуються різні системи принципів фортепіанної підготовки майбутніх вчителів, а саме: історизму, цілісності й системності, за якими передбачається широке стильове і жанрове охоплення навчального матеріалу (кращі зразки української національної, сучасної музики, популярні в середовищі учнівської молоді фортепіанні переклади рок-композицій, джазові імпровізації, кращі зразки музики «легкого» жанру з кіно-, мультфільмів, радіоспектаклів); дидактичної обґрунтованості кожного твору, що вводиться до індивідуального навчального плану студентів з творчого опанування фортепіано (передбачає врахування рівня музичної та піаністичної підготовки у єдності з визначенням перспективи розвитку студента, в тому числі методичного); єдності художніх, піаністичних і педагогічних завдань, які реалізуються на основі різних напрямів роботи: визначення виховного потенціалу твору та доцільності використання в шкільній практиці; створення художньої, виразної інтерпретації обраних творів; розвитку вмінь словесної характеристики музичних образів з дотриманням принципу відбору високохудожнього поетичного матеріалу; оволодіння уміннями варіантної інтерпретації, застосування прийому «художнього перебільшення» (Г. Падалка) та рельєфної подачі художніх деталей з метою орієнтації виконання на певну вікову категорію слухачів.

Керуючись узагальненими системами принципів теорії загальної та музичної педагогіки, доповнюючи та конкретизуючи проаналізовані з них, пропонуємо такі принципові позиції розвитку української фортепіанної школи як виду культурної традиції в системі музичної освіти:

– етнозацікавленості в національній ідеї (яка передбачає успадкування та творча реалізація піаністами традицій загально-національної культури України, сприяння подальшому прогресивному розвитку поліетнічного громадянського суспільства);



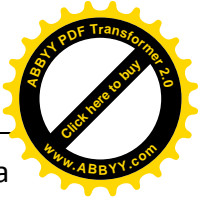
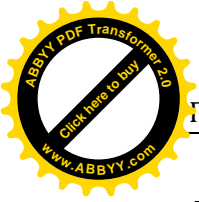
- домінантності традицій (що забезпечує здійснення представниками української фортепіанної школи історично-устеленої культуротворчої місії; дотримання константності полікомпонентного змісту та форм творчого опанування фортепіано, творче наслідування традицій педагогіки її лідерів);
- потреби в інтелектуально-творчій активності (яка розкриває усвідомлення творчого процесу опанування фортепіано як самодостатньої навчальної організаційно-сислової одиниці мистецької педагогіки, чинником подальшого розвитку УФС);
- усвідомлення особистої відповідальності потенційного лідерства (тобто, уможливлення лідерства в змісті УФС як компонентного поняття на засадах комунікативної толерантності в процесі професійно-педагогічного спілкування «на музичній моделі», шанобливого ставлення до власних педагогів та своїх послідовників);
- аксіовідповідності професіоналізму (яка виявляється у спонуканні до розкриття власних інтелектуально-творчих потенційних можливостей на шляху до самореалізації на акмерівні);
- взаємопроникнення виконавсько-педагогічних ідей (що забезпечує інфінітивність розвитку української фортепіанної школи навіть в умовах локального історичного або регіонального негативного досвіду завдяки розвитку власного стилю творчої діяльності).

Висновки. Екстраполяція принципів теорії загальної педагогіки на фортепіанну школу та ствердження їх у цій парадигмі обґрунтовує з позицій історії та теорії визнання музичної освіти, одержаної у процесі опанування фортепіано, як самодостатньої, а фортепіанної школи – еталонною фаховою галуззю музичної педагогіки із своїм змістовним наповненням принципів культуровідповідними характеристиками, соціально-освітніми та психолого-педагогічними позиціями, які висвітлені у змісті відповідних категорій.

Отже, аналіз історичних джерел довів, що термінологічне становлення означених категорій охоплює кілька століть. Зміст основних понять розвивався в теоретичному осмисленні та завдяки практичній перевірці в діяльності видатних піаністів-педагогів, залишився майже незмінним. Щодо його термінологічного сенсу, він потребує лише осучасненої конкретики та урахування теоретичних висновків, що зроблені піаністами-науковцями до першого десятиріччя XXI століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аністратенко Ж. Г. М. Беклемішев-педагог // Ж. Аністратенко // Укр. музикознавство. – 1973. – № 8. – С. 209–221.
2. Беклемішев Г. М. Психофізичні основи сучасної фортепіанної техніки / Г. М. Беклемішев // Рад. музика. – 1939. – № 4. – С. 35–50.



3. Коган Г. М. Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Школа Лешетицького / Г. М. Коган // Музика. – 1925. – Ч. I. – С. 22–27.
4. Либерман Ф. К вопросу о недоразумениях в области фортепианной педагогики / Ф. Либерман // Рус. муз. газета. – 1912. – № 40. – С. 810–814.
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.
6. Музыкальная школа № 7 им. Н. А. Тутковского : годовые отчеты, финансовый доклад о работе и др. 1924–1926 гг. // IP НБУВ. – Ф. 218. – Ед. хр. 5 – 10.
7. Падалка Г. М. Музична педагогіка / Г. М. Падалка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с. – С. 5.
8. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : навч. посіб./ О. Я. Ростовський. – Ніжин, 2003. – 193 с. – С. 4–6.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. кн.; Богдан, 2005. – 360 с. – С. 8.
10. Цыпин Г. М. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : 13.00.01 / Г. М. Цыпин. – М., 1978. – 27 с. – С. 1–9.
11. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка: підручник / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.
12. Щапов А. П. Этюды о фортепианной педагогике / А. П. Щапов / под ред. В. И. Тобалькевича. – М. : Музгиз, 1934.– 79 с.

РЕЗЮМЕ

Н.П.Гуральник-Тимошенко.Украинская фортепианная школа в категориальном поле музыкальной педагогики.

В статье исследована история становления категориального поля музыкальной педагогики. Присоединяясь к разработке этого термина, педагоги-пианисты исходили из разных принципиальных научно-методичных позиций. Фортепианная педагогика не имеет точного научноустоявшегося определения, наблюдается некоторая пестротавысказываний, использование которых и замена одного другим без исторического обоснования и должной научной конкретизации тормозит необходимую формализацию научного поиска, точность определения его содержания и перспектив развития.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, фортепианная педагогика.

SUMMARY

N. Guralnyk-Tymoshenko. Ukrainian piano music in categorical field of musical pedagogy.

In the history of «piano pedagogic» term some evolution of looks on its essence had took place. The pianists in process of its work out use ideas from different science and methodic positions. So far as, since is not exact definition of «piano pedagogic» term, took place some variety of them. So using this terms without historical basis and necessary theoretic concretes braking formalization of science search, exactness definition of its maintenance and outlook development.

Key words: music pedagogic, piano pedagogic.