

Однак, слід зазначити, що в організації педагогічної взаємодії репродуктивні і творчі методи органічно поєднуються. Стимулювання навчальної діяльності студента, проблемні завдання можуть поєднуватися із технічним відпрацюванням музично-виконавських прийомів. Показ педагогом варіанту музичного виконання підпорядковується художнім завданням пошукової діяльності студента. Від майстерності педагога залежить, чи досягається активність пошукової діяльності того, хто вчиться. Всі ці методи можуть «спрацювати» за однієї умови – розвитку педагогом не тільки художніх здібностей студента, але і його індивідуальності та самостійності, здатності до творчого самовираження в інтерпретації твору.

Висновки. Отже, методичні засади педагогічної взаємодії являють собою основу такої організації функціонально-рольової співпраці педагога та студента, при якій навчальна діяльність насичена позитивними емоційними настроями і переживаннями, спрямована на становлення студента як активного суб'єкта навчально-виховного процесу, сприяє його особистісному розвитку та професійному становленню вчителя-музиканта.

Література

1. Бахтин М.М. *Проблеми поетики Достоевського*. – М.: Мысль, 1992. – 470 с.
2. Бахтин М.М. *Естетика словесного творчества*. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
3. Орлов В.Ф. *Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. Ред. І.А.Зязюна*. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
4. Рудницька О.П. *Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник*. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. *Психология и педагогика в вопросах и ответах*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 576 с.

ПРАКТИКА СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНОЇ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ В ПАРАДИГМІ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Гуральник Н. П.,

Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова

Анотація. У статті вискладені погляди піаністів з історії розвитку теоретичних понять в контексті фортепіанної школи, пропонується авторське розуміння категорії „фортепіанна школа” та сучасний погляд на проблему її застосування через педагогічні технології опанування фортепіано.

Ключові слова. фортепіанна школа, категоріальна сутність.

Анотация. Гуральник Н.П. *Практика становления категориальной сущности понятий в парадигме фортепианной школы: историко-теоретический анализ.* В статье изложены мнения пианистов по истории развития теоретических понятий в контексте фортепианной школы, предлагается авторское понимание

категорії „фортепіанної школи“ і сучасний погляд на проблему її застосування з використанням педагогічних технологій оволодіння фортепіано.

Ключеві слова. фортепіанна школа, категоріальна сутність.

Annotation. Guralnyk N. The practice of development the category essence of notions in the context of piano school: history and theory analyse. In this article are ordered ideas from history of development theoretic notions in the context of piano school, propose author's comprehension category "piano school" and modern view on problem of its take with pedagogical technologies of take possession of fortepiano.

Key words. piano school, category essence.

Постановка проблеми. Розвитку музичної педагогіки багато в чому посприяла діяльність піаністів, які власною музичною творчістю, виконавсько-просвітницькою роботою, науково-теоретичними розробками відповідного змісту та форм навчання, практикою викладання фортепіано розбудовували музичну освіту, в різні періоди історії розвивали масове музичне виховання в Україні і за кордоном. У витоків розробки теоретичних понять з фортепіанної школи стояли О.Апраксина, Л.Арчажнікова, Н.Ветлугіна, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, З.Кодай, М.Лисенко, П.Луценко, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Ципін, В.Шульгіна, Б.Яворський та інші.

Музично-педагогічна наука, що опікується проблемами засобів передавання соціально-культурного мистецького досвіду прийдешнім поколінням, впливає на зміст і форми фортепіанного навчання. Врахування досягнень педагогічних досліджень уможливує підвищення ефективності взаємодії суб'єктів, продовжувачів фортепіанної школи та якісне опанування цим музичним інструментом.

З позицій дослідження фортепіанної школи можна зауважити, що педагогами-піаністами в теоретичних розробках більше уваги приділялось теорії музично-виконавської діяльності та розвитку спеціальних методик як часткових дидактик в системі професійного музичного навчання. Педагогіка фортепіанної школи залишається мало розробленою проблемою. Активна розробка останнім часом піаністами-науковцями теорії музичної педагогіки потребує відповідної уваги до змісту категоріального апарату цієї галузі пізнання.

З огляду на це, **метою роботи** є розробка власного історико-аналітичного проекту змістовного наповнення основних понять в парадигмі фортепіанної

школи. Цьому сприятиме вирішення завдань, що полягають у аналізі історико-теоретичних передумов розвитку часто вживаних понять „фортепіанна педагогіка” та „фортепіанна школа” і винайденні сучасного рішення в процесі розробки їх категоріальної сутності.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретична думка піаністів щодо розвитку „музичної педагогіки” як поняття часто переплітається з поняттям „фортепіанна педагогіка”. Це виправдано історично. В теорії фортепіанного навчання („фортеп’янової педагогіки” як історично віддаленого поняття) з’явився термін „фортепіанна педагогіка”, який закріпився в історико-методичній літературі. Це поняття побутує в теорії музичної педагогіки щодо фортепіанної школи й дотепер. Є підстави думати, що педагоги з фортепіано минулих часів прекрасно розумілися на фортепіанній методиці, визначали її як „методу” гри на фортепіано. Але, поруч з нею з’явилося і теоретично влаштувало всіх теоретиків і практиків поняття „фортепіанна педагогіка”. Чи це є випадково? На нашу думку – ні. Поняття „фортепіанна педагогіка” обіймало більш широке коло культурно-історичних, музикознавчих, психологічних, педагогічних, методичних позицій, в яких розкривалися не лише питання конкретної методики навчання гри на фортепіано. В ньому містився більший потенціал смислів, наукових визначень, відбивалось становлення освітніх процесів, які поєднували спеціальні питання ремісничо-фізіологічного процесу гри на фортепіано з музично-образним відчуттям твору. В парадигмі фортепіанної педагогіки піаністи-педагоги визначали та давали пояснення причинам різних темпів просування учнів до поставленої мети тощо.

У відповідь на низку різних питань науково-теоретична та практична діяльність педагогів-піаністів розширювала межі часткової дидактики (спеціально-музичної методики навчання гри на фортепіано), долала вже завузькі обмеження, які не відповідали категоріальною формою перспективній думці, не слугували більше підґрунтям розв’язання багатьох протиріч, що накопичувались. Науково-теоретична думка швидко збагачувалась все новими ідеями видатних особистостей – представників фортепіанної школи, які

розширили коло питань з методики фортепіанного навчання, педагогічної технології. Проблеми, що виникали, продовжували розв'язуватись в дещо обмеженій парадигмі фортепіанної педагогіки. Ця парадигма в порівнянні з поняттям „метода” фортепіанного навчання розширена та поглиблена новими теоретичними надбаннями, постійно збагачувалась емпіричним матеріалом, результатами практичної роботи в класі фортепіано та публічній виконавській діяльності піаністів. Сформувалось поняття „фортепіанна педагогіка”, яке влаштовувало на той час і теоретиків, і практиків. Майже непомітно в межах цієї наукової дефініції закладались підвалини сучасного наукового мислення, що опановувало новітні педагогічні ідеї, технологиї, підходи до їх розв'язання.

В процесі аналізу панівної думки українських педагогів-піаністів та узагальнення науково-методичної літератури нами з'ясовано, що поняття „фортепіанна педагогіка”, яке за відповідними літературними джерелами уживане та усвідомлюється компонентою музичної педагогіки, в практиці 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, де йдеться про науково-практичні міркування та ідеї піаністів в контексті відповідних історико-культурних періодів. Але ми розуміємо, що в сучасній науково-термінологічній системі воно не відповідає вимогам теорії загальної педагогіки, тому потребує перегляду та уточненню. Тому, ми пропонуємо власну думку на зміст поняття „фортепіанна педагогіка”, свою науково-теоретичну позицію, яку обстоюємо з огляду на функціонування фортепіанної школи як категорії наукового пізнання.

Звернемось до історії. „Труды по фортепианной педагогии содержательные, но полные научных терминов и требующие специальной подготовки...”, „Такъ или иначе разбудить интересъ къ сухому предмету, на думку Филиппа Либермана, каковымъ въ действительности и является фортепианная педагогия, значить уже исполнить добрую половину взятой на себя задачи – содействовать

освещенію темныхъ сторонъ фортепіанной педагогіи” (текст надано мовою першоджерела) [11, 814]. Монографії та збірники окремих наукових робіт містять в назві це словосполучення, наприклад: „Этюды о фортепіанной педагогіке”, „Вопросы фортепіанной педагогіки” та інші. Багато авторів продовжують використовувати поняття „фортепіанна педагогіка” в сучасних науково-теоретичних та методичних розробках.

Г. Коган (1925 р.), описуючи школу Т. Лешетицького, її панівну роль, написав, що вона „деякий час цілком панувала в фортепіановій педагогіці” [9, 22]. Це додало до сучасного поняття „фортепіанна педагогіка” змістовного поповнення, особливо якщо зауважити, що Г. Коган пов’язав досліджуване поняття „школа” з „фортепіанною педагогікою”, характеризуючи в даному випадку школу Лешетицького як „найбільш впливову фортепіанно-педагогічну школу” [там само].

Г. Беклемішев (1939 р.), виступаючи в полеміці з теоретиками від фортепіанної школи та у власній практиці фортепіанного навчання використовував термін фортепіанна педагогіка, наприклад як „галузі фортепіанної педагогіки і методики” [10, 36] (Л. Баренбойм (1969) педагогіку Г. Беклемішева назвав навіть „творчою педагогікою”). А. Щапов (1960 р.) свій підручник називає „Фортепіанна педагогіка”, є відповідна назва цілої серії книг „Питання фортепіанної педагогіки”.

Е. Дагілайська (1973 р.), розкриваючи особливості „радянської фортепіанної педагогіки” [5; 187, 197] звертається до розкриття педагогічної творчості видатних представників одеської фортепіанної школи (йдеться про М. Старкову та Б. Рейнвальд, 30-ті роки ХХ ст.) або використовує словосполучення „фортепіанно-педагогічний процес” [5, 200]. Ж. Аністратенко-Хурсіна (1973 р.) часто вживає це популярне серед піаністів-педагогів словосполучення, наприклад: „Григорію Миколайовичу Беклемішеву належить помітне місце в історії української фортепіанної педагогіки” [1, 212].

Г. Ципін (1984 р.), доводячи значення музично-інструментальної освіти для систематичного поповнення інтелектуального здобутку студентів, отримання

широкої різнобічної інформації, відзначає, які „виключно великі в цьому відношенні можливості має фортепіанна педагогіка”, яка дозволяє „доторкнутися до репертуару особливого за своєю ємністю, багатством та універсалізмом (стилістичному, жанровому і т.д.)” [12, 134], вона міцно закріпилась у навчальне буття музичних шкіл, педагогічних, музично-педагогічних й культурно-просвітницьких навчальних закладів різних видів і типів. В назві другого розділу своєї докторської дисертації в дужках вказує: („З минулого клавірно-фортепіанної педагогіки”).

О. Кононова (1992 р.) визначала, що педагоги-піаністи Харківської фортепіанної школи зробили „свій внесок у розвиток професійної фортепіанної педагогіки” [7, 121], їх діяльність спрямована на „підняття професійного рівня фортепіанної педагогіки” [7, 108]. О. Маркова, Л. Смирнова, Н. Белова також використовують це поняття у назві своєї статті „Традиції української фортепіанної педагогіки в Одесі” [8, 15], де „просліджується деяка специфіка фортепіанної педагогіки Одеси” [8, 17]. Т. Воробкевич (2001 р.) визначає „здобутки української теорії піанізму та фортепіанної педагогіки” [3, 8].

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

Отримані результати. З урахуванням сучасних тенденцій педагогічної науки, фортепіанна педагогіка (ФП) розуміється нами як історично-завершена програма (користуючись понятійним апаратом наукової школи), яка вибрала свій методологічний ресурс і може гальмувати подальший науково-теоретичний розвиток. Але, до завершення формування термінологічного

апарату в теорії мистецької педагогіки, цей термін продовжує виконувати функції усталеного терміну в практиці музичної освіти та виконавства завдяки адекватності змісту, відповідно узгоджуючись із сучасним підходом до створення нових педагогічних технологій або удосконаленні усталених, у т.ч. в художньому, особистісно спрямованому музичному навчанні в фортепіанній парадигмі поряд з новітніми технологіями. Ми пропонуємо сучасне бачення дефініції „педагогічна технологія опанування фортепіано” (ПТОФ), яка відповідає всім структурним компонентам так званої „фортепіанної педагогіки”, щоправда, із значною різницею: вона розкривається в царині „педагогічної технології” з науково-теоретичних позицій загальної педагогіки та зберігає всі специфічні особливості часткової дидактики: музично-піаністичного удосконалення.

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

Долучаючись до розробки теорії музичної педагогіки, піаністи-педагоги використовують різні терміни, понятійні словосполучення, відштовхуючись від різних принципових позицій. Відмітимо, що фахова парадигма „фортепіано” ще не має усталених змістових визначень. Тому, мабуть, в теоретико-методологічній літературі зустрічається розмаїття відповідних термінів. Їх перебіг, взаємозаміна, іноді без обґрунтування та відповідної конкретизації,

гальмує необхідну формалізацію наукового пошуку у відповідних категоріях.

В науково-методичній літературі з різних обставин побутує чимало понять („музична культура”, „піаністична культура”, „фортепіанна культура”).

Широко вживане поняття „фортепіанне мистецтво” в науково-методичній літературі виглядає скороченим від „мистецтво виконання на фортепіано”. Українське „піаністичне мистецтво”, не зважаючи на ускладнення, продовжувало розвиватись у класах видатних українських педагогів вдома і за кордоном: Г.Беклемішева, Ф.Блуменфельда, Р.Геніки, Р.Горовиць, М.Домбровського, Л.Колесси, А.Луфера, П.Луценка, К.Михайлова, Г.Нейгауза, В.Пухальського, Б.Рейнґальд, Р.Савицького, Є.Сливака, М.Старкової, М.Тутковського та ін. В їх класах отримували музичну освіту нові покоління піаністів, які завойовували визнання на республіканських конкурсах виконавців (наприклад, учень Г.Беклемішева А.Луфер у 1930 р. став лауреатом I і II Республіканських конкурсів піаністів у Харкові, четверта премія; у 1932 р. - лауреатом Міжнародного конкурсу ім. Ф.Шопена у Варшаві, третя премія. Учениця Н.Гольденберг, пізніше – Є.Сливака у Києві та О.Гольденвейзера у Москві сімнадцятирічна Р.Тамаркіна в 1937 р. стала лауреатом III Міжнародного конкурсу піаністів ім. Ф.Шопена у Варшаві, друга премія. Список можна продовжувати, але, головне – доведення значущості змістовного наповнення цих ідентичних понять: „фортепіанне мистецтво”, „піаністичне мистецтво”, розкриття визначних успіхів в опануванні фортепіано, майстерному володінні цим музичним інструментом в обстановці високої музично-професійної культури української фортепіанної школи.

Піаністи-дослідники в різних змістових контекстах використовують обидва з цих понять. Піаністи додають свій досвід до розвитку теорії музичної педагогіки з позицій сольного виконавства, піаністичної майстерності, власної практичної діяльності. Сольна виконавська діяльність турбувала багатьох піаністів-педагогів, не всі з них залишили по собі науково-методичні розробки. Але теорія фортепіанної школи продовжувала розвиватись завдяки зусиллям Г.Кагана, Я.Мильштейна, Г.Нейгауза, В.Пухальського, С.Савшинського,

С.Фейнберга. Т.Беркман навіть застосовує такий термін як „музично-виконавська педагогіка”.

Г.Коган, розкриваючи значення школи Т.Лешетицького, її педагогічну сутність, теоретично визначає її як течію: „Навряд чи яка інша течія в фортепіановій педагогіці може похвалитися такою кількістю видатних учнів, як ця течія (школа Лешетицького - Єсипової)...” [9, 22].

Ж.Дедусенко „відкриває” сутність наукової категорії „школа” в виконавському просторі через усвідомлення себе кожним піаністом-виконавцем членом колективу, „реально чи віртуально існуючої спільності суб’єктів, що об’єднуються системою нормативів, які організують їх діяльність та спілкування в певних історичних умовах”. Для відчуття спільності з цим колективом та можливості входження до існуючого досвіду необхідно мати свого роду „ключик”. Оскільки творчий колектив може бути створеним лише в умовах реально існуючих структур, то такою автор вбачає „школу” як засіб його буття [5].

Н.Кашкадамова, визначаючи „фортепіанну культуру” Львова як „родову традицію” [6, 60-69], розкриває її з історико-генетичних позицій, з визначенням окремих особливостей виконавського мистецтва, зокрема львівської фортепіанної школи. Не вдаючись до термінологічної розробки поняття „школа”, автор, все ж таки, надає йому певних ознак, „рис”. Школа – це „неодомірне і не просте явище. Риси школи пронизують всю товщу фортепіанної культури Львівщини від учнів та рядових педагогів до видатних виконавців і професорів” [6, 68]. Цим автор стверджує, на нашу думку, розімкненість „школи” і нескінченність проявів в системі методичних позицій кожного окремого лідера відповідної школи через покоління прямих продовжувачів та опосередкованих послідовників.

„Фортепіанна школа” як поняття використовувалось здавна, воно доволі вільно визначалось в залежності від контексту. Визначаючи гру видатного піаніста радянських часів - Е.Гілельса, М.Чулаки писав у газеті „Правда” в 1962 р., що в ньому „зосередились найкращі якості радянської піаністичної школи”.

Є.Дагілайська, розкриваючи методичні принципи видатних представників одеської фортепіанної школи, передбачала, що в ній втілені кращі принципи російського та зарубіжного фортепіанного мистецтва, на традиціях якого сформувались основи радянської фортепіанної школи” [4, 200] або, про роботу Б.М.Рейнґбальд відмітила: „...педагогічний талант при великому досвіді і продуманості системи методичних поглядів дали можливість... створити струнку піаністичну школу” [4, 195]. Ж.Аністратенко писала: „... радянська піаністична культура формувалась саме в перші десятиріччя після Великої Жовтневої соціалістичної революції” [1, 218]. Г.Ципінім висвітлені „деякі аспекти минулого клавірно-фортепіанної культури” [12, 4].

Цей список можна продовжувати. Але не це сприятиме вирішенню проблеми. Різниця у висловах не несе суперечливої інформації. Проте спостерігається деяка „строкатість”, недовершеність, недостатня визначеність у розкритті одних і тих самих явищ і 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 зафіксованою понятійною визначеністю. Так, поряд із розробкою методичних проблем цілеспрямовано чи в контексті інших спеціальних проблем відбувалась певна еволюція поглядів на сутність дефініцій в межах феномену „школа” як наукового поняття в історії музикознавства.

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

Л.Баренбойм прирівнює поняття „школа” до „фортепіанна школа”, тому що практично не можна відокремити „чому навчати від того, як навчати”. Не пропонуючи власної класифікації в розгляді поняття „школа”, він вважає, що

необхідно відрізнити широко вживане поняття від „школи” як наукової категорії. Про невід’ємність в змісті „школи” дидактики та мистецтва Л.Баренбойм пише так: „розширене розуміння терміну „школа” включає всю суму естетико-стильових поглядів, художньо-виразових засобів і рис ліаністичної майстерності в їх єдності” [2, 24-26]. Втім, поза увагою залишається якісний компонент навчання, тобто як навчають. В певному розумінні залишається невизначеним педагогічний компонент. Школа як культурологічний феномен не може бути розкритий повністю без ретельного визначення педагогічної компоненти цього явища, яка полягає не лише у визначенні того, чому і як навчають, а ще й - хто навчає. В.Ражніков пропонує вчити не стільки музиці як виду мистецтва, скільки мистецтву бути особистістю і цим фактично ототожнює поняття „школа” з педагогікою.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Пропонуємо окреслити поняття „фортепіанна школа” з позицій висунутої проблеми її розвитку та надаємо розуміння його як науково-практичного, художньо-мистецького, національно-конкретного, історично-усвідомленого, традиційно-етичного досвіду використання особистістю музиканта часткової музично-дидактичної системи відповідних прогнозованих виконавсько-педагогічних ідей у майстерній творчій особистісно-колективній їх інтерпретації в мистецькій освіті фахової музичної галузі.

Таким чином, педагогіка фортепіанної школи знаходиться на порозі свого визначення за результатами розвитку теорії музичного мистецтва в ХХ столітті. Ствердження категоріальної сутності понять в парадигмі фортепіанної школи створюють методологічне підґрунтя ефективності майбутніх досліджень музично-педагогічної галузі.

Література

1. Аністратенко Ж. Г. М. Беклемішев - педагог. Українське музикознавство (Науково-методичний міжвідомчий збірник). - К.: Музична Україна, 1973. - № 8. - 222 с. - С. 209-221.
2. Баренбойм Л. А. О фортепианно-педагогической школе вообще и школе Николаева в частности // Л. В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма к 100-летию со дня рождения / Государственный центральный музей музыкальной культуры им. М. И. Глинка. - Л.: Сов. композитор, 1979. - С. 24-26.
3. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано / Підручник. - Львів: ЛДМА, 2001.
4. Дагілайська Е., М. Старкова і Б. Рейнзальд – педагоги-піаністи Одеської консерваторії // Українське музикознавство. - К.: Музична Україна, 1973. - № 8. - С. 187-201.

5. Дедусенко Ж. *Исполнительская пианистическая школа как род культурной традиции: Дис. канд. искусствоведения.* – К., 2002.
6. Кошкадамова Н. До питання про риси школи у фортепіанній культурі Львова // *Матеріали I конференції асоціації піаністів-педагогів України: Фортепіанна культура України: історія і сучасність.* 13-16 грудня 1992 р.- Київ-Харків, 1993. – С. 60-69.
7. Кононова О.В. *Кафедра спеціального фортепіано / Харківський інститут мистецтва ім. Л.П.Котляревського. 1917-1992: Зб. Статей та документів.* – Харків, 1992.
8. Маркова О.М., Смирнова Л.О., Белова Н.К. *Традиції української фортепіанної педагогіки в Одесі // Проблеми виконавської інтерпретації інструментальних творів українських композиторів: Зб. Праць / Под ред. Г.Ю.Ніколаї.* – Суми: СумДПУ, 1995. – С.15-17.
9. *Музыка.* - 1925. – Ч.1.
10. *Радянська музика.* - 1939. - № 4.
11. *Русская музыкальная газета.* – 1912. - № 40.
12. Цылин Г.М. *Обучение игре на фортепиано.* – М.: Просвещение, 1984.

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ КІНЦЯ ХІХ ПОЧАТКУ ХХ стст.

Дергач М.А.,
Запорізький національний університет

Анотація. У статті розглядаються концептуальні положення педагогів-науковців кінця ХІХ початку ХХ ст., на основі яких створювалася парадигма художньо-естетична розвитку особистості дитини.

Ключові слова: педагогічна думка межі ХІХ-ХХ століть, художньо-естетичне виховання, формування особистості людини, театральне мистецтво.

Анотация. Дергач М.А. Формирование концепции эстетического воспитания средствами театрального искусства в педагогической теории конца ХІХ начала ХХ вв. В статье рассматриваются концептуальные положения ученых-педагогов конца ХІХ начала ХХ вв., которые стали основой парадигмы художественно-эстетического развития личности ребенка.

Ключевые слова: педагогические идеи рубежа ХІХ-ХХ вв., художественно-эстетическое воспитание, формирование личности человека, театральное искусство.

Annotation. Dergach M.A. The formation of the conception of the aesthete education by the means of the theatrical art in pedagogical theory in ХІХ-ХХ cen. In the article are depicted conceptual positions of pedagogues in the end of the ХІХ – the beginning of ХХ cen. that become the basically resources of aesthete development of individual child education.

Key words: pedagogical ideas in ХІХ-ХХ cen., aesthetic-art education, individual formation and theatrical art.

Постановка проблеми. Соціокультурні новації, що відбуваються у пострадянському просторі, зокрема в Україні, суттєво впливають на наявну систему формування дітей і молоді, поступово змінюючи усталені вектори державного контролю й опіки організованими процесами розвитку людини. Спостерігаючи за такими змінами, в галузі художньо-естетичного виховання доводиться констатувати таке:

– традиційна система естетичного виховання школярів не відповідає педагогічним вимогам сьогодення;