

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 поэтики Достоевского*. – М.: Мысль, 1992. – 470 с.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
3. Орлов В.Ф. *Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. Ред. Л.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 становлення категоріальної сутності понять в парадигмі фортепіанної школи: историко-теоретический анализ.* В статье изложены мнения пианистов по истории развития теоретических понятий в контексте фортепианной школы, предлагается авторское понимание

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 поэтики Достоевского*. – М.: Мысль, 1992. – 470 с.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
3. Орлов В.Ф. *Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. Ред. Л.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 становлення категоріальної сутності понять в парадигмі фортепіанної школи: историко-теоретический анализ.* В статье изложены мнения пианистов по истории развития теоретических понятий в контексте фортепианной школы, предлагается авторское понимание

категорії „фортепіанна школа” 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 проєкту 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 влаштовувало 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 темних сторін фортепіанної педагогії” (текст надано мовою першоджерела) [11, 814]. Монографії та збірники окремих наукових робіт містять в назві це словосполучення, наприклад: „Этюды о фортепианной педагогике”, „Вопросы фортепианной педагогики” 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 педагогії” [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 розкривав 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 „неодомірене 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.Гіельса, 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.Рейнгольда 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.Ципінін 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 піаністичної 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 міжсвідомчий щорічник). - 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. Глинки. - Л.: Сов. композитор, 1979. - С. 24-26.
3. Воробьевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано / Підручник. - Львів: ЛДЦМА, 2001.
4. Дагілайська Е., М. Старкова і Б. Рейнвальд - 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. Камшаданова 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 мистецтв ім. І.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.Николаї – Суми: СумДПУ, 1995. – С.15-17.*
9. *Музика.* - 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 XIX начала XX вв.* В статье рассматриваются концептуальные положения ученых-педагогов конца XIX начала XX вв., которые стали основой парадигмы художественно-эстетического развития личности ребенка.

Ключевые слова. педагогические идеи рубежа XIX-XX 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 theatrical art in pedagogical theory in XIX-XX cen.* In the article are depicted conceptual positions of pedagogues in the end of the XIX – the beginning of XX cen. that become the basically resources of aesthete development of individual child education.

Key words: pedagogical ideas in XIX-XX 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;

5. Дедусенко Ж. *Исполнительская пианистическая школа как род культурной традиции: Дис. канд. искусствоведения.* – К., 2002.
6. Камшаданова 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 мистецтв ім. І.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.Николаї – Суми: СумДПУ, 1995. – С.15-17.*
9. *Музика.* - 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 XIX начала XX вв.* В статье рассматриваются концептуальные положения ученых-педагогов конца XIX начала XX вв., которые стали основой парадигмы художественно-эстетического развития личности ребенка.

Ключевые слова. педагогические идеи рубежа XIX-XX 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 theatrical art in pedagogical theory in XIX-XX cen.* In the article are depicted conceptual positions of pedagogues in the end of the XIX – the beginning of XX cen. that become the basically resources of aesthete development of individual child education.

Key words: pedagogical ideas in XIX-XX 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;

– система позакласного і позашкільного виховання, у якій більш-менш повно представлявся весь спектр мистецтв майже зруйнована;

– шкільні предмети естетичного циклу музика й малювання офіційно переведені до розряду другорядних, уведення до школи теоретичного курсу “Світова художня культура” відбувається досить складно. Все це призводить до того, що художній досвід дітей, якщо такий взагалі існує, має переважно теоретичний характер, а відтак спрямовується лише на віртуально-ідеальну активність дітей повністю ігноруючи перетворювально-творчий, рольовий і надситуативний виміри буття людини [2];

– на теренах шкільництва поодинокі виникають нові типи загальних навчальних закладів естетичного спрямування, на відділеннях яких діти опановують різні види мистецтв. При чому слід визнати, що методологічні й методичні основи хореографічної і театральної діяльності школярів перебувають у стадії становлення, тобто остаточно не визначені та експериментально не апробовані;

– поширеною стає практика створення при педагогічних університетах факультетів мистецтв, при цьому єдиної офіційної стратегії їх розвитку та концепції діяльності в новому статусі поки не існує.

Наголошені суперечності вказують на те, що назріла нагальна потреба у розробці художньо-естетичної концепції розвитку дітей і молоді, як частки нової виховної парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні розвідки у цьому напрямі здійснюють І.Д. Бех, І.А. Зязюн, О.В. Сухомлинська, В.Г. Бутенко, О.В. Вознюк, М.В. Левківський та інші вчені, які вирішують питання виховання особистості в цілому. Дослідження широким колом науковців-педагогів виховних можливостей театального мистецтва поки ще не проводилося. Однак, аналіз історико-педагогічного досвіду межі XIX початку XX ст. вказує на досить ґрунтовний підхід вчених того часу до виокремленої проблеми, а теоретичний досвід та практика застосування театального мистецтва у виховній роботі зі школярами в радянські часи переконливо свідчать про

значний педагогічних потенціал цього виду мистецтва. Отже при розробці сучасної концепції художньо-естетичного виховання дітей і молоді, зокрема засобами театрального мистецтва, вважаємо необхідним врахувати минулий педагогічний досвід. Тому мета статті полягає у висвітленні головних концептуальних положень науковців кінця XIX початку XX ст., педагогічної думки яких у подальшому стали основою формування ідей впровадження театрального мистецтва до процесу виховання й навчання дітей.

Результати дослідження. Останні п'ятнадцять років XIX ст. можна охарактеризувати як період активізації педагогічної думки в галузі естетичного виховання людини, зокрема й засобами театрального мистецтва. Ці процеси відбувалися як за кордоном, так і на Україні. У той час все частіше лунали висловлювання вчених-педагогів про взаємозв'язок і взаємний вплив "розумової та естетичної сфери людини", про необхідність враховувати естетичний компонент у шкільному житті. Проте, слід зауважити, що способи організації та існування тогочасної вітчизняної освіти, на відміну від закордонної, стримували поширення та практичне втілення таких думок.

Реформа народної школи, яка відбулася у 1864 р. різко обмежила шкільні знання законом божим, церковнослов'янською мовою, чоритма діями арифметики та церковним співом. У викладанні мови, переважно російської, заборонялося "відволікатися" на додаткові теми, що містили різноманітні відомості про навколишнє життя. Головною метою тогочасної школи, за наказом Олександра II, було виховання молоді, відданої існуючому суспільному ладу, владі та закону. Звісно, що за таких обставин ні про яке мистецтво як засіб виховання дітей мова не йшла. Тому, історично, маємо поодинокі, але концептуально важливі роздуми та зауваження російських і українських педагогів, громадських діячів про естетичне виховання школярів, і, водночас, досить поширені та значні дослідження цих проблем представниками закордонних педагогічних течій.

Серед вітчизняних педагогів того часу про виключне значення мистецтва в системі естетичного виховання людини наголошували І. Львов (1876 р.),

О. Степанович (1881 р.), М. Корджебаш (1891 р.) та інші. На початку ХХ ст. до цієї педагогічної плеяди приєднався В. Острогорський. У наукових пошуках вказаних педагогів-вчених серед різних видів мистецтва у справі естетичного розвитку людини перевага віддавалася літературі, музиці, зокрема співу, малюванню, танцям. Театр розглядався ними як синтез вказаних мистецтв, такий що справляє сильне враження на людину: "Моральна краса завжди поєднується з красивою формою..., осмислюється уявою..., сприймається зором, слухом і усією формою у вищому з усіх мистецтв – драматичному" [6, 21]. Проте, осмислення та пошуки впровадження театрального мистецтва у вітчизняну систему виховання розпочалися набагато пізніше. Перлі ґрунтовні дописи методологічного характеру трапляються після 1911 р. (М.М. Бахтін, М.В. Дрізен та ін.), а сплєкс досліджень вітчизняними вченими найрізноманітніших аспектів цієї проблеми припадає на 1920-ті – початок 1930-х рр.

На формування думок вітчизняних педагогів щодо естетичного виховання людей значну роль відіграли теоретичні й практичні пошуки педагогів з Йени та Гамбургу, які зауважували, що неможливо отримати високорозвинений інтелект, розвинені релігійні та моральні почуття, якщо відсутня любов і потяг до мистецтва, без яких людина – одніобічна істота. Головними положеннями тогочасних концептуальних підходів щодо естетичного виховання стало таке: почуттєва сфера безпосередньо впливає на розумовий розвиток дитини; формувати почуття необхідно засобами мистецтва, природи, художнього оформлення навколишнього середовища тощо; для суспільства мистецтво є не розкішно, а нагальною потребою, необхідною умовою його прогресу, міцності та цілісності. Останнє положення трапляється у документах конгресів та наукових матеріалах межі соліть і доповнюється такою думкою: "Та країна буде економічно потужною, індустрія тієї держави буде попереду від інших, чим мистецтво буде вище, де більше буде творчих художніх сил" [1, 38]. Ця фраза насамперед відносилася до образотворчого мистецтва, адже вважалося, що завдяки тісним зв'язкам з промисловістю, воно відіграє значну роль економічного характеру: розвиває стереометричний зір та просторові уявлення

людей, точність моторики руки і пальців, навички креслення тощо. На нашу думку, саме ці аспекти у 1920-х рр. сприяли визнанню за малюванням, кресленням та музикою провідної ролі в підготовці майбутнього “будівника соціалістичної держави”, і майже на все століття визначили зміст освітньої політики України в галузі естетичного виховання.

Іншими важливими концептуальними підходами щодо визнання театрального мистецтва як засобу естетичного виховання людини були положення М. Рубінштейна та А. Гердика. М. Рубінштейн вказував, що розвиток у дитини художнього живого відчуття та чутливості до прекрасного проходить через живе переживання, тому до засобів естетичного виховання, поряд з іншими, він відносив сценічне мистецтво.

А. Гердик, аналізуючи праці Г. Спенсера, К. Грооса, М. Ланге та інших вчених, намагався виявити спорідненість мистецтва і дитячої гри, визначити глибинні чинники, котрі спонукають дорослих до мистецтва, а дітей до гри, і, тим самим, наголосити на важливому значенні мистецтва у розвитку людини та реалізації її соціальних завдань. Він вказував: “У людині закладена потреба панування над оточуючим світом і свобода по відношенню до себе, своїх почуттів та афектів. Але є тільки одна форма психічних переживань, де ця потреба може виявитися, не зашкоджуючи іншим: найвищий та довершений прояв – естетичне у сфері гри й мистецтва” [3, 72].

Вчений вважав, що люди – добровільні творці власних емоцій. І необмежена свобода духу втілюється у радості творчості. Така радість полягає у тому, що спостерігаючи трагедію, створюючи гру, приймаючи на себе нову роль, відображаючи або уявляючи собі те, чого нема – ми творчо відтворюємо це у собі. Мистецтво й гра, на думку А. Гердика, є заповненням життєвих прогалин, відсутніх частин дійсності. Як дитина намагається пережити у грі те, чого вона ще не відчула у житті, так, дорослі доповнюють прикрашають одностороннє бліде життя сурогатними почуттями та явищами, які дає мистецтво. Він наголошував: “Лише за допомогою мистецтва людина може стати всебічно розвинутою, гармонійною істотою. Такою є її мета у вищому біологічному сенсі. Чуйна,

різнобічно розвинена художня натура більше потрібна для життя (у неї більше можливостей, ніж у безсилою), вона може більше зробити в галузі творчості й вигадки ніж тверезий прозаїк.

Безпосередня мета митця і дитини – бажання викликати цей окрилений граючий стан душі, який дає естетичну насолоду, при якому легко й радісно жити. А такий стан душі потрібен для того, щоб протиставити свою особистість зовнішньому світові, встояти серед ворожих сил життя, ствердити себе у боротьбі за існування...” [3, 74]. Тому через мистецтво і гру А. Герцик закликав формувати у дітей здатність поглиблювати й згладжувати за своїм бажанням невдалі лінії долі й переносити у вищу сферу найпростіші буденні явища життя. Сьогодні ми маємо підтвердження цьому положенню: у психології та соціальній педагогіці з метою корекції особистості людини широко застосовуються ігрові техніки та технології (психоелевація, психодрама, соціальний театр тощо).

У 1919 р. український вчений Г. Іваниця, спираючись на результати аналізу досягнень тогочасної американської педагогіки, зокрема теорії С. Холла про драматичний інстинкт, стосовно сфери дитячого та шкільного театру зауважував: “Він (театр – М.Д.) набуває собі психологічно й педагогічно обґрунтовані основи, визнається могутнім засобом виховання й освіти, вводиться у всю систему виховуючо-освітньої справи, як великий і важливий інгредієнт. Звичайно, що для відродженої української школи мало “прийняти до відому” останні висновки новітньої педагогіки, їх треба широко використовувати. Широке впровадження метода драматизації в українській школі, добра організація українського дитячого та шкільного театру матиме, на нашу думку, величезне значення. Не вичерпуючи питання про це значення, досить буде зазначити, що будівництво в сфері українського дитячого та шкільного театру не лише забезпечуватиме розвиток у дітей драматичного інстинкту, але й оточуватиме їх стихією рідного слова, до того ж у найрізноманітніших і найприродніших для дітей формах, оскільки одним із головних компонентів драматичної творчості є слово” [4, 1676].

На теренах України у 20-х рр. ХХ ст. прихильником, пропагандистом й інтерпретатором закордонних ідей естетичного розвитку людей був харківський вчений, педагог і театральний діяч Я. Мамонтов. Аналіз соціокультурної ситуації, зокрема педагогічної теорії і практики, що панувала у нашій країні до 30-х рр. минулого століття вказує на дотичність методів і способів естетичного виховання підростаючого покоління головним положенням його концепції “естетизації людини”.

Я. Мамонтов наголошував, що на тому, що естетизація тогочасної людини є найголовнішою умовою її гармонійного розвитку. Під естетичним вихованням він розумів формування у людини естетичного світовідчуття, яке характеризував так: “Світ уявляється, по-перше, в образах, по-друге, як об’єкт, що має мету в собі самому, і по-третє, як об’єкт, що інтимно споглядається або вільно утворюється нашою людською фантазією” [5, 34].

Обґрунтовуючи роль мистецтва у процесі формування людини вчений зауважував: “Мистецтво є, насамперед, своєрідним думанням, відмінна ознака якого полягає в тім, що воно користується не абстрактними, поняттями, як теоретичне або наукове думання, а образами. Мистецьке світопізнання є безпосереднім відчуттям дійсності” [5, 32]. Виходячи з цього положення Я. Мамонтов вказував, що митець пізнає світ не для того, щоб пристосувати його до тієї чи іншої мети, а заради властивої йому потреби “споглядання” і тому він не спрощує і не схематизує природу, а відчуває її повно і просто, так як вона сама “відбивається в свіданні його душі”. А відтак, на думку вченого, чим більше діяльність людини наближається до мистецтва, тим досконалішою стає, адже із вимушеної вона робиться вільною, із тяжкої обертається на радісну. Він вважав, що ті самі процеси відбуваються і під час естетичного сприйняття, адже глядач думає про світ тільки як про об’єкт споглядання і не шукає в ньому нічого корисного для себе.

Досліджуючи процес естетизації Я. Мамонтов виокремив механізм, яким користується людина в процесі естетичного сприймання. Про це він пише так: “Необхідно зазначити, що і в мистецькій творчості, і в естетичному спогляданні

дуже характерним є те, що може бути названо вчуттям (Anföhlung) – митець і глядач переносять свої суб'єктивні переживання на об'єкт творчості чи споглядання, вкладають в нього свою індивідуальність або обгортають його своїм чуттям. Чим глибше розвивається ця здібність вчуття або антропоморфізації, тим яскравішою і різноманітнішою стає мистецька фантазія" [5, 34]. До наведених думок нам хочеться додати, що здатність до переживання, емпатійності впливає не лише на розвиток творчого потенціалу людини, а й допомагає успішно реалізовувати її соціальні функції, що було актуальним і на початку ХХ століття, визнається значущий і у наш час.

Вчений зауважував, що розвиток людини в будь-якому напрямку (інтелектуальному, фізичному, релігійному морально-етичному тощо) безпосередньо впливає на загальну психічну структуру її особистості, а при естетичному вихованні такий процес відбувається із особливою силою. Цю думку він доводить з чотирьох позицій: індивідуального, соціального, етичного та релігійного формування людини. Відповідно до тематики статті для нас важливим є думки Я. Мамонтова щодо формування соціальних якостей людини. В цьому аспекті вчений вказував, що естетичне виховання формує у людини здатність до антропоморфізму, а відтак, до пізнання усього „людського“. Завдяки мистецтву ми пізнаємо людської душі та людське життя, тим самим формуємо у собі якості, необхідні для розвитку соціальних відносин. У цих роздумах Я. Мамонтов спирався на дослідження М. Гюйо, котрий вказував, що мистецтво є розповсюдженням соціальності не лише серед людей, але й у колі віртуальних об'єктів, які утворюються людською фантазією. Художня емоція, на його погляд, має свою кінцеву мету в поширенні індивідуального життя, в сполученні його з більш широким і універсальним буттям: „Найвище завдання мистецтва – це утворювати естетичну емоцію соціального характеру" [5, 36]. В цьому контексті Я. Мамонтов підкреслював, що соціальний характер естетичних переживань найбільш повно виявляється в театрі: "...Коли величезний театр, переповнений найрізнокольоровішою „публікою", застигає в пориві страждання, або аплодує в бурхливому захваті,

або заходиться гомеричним реготом, хіба в такі моменти не зникають між глядачами національні, соціальні та інші відмінності, що за стінами театру призводять до таких жорстоких і кривавих колізій? Легко зрозуміти, яке величезне значення має ця соціальна роль мистецтва саме в наш час, коли, з одного боку, розвиток людської солідарності стає необхідною умовою соціального життя, а іншого – суспільство до крайньої міри диференціюється на національні, класові, професійні та інші групи. При зростаючій складності соціальних стосунків розвиток естетичного світовідчуття є незамінним засобом для взаємного розуміння і єднання людей” [5, 36].

Важливу роль у процесах естетизації Я. Мамонтов відводив школі. Він вважав що, світогляд дитини, який формує школа, носить “винятково естетичний характер”, тому методи, прийоми й засоби виховання і навчання, на його думку, необхідно “естетизувати”. Серед головних методів естетичного виховання Я. Мамонтов визначав такі: розвиток мистецької самодіяльності; утворення мистецького оточення; студіювання мистецтва у всіх його формах; застосування художньо-дидактичного методу викладання навчальних дисциплін [5, 51]. Перші з трьох зазначених методів у подальшій суспільній педагогічній практиці отримали глибоке наукове осмислення і втілення в шкільну систему освіти. Художньо-дидактичний метод, нажаль, ще й сьогодні достатньої не розроблений.

Висновки. Отже, аналіз соціокультурної ситуації, що склалася на межі XIX-XX стет., педагогічного простору цього історичного періоду дозволяє констатувати, що низка закордонних і вітчизняних педагогів-науковців заклала ґрунтовні основи концепції естетичного виховання особистості, у якій значне місце посідало театральне мистецтво. Розглядаючи цей вид художньої творчості людини, вони пропонували застосовувати театр як засіб розвитку дитини, шляхом впровадження його у різні сфери шкільного життя.

Перспективи подільших досліджень Викладений матеріал є лише часткою наукового дослідження, тому подальшого висвітлення потребують

питання наявного досвіду методичного забезпечення театральних технологій всебічного формування школярів, що використовувалися педагогами ХХ ст.

Література

1. Аваньин С. Эстетическое воспитание: Третий период // Путь просвещения. – 1922. – №3. – С. 37–70.
2. Бех І.Д., Возняк О.В., Левківський М.В. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А.С.Макаренка) // Педагогіка і психологія. – 2001. – №1. – С. 5-17.
3. Герцык А. Искусство в жизни ребенка // Русская школа: общепедагогический журнал для школы и семьи. – СПб., 1905 г. – № 1. – январь. – С. 72–77.
4. Іванців Г. Український дитячий та шкільний театр // Книгаль. – 1919. – Ч. 23-26. – С. 1677–1679.
5. Мамонтов Я. Естетизація людини // Сучасні проблеми педагогічної творчості: Ч.1.: педагог мистець. – Харків: Держ вид-во України, 1922. – С. 25–33. (80 с.)
6. Острогорський Віктор Письма об эстетическом образовании. – М., 1908. – 77 с.

ПРОБЛЕМИ ТОНАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРЕДМЕТІВ ПОБУТУ В НАВЧАЛЬНОМУ НАТЮРМОРТІ

Дмитренко В. В.

Криворізький державний педагогічний університет.

Анотація. У статті розглянуто питання використання методу уявної заміни предметів складної форми комбінацією простих геометричних тіл, з метою знаходження межі світлотіні на поверхні побутових предметів, під час малювання навчальних натюрмортів.

Ключові слова. натюрморт, предмети побуту, геометричні тіла, межа світлотіні.

Анотация. В статье рассмотрен вопрос использования метода мысленной замены предметов сложной формы комбинацией простых геометрических тел, с целью нахождения границы светотени на поверхности бытовых предметов, во время рисования учебных натюрморттов.

Ключевые слова. натюрморт, предметы быта, геометрические тела, граница светотени.

Annotation. In the article the considered question of the use of method of imaginary replacement of the articles of compound form by combination of simple geometrical bodies, with the purpose of finding of border of chiaroscuro on the surface of domestic objects, during drawing of educational still lifes.

Keywords: still life, domestic objects, geometrical bodies, border of chiaroscuro.

Постановка проблеми. Під час практичного малювання навчальних натюрмортів, складених з побутових предметів, однією із задач, що стоїть перед студентами є пластичне моделювання форм предметів за допомогою світлотіні. В ході вирішення цієї задачі виникає проблема знаходження лінії межі світлотіні на поверхнях предметів побуту. В наявній навчальній літературі з малюнку та живопису питання моделювання форм засобами світлотіні розглядається досить широко, але в питанні знаходження та побудови лінії межі світлотіні існує пробіл. В зв'язку з цим є відкритим питання розробки методу побудови межі світлотіні на поверхні складних форм, якими є побутові предмети.