

УДК 78.082.2(470)

**Романова А. В.***Національна музична академія України  
ім. П. І. Чайковського*

## ВІКОВІ ЕТАПИ СУЧАСНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ПЕДАГОГІКИ (НА ПРИКЛАДІ МЕТОДІВ О. Д. ОРЛОВОЇ, В. І. БАРБЕР, І. М. РЯБОВА)

*Романова А. В. Вікові етапи сучасної фортепіанної педагогіки (на прикладі методів О. Д. Орлової, В. І. Барбер, І. М. Рябова). Досліджено вікові етапи сучасної фортепіанної педагогіки: етап початкової школи, етап середньої школи та етап старшої школи. Аксиологічний фундамент дитячої педагогіки забезпечує формування цінностей на етапі, коли домінує їх позараціональне осягнення. Педагогіка середнього віку формує гармонію взаємодії раціонального та емоційного начал. Системоутворюючий етап старшої школи — формування власної системи професійних навичок. Кожен з етапів розглянуто на прикладах педагогічних стилів (відповідно) О. Д. Орлової, В. І. Барбер та І. М. Рябова. Їхні педагогічні методи не суперечать, а взаємодоповнюють один одного, даючи музикантові якості, необхідні на кожному з етапів становлення його майстерності. Дана робота, окрім дослідження зазначеної проблематики, є також і даниною поваги педагогічній творчості майстрів.*

**Ключові слова:** віковий, дитячий, інтуїтивістський, педагогіка, раціоналістичний.

*Романова А. В. Возрастные этапы современной фортепианной педагогики (на примере методов Е. Д. Орловой, В. И. Барбер, И. М. Рябова). Исследованы возрастные этапы современной фортепианной педагогики: этап начальной школы, этап средней школы и этап старшей школы. Аксиологический фундамент детской педагогики обеспечивает формирование ценностей на этапе, когда доминирует их внерациональное постижение. Средневозрастная педагогика формирует гармонию взаимодействия рационального и эмоционального начал. Системообразующий этап старшей школы — формирование собственной системы профессиональных навыков. Каждый из этапов рассмотрен на примерах педагогических стилей (соответственно) Е. Д. Орловой, В. И. Барбер и И. М. Рябова. Их педагогические методы не противоречат, а взаимодополняют друг друга, давая музыканту качества, необходимые на каждом из*

*этапов становления его мастерства. Данная работа объединяет указанную профессиональную проблематику и является данью уважения педагогическому творчеству мастеров.*

**Ключевые слова:** возрастной, детский, интуитивистский, педагогика, рационалистический.

*Romanova A. Age Stages of Modern Piano Pedagogy (on the examples of Methods of E. Orlova, V. Barber, I. Riabov). Age stages of modern piano pedagogy were investigated: elementary, middle and high school. Their age borders are rather conventional: 4–10; 11–18; 18–23... It is very important exactly at an early age to get all necessary skills and avoid the formation of harmful ones. Other stages allow a considerable degree of interpretation. Axiological foundation of child pedagogy in conjunction with the necessary professional skills base allows the formation of values on the level when their non-rational comprehension dominates. Middle pedagogy forms the harmony in interaction between rational and emotional origins. The system-forming stage of high school is the formation of own professional skills system. Each stage considers the pedagogical style examples of (respectively) Elena Orlova, Valentina Barber and Igor Ryabov. Their pedagogical methods do not contradict but complement each other giving the musician qualities necessary on every stage of his skill formation. This work combines the specified professional perspective and a tribute for the pedagogical creativity of masters.*

**Keywords:** age-replated, children, intuitionistic, pedagogy, rationalist.

**Постановка проблеми.** Сучасну ситуацію у вітчизняній фортепіанній школі можна охарактеризувати, з одного боку, як розквіт в області методичних розробок. У розпорядженні учня — професійний досвід педагогічних поколінь, накопичений протягом двох століть безперервного розвитку європейської традиції, і справжнє історичне «шліфування» всіх найважливіших педагогічних принципів.

З іншого боку, на перший план зараз виходить проблема перенасиченості професійного «ринку». Соціально-естетична ситуація сучасного академічного виконавства зумовлює механізацію творчого процесу, стандартизацію, пріоритет прикладних критеріїв. У вітчизняному музичному просторі збереглася система професійної освіти, успадкована від СРСР, в «комплект» якої входить система мотивації, що в сучасних умовах не має адекватного соціального забезпечення. Система працевлаштування виконавця, особливо артиста-концертанта, що за логікою має бути підсумковою ланкою системи освіти, зараз розпалася настільки, що професія музиканта втратила ту гідну репутацію, яку вона мала тут раніше, та має зараз в країнах Європи. Стала розповсюдженою втрата талановитими студентами-виконавцями мотивації занять обраною професією, обґрунтована відсутністю соціальних перспектив. У цих умовах виконавець, орієнтований на максимум професійної самореалізації, має вдовольнити не лише запити свого вузького академічного кола,

але й середньостатистичні комерційні запити (якісно-швидкісні нормативи), і — водночас — протиставити їм власний оригінальний «продукт».

Тому для виховання вмінь, що дозволяють нішньому виконавцю та педагогу бути конкурентоспроможним в обраній сфері своєї діяльності, так важливо отримати належний педагогічний догляд на всіх вікових етапах педагогічного процесу, кожен з яких є функціонально незамінним та відіграє свою неповторну роль у розвитку особистості. Тільки гармонійне взаємодоповнення всіх етапів педагогіки може сформувати особистість, стійку до «підводного каміння» соціальної реалізації.

Аксіологічний фундамент дитячої педагогіки в поєднанні з базою необхідних професійних навичок забезпечує формування правильних цінностей на етапі, коли домінує їх позараціональне осягнення.

Педагогіка середнього віку формує гармонію взаємодії раціонального та емоційного, відповідає за своєчасно сформований імунітет до антицінностей.

Етап старшої школи — формування власної системи професійних навичок. Це системоутворюючий етап. Головне завдання попередніх етапів — забезпечити максимально повний асортимент та гідну якість навичок; задача завершального етапу — створення їх ієрархії, а також стратегії їх соціальної реалізації.

Отже, *об'єктом* нашого дослідження є такі вікові етапи сучасної фортепіанної педагогіки, як етап початкової школи, етап середньої школи і етап старшої школи.

*Предмет* дослідження зосереджений в критеріях педагогічного підходу до даних етапів формування учня.

Вікові межі даних етапів досить умовні: 4–10; 11–18; 18–23... Дуже важливо, правда, саме в ранньому віці отримати все необхідне і уникнути формування шкідливих навичок. Інші етапи допускають значну міру взаємопроникнення.

**Зв'язок із науковими та практичними завданнями.** 100-річчя Національної музичної академії України, відсвятковане у 2013 році, було значним стимулом для дослідження спадщини видатних майстрів вітчизняного виконавства, увічнення їх пам'яті. В рамках ювілейних заходів було здійснено видання збірки «Київська фортепіанна школа. Імена та часи» (2013), в якій, серед інших, окремі статті присвячені персоналіям, що розглядаються в даному дослідженні. Вивчення та узагальнення творчого спадку наших вчителів є нагальним завданням музичної теорії та практики, адже їх принципи та ідеї мають значний продуктивний потенціал.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідження фортепіанної педагогіки різних вікових етапів має багату традицію. Найбільш докладно досліджено специфіку початкової школи (дитяча педагогіка) та старшої школи (власне теорія піанізму). В контексті особливостей творчого методу О. Д. Орлової є актуальним підхід до дитячої пе-

дагогіки, що базується на поєднанні навчальних завдань з елементами гри. В такому ракурсі дана тема розглядається відносно недавно. Принциповий «розворот» дитячої педагогіки до проблем творчості та комунікації з педагогом знаменували в свій час роботи Л. Баренбойма [1; 2], а в нашу добу — Т.Юдовіної-Гальперіної [19]. Педагогічний підхід до різних вікових етапів досліджено в роботі Е. Каішаурі «Специфіка вікових особливостей учнів в стратегії музичного навчання» [5]. Педагогічний метод О. Д. Орлової викладений нею в статті «З досвіду роботи над великою формою з учнями молодших класів» [12]. Педагогічні методи В. І. Барбер, І. М. Рябова та, відповідно, інтуїтивістського та раціоналістичного методів, досліджено у нашій роботі «І. С. Рябов та В. І. Барбер — видатні представники Київської фортепіанної школи», створеної у співавторстві з А. Ляховичем [9]; метод І. М. Рябова досліджений в роботах С. Рябова [14], О. Жукової [4], І. Стародуб [18], О. Ринденко [16]. Проте, вивчення творчості зазначених майстрів лише починається, представляючи великий потенціал для дослідження, як і сама проблема вікових етапів фортепіанної педагогіки, що набуває в сучасних умовах особливого значення. Ці умови окреслено у нашій статті «Вплив технокомерційної естетики на стилістику академічного музичного виконавства» [13].

**Ціль статті:** на прикладі педагогічних методів зазначених персоналій показати як специфіку, так і взаємозв'язок трьох вікових етапів фортепіанної педагогіки. Поставлена ціль визначає *завдання* дослідження:

- охарактеризувати методи вказаних майстрів педагогіки;
- окреслити як індивідуальне, так і загальне в них;
- проаналізувати типові ситуації та завдання, які ставить перед педагогом кожен із вікових етапів.

**Виклад основних матеріалів дослідження.** Розглянемо кожен з етапів педагогіки на прикладах педагогічних методів О. Д. Орлової, В. І. Барбер та І. М. Рябова.

Вибір цих персоналій як прикладів вікових етапів зумовлений різними причинами. Ці педагоги є знаковими фігурами для київської фортепіанної школи, а автору цієї роботи пощастило бути їх ученицею і пізнати «зсередини» специфіку впливу педагогічного стилю на різні вікові етапи.

Однак, прив'язування їх стилів до конкретних вікових етапів не означає вікових обмежень в їх педагогічній практиці. Всі ці педагоги за довгі роки своєї практики працювали з учнями різних вікових категорій. При цьому ми беремо на себе сміливість стверджувати, що ефективність їх творчого методу все ж має виражені вікові акценти, а значущість їх професійної діяльності дозволяє відзначити їх як еталонні приклади розглянутих вікових етапів. Дана робота, окрім дослідження зазначеної про-

блематики, є також і даниною поваги педагогічній творчості майстрів.

Спробуємо розглянути педагогічну діяльність О. Д. Орлової.

**Олена Дмитрівна Орлова** народилася 1939 року в Києві. Отримала музичну і загальну освіту в Київській середній спеціальній музичній школі ім. М. В. Лисенка, яку закінчила 1947 року за класом фортепіано Євгенії Володимирівни Фрейнкін, і в Київській Консерваторії ім. П. І. Чайковського, яку закінчила 1952 року по класу фортепіано Віталія Васильовича Сечкіна. Протягом свого навчання в консерваторії Олена Дмитрівна була присутня на багатьох уроках професора Володимира Володимировича Нільсена.

Нині практикуючий, вдумливий і чуйний педагог, вона багато чого сприйняла від своїх вчителів й інтегрувала в свій педагогічний метод. «Ліплення рук» Є. Фрейнкін, мудра вибірковість зауважень В. Сечкіна, барвисті, образні метафори В. Нільсена зайняли важливе місце в педагогічному методі О. Д. Орлової.

Найбільш специфічним комплексом методів, що відносяться до дитячої педагогіки, є сугестивно-ігрові комбінації завдань, мета яких — забезпечити максимальний навикоформуючий та особистісний розвиток учня в умовах нерозвиненого раціонального та образного мислення при незначному домінуванні останнього. Розглянемо з цієї позиції педагогічні принципи О. Д. Орлової.

На ранньому етапі знайомства з музикою дуже важливо активне залучення дитини в процес творчості, яке відбувається нерідко в обхід повної усвідомленості процесу. Це завдання завжди вимагає високопрофесійного музичного та психологічного підходу. Не випадково робота з дітьми вважається найбільш складним етапом педагогіки. Досить поширеною є думка, що працювати з наймолодшими учнями може лише досить досвідчений педагог.

Базові характеристики «почерку» О. Д. Орлової — віртуозне маніпулювання педагогічною ситуацією та первинний розвиток образного мислення. Для найменших вона є не стільки викладачем фортепіанної гри, скільки провідником у світ музики.

Необхідні компоненти безпосереднього впливу на мислення і на апарат в дитячій педагогіці О. Д. Орлової:

- під час структурного аналізу — складання підтекстовок, які мають двояку мету: привернути увагу до музичного матеріалу та зробити зрозумілими синтаксичні зв'язки;
- голос педагога, що керує увагою та налаштовує на певний емоційний тон музики;
- контроль над координацією учня, «ліплення рук», управління релаксацією апарату.

Не менш важливою є й віртуозна редуція в постановці конкретних завдань учневі, яка забезпечує максимум навикоформуючих функцій при мінімумі витрат уваги учня на обробку інформації.

Велике значення також має індивідуальний підхід до ініціативності учня. Цінним є управління саме його власною ініціативою. Тому таким важливим є вміння стимулювати цю ініціативу, яке не випереджає можливостей даного конкретного учня, не блокує його бажання розкритися. Таке вміння повною мірою притаманне О. Д. Орлової.

Ґрунт для стимулу ініціативи готує людський контакт. Не останню роль тут відіграє й зовнішній вигляд педагога. Так, під час зустрічей з учнем О. Д. Орлова гнучко керує процесом спілкування, вислуховуючи те, що їй прагнуть розповісти учні (у тому числі й те, що не має відношення до музики). В той самий час вона не допускає перетворення уроку в «світський раут».

Закономірно, що таким концентрованим урокам передують етапи скрупульозної попередньої роботи зі створення допоміжних сюжетів, текстів, з підбору культурного контексту для актуального на даний час репертуару. «Ще одна характерна риса дитячої психології — мислення конкретними образами. Пояснення досить абстрактної для дитячого сприйняття термінології та прийомів гри на інструменті бажано проводити на прикладі добре знайомих йому явищ» [5: 55]. Тому О. Д. Орловою було створено систему образної персоніфікації музичної драматургії, викладену нею в роботі «З досвіду роботи над великої формою з учнями молодших класів» [12]: «головний керівник музичної вистави — це сам виконавець — учень, який повинен хотіти бути одночасно і диригентом, і всіма головними героями. Ключ до цього «хотіння» — в такій властивості особистості, як емпатія, тобто — в здатності людини сприймати і відчувати внутрішній світ і емоційний стан іншої істоти (але з «ігровим» відтінком «начебто»), здатність поставити себе на місце іншої людини; а якщо піти далі — це може бути і здатність «входити в роль» музичного «персонажа» [12: 86].

У процесі керівництва розвитком початкової музично-освітньої бази учня є актуальною проблема співвідношення інформаційних блоків «**формули**» та «**фону**».

Статус *формули* набуває вся інформація, яка отримує точні раціональні визначення (образність в такій ситуації — не ворог точності, а скоріше навпаки).

Такі формули стосовно до дитячого мислення — проміжні визначення тих чи інших складових музикантського «інструментарію», які в подальшому будуть ускладнюватися, інтегруватися в систему професійних умінь, перекладатися на «більш доросло» мову. Тому в розрахунку на перспективу так важливо, щоб ці первинні формули були гнучкими та доступними для подальшої музично-професійної інтеграції.

Статус *фону* отримує весь масив інформації, яка надходить до учня невербальними (сугестивними) каналами, а також та частина вербальної інформації, яка спеціально не надається у стисло-формульному викладі.

Ця найважливіша категорія інформації отримала визначення через метафору «фон», тому що вона становить основний інформаційний матеріал для досвіду. Взагалі весь процес музичного спілкування є інформативним для учня. Інформація надходить звідусіль: через звукове інтонування, через рухову пластику педагогічного показу, навіть через вираз обличчя. Вона немов би «розлита в повітрі». Роль цього інформативного комплексу — у створенні первинного музичного досвіду учня.

Повертаючись до проблеми співвідношення «формули» і «фону», зазначимо: надзвичайно важливо, щоб формула певної професійної навички (тобто його назва) лягала на вже досить сформований досвід користування нею. Відповідно до цього принципу О. Д. Орлова, відпрацьовуючи ту чи іншу розвиваючу навичку на різному педагогічному репертуарі, кілька разів згадує формулу побіжно, і тільки тоді, коли це доречно з енергетичної точки зору (не витратить увагу учня, а лише підкріпить та розрядить її), дає образно ємне та коротке найменування вже досить вивченого явища.

На завершення цього короткого нарису окреслимо проблему етичної позиції педагога щодо завершеності–незавершеності роботи над твором. Не секрет, що багато педагогів, побоюючись суворого суду колег, нерідко «грішать» зайвою «зробленістю» програми. У той же час загальновідомо, що великий обсяг опрацьованого матеріалу, свіжість сприйняття та переживання музики важливіші для дитячої педагогіки, ніж зовнішній лиск, здійснюваний до того ж нерідко на шкоду всебічним накопиченням.

Для О. Д. Орлової критерієм готовності програми завжди виступає, з одного боку, генеральна стратегія розвитку учня, з іншого — власні прогнози формування естрадної впевненості учня, і ніколи — соціальний резонанс.

Підсумовуючи, слід зазначити, що автору даної роботи пощастило пройти під керівництвом О. Д. Орлової весь період початкової школи, а також значну частину наступного вікового етапу навчання, і цей етап забезпечив його не тільки всіма необхідними базовими професійними навичками, але й дав величезний заряд любові до творчості на все життя.

Наступний віковий етап проілюструємо педагогічним портретом В. І. Барбер.

**Валентина Ісаківна Барбер** (1927–2005) закінчила Київську консерваторію за класом Олександра Лазаровича Ейдельмана. Для формування її творчої індивідуальності велике значення мало спілкування з Г. Г. Нейгаузом, який високо оцінив її виконавську майстерність. Валентина Ісаківна працювала в Київській десятирічці, а в останні роки життя займалася приватною практикою, виховавши не одне покоління музикантів. Серед її учнів: М. Левицька, А. Артем'єва, П. Гінтов, Л. Ночовская, А. Ляхович.

Оскільки пластичний вік учнів даного етапу педагогіки дозволяє прийняти навикоформуючу ес-

тафету від попереднього, то і тут великого значення набуває створення інформаційного «фону» уроку. Але тепер основний зміст такого фону становить сфера пошуку інтонаційної міри у виконанні.

Даній сфері творчості прекрасно відповідає напрямок педагогіки, що отримав назву «інтуїтивістський метод». У педагогіці В. І. Барбер цей метод отримав яскраве втілення.

«Візитна картка» інтуїтивістського підходу — особлива якість педагогічного показу, що ілюструє ті чи інші професійні завдання. Показ в руслі інтуїтивістського підходу позбавлений всякого натяку на схематичність. Навіть максимально звужена конкретика завдання і фрагментарна вибірковість матеріалу, що показується, завжди вписані в контекст змістового цілого. У показах В. І. Барбер центральний інтонаційний елемент завжди був проінтонований настільки жваво і гнучко, а принцип пропорційності та гармонії був дотриманий настільки неухильно, що в очевидців нерідко виникало подвійне відчуття, що це дуже легко, але в той же час і неможливо повторити. «Інтонація була найвищою професійною цінністю Валентини Ісааківни. Відповідно, в її роботі з учнем основна увага приділялася подоланню всіх факторів, що опосередкують безпосереднє вираження інтонації» [9: 523].

Для інтуїтивістського підходу, втіленого в педагогіці В. І. Барбер, є характерним погляд на проблему звуковидобування як на первинну в ієрархії різних етапів роботи над музичним твором. Звук, його забарвлення стають смисловим ядром виконаної музики. Агогічно-архітектонічна канва є вторинною та формується, виходячи з заданих звукових передумов. Цим пояснюється і схильність В. І. Барбер до тонких психологічних метафор, які ніколи не ставали «ярликами», що сковують увагу учня, але в той же час акцентували його увагу на тому чи іншому аспекті інтонації, відтінкові звучання.

Відносно музичного часу для творчих принципів В. І. Барбер характерна специфічна імпровізаційна мобільність агогіки. Особливість її методу роботи над агогікою — в асоціативно-сугестивному принципі викладення пропонованих ідей, що активізує психологічні передумови необхідної агогіки у студента без акцентуації уваги на деталях виразних засобів.

У класі В. І. Барбер багато уваги приділялося проблемі природності музичного дихання. Практичні дії в цьому напрямку організовувалися за допомогою таких методів педагогічного «інтуїтивістського інструментарію», як спів, жестикуляція, що повідомляє алгоритм та міру звукових співвідношень, емоційно забарвлені метафоричні визначення.

На виконання її учнів справляла величезний вплив виразна, особлива манера вести урок. Емоційний вплив, властивий В. І. Барбер, сприяв включенню учня в процес виразного інтонування та підтримував в ньому необхідний емоційний тонус. Завдяки її інтенсивному інтонаційному співпереживанню можна було брати участь у процесі «творен-

ня» традиційних виконавських істин би ніби заново, «імпровізуючи». Роль стабілізації виконавського процесу свідомо відводилася образній домінанті.

Під час уроку нерідко відбувалася розблокування додаткових енергетичних каналів учня, про які той і не підозрював раніше. Такий енергетичний підйом зазвичай супроводжувало відчуття «другого дихання». Це ставало можливим на певному етапі звільнення й розігріву апарату, коли якісним стрибком було досягнуто нового рівня піаністичної волі.

Так, в ході практичних занять викристалізувався найбільш продуктивний з методів розігрівання, який ідеально підходить для всіх типів нервових систем та годиться як для підготовчого етапу домашніх занять, так і для сценічної підготовки. Принцип його полягає в русі від великого жесту до дрібного, від швидкої дії до повільної, від густого тембру до прозорого, від надлишків руху до максимальної його ювелірної точності.

На перший погляд може здатися, що В. Барбер як представник інтуїтивістського напрямку уникала раціональних узагальнень. Але це враження неправильне. Звичайно, весь аналітичний план опрацювання тексту був присутнім в її роботі. При цьому систематизація професійних вимог на теоретичному рівні не є нагальною проблемою для даного вікового етапу. Базовими засадами тут є нещадна вимогливість до міри втілення того чи іншого правила, висока вимогливість слуху, формування слухової культури.

Наступний наш нарис буде присвячений педагогічному методу І. М. Рябова.

**Ігор Михайлович Рябов** (1930–2006) закінчив Московську Консерваторію в класі професора Я. Зака. З 1954 року працював у Київській філармонії та Київській спеціальній музичній школі ім. Лисенка. З 1964 викладав у Київській консерваторії, з 1984 — завідувач кафедри спеціального фортепіано. Серед учнів — Валентина Лисиця, Дмитро Найдич, Володимир Тюрін, Вікторія Ермольєва, Артем Ляхович, Ірина Стародуб, Євген Дашак.

Старша школа передбачає вдосконалення раціоналістичного компонента музичного мислення у найширшому сенсі системоутворення. На даному етапі викристалізовується індивідуальний творчий метод учня, і, відповідно, його творча самостійність. Його творчі принципи рефлексуються та виходять на рівень соціальної реалізації.

Головним педагогічним завданням на даному завершальному етапі стає об'єднання всього масиву інформації, накопиченого раніше, в блоки, що організовані уявленнями про цілісність твору та роботи над ним, а також інформативне ілюстрування варіантів взаємодії цих блоків між собою. Таким чином, формується системне мислення що дозволяє учневі самостійно розпізнавати типологічно різні завдання, вибудовувати їх логічну послідовність і апробувати ефективність репетиційних етапів на сцені. «В основі роботи над будь-яким музичним твором Ігор

Михайлович вбачав важливим умовний поділ процесу на три тісно пов'язані складові:

- образний стрій твору, характеристики, настрої, емоційні стани — все те, що є кінцевою метою виконавського процесу;
- динаміка, ритм, артикуляція, агогіка, педалізація — тобто вся необхідна палітра засобів виразності для передачі характеру твору;
- необхідні піаністичні дії для втілення на інструменті звукових співвідношень, відповідних засобів виразності для створення образної характеристики» [16: 502–503].

При такому типі роботи в центрі уваги знаходиться музичний синтаксис — вже не тільки як предмет аналізу тексту музичного твору, але і як предмет рефлексії ефективності творчої «лабораторії» виконавця в цілому. Найбільш наочний індикатор спроможності та повноти самостійного синтаксичного аналізу — якість роботи «техніки безпеки» на сцені. Це зумовлено тим, що уявлення про музичний текст, накопичені в підсвідомості, повинні отримати адекватну їм реалізацію в усвідомленій синтаксичній «розмітці» тексту за всіма параметрами освоєння — від апплікатурно-координаційного до драматургічного. В іншому випадку внутрішній конфлікт підсвідомості та свідомості веде, як мінімум, до сценічної скутості, а в гіршому випадку — до аварійності виконання.

Переходячи до розгляду принципів роботи в класі І. М. Рябова, відзначимо, що його раціоналістичний підхід передбачає відносну незалежність агогічно-архітектонічного компонента та повну його рівноправність зі звучанням в процесі первинного осягнення змісту музичного твору. Скрупульозна робота над агогікою здійснювалася за допомогою спеціальної та цілеспрямованої акцентуації уваги учня на мірі втілення агогічних нюансів. Дана співмірність на всіх макро- та мікрорівнях побудови музичної форми допомагала учневі відчути особливу якість володіння музичним матеріалом, відчути себе драматургом, впевненим у логічності та динамізмі сценарію, в його «сценічності» для акторів.

Показово також і вирішення проблеми природного музичного дихання. Якщо для педагогіки попереднього вікового рівня найбільш оптимальним є напрацювання цієї якості за допомогою метафоричних визначень та ілюструючого співінтонування, як це практикувалося в класі В. І. Барбер, то підсумковий етап передбачає іншу роль аналітичного компонента. Так, при напрацюванні невимуженості розгортання музичної думки І. М. Рябов, крім зазначених методів, також часто користувався вивіреними засобами виразності, задіюючи при цьому різні рівні смислових контекстів — від співвідношення на мікрорівнях музичної мови (мотив, фраза) до історико-стильової перспективи певного музичного твору.

Найважливішою ланкою цього вікового етапу є соціалізація комплексу професійних напрацю-

вань, вже накопичених до того часу, — адже адаптувати їх доведеться до конкретних реалій життя музикантів. У цьому зв'язку важко переоцінити роль педагогічного соціального досвіду, а також соціального прогнозування. Адже, крім професійного гарту, в наш час важливе й мистецтво раціональних компромісів, вміння їх збалансувати в рамках тих вимог, які пред'являє «школа життя».

У класі І. М. Рябова велика увага приділялася т. зв. погляду зі сторони. Багато часу присвячувалося й прогнозам сприйняття того чи іншого типу слухача, і корекції артистичної складової у зв'язку з ними, і розбору реальної критики. Для вирішення проблем, пов'язаних із соціалізацією професіонала, особливе значення має контакт педагога та учня. Якщо контакт опосередкований різними «навколомузичними» моментами, наприклад, процесом «завоювання» педагогічного авторитету, або проявами психологічної залежності учня, то в таких умовах навряд чи можливо задіяти всі важливі аспекти соціальної адаптації. Лише щире бажання допомогти учневі реалізуватися в житті дозволяє підійти до цього питання максимально відкрито, забезпечити його різнобічне опрацювання в інтересах учня.

**Висновки.** Наведені «портрети» педагогічних методів трьох видатних майстрів київської фортепіанної школи демонструють, з одного боку, індивідуальну неповторність кожного з вікових етапів педагогіки, а з іншого — їх взаємозв'язок, належність одній цілісній системі виховання Музиканта і Особистості. У цьому контексті різні педагогічні методи не суперечать, а взаємодоповнюють один одного, даючи музикантові якості, необхідні на кожному з етапів становлення його майстерності.

**Перспективи подальшого дослідження** даної проблеми зумовлені невичерпним різноматтям педагогічних реалій та психологічної конкретики кожного нового візаві «педагог–учень».

#### Література:

1. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. Баренбойм — Л.: Музыка, 1969. — 288 с.
2. Баренбойм Л. Путь к музицированию / Л. Баренбойм. — Изд. 2-е, доп. — Л.: Советский композитор, 1979. — 352 с.
3. Бирмак А. О художественной технике пианиста / А. Бирмак — М.: Музыка, 1973. — 140 с.
4. Жукова О. Митець та його школа / Жукова О. // Київська фортепіанна школа. Імена та часи. — К.: 2013. — С. 505–508.
5. Каишаури Э. Специфика возрастных особенностей учащихся в стратегии музыкального обучения / Э. Каишаури // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2014. — Вып. № 6. — С. 46–57.
6. Катрич О. Стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти) / О. Катрич. — Київ–Дрогобич, 2000. — 100 с.
7. Коган Г. Вопросы пианизма / Г. Коган. — М.: Советский композитор, 1968. — 462 с.
8. Корженевський А. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / А. Корженевський // Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. — К.: Музична Україна, 1981. — С. 29–40.
9. Ляхович А., Романова А. И. М. Рябов и В. И. Барбер — выдающиеся представители Киевской фортепианной школы / А. Ляхович, А. Романова // Київська фортепіанна школа. Імена та часи. — К.: 2013. — С. 518–525.
10. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации / В. Москаленко. — К.: 1994. — 157 с.
11. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. — М.: Высшее образование; МГППУ, 2009. — 460 с.
12. Орлова Е. Из опыта работы над крупной формой с учениками младших классов / Е. Орлова // Дослідження, досвід, спогади. — К., 2012. — Вип. 9. — С. 78–86.
13. Романова А. Влияние технокоммерческой эстетики на стилистику академического музыкального исполнительства / А. Романова // Музично-творчий процес: наукові рефлексії. Науковий вісник. — К.: 2008. — Вип. 72. — С. 180–188.
14. Рынченко О. В классе Игоря Михайловича Рябова (Об Учителе) / О. Рынченко // Київська фортепіанна школа. Імена та часи. — К.: 2013. — С. 526–532.
15. Рябов И. Ежедневные упражнения пианиста / И. Рябов. — Киев: Музична Україна Україна, 1983. — 96 с.
16. Рябов С. Игор Михайлович Рябов: творчий портрет музиканта і педагога / С. Рябов // Київська фортепіанна школа. Імена та часи. — К.: 2013. — С. 496–504.
17. Снегірьов О. Піаністи України ХХ ст. / О. Снегірьов // Київське держ. вище музичне училище ім. Р. М. Глієра; Всеукраїнська національна асоціація піаністів-лауреатів міжнародних конкурсів; Міжнародний благодійний фонд Конкурсу Володимира Горовиця. — К., 2001. — 157 с.
18. Стародуб И. Учитель и ученики. Творческая аура и стиль класса Игоря Михайловича Рябова / И. Стародуб // Київська фортепіанна школа. Імена та часи. — К.: 2013. — С. 509–517.
19. Юдовина-Гальперина Т. За роялем без слез, или Я — детский педагог / Т. Юдовина-Гальперина. — СПб.: Союз художников, 2002. — 112 с.
20. Whiteside A. Indispensables of Piano Playing / A. Whiteside. — New York, Charles Scribner's Sons, 1961. — 155 p.