

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МУЗЫКИ ИМЕНИ  
А.Г. ШНИТКЕ»

На правах рукописи

**Диденко Юрий Валерьевич**

**ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
У СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ ВУЗОВ НА БАЗЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ  
ТРАДИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ**

Специальность: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания  
(искусство и культура, уровни среднего профессионального и высшего  
образования) (педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
профессор, доктор педагогических наук,  
доктор культурологии  
Щербакова Анна Иосифовна

Москва – 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ НА БАЗЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ.....</b>	
1.1. Термин «исполнительские компетенции» в контексте проблемы фортепианной педагогики.....	20
1.2. Феномен отечественной школы фортепиано и его отражение в исполнительстве и педагогике.....	35
1.3. Исторические традиции и современная практика формирования исполнительских компетенций пианистов разных национальных школ .....	45
1.4. Модель формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов .....	59
<i>Выводы по первой главе .....</i>	<i>71</i>
<b>ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ .....</b>	
2.1. Организационные аспекты изучения процесса формирования исполнительских компетенций.....	76
2.2. Программа формирования исполнительских компетенций студентов.....	99
2.3. Анализ результатов проведённого исследования.....	121
<i>Выводы по второй главе .....</i>	<i>141</i>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>146</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>154</b>

## ВВЕДЕНИЕ

В ситуации переоценки ценностных ориентаций в области музыкально-педагогического вузовского образования цель профессиональной подготовки концертных исполнителей и преподавателей по специализации «Фортепиано» преобразуется и наполняется новым содержанием, связанным с компетентным подходом и с современными требованиями к специалистам данного рода. Все изменения содержания профессионального образования имеют вектор, направленный на повышение качества подготовки специалиста, развития у него самостоятельного творческого мышления, мобильности к изменяющимся условиям социально-экономического плана, стремления к совершению эффективных профессиональных решений.

Компетенция выступает в качестве одного из показателей профессионализма специалиста и представляется как понятие широкого содержания, предполагающее высокий и комплексный уровень владения специалистами необходимыми профессиональными качествами и психологическими характеристиками. В музыкальной педагогике за исключением универсальных, общих профессиональных и специализированных компетенций, которые являются фундаментальным элементом Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), внедряется новое понятие «исполнительские компетенции». Вместе с тем, если проблема компетентности музыкантов-педагогов в области музыкальной педагогике и методики достаточно широко разработана в научной литературе, то вопросы формирования исполнительских компетенций до сих пор остаются малоисследованными. При этом совершенствование содержания профессионального образования

музыкантов-исполнителей всех специальностей невозможно без определения и конкретизации исполнительских компетенций.

Отечественная фортепианная педагогика опирается на прочные традиции, сложившиеся более века назад. При этом отечественное пианистическое искусство характеризуется уникальными и самобытными чертами, которые отличают его от фортепианных школ других национальных культур. Следование незыблемым традициям показало блестящие результаты и достижения, что позволило отечественной фортепианной школе занять одно из лидирующих положений в мировой музыкальной культуре. Данный факт обуславливает необходимость введения всех изменений в содержании профессиональной подготовки концертных исполнителей и преподавателей по специализации «Фортепиано» в вузе на основе преемственности национальных традиций отечественной фортепианной школы.

Актуальность темы диссертационного исследования заключается в выявленных **противоречиях**:

– между необходимостью формирования у студентов-пианистов вузов исполнительских компетенций как основы становления профессиональных специалистов и недостаточной методической разработанностью данного вопроса в научно-исследовательской литературе;

– между существующими в реальной исполнительской практике требованиями к специалистам-пианистам широкого профиля, способных исполнять музыку самых разных жанров и направлений как сольно, так и в составе ансамблей и творческих коллективов, и содержанием используемых учебных планов и программ по подготовке квалифицированных концертных исполнителей;

– между необходимостью овладения пианистами целым комплексом исполнительских компетенций и ограниченным набором компетенций данного плана, входящих в рабочие учебные планы вузов по программе «Искусство концертного исполнительства», (фортепиано).

Обнаруженные диссонансы в исследуемой тематике указали на проблематику работы, которая состоит в разработке теоретически обоснованных подходов и их прикладного внедрения в процесс формирования профессиональных умений исполнения у студентов-пианистов, опираясь на уникальные методы национальной системы фортепианного обучения в высшем музыкальном образовании (консерватории). Выбор исследовательского вопроса обусловлен недостаточной исследовательской элаборацией вопроса о том, каким образом можно эффективно сформировать исполнительские навыки у студента-пианиста в образовательных учреждениях, особенно имея в виду основные принципы отечественной фортепианной школы. Тема исследования, связанная разработкой способов развития исполнительских навыков студентов, обучающихся игре на фортепиано в высших музыкальных учебных заведениях, с основой на ведущих принципах и подходах, которые сформировались в рамках российской национальной фортепианной педагогики подчёркивает этот вопрос.

**Степень разработанности проблемы исследования.** Анализ области научных работ, посвящённых аспектам создания исполнительского мастерства у пианистов в рамках высших музыкальных учебных заведений с учётом практик российской школы указывает на обширное поле для исследований. Однако найденный спектр имеющихся исследований не покрывает потребность в комплексном и мультиперспективном исследовании, именно этим мотивирован выбор темы. Основы компетентностного подхода в высшем образовании, понятие «компетенции» рассматриваются в трудах А. А. Вербицкого [44], А. И. Иванова [78], А. К. Марковой [98], И. П. Мединцевой [101], С. Л. Троянской [141]. Применяемый в организации подготовки музыкантов компетентностный подход разработан в трудах И. С. Аврамковой [6], О. П. Радыновой, П. А. Хазанова, А. Б. Печёрской [123], Ю. А. Калининой [80].

Вопросы формирования исполнительских компетенций у музыкантов разных специальностей освещены в работах «Формирование пианистических навыков у студентов исполнительских специальностей в условиях компетентного подхода» Р. В. Иваниной [76], «Исполнительская компетентность музыканта-педагога» Д. В. Царёва [147], М. А. Лашкул [90], «Музыкально-исполнительская компетентность в структуре профессиональной культуры учителя музыки» Е. Л. Кисахановой [82].

Понятие «исполнительской школы» в контексте научных исследований имеет многозначную трактовку. В музыковедческой и педагогической литературе существует множество подходов к раскрытию данного термина. Мы обращались к исследованиям, в которых понятие «исполнительская школа» рассматривается с точки зрения системного подхода. В их числе работа по теории и методологии основ изучения исполнительской школы в музыкальном искусстве Д. И. Варламова, Е. С. Виноградовой [43], «Исполнительско-педагогическая школа как явление музыкальной культуры и образования» А. В. Малинковской [95]. Национальный и интернациональный ракурсы отечественной музыкально-педагогической школы освещены в исследовании Л. Г. Суховой [135]. Как культурологический феномен отечественную фортепианную школу рассматривает К. А. Михайлов [106]. О фортепианно-педагогических школах в целом и о школе А. А. Николаева пишет Л. А. Баренбойм [27], [28]. В контексте отечественного фортепианного искусства Ю. В. Болотов рассматривает исполнительскую и педагогическую деятельность А. Н. Есиповой [35]. Кандидатская диссертация А. Б. Бородина посвящена исследованию концепции «фортепианная школа» и её влияния на формирование исполнительских навыков у музыкантов в ходе их обучения в высших музыкальных заведениях [37]. Хань Мо анализирует особенности русского музыкального обучения на фортепиано, чтобы усовершенствовать профессиональные знания и навыки китайских студентов-пианистов [144]. Среди последних исследований исследуемой темы – диссертация Ань Жань [13].

Целостный взгляд на отечественную фортепианную школу складывается на основе изучения взглядов и принципов ее отдельных представителей. Среди многочисленных трудов отечественных педагогов-пианистов наибольшее значение имели труды А. Г. Рубинштейна [25], [92], С. Е. Фейнберга [143], А. Б. Гольденвейзера [56], [142], Г. Г. Нейгауза [111], Н. К. Метнера [102], [114], С. И. Савшинского [127], [128], Н. И. Голубковской [55], И. Гофмана [60], Л. В. Николаева [112], Б. С. Маранц [97], А. П. Щапова [157], Е. Либермана [91]. Большое значение имели труды Л. А. Баренбойма «Фортепианная педагогика» [28], «На уроках Антона Рубинштейна» [25], «Николай Григорьевич Рубинштейн» [26], «Музыкальная педагогика и исполнительство» [24], «Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства» [23]. Осмысление деятельности ведущих представителей отечественной фортепианной школы дано в работах «Портреты советских пианистов» Г. М. Цыпина [150], «Мастера советской пианистической школы» под редакцией А. А. Николаева [100], «Александр Борисович Гольденвейзер. Мастер-класс» О. А. Курганской [89], «Метод Лешетицкого» С. М. Мальцева [96]. Отдельные этапы и стадии национального музыкально-образовательного и музыкально-воспитательного процесса в России охарактеризованы в очерке Е. В. Николаевой [113]. К вопросам исполнительской культуры, «новой духовности» пианиста XXI века обращается М. С. Чернявская [152]. Много внимания вопросам современного исполнительского искусства уделяет Г. М. Цыпин [148], [149], [151].

Для осмысления уникальности и феноменальности «русского метода» подготовки исполнителей-пианистов потребовалось также обращение к содержанию подготовки специалистов в иных культурах. О европейских школах фортепианной педагогики сведения были почерпнуты в работах «История фортепианного искусства» А. Д. Алексеева [8], «Фортепианная музыка XX века» Л. Гаккеля [51], «Особенности фортепианных школ стран Европы и России» Чжунго Ян [153]. Особенности китайской фортепианной

школы раскрыты в исследованиях Бянь Мэн [42], Нью Яцынь [115], «Обучение китайских студентов в классе специального фортепиано. Из опыта Дальневосточного государственного института искусств» С. А. Айзенштадт и Н. Г. Исаевой [7].

Потребовался анализ современных подходов, методов и приемов обучения, которые будут способствовать эффективному формированию исполнительских компетенций. Феномен культурологического подхода в музыкальном образовании рассмотрен с точки зрения исторического ракурса и перспектив развития, формирования художественной культуры обучающихся в условиях высшего музыкального образования в работах Л. А. Рапацкой [124], [125]. Аксиологический, личностно-ориентированный и другие инновационные подходы представлены в статье О. А. Титовой [138]. Особенности применения жанрового подхода при обучении игре на фортепиано раскрываются в исследованиях Т. С. Орловой [117], Э. Г. Толмачевой [139]. Формированию восприятия духовной музыки в классе фортепиано посвящены труды Д. В. Щирина [159], [160]. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения в фортепианном классе музыкального вуза описаны в диссертационном исследовании В. Н. Галушка [52].

Таким образом, несмотря на актуальность компетентностного подхода в высшем музыкальном образовании и достаточную изученность вопросов, связанных с отечественной фортепианной школой, проблема формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов в вузе до сих пор не изучалась в научной литературе как в качестве отдельной темы, так и в аспекте опоры на традиции отечественной фортепианной школы.

**Цель исследования** заключается в создании и проверке на практике образовательной модели, которая бы способствовала развитию исполнительских навыков у студентов-пианистов высших учебных заведений. Ключевым элементом модели является учет и интеграция уникальных принципов и подходов, характерных для отечественной



фортепианной педагогики, наследие которой восходит к давним национальным музыкальным традициям.

**Объект исследования** – методы преподавания фортепианной игры, стратегии, которые вузовские педагоги применяют для обучения студентов мастерству пианистического искусства.

**Предмет исследования** – формирование исполнительских компетенций у студентов-пианистов.

Постановка вышеуказанной цели, объекта и предмета исследования обусловили следующие **задачи**:

1. Провести аналитическую систематизацию педагогического, методического, искусствоведческого, психологического блоков по проблеме исследования исполнительских компетенций.
2. Рассмотреть феномен отечественной школы фортепиано и его отражение в исполнительстве и педагогике.
3. Выявить особенности формирования исполнительских компетенций отечественной фортепианной школы и других национальных школ.
4. Представить модель формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов в вузе в контексте традиций русской фортепианной школы.
5. Экспериментально апробировать программу, направленную на развитие исполнительских компетенций студентов-пианистов, что является решающим этапом в процессе модернизации обучения в высших музыкальных учебных заведениях.

**Гипотеза содержится в следующих пунктах:**

1. В процессе обучения в высших музыкальных образовательных учреждениях студенты-пианисты развивают ключевые профессиональные качества, необходимые для их будущей карьеры. Эти качества закладываются через приобретение обширных теоретических знаний и практических навыков, которые включают, в

частности, способности и умения, нацеленные на высокоуровневое исполнительство. Исполнительские компетенции, таким образом, выступают ядром системы навыков, позволяющих пианисту успешно функционировать в музыкальном мире, интерпретировать и передавать эмоциональный и интеллектуальный заряд произведения. При этом их, как правило, не выделяют в отдельный блок. Между тем, развитие исполнительских компетенций оказывается наиболее востребованным для дальнейшей концертной и преподавательской деятельности молодого специалиста.

2. Фортепианные школы разных стран имеют свои особенности в области исполнительских компетенций, и анализ их педагогических принципов должен показать целесообразность выбора отечественных традиций в качестве базы создания исполнительских компетенций.
3. Исполнительские компетенции требуют обоснования и определения компонентной структуры, характеристики содержания и функции каждого компонента.
4. Предполагается, что указанные противоречия будут преодолены, если процесс обучения студентов-пианистов в вузе будет проходить с учетом целенаправленного формирования исполнительских компетенций, сформированных на базе традиций отечественной школы фортепианного исполнительства.

**Научная новизна исследования** констатируется следующими положениями:

1. В академический дискурс вводится фундаментальное понятие научной работы: *исполнительские компетенции пианиста*.

2. Исполнительские навыки рассматриваются как центральные профессиональные атрибуты музыканта, инструмент, позволяющий достигать высочайшего уровня в овладении исполнительскими и творческими заданиями. Структура исполнительских компетенций у студентов-пианистов в высшем учебном заведении включает модули,

отражающие историко-стилистические, технико-исполнительские, артистические, когнитивные, регуляторные и педагогические аспекты.

3. Анализ исторических традиций и современной практики формирования исполнительских компетенций пианистов разных национальных школ установил, что содержание фортепианной педагогики России в области процесса формирования исполнительских компетенций представляется наиболее целостным и гармоничным. Таким образом, было выявлено, что традиции национальной российской фортепианной школы служат фундаментом для развития исполнительских навыков у студентов-пианистов в вузе.

4. Теоретически обоснована модель формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов музыкального вуза на базе традиций отечественной исполнительской школы.

5. Разработана и апробирована специальная программа, построенная на четырех блоках: «Творческое развитие исполнительских способностей», «Стремление к самосовершенствованию и самореализации», «Усовершенствование мыслительных процессов у музыканта», «Освоение комплексной методики», уходящих корнями в богатую почву отечественных музыкальных достижений фортепианного искусства.

**База исследования** – кафедра специального фортепиано ФГБОУ ВО Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, кафедра фортепианного искусства ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А. Г. Шнитке».

**Теоретический корпус включал:**

– теоретические и методологические работы, посвященные компетентностному подходу в высшем образовании (А. А. Вербицкий [44], И. С. Аврамкова [6], Р. В. Иванина [76], Ю. А. Калинина [80], Е. Л. Кисаханова [82], М. А. Лашкул [90], И. П. Мединцева [101], О. П. Радынова, П. А. Хазанов, А. Б. Печёрская [123], С. Л. Троянская [141], В. Д. Царёв [147]);

– работы, посвящённые проблемам музыкально-исполнительского искусства (Л. А. Баренбойм [23], [24], П. С. Волкова [48], М. Д. Корноухов [84], И. М. Красильников [87], М. А. Лашкул [90], В. И. Петрушин [119], Л. А. Рапацкая [124], [125], Р. Н. Слонимская [132], Ю. А. Цагарелли [146], В. Д. Царёв [147], Г. М. Цыпин [148], [149], [151], Д. В. Щирин [160]);

– труды, посвященные изучению формирования и закономерностям функционирования исполнительских школ (А. Д. Алексеев [8], Ань Жань [13], Бянь Мэн [42], Ю. В. Болотов [35], Д. И. Варламов [43], Е. С. Виноградова [43], Л. Гаккель [51], А. В. Малинковская [95], Нью Яцынь [115], Л. Г. Сухова [135], Хань Мо [144], Чжунго Ян [153]);

– исследования в области отечественной фортепианной педагогики (В. Н. Галушка [52], Н. И. Голубовская [55], А. Б. Гольденвейзер [56], И. Гофман [60], Е. Либерман [91], Б. С. Маранц [97], Н. К. Метнер [102], Г. Г. Нейгауз [111], А. Г. Рубинштейн [25], [92], С. И. Савшинский [127], [128], С. Е. Фейнберг [143], Г. М. Цыпин [148], [150], М. С. Чернявская [152], А. П. Шапов [157]).

**Методология и методы исследования.** Теоретико-методологический подход был применен для трактовки феномена понятия «исполнительские компетенции» пианиста. В рамках данного подхода определены способы, структуры и образовательные предпосылки, которые способствуют процессу развития и укрепления у студентов-пианистов вуза исполнительских компетенций. Аналитический подход позволил рассмотреть содержание и функции всех компонентов структуры исполнительских компетенций.

Обращение к историческому подходу позволило определить исторические традиции и принципы, присущие отечественной фортепианной школе, а также другим национальным школам.

В опытно-экспериментальной части исследования основным явился эмпирический подход, который позволил провести диагностику уровня сформированности исполнительских компетенций у студентов-пианистов вузов.

Изучение исторического контекста и подхода дало возможность выявить и охарактеризовать уникальные черты и методы, которые являются фундаментальными для российской фортепианной школы, а также для других национальных школ, обладающих своими специфическими традициями и особенностями. При этом основное внимание уделяется не просто выделению различий и сходств, но и пониманию того, как эти уникальные элементы были развиты и переданы через поколения, способствуя формированию отличительных стилистических направлений в исполнительском искусстве.

В практической части исследования преобладающим стал эмпирический метод, который предоставил необходимые инструменты для анализа и оценки уровня развития исполнительских компетенций студентов-пианистов высших музыкальных учебных заведений. Благодаря такому подходу была создана база данных для дальнейшего количественного и качественного анализа, которая включает в себя различные аспекты способностей студентов, такие как их техническая квалификация, творческий потенциал и способность к интерпретации музыкальных произведений. Это, в свою очередь, помогло в идентификации степени их владения инструментом и исполнительской уверенности, а также в определении эффективности преподавательских методик и стратегий.

#### **Фазы исследования.**

В рамках *первой фазы исследовательского процесса (2021 год)* осуществлялся анализ исследований в сфере педагогики, психологии и музыкознания, связанных с изучаемой проблематикой; устанавливались методические подходы исследования, формировалась база терминов для диссертационной работы и проектировалась концепция развития исполнительских навыков у студента-пианиста в условиях вуза, с учетом национальных достижений в области фортепианного искусства.

*Вторая фаза исследования (2022-2023 годы)* характеризовалась реализацией практико-экспериментального подхода, целями которого стали

верификация научной гипотезы, конструирование тактик и подходов к воспитанию профессионально значимых умений у пианистов-студентов вуза, опираясь на историко-культурные традиции российской фортепианной школы.

*В заключительной третьей фазе процесса (2023 год)* были выполнены действия по толкованию, изучению и количественной оценке данных, полученных в ходе экспериментально-практических занятий.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

Сформулировано и теоретически обосновано понятие «*исполнительские компетенции пианиста*», определена структура исполнительских компетенций, содержание и функции каждого структурного компонента.

Уточнены национальные традиции и педагогические принципы отечественной фортепианной школы, проведена их связь с исполнительскими компетенциями, необходимыми для становления профессионального пианиста на современном этапе музыкального образования.

Рассмотрена и проанализирована педагогическая работа, направленная на формирование исполнительских компетенций студентов-пианистов в вузе. Разработаны методологические принципы, закладывающие основу формирования всех структурных компонентов исполнительских компетенций у студентов-пианистов в вузе.

Подтверждена закономерность, согласно которой работа над формированием каждого компонента структуры исполнительских компетенций в вузе способствует становлению важнейших профессиональных качеств пианиста.

Определены критерии сформированности исполнительских компетенций у студентов-пианистов, разработана и теоретически обоснована модель процесса формирования.

Исследование обладает **практической ценностью**, проявляющейся в создании и успешном предварительном тестировании системы методов, нацеленной на развитие исполнительских компетенций у студентов-пианистов, она была применена в процессе обучения студентов-пианистов на базе исследования.

В процессе экспериментальной части исследования был проведен анализ и структурирование теоретических данных, программ и материалов, относящихся к обучению студентов-пианистов в высшем учебном заведении, как российских, так и студентов-иностранцев. Обоснованы и экспериментально проверены критерии уровня сформированности исполнительских компетенций у студентов-пианистов на базе исследования.

**Степень достоверности результатов исследования** подтверждается фактом их применения в процессе педагогической деятельности преподавателей по программе специалитета «Искусство концертного исполнительства» (фортепиано).

Достоверность выводов представленной диссертационной работы подкреплена адекватным выбором исследовательских методик, соизмеримых с намеченными целями и определёнными задачами, исследованием теоретической основы и значимым объёмом выборки для практического экспериментирования.

#### **Апробация результатов исследования.**

##### **Статьи ВАК:**

1. Диденко Ю., Диденко Д. Организация проблемного обучения в формировании исполнительских компетенций студентов фортепианных факультетов // Вестник МГИМ им. Шнитке. 2023. №1 (21). С. 64-74.
2. Диденко Ю. Национальные традиции отечественной фортепианной школы как основа формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов // Искусство и образование. № 5 (145). С. 168-175.

3. Диденко Ю. Влияние традиций национальных фортепианных школ на формирование исполнительских компетенций пианистов // Педагогический научный журнал. 2023. Том 6. № 5. С. 117-120.
4. Диденко Ю. Организация процесса формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов вуза // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Том 6. № 5. С.150-160.
5. Креативный уровень развития исполнительских компетенций у студентов-пианистов в вузе // Вестник МГИМ им. Шнитке. 2023. №5 (25). С. 67-75.

#### **Статьи РИНЦ:**

1. Диденко Ю. Традиции отечественной фортепианной школы как основа обучения иностранных студентов-пианистов // Вестник МГИМ им.А.Г.Шнитке.2022 № 4 (20). С. 47-51
2. Диденко Ю. Формирование исполнительских способностей студентов-иностранцев в фортепианном классе в классификации профессиональных компетенций музыканта // Актуальные проблемы научного и технологического обеспечения инновационного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции 9 августа 2023г., г. Таганрог. – Стерлитамак: АМИ. – С. 19-24
3. Развитие самостоятельности и творческой инициативы в формировании исполнительских компетенций у студентов-пианистов вузов // Экспериментальная наука: механизмы, трансформации, регулирование: сборник статей Международной научно-практической конференции 17 октября 2023г., г. Саратов. – МЦИИ Omega Science. – С.113-117
4. Совершенствование профессиональной подготовки студентов-пианистов вуза с применением культурологического подхода // Гуманитарный научный вестник. 2023. № 11. С. 51-55.
5. Уровни эффективности проблемного обучения в формировании исполнительской компетентности студентов-пианистов в процессе фортепианной подготовки // Научный аспект. №10-2023. Т. 3 – С. 296-302.



Обсуждение положений диссертации происходило в рамках международных и всероссийских научных конференций:

1. Определение значимости обучения иностранных студентов в высших учебных заведениях РФ // Международная научно-практическая конференция: «Общение, обмен, исследование – взаимное обучение и развитие музыкального образования», Южно-центральный международный университет, г. Ухань, Китай, 12.06.2023г.
2. Формирование исполнительских способностей студентов-иностранцев в фортепианном классе в классификации профессиональных компетенций музыканта // Международная научно-практическая конференция, г. Таганрог, 09.08.2023г.
3. Развитие самостоятельности и творческой инициативы в формировании исполнительских компетенций у студентов-пианистов вузов // Международная научно-практическая конференция, г. Саратов, 17.10.2023г.
4. Особенности формирования сценической выдержки студентов-пианистов в процессе подготовки к публичным выступлениям // Окружная педагогическая конференция учреждений дополнительного образования сферы культуры Наро-Фоминского городского округа, г. Наро-Фоминск, 20.10.2023г.
5. Совершенствование профессиональной подготовки студентов-пианистов вуза с применением культурологического подхода // 15 Международная научно-практическая конференция «Научные чтения в музыкальном доме Альфреда Шнитке», г. Москва, 23-24.11.2023г.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Термин «исполнительские компетенции» пианиста подразумевает совокупность необходимых исполнительских навыков, психологических и личностных черт, которые экипируют музыканта для создания высокохудожественных музыкальных интерпретаций. Эти качества

обусловлены осмысленным и углубленным восприятием музыки и процесса её воплощения в живом исполнении.

2. Структура ИК включает *историко-стилевой блок* (знания в области основных исторических стилей и эпох в истории музыкального искусства, знания в области истории фортепианного исполнительства, знания об особенностях фортепианного стиля отдельных композиторов, знания об исполнительских средствах и приёмах, характерных для фортепианного исполнительства разных веков и школ), *техничко-процессуальный блок* (все виды техники пианиста: «мелкая» техника: гаммы, гаммообразные пассажи, 5-ти пальцевые последовательности; «крупная» техника: арпеджио, двойные ноты, аккорды, октавы); *художественно-исполнительский блок* (владение различными исполнительскими приемами, искусством правильного звукоизвлечения, умение ориентироваться в нотном тексте, обладать навыками чтения с листа), *мыслительно-когнитивный блок* (анализ нотного текста, переработка и осмысление информации, находящейся в нём, умение интегрировать имеющиеся знания в исполнительский процесс), *регулятивный блок* (компетенции самоконтроля, самоанализа, саморегуляции), *педагогико-воспитательный блок* (подбор репертуара, составление концертных программ и сценариев мероприятий, организация лекций и бесед с учащимися с собственными музыкальными иллюстрациями высокого художественного уровня). Обучение студента-пианиста в вузе должно строиться с учетом формирования каждого из структурных блоков исполнительских компетенций.

3. Феномен отечественной школы фортепиано и его отражение в исполнительстве и педагогике заключается в преломлении в содержании обучения будущих музыкантов-исполнителей исторических традиций национального фортепианного искусства, среди которых были выявлены: фокусировка в представленном контексте смещена в сторону кантиленного характера звучания и лиричности; акцент на художественной экспрессивности и продуманном интеллектуальном подходе к музыкальному

материалу, превалирование смысловой составляющей над техникой и виртуозностью; непрерывное сочетание концертной деятельности и педагогики; наследование педагогических и исполнительских методов из одного поколения в другое; гибкость в интеграции национальных педагогических подходов с уникальными чертами других культур; ориентация педагогического процесса на установление диалога с учениками и формирование среды, поддерживающей их творческое самоопределение и личностный рост.

4. Концепция фортепианного образования в России, применяемого в процедуре выработки исполнительских компетенций, отличается целостностью и сбалансированностью, обусловленной включением как элементов инструментально-технической подготовки, так и аспектов мыслительной активности пианиста, навыка саморефлексии и самокритики, а также инкорпорацией культурных национальных кодов в практику выступлений.

5. Модель формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов опирается на целевой, содержательный, технологический, результативно-оценочный блоки.

6. Программа формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов вуза основана на четырех блоках – «Творческое развитие исполнительских способностей», «Стремление к самосовершенствованию и самореализации», «Усовершенствование мыслительных процессов у музыканта», «Освоение комплексной методики», каждый из которых включает мероприятия, направленные на формирование тех или иных исполнительских компетенций.

**Структура исследования.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ НА БАЗЕ ТРАДИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ**

## **1.1. Термин «исполнительские компетенции» в контексте проблемы фортепианной педагогики**

«Фортепианная педагогика занимает одно из важнейших мест в отечественном музыкальном образовании. Являясь важным компонентом профессионального музыкального образования, педагогика обучения игры на фортепиано ставит перед собой цель сформировать целостную личность педагога средствами художественного воздействия фортепианной музыки, развить эмоциональную сферу будущего музыканта посредством приобщения к фортепианному искусству, обогатить его духовный и личностный опыт. В современной системе высшего музыкального образования подготовка музыкантов осуществляется на основе единой комплексной системы, сочетающей различные виды деятельности – учебную, творческую, исполнительскую, коммуникативную и т.д.» [64].

Содержание современной профессиональной подготовки пианистов в системе высшего звена позволяет будущим специалистам «вписаться» в рамки рынка труда, основным запросом которого является потребность в профессиональных музыкантах, чьи исполнительские компетенции способствовали бы решению воспитательных и культурных задач современного общества.

Фундаментом для развития профессиональных умений музыканта служит практика выступлений и музыкальное исполнение. Исполнительская деятельность музыканта, выступая в качестве основы музыкально-педагогического процесса, даёт возможность реализации образовательной, художественной и преподавательской деятельности. Вышесказанное позволяет говорить о том, что основой профессионального мастерства музыканта является **исполнительская компетентность**.

В современном научном знании проблеме формирования исполнительских компетенций музыканта уделено огромное внимание. Среди исследователей, обращавшихся к данной проблеме в последние годы, отметим – М. А. Лашкул [90], Д. В. Царёва [147], Р. В. Иванину [76] и другие. Помимо этого, рассмотрение процесса формирования исполнительских навыков пианистов соответствует компетентностному подходу, применяемому в организации подготовки студентов-музыкантов (О. П. Радынова, П. А. Хазанов, А. Б. Печёрская [123], Ю. А. Калинина [80], И. С. Аврамкова [6] и другие).

В основу компетентностного подхода в образовании положена идея о том, что результаты полученного будущими специалистами образования будут иметь значимость за пределами образовательной системы. Согласно концепции Болонского процесса, при соблюдении компетентного подхода, результат воплощается в «профессиональной подготовленности выпускника к рынку труда, выражаемой в использовании совокупности знаний, умений, компетенций, а также личностных характеристик для успешного роста выпускников высших учебных заведений в выбранной профессии и для расширения перспектив их трудоустройства, в чем заинтересованы как сами выпускники, так и общество, экономика в целом и работодатели, в частности» [164].

Идея об ответственности и инициативности учащихся также лежит в основе компетентностного подхода в образовании, в результате чего становится возможной переориентация учебного процесса от традиционного

авторитарного подхода учителя к более динамичной модели, в которой студент принимает активную и самостоятельную роль.

Рассматривая компетентностный подход в образовании музыкантов как триединство компонентов (ключевые компетенции, обобщённые предметные умения, прикладные умения) [101], исполнительские компетенции отнесём к компонентам прикладного характера, непосредственные результаты формирования которых станут основой профессиональной деятельности музыканта.

Для выявления сущности и содержания понятия исполнительских компетенций пианиста обратимся к толкованию дефиниции *«компетенции специалиста»*.

В «Большом энциклопедическом словаре» понятие «компетенции» трактуется как круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу [36]. По определению А. К. Марковой, компетентность определяется как «способность и умение выполнять определенные трудовые функции» [98, с. 31]. Исследователь Г. Вайнер понятие компетенции трактует как умение человека адекватно ориентироваться в различных сферах деятельности: работе, учебе, культуре, политике, педагогике и т. д. [116, с. 112]. Приведённые определения свидетельствуют о том, что компетенция является одним из показателей профессионализма специалиста и выступает как понятие широкого содержания, предполагающее высокий и комплексный уровень владения профессиональными и психологическими качествами. О психологическом компоненте в содержании понятия «компетенции» неоднократно высказывались многие исследователи в области профессионального образования. Так, согласно А. К. Марковой, компетенции представляют собой сочетание психических и психологических качеств специалиста, которые позволяют ему ответственно и эффективно выполнить свои профессиональные обязательства [98, с. 31]. Понятие компетенций в области профессионального образования включает в себя не только знания и умений,

но и понимание алгоритма действий при решении профессиональных задач, что является ключевым в трактовке данного термина. Сформированные компетенции специалиста позволяют ему на высоком качественном уровне выполнять свои функции.

С точки зрения музыкальной педагогики исполнительские компетенции музыканта неразрывны с процессом инструментального исполнительства. Е. Л. Кисаханова определяет термин «музыкально-исполнительских компетенций»: «опыт художественно-интерпретационного анализа музыкального материала и его эмоционально-образного исполнительского воспроизведения» [82]. В других работах за последние десятилетия проблема компетенций музыканта связывается с двумя областями профессиональной деятельности – исполнительской и педагогической. Например, И. С. Аврамкова выделяет отдельную разновидность компетенций специалистов. Автор приходит к выводу, что музыкальное творчество предполагает дефиницию «музыкально-педагогических компетенций» в качестве самостоятельной разновидности «общепедагогической феноменологии» [6, с. 149]. Представляя музыкально-педагогическую компетенцию как сложное понятие, И. С. Аврамкова выделяет в нём такие компоненты как: историко-стилевая (музыковедческая) компетенция, компетенция в сфере межличностных отношений, компетенция в области формирования художественно-эстетических вкусов, интересов, запросов, потребностей; вербальная компетентность, диагностическая компетентность.

В то же время, несмотря на достаточную разработанность проблемы компетентности музыкантов-педагогов в области музыкальной педагогики и методики, проблема исполнительских компетенций практически не получила комплексного изучения и исследования. Между тем для совершенствования содержания профессионального образования исполнителей на фортепиано, определение и конкретизация исполнительских компетенций представляются крайне важными.

Изучение и анализ содержания процесса обучения пианистов в вузах позволило трактовать понятие «**исполнительские компетенции пианиста**» как **совокупность ключевых навыков исполнения, психологическое восприятие и черты характера, которыми должен обладать исполнитель, и которые служат инструментом для создания творчески значимых трактовок музыкальных произведений. Данные качества и умения являются результатом сознательного погружения в суть музыкального материала и глубокого понимания процесса его интерпретации.**

«Вышесказанное приведённое определение понятия позволяет трактовать исполнительские компетенции пианиста как:

- одно из важнейших профессиональных качеств музыканта;
- средство для реализации исполнительских и художественных задач на высоком профессиональном уровне» [64].

Многоуровневая сложность понятия ИК пианиста обусловили его многокомпонентную структуру, опирающуюся на содержание исполнительского процесса музыканта (см. Рисунок 1).



Рис. 1

**Структура исполнительских компетенций музыканта-пианиста**



В результате этого, структуру исполнительских компетенций пианиста составили такие составляющие как:

1. Историко-стилевой блок.
2. Техничко-процессуальный блок.
3. Художественно-исполнительский блок.
4. Мыслительно-когнитивный блок.
5. Регулятивный блок.
6. Педагогико-воспитательный блок.

В приведённой ниже *Таблице 1* рассмотрим более подробно функции и содержание каждого из компонентов понятия исполнительских компетенций пианиста.

**Таблица 1.**

**Содержание и функции исполнительских компетенций пианиста**

<b>Название компонента</b>	<b>Функции</b>	<b>Содержание</b>
<b>Исторический и стилевой блок ИК</b>	Данные компетенции позволяют пианистам определить стиль и специфику интерпретации исполняемого сочинения.	Знания в области основных исторических стилей и эпох в истории музыкального искусства; Знания в области истории фортепианного исполнительства; Знания об особенностях фортепианного стиля отдельных композиторов; Знания о исполнительских средствах и приёмах, характерных для фортепианного исполнительства разных веков и школ.
<b>Техничко-процессуальный блок</b>	Данные компетенции соответствуют содержанию	Все виды техники пианиста:

<b>ИК</b>	технической стороны исполнительского мастерства пианиста, а также раскрывают содержание исполнительского процесса.	все виды техники пианиста: «мелкая» техника: гаммы, гаммообразные пассажи, 5-ти пальцевые последовательности; «крупная» техника: арпеджио, двойные ноты, аккорды, октавы.
<b>Художественно-исполнительский блок компетенций</b>	Владение данными компетенциями помогает решать специалисту художественные и узкоспециальные задачи, связанные с преодолением исполнительских сложностей.	Владение различными исполнительскими приемами, искусством правильного звукоизвлечения, умение ориентироваться в нотном тексте, обладать навыками чтения с листа
<b>Мыслительно-когнитивный блок ИК</b>	«Мыслительно-когнитивный блок исполнительских компетенций пианиста необходим для формирования у него музыкальной и профессиональной культуры в целом» [66, с. 119]. Развитые мыслительно-когнитивные компетенции формируют у будущего специалиста способность к прогнозированию поступающей музыкальной задачи и результата своей исполнительской	Анализ нотного текста, переработка и осмысление информации, находящейся в нём, умение перенести ее в исполнительское творчество

	деятельности.	
<b>Регулятивный блок ИК</b>	Регулятивный блок исполнительских компетенций выполняет функцию контроля за состоянием и поведением исполнителя в рабочем процессе и на сцене.	Компетенции самоконтроля, самоанализа, саморегуляции; Компетенции преодоления стресса перед сценическим выступлением.
<b>Педагогико-воспитательный блок ИК</b>	Компетенции данного характера позволяют пианисту реализовывать педагогические и воспитательные функции посредством исполнительской деятельности в обществе.	Подбор репертуара, составление концертных программ и сценариев мероприятий, организация лекций и бесед с учащимися с собственными музыкальными иллюстрациями высокого художественного уровня. В рамках данного составляющего блока исполнительских компетенций пианист должен владеть «знаниями, пониманием роли и значения музыкального искусства в воспитании общества, а также владеть механизмом передачи эмоционального и духовно-нравственного содержания посредством исполнительской деятельности» [64].

Компоненты, формирующие исполнительские компетенции, тесно взаимосвязаны с фундаментальными аспектами музыкального образования. Иными словами, ключевые элементы, которые вместе создают искусство исполнения в музыке, являются неотъемлемой частью того, что изучается в рамках музыкального образования. Сюда входят: опыт эмоционально-ценностного отношения студентов к музыкальному искусству, музыкальные знания, музыкальные умения и навыки, музыкально-творческая деятельность. Так, эмоционально-ценностное отношение студентов к музыкальному искусству прививается за счёт компетенций, входящих в состав историко-стилевого, регулятивного и педагогико-воспитательного блоков. Музыкальные знания – элемент содержания музыкального образования, которые способствуют формированию у пианистов компетенций, входящих в состав всех пяти перечисленных в Таблице 1 блоков. Составляющие технико-процессуального блока исполнительских компетенций представлены в виде сформированных у студентов умений и навыков, а музыкально-творческая деятельность является результатом сформированного у студентов комплекса исполнительских компетенций.

Наиболее сложным в рассмотренной структуре исполнительских компетенций представляется технико-процессуальный блок. Он включает в себя основополагающий для пианиста комплекс исполнительских умений и навыков. Формирование исполнительских компетенций у студентов-пианистов опирается на имеющиеся у них исполнительские навыки. В фортепианной педагогике проблема классификации и теоретического обоснования исполнительских навыков представляется весьма обширной, однако в свете проблемы исполнительских компетенций требует лишь некоторого обобщения.

Под исполнительским или пианистическим навыком понимается какой-либо компонент игры на фортепиано, доведенный до автоматизма. Когда пианистический навык сформирован, его использование в исполнительской практике позволяет не затрачивать лишние силы на обдумывание

совершаемого действия, а сосредоточиться на достижении художественного результата. Формирование исполнительских навыков имеет большое значение в музыкальной педагогике. Благодаря прочному приобретению необходимых навыков пианист может сосредоточиться на воплощении в исполняемом произведении музыкального образа. По этой причине на начальном этапе обучения игре на фортепиано много времени уделяется формированию исполнительских навыков. В музыкальной педагогике представлены разные классификации исполнительских навыков. Среди них выделим следующие:

- технические;
- звуковые;
- метро – ритмические;
- нотно-ориентированные;
- слуховые;
- художественно-образные.

Помимо этого, важное внимание в структуре профессиональных компетенций пианиста уделяется формированию компетенций технического характера. Важность данного компонента в структуре исполнительских компетенций исключительна, так как именно технические навыки и непосредственно исполнительская техника напрямую формируют уровень профессиональной культуры музыканта.

Исполнительская техника пианиста включает несколько компонентов: это комплекс виртуозных умений, а также исполнительские навыки. Овладение всеми компонентами позволяет пианисту совершенствовать свое мастерство. Фортепианная техника в ее полном и всестороннем понимании включает в себя набор методов и приемов, которые необходимы для успешного освоения и интерпретации множества фортепианных стилей.

Развитие техники фортепианного исполнения – это сложный и многоаспектный процесс, который включает в себя не только физическое освоение инструмента через развитие мышечной координации и силы, но и

психологические компоненты, такие как сила воли, концентрация, мотивация и эмоциональное выражение.

Обучение пианиста должно включать развитие образных представлений музыканта, умения «переживать» исполняемый репертуар, понимать и ощущать пульсацию и музыкальное движение произведения. Таким образом, можно говорить о том, что формирование техники и музыкальности — единый процесс развития пианиста, где все составляющие профессионального мастерства неотделимы друг от друга. Если уделять мало внимания какой-либо стороне обучения, то это может стать причиной несовершенства исполнения, его ограниченности, скованности, а также «немузыкальности», которое включает в себя недостатки и в звуковой области.

Исходя из вышесказанного, следует заключить, что основной задачей развития технической составляющей пианиста является обеспечение определенных условий, которые будут направлены на готовность технического аппарата решать различные художественные задачи.

Рассмотрим понятие «техника пианиста». Под «техникой» понимается «умение художника выразить то, что он хочет выразить. Это способность его материализовать задуманное в звуках...» [97, с. 113.]. Многие величайшие пианисты-педагоги прошлых столетий отмечали важность и многосоставность данного понятия. Так, И. Гофман, связывая искусство игры на инструменте с физиологическими процессами, писал: «Техника – это ящик с инструментами, из которого искусный мастер берёт то, что ему нужно в данное время и для данной цели» [60]. С. Е. Фейнбергу принадлежит следующее высказывание: «Техника пианиста – не цель, а средство в достижении художественного результата» [143]. Кроме того, пианист подчеркивал взаимосвязь между определенными видами техники, на преемственность стилей, родство фактур, отмечая при этом, что данные знания помогают пианисту накапливать технические умения.

Помимо технического аспекта профессионального мастерства пианиста, в структуре его профессиональных компетенций имеют огромное значение и другие навыки. Развитие метроритмических навыков исполнителя на фортепиано становится одним из центральных аспектов как общей, так и специальной (фортепианной) педагогики. В то же время, данная сторона исполнительских навыков считается одной из наиболее сложных. Сформированные музыкально-ритмические способности и общее ощущение ритма являются основой музыкальности исполнителя.

Проблема развития и воспитания метроритмических исполнительских навыков исполнителя явилась основой исследований многих педагогов, среди которых — К. Сишор, Г. Ревеш, Б. М. Теплов, В. И. Петрушин, Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова, К. Орф и другие.

Воспитание метроритмических навыков пианиста будет способствовать совершенствованию всех сторон исполнительской техники – исполнение штрихов, развитию моторики, и общему музыкальному восприятию в целом.

На начальном этапе обучения метроритмическая сторона исполнительских навыков формируется в ходе задействования на уроках специальности различных форм работы, таких как: восприятие музыки (на примере, иллюстрированном педагогом), пение, музыкально-ритмические движения, непосредственно игра на фортепиано, музыкально-дидактические игры и т. д.

В целом, развитие метроритмических способностей будет способствовать решению следующих задач в воспитании исполнителя: развитию всего комплекса музыкальных способностей и обогащению опыта его эмоционального восприятия; познавательных способностей и мыслительных процессов, воспитанию активности, дисциплинированности, собранности пианиста.

Огромное значение в развитии метроритмических ощущений играет формирование у исполнителя чувства ритмического стиля музыки, его специфических черт и особенностей. Это связано с тем, что каждая эпоха

характеризуется определенными особенностями ритма и метра в музыкальных произведениях. Так, в сочинениях композиторов эпохи классицизма, метроритмическая пульсация ощущается наиболее явно. В то время как произведения романтического периода характеризуются более прихотливой и свободной ритмикой. В джазовых и эстрадных произведениях метроритмическая сторона завуалирована и не однозначна. Это связано с тем, что эстрадные и джазовые произведения относятся к так называемой «лёгкой музыке» и предполагают внутреннее раскрепощение как с точки зрения исполнения, так и с точки зрения ритма. Выработка ощущения ритмического стиля, понимания специфических черт и особенностей играет большую роль в музыкально – ритмическом воспитании обучающегося в классе фортепиано и составляет важную часть исполнительских навыков пианиста в целом.

Наиболее трудными для формирования представляются слуховые представления пианиста. Работа над ними происходит в непосредственной связи со слуховыми впечатлениями и их переосмыслением в процессе прослушивания и воспроизведения музыкального произведения. Особую роль для пианиста играет развитие способности представить его художественный образ. С данными процессами неразрывно связываются образы, ранее запечатленные в памяти и воображении. Игра пианиста представляет собой художественную ценность только в том случае, когда воображаемые звуковые представления воплощаются в реальном звучании. Поэтому слуховые представления оказываются тесно связаны с техникой звукоизвлечения на фортепиано.

Формирование слуховых представлений основано на определенной последовательности действий. Сначала пианист получает первичное представление, которое имеет яркую эмоциональную окраску. Затем к полученным эмоциям добавляется аналитический процесс, позволяющий связать их с определенными ассоциациями и звуковыми представлениями.



Наконец, у пианиста возникает целостное представление о художественном образе музыкального произведения.

Пианист должен уметь свободно ориентироваться в нотном тексте. Для этого необходимо целостное восприятие, связанное с охватом разделов музыкального произведения, с более дробным членением внутри них (темы, музыкальные фразы и др.). Исполнитель должен мыслить крупными единицами целого, а не тактами. Уже этап знакомства с музыкальным произведением должен включать понимание темпа, агогики, динамического, штрихового планов произведения. Все это формирует нужные слуховые впечатления об исполняемой музыке. Указанный навык целостного восприятия хорошо формируется благодаря такой форме работы как чтение с листа. Происходит активизация мыслительной деятельности пианиста. При чтении с листа он учится анализировать нотный текст, выявляя в нем знакомые элементы музыкального языка и технические приемы.

Работа в классе фортепиано над художественным образом музыкального произведения способствует раскрытию творческого потенциала. Юный пианист должен уметь размышлять над настроением музыки и выражать возникающие эмоции в собственном исполнении. Содействию данного процесса способствует создание на уроке художественно-творческой атмосферы, использование методов, активизирующих восприятие пианиста, его мыслительную деятельность и креативность.

С. Е. Фейнберг приводит следующее определение понятия образа: «Образ – наиболее яркое выражение музыкального восприятия» [143]. Н. И. Голубовская отмечает, что «музыка – язык образов, она пробуждает в нас образы чувств, настроений, раскрывает сложный духовный мир человека, воплощает и многогранный окружающий человека мир» [55].

Искусство вплетено в канву исполнительской практики. Исполнитель произведения является связующим звеном между создателем (композитором) и аудиторией слушающей. При этом он сам предстает как творец, ведь акт

игры на музыкальном инструменте – это не только воссоздание заданной формы художественного изображения, но и личностное прочтение его исполнителем, отражающее оттенки его мировоззрения, этических, духовных устремлений.

Выступая как транслятор духовных ценностей и носитель эстетических идеалов посредством исполнительского опыта, музыкант должен демонстрировать не только достаточный уровень сформированных знаний в области теории и истории исполнительства, умений и навыков, но и демонстрировать осознанный опыт исполнительской деятельности, включающий в себя понимание глубинных основ исполнительского процесса, содержания исполняемого произведения, владеть навыком художественного интерпретирования нотного текста и т.д. Как отмечает Д. В. Царёв, исполнительская компетентность студентов-музыкантов представляет собой «сформированные у них на высоком уровне общие и специальные музыкальные способности, личную стратегию музыкального развития, способность к эмоционально-ценностному восприятию музыки и художественному интерпретированию» [147, с. 178]. Сформированные исполнительские компетенции у студентов-музыкантов способствуют более глубокому и осмысленному исполнению ими музыкального произведения с погружением в его содержание. На основе сделанных выводов о стиле и содержании опуса, исполнительские компетенции позволяют музыкантам сделать выводы о технической составляющей произведения и деталях работы над ним. Формирование исполнительских компетенций пианистов направлено не только на непосредственное воспроизведение нотного текста на высоком художественном уровне, но и на выполнение ими просветительских и воспитательных функций.

Сформированные исполнительские компетенции музыканта, раскрывающие фактор его профессионализма, позволяют определить процесс их формирования как одно из направлений образовательного процесса.

Таким образом, теоретическая проработка концепции «исполнительские компетенции» представляет собой сложное явление в контексте фортепианной дидактики из-за её многоуровневости и охвата. Данный термин включает в себя комплексные свойства, исходящие из глубины и уникальности исполнительско-творческого процесса у пианистов. Определение "исполнительские компетенции" занимает пространство за пределами стандартных образовательных категорий фортепианной педагогики, таких как знания, умения и навыки, оно вбирает целесообразность профессиональных и личностных свойств пианиста, давая возможность их активного использования для решения творческих и педагогических заданий.

Введённое в научный обиход понятие «исполнительских компетенций пианиста» влечёт за собой постановку новых научно-теоретических проблем, среди которых – уточнение педагогических условий, разработка форм, приёмов и методов их формирования, а также выявление национальных и ментальных особенностей данного процесса в содержании профессиональной подготовки исполнителей на фортепиано в вузах.

## **1.2. Феномен отечественной школы фортепиано и его отражение в исполнительстве и педагогике**

Концепция музыкального образования для будущих пианистов в российских вузах XXI века основывается на долговременных достижениях национальной школы фортепианного искусства, насчитывающей свыше 150 лет эволюции. Вектор отечественной системы образования на Болонскую

модель не нарушили сложившиеся в отечественной школе национальные традиции фортепианного исполнительства и педагогики, которые по-прежнему характеризуются качествами уникальности и самобытности.

Имена великих пианистов, составляющих основу русской фортепианной школы, известны всему миру, в их числе – Антон и Николай Рубинштейны, Сергей Рахманинов, Феликс Blumenfeld, Анна Есипова, Лев Оборин, Генрих Нейгауз, Константин Игумнов, Григорий Гинзбург, Святослав Рихтер и другие. «Интенсивная творческая и педагогическая деятельность русских пианистов на протяжении более чем двухсот лет позволяет говорить о феномене “русской фортепианной школы”» [68]. Для того чтобы указать на справедливость применения термина «феномен», отметим, что, на наш взгляд, в «рассмотрении уникальных черт отечественной фортепианной школы как единого культурного и педагогического явления важен не только системный и научный подход, но и эмоционально-чувственное восприятие русского фортепианного искусства» [68]. Данный факт позволяет трактовать отечественную фортепианную школу как своего рода культурологический феномен [117]. Сущность данного понятия, по определению А. В. Малинковской, заключается в трансляции определённого исполнительско-педагогического опыта, в котором консолидировано искусство основоположника школы – мастера, педагога и нескольких поколений его учеников [95, с. 94]. В сущности, в понятии исполнительской школы проявляется также преемственность творческих идеалов и установок, методов и педагогических принципов основателя школы.

Стремление сохранить и приумножить исполнительский опыт прошлого обусловило исследовательский интерес к определению и явлению исполнительской школы. Именно в контексте истории и традиций фортепианного исполнительства, дефиниция «исполнительской школы» является наиболее теоретически обоснованной. К исследованию данного вопроса в обозначенном контексте обращались такие учёные, как Ю. В. Болотов [35], М.Н. Курбатов [88], А. Б. Бородин [37] и многие другие.

Дефиниция «исполнительская школа» является достаточно распространённой в музыкальной педагогике и искусствоведении. Существующий термин «исполнительская традиция» во многом синонимичен указанной выше дефиниции. Эти термины применяются в научных исследованиях, звучат в интервью музыкантов-исполнителей. Понятие «исполнительской школы» в контексте научных исследований имеет многозначную трактовку. В музыковедческой и педагогической литературе существует множество подходов к раскрытию данного термина. Рассмотрим основные из них.

Чаще всего к определению понятия «исполнительской школы» применяется системный подход. На его основе «исполнительская школа» представлена в контексте целостности объекта и его компонентов [43, с. 1407-1411]. Структурными элементами рассматриваемого понятия выступают педагогический опыт и исполнительская практика.

Л. А. Баренбойм поднимает проблему отсутствия единой трактовки понятий «исполнительская школа» и «фортепианная школа» и рассуждает: «Одни, продолжая стоять на стародавних позициях, ассоциируют понятие «школа» с определенным комплексом фортепианно-технических навыков, прививаемых ученикам. Другие, говоря о школе, имеют в виду кроме названного комплекса также и характерные для нее музыкально-выразительные приемы. Третьи – всю сумму эстетико-стилевых взглядов, художественно-выразительных средств и черт пианистического мастерства в их единстве. Но даже в последнем случае определение «школа» страдает односторонностью: в поле зрения находится лишь то, чему обучают, а то, как обучают, остается без внимания. А между тем взаимосвязь обоих этих начал нередко определяет жизнеспособность школы» [27, с. 24].

М. Н. Курбатов отмечает наличие ключевых принципов. Среди них поддержка и стимулирование личных творческих начинаний учащихся, продолжение традиций и подходов в сфере музыкального обучения, а также сокращение уровня унификации в образовательном процессе [88].

По мнению исследователя Ю. В. Болотова, понятие «исполнительской школы» в контексте фортепианного искусства можно рассматривать как в узком, так и в широком смысле слова. Так, в узком смысле слова, автор в основу понятия закладывает «присутствие кардинальных новаций в методической области» [41, с. 12]. Он рассуждает о трактовке термина «исполнительско-педагогической школы», заключая его в «общности эстетико-мировоззренческих установок и стилистических особенностей исполнения, система педагогических (не только технико-методических, но и художественно-стилевых) принципов творческого лидера – главы школы и его последователей и создают феномен исполнительско-педагогической школы» [41, с. 12].

А. Б. Бородин предоставил многогранный теоретический анализ концепции «исполнительской школы» в контексте фортепианного мастерства, опираясь на уже установленные научные интерпретации. Так, фортепианная школа – «неформальное объединение музыкантов, которое обладает центром или отличается полицентричностью, имеет индивидуальную парадигму, включающую эстетические, педагогические, исполнительские, профессиональные принципы, характеризуется прямым или опосредованным типом коммуникации и осуществляет сохранение, передачу, генерирование художественных идей и выработку технических средств для их воплощения в местном, национальном или интернациональном масштабе в рамках конкретного исторического периода» [37].

А. Б. Бородин подчеркивает ключевую роль ведущего педагога-исполнителя в её развитии. Лидер такой школы выделяется не только выдающимися индивидуальными достоинствами, но и обладает высоким уровнем моральных, эстетических и артистических стандартов, а также исключительной исполнительской культурой [37].

Феноменальность отечественной фортепианной школы базируется на синтезе западной и восточной модели исполнительства на фортепиано, которые составили основу для формирования русских традиций.

В своем исследовании вопросов традиционности, Хань Мо акцентирует внимание на том, что учебные принципы русской фортепианной школы были заложены на фундаменте западноевропейского пианистического искусства, что обуславливалось активной адаптацией западных музыкальных тенденций в «российском культурном контексте» [144, с. 12]. В то же время, композиции М.И. Глинки и А.С. Даргомыжского уже содержали учебные постулаты, ставшие ключевыми для создания уникальной российской методики фортепианного искусства. Глинка был основоположником камерного и лирического направления русской фортепианной музыки, где первостепенную роль играло мелодичное и лирическое звучание инструмента. Вопросы исполнения мелодичной линии на фортепиано ставились и решались поколениями отечественных музыкантов-педагогов. Выделение внимания на мелодичность и лиричность звучания является одним из краеугольных аспектов отечественного фортепианного педагогического подхода. Кроме того, **влияние Глинки и Даргомыжского выразилось в наращивании акцентов на артистичности интеллектуальной глубине в исполнительском искусстве, ставя смысловое содержание произведений выше технической виртуозности.**

**Данный элемент по сей день подчеркивает особенность и неповторимость русской школы преподавания фортепиано.**

Помимо этого, характерной особенностью организации процесса формирования исполнительских компетенций пианистов явилась опора обучения не на практику и опыт, а на теоретические сведения. Данный аспект коренным образом отличал принципы европейской педагогики от русской. Такая традиция обучения музыкальному искусству была характерна для всех видов музыкального исполнительства. Это подтверждает и исследование Е. В. Николаевой, в котором, анализируя исторические закономерности

становления системы музыкального образования, автор вывод о том, что русская музыкальная культура в своей сути опирается не на точное знание исполнителя о звуке и его воспроизведении согласно нотному тексту, а на духовную и эмоциональную настройку музыкантов на их исполнение, «погружение» в их содержание [113]. Более всего данный аспект характерен для воспитания вокалистов в России, однако данный подход использовался также и в практике подготовки инструменталистов.

Новый этап в формировании отечественных традиций фортепианной педагогики наступает в период со 2-й половины XIX-начала XX века. Отметим события, которые послужили обновлению основных постулатов отечественной педагогики. В первую очередь это открытие классов фортепиано в Московской и Петербургской консерваториях. Кроме того, в указанный исторический период был сформирован определяющий образ пианиста-педагога. Фигурами для такого образа послужили братья Рубинштейн, А. Есипова, Т. Лешетицкий, В. Сафонов, Ф. Blumenфельд и другие. **«В неразрывности концертно-исполнительской и педагогической деятельности заключается ещё одна важная традиция отечественной фортепианной школы»** [64].

Развитие отечественной фортепианной педагогики в XX веке было продолжено практикой таких музыкантов-педагогов как А. Гольденвейзер, Г. Нейгауз К. Игумнов. Этими педагогами было воспитано последующее поколение пианистов, в числе которых Л. Власенко, Э. Гилельс, С. Рихтер, В. Мержанов, Д. Башкиров, М. Плетнев, В. Постникова, М. Воскресенский, Н. Петров, В. Горностаева, О. Яблонская, С. Доренский и другие. Обращаясь к понятию «исполнительская школа» в контексте фортепианного искусства, Ань Жань указывает, что это «система ряда художественных принципов и методов исполнительской и педагогической деятельности, сформированная в творчестве выдающегося представителя музыкального искусства, обладающего ярко выраженной способностью к персонализации, и существующая во времени в процессе преемственности, непосредственного



взаимодействия учителя и учеников» [13, с. 10-11]. **В преемственности педагогических и исполнительских традиций из поколения в поколение видится следующая важная черта отечественной фортепианной педагогики.**

Ань Жань строит модель сохранения и развития традиций русской фортепианной школы на осознании студентами причастности к одному из ее ответвлений, проводя педагогическое исследование на базе МГПУ на примере классов педагогов М. А. Антоновой, О. В. Георгиевской, И. А. Белоконь, Г. Л. Князевой и других [13, с. 14]. Каждый из указанных педагогов продолжает и развивает в своей деятельности идеи основателей фортепианной школы, а также передает определенные педагогические установки и эстетические предпочтения своим ученикам.

«В работе поколений педагогов первых десятилетий XX столетия выкристаллизовывается ещё одна важная содержательная черта отечественной фортепианной педагогики – внимание к тембру, звуку, акустическим возможностям инструмента. На основе современного им репертуара педагоги начала XX столетия развили и приумножили принципы кантиленного звучания фортепиано в русском исполнительстве. О данных особенностях отечественной фортепианной школы неоднократно высказывались педагоги XX столетия» [64]. Т. П. Николаева (1924–1993) писала об отечественной фортепианной школе: «...отношение к звуку, певучий “тон”, мелодичность исполнения, желание как можно глубже постичь содержание исполняемого произведения» [89, с. 157]. С. Л. Доренский, выступая в качестве продолжателя традиций фортепианной педагогики своего педагога Г. Р. Гинзбурга, характеризовал стиль работы своего наставника за инструментом следующим образом: «Как он показывал в классе разучиваемые произведения, как рассказывал о них! Рядом с ним нельзя было не влюбиться в пианизм, в звуковую палитру рояля, в обольстительные таинства фортепианной техники» [150, с. 209].

Во второй половине XX века отечественное музыкальное

исполнительство и образование подвергаются влиянию процессов глобализации, что приводит к смешиванию и согласованию исполнительских традиций и педагогических методов на международном уровне. Л. Г. Сухова пишет, что «информационный «бум», характерный для постиндустриального общества, революционные прорывы в области средств массовой коммуникации и информационных технологий, – всё это предельно сократило дистанции между национальными культурными ареалами, ранее почти не соприкасавшимися друг с другом» [135, с. 271]. Фортепианное образование в рассматриваемый период активно развивается и совершенствуется, помимо этого традиции отечественной фортепианной педагогики становятся ключевыми для формирования новой в истории фортепианного исполнительства школы – китайской. Изучая характерные черты русской фортепианной школы в промежутке времени с середины XX века и до начала 90-х, необходимо подчеркнуть важность и влияние наследия фортепианного образования в качестве вектора развития фортепианного исполнительства в ближайших странах, а именно – в странах, входящих в состав СССР. Была определена доктрина культурной политики, согласно которой академическое музыкальное образование было введено во всех существующих на то время пятнадцати республиках. До окончательного распада Советского Союза на территории страны функционировало приблизительно тысяча детских музыкальных школ, несколько сотен музыкальных колледжей, а также множество высших музыкальных образовательных учреждений включая консерватории, академии и институты искусств. Это свидетельствовало о масштабе и значении музыкального образования в СССР, а также о поддержке и развитии музыкальной культуры на государственном уровне в то время.

Были основаны Белорусская государственная консерватория, консерватории и институты культуры в странах Прибалтики, Ташкентская государственная консерватория (Узбекистан), Алма-Атинская консерватория (Казахстан), консерватории в Таджикистане, Киргизии, Туркменистане. Таким образом, **отечественная фортепианная педагогика ассимилировалась с**

**уникальностью и стилистическим своеобразием стран союзных республик, где особенно ярким данное мультикультурное сочетание в звучании национального репертуара и внедрённых педагогических традициях проявлялось в странах Средней Азии.** Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что педагогические традиции отечественной пианистической школы со 2-й половины XX столетия до начала XXI века были локализованы и ассимилированы с региональными культурными особенностями.

Завершая изучение особенностей фортепианной педагогики России, выявляющих её уникальность, следует отметить, что одной из её ключевых черт является направленность на всестороннее и гуманистичное развитие личности музыканта, на привитие эстетических и нравственных ценностей. Деятельность отечественных педагогов-пианистов всегда характеризовалась **«созданием особой среды, искусством общения со своими воспитанниками, которое способствовало самовыражению и саморазвитию обучающихся»** [64]. Одной из первоочередных задач отечественных педагогов-пианистов всегда являлось создание в исполняемом музыкальном произведении художественного образа, что достигается с помощью музыкально-слуховых ассоциаций. Чтобы достичь данной цели у обучающихся-пианистов требуется расширять общий и музыкальный кругозор, совершенствовать навыки самоанализа, слухового контроля.

О своеобразной манере исполнительства в русской фортепианной школе, отличающей стиль игры на инструменте от музыкантов других национальных школ, неоднократно высказывались музыканты разных поколений. Так, например, по замечанию крупнейшего немецкого музыканта XX столетия А. Шёнберга, в исполнении Й. Гайдна и В. А. Моцарта русские пианисты «ограниченны, послушны и довольно неестественны ввиду их представления о “классической” природе музыки» [156, с. 82]. Известный польский пианист Т. Лешетицкий характеризует манеру исполнения русских музыкантов как страстную, драматическую, стихийную, обладающую

«необычайной жизненной силой» [96, с. 95]. Перечисленные выше особенности исполнительства отечественной фортепианной школы нашли своё прямое воплощение в педагогике и опыте подготовки музыкантов.

Таким образом, российская фортепианная школа в течение многих десятилетий остается тесно связанной с практикой музыкального исполнительства и с широким спектром культурных обычаев. Подходы и методы, используемые в преподавании фортепианной игры в России, пронизаны духом национального музыкального наследия, который отражается как в сохранении классических традиций, так и в привнесении инноваций [64].

Ань Жань указывает на такие основные признаки существования фортепианной исполнительской школы, как глубина и сложность отечественной фортепианной школы, чье богатство простирается за рамки обычных учительско-ученических отношений [13]. Она не сводится исключительно к передаче технических навыков и знаний игры на фортепиано, а также включает в себе воспитание эстетического вкуса и формирование личности пианиста через эмоциональное погружение в музыку. Цель здесь — вырастить не только технически подкованного исполнителя, но и глубоко чувствующую, мыслящую и эмоционально отзывчивую личность [64].

Отражение «феномена отечественной фортепианной педагогики нашло своё воплощение в следующих традициях:

- проявление особого внимания к кантиленности и лирическому звучанию инструмента;
- акцентирование на художественной выразительности и интеллектуальности в исполнении, приоритете содержательного начала над технической и виртуозной составляющей;
- неразрывность концертно-исполнительской и педагогической деятельности;

- преемственность педагогических и исполнительских традиций из поколения в поколение;

- возможность адаптации и органичного сочетания отечественных педагогических традиций с национальным своеобразием иных культур;

- направленность образовательного процесса на создание особой среды, искусством общения со своими воспитанниками, которая способствовала бы самовыражению и саморазвитию обучающихся» [68].

«Вышеперечисленные традиции отечественной фортепианной педагогики выявили следующие её постулаты:

- развитие и обучение музыканта-пианиста на основе знания большого количества музыкальных произведений, разных трактовок. Тренировка музыкального слуха и навыков слухового анализа;

- направленность на формирование широкого кругозора музыканта-пианиста (знания в области музыки, живописи, литературы, архитектуры, философии);

- нравственное и духовное воспитание ученика;

- работа над технической составляющей исполнения как средство воплощения художественного замысла произведения» [68].

### **1.3. Исторические традиции и современная практика формирования исполнительских компетенций пианистов разных национальных школ**

Содержание фортепианной педагогики в разных странах определяется историческими особенностями развития фортепианного исполнительства в той или иной культуре в целом. В выявлении уникальности и

феноменальности «русского метода» подготовки исполнителей-пианистов важным представляется изучение вопроса содержания подготовки специалистов в иных культурах. В контексте данного исследования будут проанализированы подходы к формированию исполнительских компетенций в европейской школе фортепианной педагогики и азиатской (китайской) как наиболее крупных и самостоятельно цельных.

Для того чтобы охарактеризовать уникальность отечественной фортепианной школы, необходимо указать на принципиальные различия в исполнительском стиле ведущих мировых фортепианных школ, среди которых Ян Чжунго выделяет русскую, французскую, австро-немецкую и английскую [153]. Опираясь на компаративный анализ Чжунго, выделим некоторые принципиальные отличия (см. Таблицу 2).

Таблица 2

<b>Название фортепианной школы</b>	<b>Основоположники</b>	<b>Характерные черты</b>
Русская школа	Антон и Николай Рубинштейны	«Характеризуется неоднородностью стиля, виртуозностью, созерцательностью, стихийной и драматичной манерой исполнения» [66, с. 116].
Французская школа	Л. Адам	«Французскую фортепианную школу выделяет стремление следовать строгим тенденциям национального стиля игры в практике и педагогике, в манере игры преобладает ловкий и виртуозный стиль, детализация нотного текста» [66, с. 116], динамической и агогической партитуры произведений.
Австро-немецкая школа	В. А. Моцарт Л. В. Бетховен	Характерными особенностями данной школы выступают скрупулёзность, умеренность, рациональность в использовании

		музыкальных приёмов, интеллектуальная манера исполнения.
Английская школа	М. Клементи	«Характерными особенностям школы выступает сосредоточенная манера игры, глубокое осмысление исполнительских движений пианиста» [66, с. 116].

Процесс развития фортепианной педагогики в разных культурах и её содержание обусловлен общим уровнем развития музыкального исполнительства и культуры в целом. Европейская школа в фортепианной педагогике – явление неоднородное и имеющее национальные характеристики. Формирование педагогической мысли в области фортепианного исполнительства развивалось на протяжении нескольких столетий и имело последовательный и целенаправленный характер. В этом принципиальное отличие данного процесса от аналогичного в отечественной школе, развитие которой происходило интенсивными темпами всего лишь за несколько десятилетий XIX века. Творческое наследие и эстетические взгляды крупных музыкантов нескольких поколений, таких как Л. В. Бетховен, Ф. Шопен и другие обусловили специфику подготовки исполнителей на фортепиано в открывшихся в Европе (Париже, Праге, Берлине) консерваториях. В классах европейских консерваторий в 1-й половине XIX столетия доминировал виртуозный подход. Среди важных исполнительских компетенций педагоги выделяли владение техникой, выработка блестящего стиля игры (быстрые темпы, внешняя эффектность). О данном типе игры и, соответственно, об особенностях данного подхода к формированию исполнительских компетенций исследователь Г. В. Крауклис пишет следующее: «Начинает доминировать определенный тип пианиста-виртуоза, владеющего блестящей техникой игры на инструменте, что является главным в его игре и обеспечивает шумный, но часто поверхностный успех у зрителей» [8, с. 63]. С точки зрения организации

процесса обучения европейские педагоги делали акцент на тренаж студентов фортепианных классов. Технические формулы повторялись в отрыве от содержания музыкального произведения и художественного контекста. Особенности развития фортепианной музыки в европейских странах во многом обусловили и содержание аспекта психофизического развития в процессе наработки исполнительских умений у пианистов. Пример – французская школа фортепианной педагогики, которая берёт своё начало с момента открытия Парижской консерватории в 1785 году. По стилю исполнения французская методика обучения пианистов носила уникальный характер и сохраняла свою самобытность вплоть до середины XX столетия [61, с. 29]. Исполнители из Франции отдавали предпочтение уникальным музыкальным инструментам, отличающимся ясным, прозрачным звучанием. Эти тембральные характеристики в значительной мере влияли на физические и акустические аспекты их музыкального образования.

Дж. Левин называет его «метод пальцев, твёрдой руки и игривой игры» [51, с. 17]. Помимо этого, опираясь на существующие методики обучения пианистов XIX столетия, представители французской фортепианной школы склонялись к стремительным темпам игры, не требующей глубины звука и поисков тембрового богатства. Отработка виртуозного стиля происходила на основе использования технических упражнений, этюдов К. Черни и ритмических паттернов. Такой подход к формированию исполнительских компетенций пианистов французской школы во многом ограничивал выбор репертуара. Произведения С. В. Рахманинова, П. И. Чайковского и иных авторов были недоступны исполнителям, в результате чего французская фортепианная школа в конце XIX столетия оказалась единственной в Европе, которая характеризовалась специфическим репертуаром. Однако уже в первые десятилетия XX века с приходом во Францию новых инструментов, качественно различающихся по своим тембральным и акустическим характеристикам, в истории европейской, в том числе французской, педагогики выдвинулось «новое поколение пианистов-педагогов (Эдуард



Рислер, Альфред Корто, Лазар Леви, Ив Нат и Марсель Шампи), которые в процессе формирования исполнительских компетенций опирались на поиски нового звучания и способов звукоизвлечения как основу художественной выразительности» [66, с. 116]. Применение техники опоры рук при игре на инструменте отразилось на методических подходах в педагогике фортепиано. [61]. С середины 50-х годов XX столетия французская методика подготовки пианистов «рассеивается» в общей европейской практике, что было обусловлено расширением конкурсно-фестивального движения и процессами мультикультурной интеграции. Среди практики французских пианистов стало распространённым явлением продолжать обучение в других странах.

Содержание фортепианной педагогики австро-немецкой школы неразрывным образом связано с наследием ведущих мастеров австро-немецкой музыки – В. А. Моцарта и Л. В. Бетховена. Процесс формирования исполнительских компетенций в данной национальной школе тщательно структурирован и рационализирован. Немцы делают акцент на рельефном показе тематизма, векторе музыкальной драматургии и движения к кульминации. Любое исполнение должно быть наполнено смыслом [130].

В стремлении к рациональности и осмысленности австро-немецкой фортепианной школы близка и английская фортепианная школа, одним из представителей которой явился Тобиас Маттеи. На протяжении нескольких десятилетий в английской фортепианной педагогике доминировал метод мастера, который представлял собой уникальную педагогическую систему, где главное внимание отводилось выработке навыка глубокого звукоизвлечения, опирающегося на физические ощущение и движение исполнительского аппарата пианиста [111, с. 49]. Такие эстетические требования к звучанию инструмента также были обусловлены спецификой создаваемых английскими композиторами фортепианных сочинений – Генделем, Дюссек, Крамером. Сочинения перечисленных композиторов требовали от исполнителей сдержанности, прямоты и рационализма. В результате этого, исследователи Майра Хесс и Клиффорд Керзон

характеризуют английскую фортепианную школу как сочетающую в себе немецкий интеллектуализм, британскую вежливость, эклектизм, редкую страсть и драматизм [96, с. 56].

Одной из уникальных и наиболее молодых фортепианных школ является китайская. Её традиции сложены не так давно – формирование китайской школы как самостоятельного художественного явления началось с 80-х годов прошлого столетия и связано с преодолением экономической и социокультурной изолированности страны. В Китае было открыто множество музыкальных школ, а также средние и высшие музыкальные учебные заведения. Изначально педагогика в Китае многое взяла из советских пианистических традиций, а также позаимствовала некоторые принципы фортепианной педагогики европейских стран и Америки [115]. Одним из теоретиков фортепианной китайской педагогики в XX столетии явился Чжу Гун-И (1922—1985), преподаватель Пекинской консерватории. Он выстраивал обучения в своём классе на основе китайской художественной эстетики. Процесс формирования исполнительских компетенций китайских пианистов по методике Чжу Гун-И создавался, исходя из природных способностей учащихся, что содействовало формированию у них собственного индивидуального стиля. Одной из главных целей, преследуемых педагогом, было стремление научить студентов самостоятельному музыкальному мышлению. Уникальность и оригинальность педагогических взглядов Чжу Гун – И проявлялась в том, что он декларировал подходы обучения, при которых выражение эмоций и чувств совершалось посредством физического действия за инструментом и через смену физических ощущений в игровом аппарате. Такой подход к формированию исполнительских компетенций пианиста противоречил традиционным принципам воспитания эмоциональной природы исполнителя в китайской музыкальной педагогике, опирающейся на национальную философию. Характеризуя данный способ сценического выражения эмоций, типичный для искусства Китая в целом, Бянь Мэнь уазывает: «Так, китайские

пианисты заимствуют из древности предельную эмоциональную сдержанность — в китайском национальном театре, даже если герои пребывают в гневе или в ярости, их позы и движения никогда не бывают резкими, вызывающими. У зрителей порой складывается впечатление, будто выразительные средства китайского искусства далеки от реализма. Но то, что европейцами подчас воспринимается как условность, китайскому народу понятно и близко, освящено тысячелетними традициями. Характер ритуальности имеет и поведение китайцев в их обычных трудовых делах, в трагических жизненных событиях» [42, с. 104].

В традиции китайской философии принято сдерживать эмоциональные проявления, избегая яркой или преувеличенной экспрессии. Это реплицируется в музыкальной практике страны, где считается, что музыка должна исходить из глубин сердца и лишь затем находить отражение в исполнении на инструменте. «Из сердца на клавиши», – центральное утверждение для исполнительского искусства в Китае [115, с. 108-113].

Сущность и содержание процесса формирования исполнительских компетенций в китайской педагогике опирается на 2 стиля игры, которые представляют собой две разные эстетические категории – «Вэн» («Покой») и «Ву» («Воинственный»). Первый стиль отличается значительным уровнем концентрации мысли, акцентом на осознанности чувств. Его можно обозначить как «исполнение – созерцание». Исполнительская манера «Вэн» используется главным образом для работы над произведениями лирического склада, которые требуют отражения глубоких и мягких эмоций, привлечения тонких исполнительских градаций в процессе игры на инструменте. В данном типе исполнительской практики огромное значение уделяется работе над звуком, звукоизвлечению, технике движений пальцев, запястья и игрового аппарата в целом. Данный стиль отвергает чрезмерную эмоциональность и преувеличенность передачи чувств, манерность и подчеркнутую драматичность в игре [115].

Антагонистом исполнительского стиля «Вэн» является «Ву». В данном типе исполнительской практики преобладают чувственность, драматизм и эмоциональность исполнения. Он получил своё распространение у музыкантов современного поколения – пианистов, чьи имена зажглись в первые десятилетия XXI столетия. К данной исполнительской манере причисляют искусство китайского пианиста Ланг Ланг [115].

Характеризуя особенности развития китайской фортепианной школы, следует отметить, что расширение репертуара музыкантов за счёт наследия русских и европейских композиторов ставило перед пианистами новые задачи, которые приходилось решать в контексте совершенствования фортепианной педагогики Китая. Прежде всего – это расширение исполнительских компетенций музыкантов, что требовало от них более углубленных представлений о сущности исполнительского процесса. Обмен педагогическим и исполнительским опытом, открытие границ в контексте современных тенденций мультикультурной интеграции обусловили расширение и обновление китайской педагогики. В XXI веке развитие фортепианной педагогики Китая пребывает на качественно новом уровне, в результате чего китайские музыканты громко заявляют о себе и о китайской фортепианной традиции на мировой сцене. Так, в топе исполнителей мирового уровня в XXI веке впервые в истории фортепианного исполнительства появляются имена китайских музыкантов – Юйцзя Ван (Yuja Wang), Ли Юнди (Li Yundi), Ланг Ланг (Lang Lang) [105].

Фортепианное исполнительство получает активную поддержку и дотации со стороны государства и предпринимательства. В результате этого в системе подготовки исполнителей на высшей ступени складывается развитая инфраструктура, музыкантам создаются качественно новые условия для обучения [108]. Вышеперечисленные факторы и условия развития фортепианной педагогики способствовали проявлению так называемого феномена китайской фортепианной школы, которые исследователи называют «фортепианный бум» [7].

Вместе с тем, активный интерес в Китае к фортепианному исполнительству имел в своей основе и негативные тенденции. Среди которых – превалирование и приоритет скорости, техничности и виртуозности в игре китайских музыкантов над содержательностью и осмысленностью, проявление феномена «чудо-ребенка» и резкий спад результатов у музыкантов по мере их дальнейшего развития и взросления. Резко возрос спрос на преподавательские услуги в области фортепианного исполнительства, что проявилось в возрастании количества преподавателей, не имеющих достаточного уровня профессиональной подготовки. В результате этого резкий волнообразный скачок в развитии китайской фортепианной школы в последние годы характеризуется тенденциями стагнации. Можно предположить, что именно недостаток и негативные тенденции в педагогике фортепианного исполнительства на высшей ступени стали тому причиной. Данное предположение подтверждают и современные отечественные педагоги, работающие с китайскими студентами по программе обмена. Так, характеризуя слабую подготовленность преподавательского состава в китайских консерваториях, исследователи С. А. Айзенштадт и Н. Г. Исаева отмечают, что «приехавшие в Россию со слабой подготовкой китайские студенты в скором времени, за счет усилия русских преподавателей, избавляются от наблюдаемых сложностей» [7, с. 240].

Таким образом, анализ исторических традиций и современного опыта формирования исполнительских компетенций у студентов класса фортепиано разных национальных фортепианных школ позволил сделать вывод о том, что существующие в современной практике исполнительства школы формировались на основе традиций развития фортепианного искусства. Проанализированные в настоящем параграфе фортепианные школы – французская, австро-немецкая, английская и китайская – обладают несомненной значимостью в современном фортепианном исполнительстве, являя художественный феномен. «Содержание методики формирования

исполнительских компетенций пианистов в разных национальных школах обусловлено эстетическими условиями развития фортепианного искусства в отдельных странах» [66, с. 119]. Это повлияло на содержание методики обучения пианистов и особенности процесса формирования у них исполнительских компетенций.

В приведенной ниже Таблице 3 проанализируем содержание фортепианной педагогике разных стран с точки зрения соответствия их содержания компонентной структуре исполнительских компетенций, обоснованной в параграфе 1.1. данного исследования.

Таблица 3

## Соответствие содержания национальной фортепианной педагогики компонентам исполнительских компетенций

## пианистов

Название компонента	Характеристика компонента	Русская школа	Французская школа	Австро-немецкая школа	Английская школа	Китайская школа
<b>Исторический и стилевой блок ИК</b>	«Данного рода компетенции позволяют пианистам делать выводы о стилевой принадлежности и особенностях исполнения и интерпретации исполняемого сочинения» [66, с. 119].	Есть	Нет	Есть	Есть	Нет
<b>Технический и процессуальный блок ИК</b>	«Данные компетенции соответствуют содержанию технической стороны исполнительского мастерства пианиста» [66, с. 119], а также раскрывают содержание исполнительского процесса. Владение	Присутствуют	Присутствуют	Присутствуют	Присутствуют	Присутствуют

	данными компетенциями помогает решать специалисту узкоспециальные задачи.					
<b>Когнитивный блок ИК</b>	«Мыслительно-когнитивный блок исполнительских компетенций пианиста необходим для формирования у него музыкальной и профессиональной культуры в целом» [66, с. 119]. Развитые мыслительно-когнитивные компетенции формируют у будущего специалиста способность к прогнозированию поступающей музыкальной задачи и результата своей исполнительской деятельности.	Присутствует	Присутствует	Присутствует	Присутствует	Слабо выражен
<b>Регулятивный блок исполнительских</b>	Регулятивный блок исполнительских компетенций выполняет	Присутствует	Присутствует	Присутствует	Слабо выражено	Слабо выражено



<b>компетенций</b>	функцию контроля за состоянием и поведением исполнителя в рабочем процессе и на сцене.					
<b>Педагогико-воспитательный блок исполнительских компетенций</b>	Компетенции данного характера позволяют пианисту реализовывать посредством исполнительской деятельности педагогические и воспитательные функции в обществе.	Присутствует	Слабо выражено	Присутствует	Присутствует	Отсутствует

Таким образом, анализ опыта формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов в разных странах позволил установить, что содержание данного процесса во многом связано с традициями и культурными особенностями развития фортепианного искусства в конкретно взятой стране. Каждая из пяти крупнейших фортепианных школ – русская, французская, австро-немецкая, английская и китайская – отличается уникальностью и своеобразием. Европейские фортепианные школы сформировались гораздо раньше, чем русская, а содержание обучения пианистов в них выступает в неразрывном единстве с особенностями развития фортепианной музыки в этих странах. Наиболее проблемной и противоречивой в аспекте своей целостности выступает китайская фортепианная школа, что обусловлено меньшим сроком её существования в мультикультурном пространстве и следованием за количеством, а не за качеством подготовки исполнителей. Проведённый компаративный анализ содержания фортепианных методик, имеющих в разных странах, позволил выявить тот факт, что содержание фортепианной педагогики России в области процесса формирования исполнительских компетенций представляется нам наиболее целостным и гармоничным, поскольку она базируется не только на элементах игры, но и включает в себя такие сферы деятельности пианиста, как интеллектуальную работу, способность к самоосмыслению и самокритике, а также включение национальных культурных особенностей в исполнительский процесс. Исходя из этого, мы можем заключить, что национальные черты российской фортепианной школы лежат в основе становления исполнительских компетенций как для студентов из России, так и для иностранных учащихся.

#### **1.4. Модель формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов**

Моделирование как метод теоретического осмысления проблемы широко распространен в педагогической науке. В ракурсе рассматриваемой проблематики исследования разработка и теоретическое обоснование модели данного процесса позволяют легче понять характер зависимости между структурными элементами исследуемого феномена. Музыкальное образование как предмет педагогики является организованным и упорядоченным процессом, представляющим собой движение от целей образования к его результатам. Согласно В. А. Сластенину, сущностной характеристикой процесса формирования компетенций специалиста является целостность и внутреннее единство всех его компонентов [131]. Подобное мнение высказывает и И. П. Подласый, который процесс формирования компетенций специалиста представляет как педагогическую систему, в которой процессы формирования, развития, воспитания и обучения составляют единое целое с формами, методами и условиями его реализации [120].

Создание программы формирования ИК предполагает решение задач нескольких групп на основе каждого из блока разрабатываемой модели.

Задачи первой группы призваны установить структуру компетенций и обозначить те из них, которые связаны с традициями отечественной фортепианной школы.

Задачи второй группы должны определить компоненты всех компетенций.

Для определения содержания исполнительских компетенций, выбора методов, форм и средств их формирования понадобилось установление третьей группы задач. К ним также относится выбор диагностического инструментария.

Для установления механизма педагогической модели и ее построения была определена четвёртая группа задач. Особое внимание на данном этапе уделялось установлению связей между музыкально-педагогическими дисциплинами, а также технологических и содержательных элементов обучения, дидактических условий, в том числе компетентностно-ориентированный подход.

На основе междисциплинарного анализа литературы по теме исследования в разрабатываемой модели были выделены следующие блоки:

I. Целевой блок

II. Содержательный блок

III. Технологический блок.

IV. Результативно-оценочный блок.

При этом каждый блок может рассматриваться как система, состоящая из отдельных компонентов.

**Целевой блок** разрабатываемой модели предполагал постановку определённой цели, которая соответствует социальному заказу общества, конкретизации задач и выявлению функций данного процесса. Данные компоненты целевого блока модели выступают в неразрывном единстве с сущностью и содержанием исполнительских компетенций специалиста.

*Цель процесса моделирования* заключается в оптимизации, детализации и углублении процесса формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов на основе национальных традиций фортепианной педагогики.

Из вышепредставленной цели вытекают следующие *задачи моделирования* процесса формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов на основе национальных традиций фортепианной педагогики:

1. Определить направления и проблемы, перспективы использования традиций отечественной фортепианной школы в процессе формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов в вузе.

2. Изучить традиционные способы и средства, условия и возможности использования традиций отечественной фортепианной школы в процессе формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов.

3. Определить перспективность использования традиций отечественной фортепианной школы в процессе формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов.

4. Создать условия для организации процесса формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов в вузе.

5. Создать теоретическую основу для разработки и апробации целевой педагогической программы.

*Функциями процесса моделирования выступают:*

– функция адаптации студента-пианиста и педагога к изменениям и возможностям личности и среды, к содержанию традиций отечественной фортепианной педагогики;

– функция оптимизации и дополнения, верификации и систематизации, трансформации и ретрансляции национальных традиций фортепианной педагогики в мультикультурное образовательное пространство;

– функция организационно-синтетических преобразований в содержании процесса формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов;

– функция оптимизации развития и саморазвития личности в модели и практике современного образования и пр.

**Содержательный блок разрабатываемой модели на основе теоретических положений, выведенных в ходе выше описанных исследований, позволил определить условия, необходимые для формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов в вузе на основе традиций отечественной фортепианной педагогики. Представим данные условия:**

– опора на комплексный подход, который получает реализацию при продвижении пианистов по разным содержательным направлениям;

- наличие прочной профессиональной ориентации в процессе формирования исполнительских компетенций;
- включение в содержание процесса формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов инструментария, позволяющего проводить диагностику уровня их сформированности;
- включение в обучение продуктивных методов и форм работы направлено на обеспечение опыта исследовательской деятельности, который включает выдвижение и проверку гипотез, обоснование решений;
- обеспечение процесса непрерывности и преемственности для формирования компетенций при изучении исполнительских дисциплин.

Перечисленные условия призваны регулировать содержательно-дисциплинарный и технологический компоненты модели.

*Содержательно-дисциплинарный компонент* модели поделен на два блока. Блок «Дисциплины» имеет четыре части содержательных компонентов, их основу составляют дисциплины исполнительского модуля – специальный инструмент, ансамбль, концертмейстерский класс, творческий коллектив; ее можно назвать предметной. В блок «Содержание» входят обязательные для формирования компетенций элементы. Праксиологический компонент компетенции представлен развитием умений, направленных на выполнение определенных исполнительских приемов, отдельных действий, характеризующих компетенцию, а также умений по применению нескольких приемов для решения исполнительских и художественных задач. Усвоение аксиологического компонента компетенции представлено высоким уровнем понимания пианистами специфики деятельности, основанной на анализе, обобщении и классификации информации, получаемой при изучении исполнительских дисциплин. Компетентностная часть блока включает методологию приемов мыслительной деятельности, подбор упражнений, направленных на развитие аксиологического компонента. При обдумывании репертуара и специальных упражнений, связанных с отработкой того или

иного компонента блока «Содержание», требуется определить место каждого компонента в структуре исполнительских компетенций.

Обучение студентов должно быть дифференцированным, то есть включать продвижение пианистов по индивидуально-групповым направлениям образовательной программы. Поэтому вторая часть блока «Содержание» включает необходимые для этого материалы, задания, связанные с усвоением студентами содержания дисциплин, с направлением познавательных процессов обучающихся.

Блок «Содержание» имеет и различные диагностические задания, каждое из которых направлено на эффективное определение уровня сформированности у студентов-пианистов исполнительских компетенций.

**Технологический блок модели** состоит из ряда методов, средств и форм обучения, применяемых для формирования компетенций. Исходя из задач, возникающих при формировании исполнительских компетенций, *ведущими методами обучения* можно считать наглядно-иллюстративный, метод проектов, кейс-метод, проблемный метод. Благодаря опоре на них обеспечивается приобретение студентами опыта анализа, поиска и обработки информации, совершение исследовательской деятельности. Указанные методы обучения позволяют студентам усвоить содержание дисциплин, а также обнаружить новые элементы.

Для обеспечения дифференцированного подхода использовались формы *индивидуального, группового и индивидуально-группового обучения*. Широко практиковались занятия за инструментом с проблемно-поисковым аспектом, проведение исследовательских практик. Для эффективной реализации студентами самостоятельной работы была продумана организация этой формы деятельности. В качестве средств обучения использовались сборники музыкально-педагогического репертуара, книги, монографии, методические пособия, электронные ресурсы.

Разработанная модель программы включает также **результативно-оценочный блок**. Его назначение – обеспечить диагностику результатов

компетентностно-ориентированного обучения студентов-пианистов. Кроме того, данный блок включает сравнительный анализ результатов на разных этапах работы, что выявляет соответствие использованных методов и форм работы решению поставленных задач. Результативно-оценочный компонент состоит из уровней, критериев, показателей сформированности каждого блока компетенций, формируемых у студентов-пианистов.

Опираясь на обоснованную в параграфе 1.1. настоящего исследования компонентную структуру исполнительских компетенций студентов-пианистов, были выявлены следующие *критерии их сформированности*:

- историко-стилевой критерий
- технико-процессуальный критерий
- художественно-исполнительский критерий
- мыслительно-когнитивный критерий
- регулятивный критерий
- педагогико-воспитательный критерий

Определению уровня сформированности перечисленных критериев способствовало обоснование *показателей сформированности исполнительских компетенций студентов-пианистов*. Так, показателем сформированности историко-стилевого критерия исполнительских коммуникаций является понимание ими исторических и стилевых особенностей исполняемого репертуара и умение применять умения в области исполнения для воссоздания образа, который аутентично отражает исторический и стилистический контексты, привносить в музыкальное исполнение точное понимание эпохи и жанра, гармонировать с духом времени и авторским замыслом.

Показателем сформированности технико-процессуального блока исполнительских компетенций является свободное владение крупной и мелкой техникой, а также поставленный игровой аппарат, умение рационально и эргономично использовать игровые движения в процессе исполнения репертуара. Помимо этого, показателем сформированности



технико-процессуального блока исполнительских компетенций является сформированный навык исполнения штрихов и нюансов.

Показателем сформированности художественно-исполнительского критерия является «умение создавать яркие художественные интерпретации, умение использовать динамические и агогические указания в нотном тексте для создания художественного образа исполняемого репертуара» [65, с. 153].

«Показателем сформированности мыслительно-когнитивного критерия является умение применять мыслительные и когнитивные навыки при отработке исполнительских навыков и умений, умение анализировать нотный текст. Мыслительно-когнитивный критерий выявляет умение студента-пианиста в процессе самостоятельной исследовательской и проблемно-поисковой деятельности решать поставленные художественные и технические задачи» [65, с. 153].

Знаком регулятивной составляющей компетенции является способность студента-музыканта к осознанному контролю над своими действиями во время игры и адаптации техники в реальном времени. Она также проявляется в возможности для самостоятельной оценки и анализа, управлении собственной психофизической готовностью к выступлению, и в навыке критического самовзгляда как перед, так и после публичных выступлений. [65, с. 153].

Показателем сформированности педагогико-воспитательного компонента студента является «умение передать исполнительские компетенции на практике подрастающему поколению разнообразными методами и приёмами фортепианной педагогики» [65, с. 153].

В соответствии с выявленными показателями сформированности исполнительских компетенций студентов-пианистов были определены следующие уровни формирования исполнительских компетенций – высокий, средний и низкий.

Итак, сформированная и теоретически обоснованная нами модель формирования ИК получила своё графическое воплощение и структуризацию в *Таблице 3*, приведённой ниже.

**Таблица 3**

Модель формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов

Социальный запрос общества	Переподготовка и повышение уровня профессионального мастерства студентов-пианистов в высших музыкально-образовательных учреждениях Российской Федерации	
Исследуемый феномен	Использование национальных традиций отечественной фортепианной педагогики в процессе формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов в вузе	
	<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ</b>	
<b>I. Целевой блок модели</b>	Цель:	Оптимизация, детализация и углубление процесса формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов.

	Задачи	<p>1. Определить направления и проблемы, перспективы использования национальных традиций отечественной школы в формировании исполнительских компетенций студентов</p> <p>2. Изучить как классические методы и материалы, а также уникальные условия, возможности и практики, характерные для фортепианной педагогики России, могут быть применены в учебном процессе для развития исполнительских компетенций среди студентов-пианистов.</p> <p>3. Определить перспективность и актуальность данных практик в контексте современного музыкального образования</p> <p>4. Создать условия для организации процесса формирования исполнительских компетенций студентов.</p> <p>5. Создать теоретическую платформу разрабатывания и апробирования педагогической программы.</p>
	Функции:	<ul style="list-style-type: none"> <li>– функция адаптации студента-пианиста и педагога к изменениям и возможностям личности и среды к содержанию традиций фортепианной педагогики;</li> <li>– функция оптимизации и дополнения, верификации и систематизации, трансформации и ретрансляции национальных традиций отечественной фортепианной педагогики в мультикультурное образовательное пространство;</li> <li>– функция организационно-</li> </ul>

		<p>синтетических преобразований содержания процесса формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов;</p> <p>– функция оптимизации развития и саморазвития личности в модели и практике современного образования и пр.</p>	
<b>II. Содержательный блок</b>	Условия:	<p>– опора на комплексный подход, который получает реализацию при продвижении пианистов по разным содержательным направлениям;</p> <p>– наличие прочной профессиональной ориентации в процессе формирования исполнительских компетенций;</p> <p>– включение в содержание процесса формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов инструментария, позволяющего проводить диагностику уровня их сформированности;</p> <p>– включение в обучение продуктивных методов и форм работы направлено на обеспечение опыта исследовательской деятельности, который включает выдвижение и проверку гипотез, обоснование решений;</p> <p>– обеспечение процесса непрерывности и преемственности для формирования компетенций при изучении исполнительских дисциплин.</p>	
	Компоненты блока:	<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КОМПОНЕНТ</b>	
		Дисциплины	Содержание
		специальный инструмент, ансамблевое	Предметная часть: аксиологический, праксеологический

		исполнительство, концертмейстерский класс, творческий коллектив		и когнитивный компонент.		
				Материалы для реализации индивидуально-групповой траектории обучения.		
				Диагностический инструментарий		
<b>III. Технологический блок модели</b>	Методы формирования исполнительских компетенций студентов		наглядно-иллюстративный, проблемный метод, метод проектов и кейс-метод			
	Формы формирования исполнительских компетенций студентов		Индивидуальная, групповая и индивидуально-групповая формы обучения.			
	Средства формирования исполнительских компетенций студентов		сборники музыкально-педагогического репертуара, электронные ресурсы, книги, монографии и статьи по методике обучения фортепиано в России.			
<b>IV. Результативно-оценочный блок модели</b>	Критерии сформированности исполнительских компетенций студентов.					
	Историко-стилевой критерий	Технико-процессуальный критерий	Художественно-исполнительский критерий	Мыслительно-когнитивный критерий	Регулятивный критерий	Педагогическо-воспитательный критерий
	Показатели сформированности исполнительских компетенций студентов					

	<p>понимание студентами исторических и стилевых особенностей исполнения репертуара и умение пользоваться исполнительскими навыками в целях создания исторически и стилистически достоверного образа.</p>	<p>владение студентом компонентами мелкой и крупной техники в целях создания художественного образа музыкального произведения; поставленный пианистический аппарат, умение рационального и эргономичного использования пианистического аппарата в процессе исполнения репертуара; сформированный навык исполнения штрихов и нюансов.</p>	<p>умение создавать яркие художественные интерпретации, умение использовать динамические и агогические</p>	<p>умение применять мыслительные и когнитивные навыки при отработке исполнительских навыков и умений, умение анализировать нотный текст, умение студента-пианиста в процессе самостоятельной исследовательской и проблемно-поисковой деятельности решать поставленные художественные и технические задачи.</p>	<p>умение студента-пианиста контролировать свои игровые действия, корректировать состояние исполнительского аппарата в процессе игры на инструменте. Способность студента к самооценке и самоанализу, регуляции своего состояния на сцене, способность к саморефлексии после концертного выступления и до него.</p>	<p>умение передать исполнительские компетенции на практике подрастающему поколению разнообразными методами и приёмами фортепианной педагогики.</p>
	<p>Уровни сформированности исполнительских компетенций студентов.</p>	<p>Высокий уровень</p>	<p>Средний уровень</p>	<p>Низкий уровень</p>		

<b>Результат</b>	Будущий музыкант-исполнитель, обладающими сформированными исполнительскими навыками на основе национальных традиций отечественной фортепианной школы
------------------	--

Таким образом, исследовательский процесс привел к разработке модели формирования исполнительских компетенций. Данная модель представляет собой целостное явление со взаимосвязанными компонентами. Последующий ход диссертационного исследования, связанный с опорой на представленную модель, может быть основан на разработке, апробации и оценке эффективности методики формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов в вузах РФ.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

Первая глава диссертационного исследования была посвящена изучению теоретических предпосылок формирования исполнительских компетенций студентов.

1. Концепция «исполнительские компетенции» включает в себя обширное поле проблематики в дисциплине фортепианного искусства, охватывающее множество методологических подходов в рамках его теоретического изучения и их классификации. На основе изучения и анализа литературы по теме исследования было уточнено понятие исполнительских компетенций студента-пианиста. Определение исполнительских компетенций включает в себя комплексное сочетание знаний, технических умений и практических навыков, которые необходимы музыканту для того, чтобы

выдавать подлинные и вдохновенные версии музыкальных произведений. Это требует целенаправленной работы и глубокого понимания всех аспектов игры. Таким образом, исполнительские компетенции являются ключевым профессиональным атрибутом музыканта, критически важным для достижения высокого уровня мастерства и успешного решения исполнительских и творческих задач [64].

Составляющими ИК студента-пианиста в вузе явились следующие структурные блоки: историко-стилевой, включающий в себя знания в области основных исторических стилей и эпох в истории музыкального искусства; знания в области истории фортепианного исполнительства; знания об особенностях фортепианного стиля различных композиторов; знания об исполнительских средствах и приёмах, характерных для фортепианного исполнительства разных веков и школ; технико-процессуальный блок, включающий в себя все виды техники пианиста: «мелкая» техника: гаммы, гаммообразные пассажи, 5-ти пальцевые последовательности; «крупная» техника: арпеджио, двойные ноты, аккорды, октавы; художественно-исполнительский блок, включающий в себя владение различными исполнительскими приемами, искусством правильного звукоизвлечения, умение ориентироваться в нотном тексте и читать с листа; мыслительно-когнитивный блок, включающий в себя анализ нотного текста, переработка и осмысление информации, находящейся в нём, навык синтеза и адаптации имеющихся знаний в исполнительское творчество; регулятивный блок, опирающийся на компетенции самоконтроля, самоанализа, саморегуляции; педагогико-воспитательный блок, предполагающий подбор репертуара, составление концертных программ и сценариев мероприятий, организация лекций и бесед с учащимися с собственными музыкальными иллюстрациями высокого художественного уровня.

2. Феномен отечественной школы фортепиано и его отражение в исполнительстве и педагогике заключается в содержании обучения будущих музыкантов-исполнителей на основе исторических традиций национального



фортепианного искусства, среди которых были выявлены: «акцент внимания на кантиленности и лирическом звучании инструмента; акцентирование на художественной выразительности и интеллектуальности в исполнении, приоритете содержательного начала над технической и виртуозной составляющей; неразрывность концертно-исполнительской и педагогической деятельности; преемственность педагогических и исполнительских традиций из поколения в поколение; возможность адаптации и органичного сочетания отечественных педагогических традиций с национальным своеобразием иных культур; направленность образовательного процесса на создание особой среды, искусством общения со своими воспитанниками, которая способствовала бы самовыражению и саморазвитию обучающихся» [68]. Субъектно-объектный тип отношений между преподавателем и обучающимся, личностная включенность преподавателя в процесс обучения сочетаются с эмоционально-чувственной направленностью образовательного и воспитательного процессов, с достижением духовного, нравственного, эстетического развития личности пианиста.

«Вышеперечисленные традиции отечественной фортепианной педагогики выявили такие её постулаты, как развитие и обучение музыканта-пианиста на основе знания большого количества музыкальных произведений, разных трактовок; направленность на формирование широкого кругозора музыканта-пианиста (знания в области музыки, живописи, литературы, архитектуры, философии); нравственное и духовное воспитание обучающихся; работа над технической составляющей исполнения как средства для воплощения художественного замысла произведения» [64].

3. Были проанализированы исторические традиции и современная практика формирования исполнительских компетенций пианистов разных национальных фортепианных школ. Французскую национальную школу характеризует приверженность к характерным особенностям национального стиля исполнения в профессиональной деятельности и обучении, предпочтение виртуозного исполнительского метода, а также стремление к

точному разбору каждого элемента нотного текста.

В австро-немецкой школе на первый план выходит скрупулёзность, умеренность, рациональность в использовании музыкальных приёмов, интеллектуальная манера исполнения.

Чертами английской исполнительской традиции выступают сосредоточенно-вдумчивый стиль игры, тщательное продумывание методов исполнения. Недостатками обучения пианистов являются отсутствие во французской школе формирования историко-стилевых исполнительских компетенций и слабо выраженная ориентация на развитие педагогико-воспитательных компетенций. В английской фортепианной школе недостаточное внимание уделяется регулятивному блоку исполнительских компетенций. Наиболее проблемной и противоречивой в аспекте своей целостности выступает китайская фортепианная школа, что обусловлено меньшим сроком её существования в мультикультурном пространстве и приоритетом технического совершенствования над качеством подготовки исполнителей.

Проведенный анализ установил: содержание фортепианной педагогики России в области процесса формирования исполнительских компетенций представляется нам наиболее целостным и гармоничным, так как основа исполнительского искусства пианиста распространяется за пределами непосредственно самого акта игры на инструменте и включает различные аспекты – от развития критического мышления и аналитических способностей до умения мысленно переосмысливать и оценивать свои действия, а также интеграции в исполнение уникальных национальных культурных особенностей. Такой подход позволяет смотреть на национальные особенности российской фортепианной школы как на фундамент в развитии и формировании исполнительской компетенции студентов-пианистов в вузе.

4. Модель формирования исполнительских компетенций студентов опирается в своей основе на следующие блоки: целевой блок, содержащий цель, задачи и функции моделирования процесса; содержательный блок,

отражающий условия, дисциплины и содержание моделирования процесса формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов; технологический блок, заключающий в себе методы, формы и средства формирования исполнительских компетенций студентов; результативно-оценочный блок, включающий в себя критерии сформированности исполнительских компетенций студентов (к ним относятся исторически и стилистически точный подход, техника и исполнительский процесс, эмоционально-художественное восприятие произведения, интеллектуально-познавательная деятельность, способность к самоконтролю и корректировке, а также педагогический и воспитательный аспекты).

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ ВУЗОВ**

### **2.1. Организационные аспекты изучения процесса формирования исполнительских компетенций**

На основе теоретического анализа проблемы, выполненного в первой главе исследования, была выявлена необходимость в разработке и внедрении программы формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе кафедры специального фортепиано ФГБОУ ВО Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, кафедры фортепианного искусства ГБОУ ВО Московского государственного института музыки им. А. Г. Шнитке в период с января 2021 года по декабрь 2023 года.

В опытно-экспериментальной работе были заняты 80 студентов специалитета «Искусство концертного исполнительства» (53.05.01, фортепиано), из них 64 российских студента и 16 студентов-иностранцев, а также 15 преподавателей.

**Цель опытно-экспериментальной работы** – проверить эффективность выдвинутых в диссертации теоретических положений, апробировать разработанную программу формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов на базе традиций отечественной фортепианной школы.

К проведению исследования были привлечены и российские студенты, и студенты-иностранцы с целью проверки универсальности выведенных исполнительских компетенций, а также эффективности их формирования на основе традиций отечественной фортепианной школы вне зависимости от национальной принадлежности студентов.

Реализация данной цели потребовала решения ряда **задач**:

1. Проанализировать существующую практику обучения и определить уровень сформированности исполнительских компетенций у студентов-пианистов (российских и иностранцев) вуза на базе исследования;
2. Разработать и обосновать программу формирования ИК у студентов-пианистов;
3. Реализовать в учебном процессе разработанную программу на базе исследования;
4. Продиагностировать конечный показатель ИК у студентов-пианистов (российских и иностранцев) на базе исследования;
5. Определить степень эффективности разработанной программы.

Пропишем этапы опытно-экспериментальной работы.

I этап – подготовительный: анализ базы исследования, формирование поисковой и контрольной группы обучающихся и экспертной комиссии из педагогов кафедры «Фортепиано», анализ содержания обучения студентов по направлению «Искусство концертного исполнительства» (фортепиано) с точки зрения формирования исполнительских компетенций.

II этап – констатирующий: разработаны диагностические задания, на их основе проверен имеющийся уровень сформированности исполнительских компетенций у студентов-пианистов (российских и иностранцев) базы исследования.

III этап – формирующий: разработка, обоснование и апробация программы.

IV этап – заключительный: определяется итоговый уровень сформированности исполнительских компетенций у студентов-пианистов

(российских и иностранцев) на базе исследования за счет повторной диагностики, подводятся результаты эффективности разработанной программы.

На этапе подготовки опытно-экспериментальной работы был осуществлен анализ рабочей программы учебной дисциплины «Специальный инструмент» (фортепиано) ГБОУ «Московского государственного института имени Шнитке», в ней можно отметить ряд компетенций, которые соотносятся с выделенными в диссертационном исследовании критериями.

Компетенции, относящиеся к историко-стилевому критерию: «знает основные художественные течения и стили в истории искусства, актуальные проблемы современной художественной культуры, современные проблемы искусствоведения и музыкального творчества» (ОПК-1.1); «способен постигать музыкальные произведения внутренним слухом и воплощать услышанное в звуках» (ОПК-6.1); «распознает и идентифицирует на слух элементы музыкального языка произведений различных эпох» (ОПК-6.3). Указанные в учебной программе компетенции имеют в большей мере теоретическую направленность, а их практическое применение в исполнительском процессе целенаправленно не включается.

Компетенции, относящиеся к технико-процессуальному критерию: «свободно воспроизводит музыкальный текст сочинения, записанный различными способами нотации» (ОПК-2.2). В учебной программе ГБОУ «Московского государственного института имени Шнитке» отдельно не прописаны компетенции, связанные с технологией исполнительского искусства игры на фортепиано.

В учебную программу включены компетенции, относящиеся к художественно-исполнительскому критерию: «знает специфику различных исполнительских стилей» (ПК-1.1); «владеет разнообразным по стилистике классическим и современным профессиональным репертуаром, создавая индивидуальную художественную интерпретацию музыкальных

произведений» (ПК-1.2). Однако компетенции данной области могут быть расширены.

Компетенции, относящиеся к мыслительно-когнитивному критерию: «знает различные виды музыкальной нотации, используемые композиторами различных периодов» (ОПК-2.1); «применяет методы научного исследования явлений музыкального искусства, совершенствует и развивает свой интеллектуальный уровень в профессиональной сфере» (ОПК-1.2); «интерпретирует музыкальное произведение в широком культурно-историческом контексте в тесной связи с религиозными, философскими и эстетическими идеями конкретного исторического периода» (ОПК-1.3).

Компетенции, относящиеся к регулятивному критерию: «оценивает свои ресурсы и их пределы (личностные, ситуативные, временные), оптимально их использует для успешного выполнения полученного задания» (УК-6.1); «определяет приоритеты профессионального роста и способы совершенствования собственной деятельности на основе самооценки по выбранным критериям» (УК-6.2). Прописанные в программе компетенции не имеют прямой направленности на формирование исполнительских компетенций у студентов-пианистов, а включают главным образом общие проблемы музыкальной психологии, которые подойдут для музыкантов любой специальности.

Компетенции, относящиеся к педагогико-воспитательному критерию, имеются, к ним относятся следующие: «планирует учебный процесс, развивает у обучающихся творческие способности, изучает образовательный потенциал обучающихся, уровень их художественно-эстетического и творческого развития» (ПК-2.1); «выполняет методическую работу, осуществляет контрольные мероприятия, направленные на оценку результатов педагогического процесса» (ПК-2.2), «применяет при реализации учебного процесса лучшие образцы исторически сложившихся педагогических методик, разрабатывает новые педагогические технологии» (ПК-2.3). Все перечисленные компетенции направлены на методику

обучения игре на фортепиано, а использование исполнительских навыков в процессе педагогической работы они включают только опосредованно.

Таким образом, в рабочей программе учебной дисциплины «Специальный инструмент» отсутствует отдельный блок, связанный с формированием у студентов-пианистов исполнительских компетенций. Они включены в программу, но рассредоточены по различным общепрофессиональным и профессиональным компетенциям. Кроме того, наблюдается явная недостаточность в представлении широкого круга исполнительских компетенций.

Деятельность педагогов кафедры «Фортепиано» Московского государственного института им. Шнитке и Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского по формированию исполнительских компетенций у студентов-пианистов осуществляется в рамках учебных предметов «Специальный инструмент», «Ансамблевое исполнительство», «Концертмейстерский класс». Однако между предметами наблюдается недостаточное включение интегрированных связей. Все указанное обуславливает обеспечение преемственности и непрерывности в формировании компетенций при изучении дисциплин исполнительского модуля.

В рамках учебного предмета «Специальный инструмент» используются различные методы и формы работы, направленные на совершенствование исполнительского мастерства, однако они не классифицированы и зачастую в обучении привлекаются методы только избранных педагогов без комплексного подхода к отечественной фортепианной школе. Это приводит к одностороннему обучению студентов-пианистов, к ограничению их исполнительских компетенций. Имеется необходимость в пересмотре и обновлении методов и форм работы, в формировании опоры исполнительских компетенций на национальные традиции отечественной фортепианной школы, как на базовые методы, сложившиеся у педагогов XX столетия, так и на современные, инновационные методики.



Также преподавателями было отмечено, что в педагогической практике студенты не уделяют должное внимание наглядному показу собственных исполнительских навыков. Вместе с тем, демонстрация педагогом исполнительского мастерства выполняет огромную воспитательную роль.

На констатирующем этапе опытно-исследовательской работы была проведена диагностика имеющегося уровня сформированности исполнительских компетенций у студентов-пианистов. Диагностика осуществлялась на основе разработанных критериев для модели программы формирования ИК – исторический и стилевой, технический, художественный исполнительский, когнитивный, регуляторный, педагогический показатели. Диагностика проводилась среди студентов-пианистов, которые были разделены на 2 группы, в каждой по 40 человек. К проведению опытно-исследовательской работы были подключены как российские студенты, так и студенты-иностранцы в следующих соотношениях: в 1 группе 30 российских студентов и 10 иностранцев, во 2 группе - 32 российских студента и 8 иностранцев.

В ходе проведения диагностики студенты-пианисты оценивались по следующей **шкале** сформированности показателей по критериям:

**0-3 балла – низкий уровень;**

**4-6 баллов – средний уровень;**

**7-8 баллов – выше среднего уровень;**

**9-10 баллов – высокий уровень.**

Представим диагностические задания по каждому критерию.

Диагностические задания для определения исполнительских компетенций по историко-стилевому критерию включали следующие исследовательские методы и формы работы: самостоятельный анализ студентами нотного текста, исполнение студентами фортепианной музыки на инструменте, беседа, педагогическое наблюдение. Студентам-пианистам были представлены фрагменты трех произведений из фортепианной литературы разных эпох без указания автора и времени создания

произведения. В нотных фрагментах указывались только названия сочинений. В качестве музыкальных произведений были выбраны по одному сочинению эпохи барокко, романтизма, современной музыки: «Les Niais de Sologne» («Простак Солюнь») Ж. Ф. Рамо, «Consolation» («Утешение», op. 76, № 5) Я. Сибелиуса, «Багатель» В. Сильвестрова (№ 3 из Четырех пьес op. 2).

В рамках задания студенты были приглашены исследовать и установить характерные стилистические черты музыкальных произведений. Основываясь на этом анализе, им необходимо было разработать интерпретацию, которая не только точно отражает исторический контекст и стилистическую сущность композиций, но и демонстрирует глубокое понимание музыкального языка и эстетических качеств той эпохи, к которой принадлежат произведения.

Для выполнения задания испытуемым предоставлялось учебное время в объеме двух часов и аудитория с музыкальным инструментом.

После самостоятельной подготовки студенты исполнили перед педагогами кафедры «Фортепиано» фрагменты пьес и в процессе беседы, исходя из вопросов педагогов, назвали, к какому художественному стилю, направлению принадлежат данные произведения, а также чем они руководствовались при выборе исполнительских средств, и какой алгоритм использовали при работе с нотным текстом. Было установлено, что и российские студенты, и иностранцы руководствовались больше своими интуитивными впечатлениями от музыки. Большинство испытуемых сразу начали проигрывать пьесы за инструментом без предварительного аналитического анализа с точки зрения средств музыкального языка (мелодика, ритм, гармония, фактура, динамика и др.) и авторских (редакторских) ремарок, касаемых динамических, штриховых, агогических нюансов, педализации. Это свидетельствует о том, что у студентов плохо развита способность анализировать при помощи «внутреннего слуха». В результате, во всех трех фрагментах музыкальных произведений

главенствовала глубокая «романтическая педаль», штрих *legato*. Многие испытуемые правильно указали на стиль барокко, но мало кто из них сумел создать адекватное звучание стиля, связанное с отдельным штрихом, тембровой ровностью и другими средствами. Самым стилистически верным среди испытуемых стало исполнение произведения Я. Сибелиуса, здесь были отражены характерные для романтизма исполнительские нюансы. Остался непонятым образ багатыли В. Сильвестрова. Студенты не смогли отразить такую черту современного фортепианного исполнительства, как детализированность.

Проведение диагностики показало, что у студентов обеих групп довольно низкие показатели уровня сформированности историко-стилевого критерия, что указывает на отсутствие необходимых знаний, направленных на понимание исторических и стилевых особенностей различных музыкальных произведений, свидетельствует о низком развитии умения создавать стилистически корректный образ. В группе № 1 средний уровень сформированности критерия показали 20 человек из 40 (50 %). Уровень сформированности историко-стилевого критерия выше среднего был отмечен только у 2 человек (5 %). Отрицательные результаты – 18 человек (45 %) – низкий уровень.

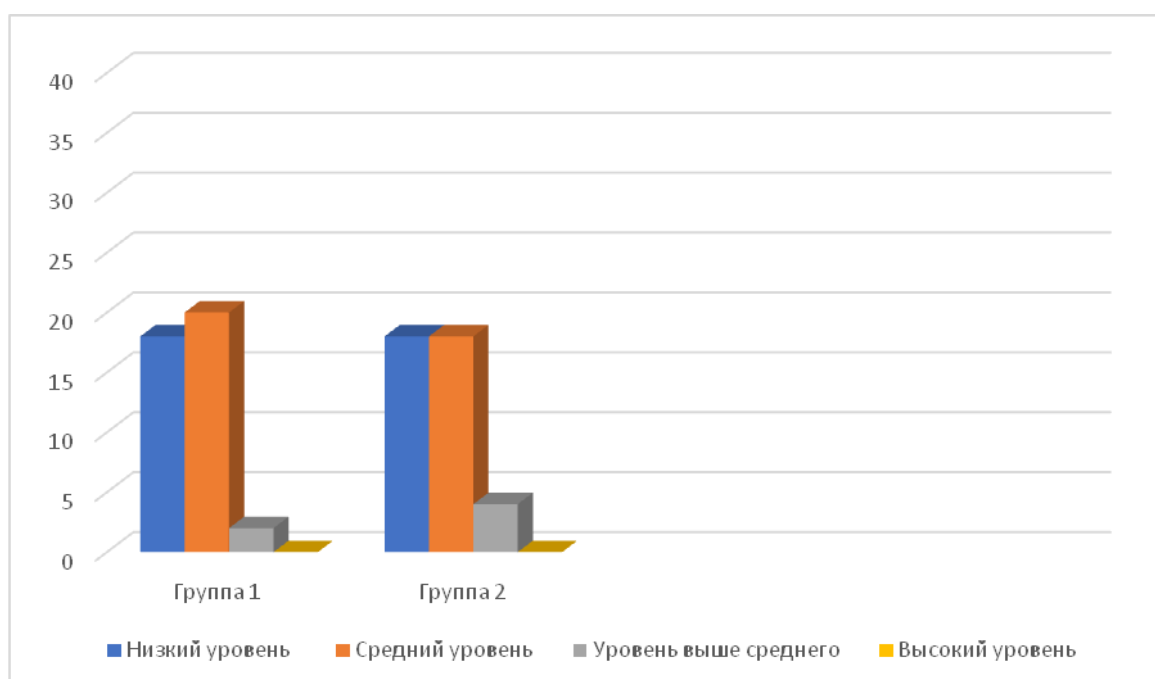
В группе 2 у 18 участников исследования, что составляет 45% от общего числа 40 человек, был обнаружен средний уровень владения историко-стилистическими знаниями. У четырех студентов, что равняется примерно 10% от всей группы, уровень знаний оказался выше среднего. Это говорит о том, что большинство учащихся этой группы обладают базовым пониманием темы, но лишь меньшая доля достигла более продвинутого уровня осведомленности о историко-стилевых аспектах музыки. Низкий уровень историко-стилевого критерия был отмечен у 18 испытуемых (45 %).

Числовые и графические показатели уровня сформированности историко-стилевого критерия у участников обеих групп отражены в *Таблице 5, ил. 1.*

Таблица 5

Результаты констатирующей диагностики по историко-стилевому критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Выше среднего уровень	Высокий уровень
Группа № 1	<u>18 чел</u> 45%	<u>20 чел</u> <u>50%</u>	<u>2</u> 5%	0 чел
Группа № 2	<u>18 чел</u> 45%	<u>18 чел</u> 45%	<u>4 чел</u> 10%	0 чел



Ил. 1

Графические показатели констатирующей диагностики по историко-стилевому критерию

Диагностические задания для определения исполнительских компетенций по технико-процессуальному критерию включали следующие

исследовательские методы и формы работы: чтение с листа, педагогическое наблюдение, беседа. Студентам были предложены фрагменты музыкальных произведений для чтения с листа, техническая сложность которых заключалась в наличии мелкой и крупной техники, включении разных штрихов и динамических нюансов. Преподаватели оценивали умение испытуемых рационально и эргономично использовать пианистические движения в процессе исполнения фрагментов музыкальных произведений, включавших мелкую и крупную технику (октавы, арпеджио, аккорды и др.), умение применять такое звукоизвлечение, которое будет правильно отражать различные штрихи (*legato, staccato, portamento, marcato, tenuto* и др.).

Педагогическое наблюдение показало, что при чтении с листа студенты-пианисты тратят основное внимание на правильное воспроизведение самого нотного текста, а точность отражения штрихов и других исполнительских нюансов отходит на второй план. Отчасти, такая проблема возникает из-за того, что у некоторых студентов не автоматизирован навык игры некоторых штрихов. У студентов не хватает профессиональной компетентности в вопросах совершения рациональных и эргономичных игровых движений, в результате чего возникают технические потери, страдает художественное содержание.

Проведение диагностики по технико-процессуальному критерию показало, что в группе № 1 уровень выше среднего был отмечен у 9 человек, что составило 22,5 % от общего числа испытуемых. Средний уровень сформированности технико-процессуального критерия был выявлен у 18 человек (45 %), а низкий уровень – у 13 человек (32,5 %).

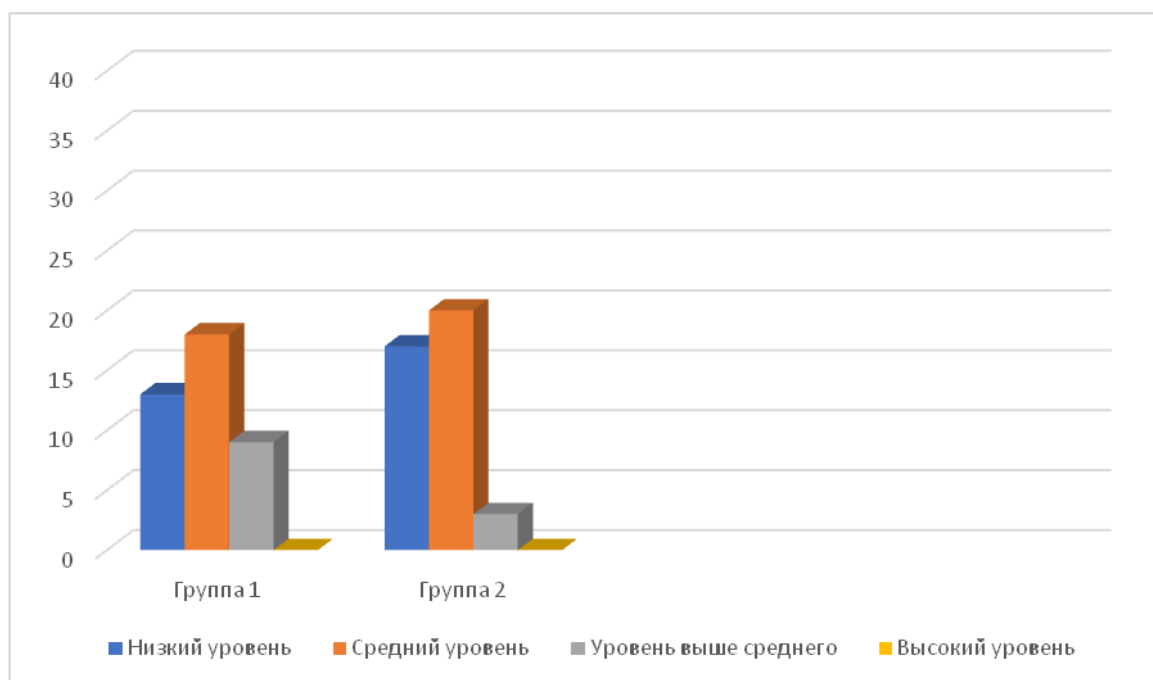
В группе № 2 были получены примерно сходные результаты. Средний уровень сформированности технико-процессуального критерия был диагностирован у 20 испытуемых (50 %), а уровень выше среднего – у 3 человек (7,5 %). Низкий уровень был обнаружен у 17 студентов (42,5 %).

Все показатели и результаты диагностики по технико-процессуальному критерию отражены в *Таблице 6, ил. 2.*

Таблица 6

Результаты констатирующей диагностики по технико-процессуальному критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Вышесреднего уровень	Высокий уровень
Группа № 1	<u>13 чел</u> 32,5 %	<u>18 чел</u> 45 %	<u>9 чел</u> 22,5 %	<u>0 чел</u> 0 %
Группа № 2	<u>17 чел</u> 42,5 %	<u>20 чел</u> 50 %	<u>3 чел</u> 7,5 %	<u>0 чел</u> 0%



Ил. 2

Графические показатели констатирующей диагностики по технико-процессуальному критерию

Диагностические задания для определения исполнительских компетенций по художественно-исполнительскому критерию включали следующие исследовательские методы и формы работы: самостоятельный

разбор студентами музыкального произведения и подготовка его к концертному выступлению, беседа, педагогическое наблюдение. Студентам-испытуемым было предложено самостоятельно разучить фортепианное музыкальное произведение XX столетия (концертная пьеса, соната и др. – например, И. Стравинский. Соната, K043; Д. Шостакович. Соната No. 1) и подготовить яркую художественную интерпретацию, учитывая все средства музыкальной выразительности, авторские указания в области динамических, агогических, штриховых нюансов, продумав педализацию и др.

Педагогами были прослушаны выступления студентов-пианистов, которые показали умение студентов внимательно прочитывать разные компоненты нотного текста. Однако не всегда для решения технических трудностей и выполнения художественных задач испытуемыми были подобраны подходящие исполнительские приемы. Ряд студентов представили интерпретации, несоответствующие авторскому замыслу, или вовсе не показали индивидуальную трактовку произведения. После выступления каждому студенту педагогами были заданы вопросы из области современного интерпретаторского искусства. В ходе беседы было установлено, что лишь немногие студенты интересуются вопросами современного исполнительского искусства, следят за тенденциями в этой сфере, регулярно прослушивают и просматривают аудио- и видеозаписи талантливых пианистов прошлого и современности. Как правило, российские испытуемые лучше осведомлены о пианистических стилях пианистов прошлого (С. Рихтер, Г. Гульд, Л. Оборин и др.), а в стилях пианистов настоящего времени разбираются слабо. Студенты-иностранцы, напротив, проявили знание современных пианистов, в то время как исполнители XX века им малоизвестны.

Результаты диагностики вывели у 1 группы уровень сформированности художественно-исполнительского критерия выше среднего у 11 студентов (27,5 %), средний уровень у 18 человек (45 %) и низкий уровень у 11 человек (27,5 %). Такие показатели оказались, в целом, более высокими по сравнению с результатами предыдущих диагностик.

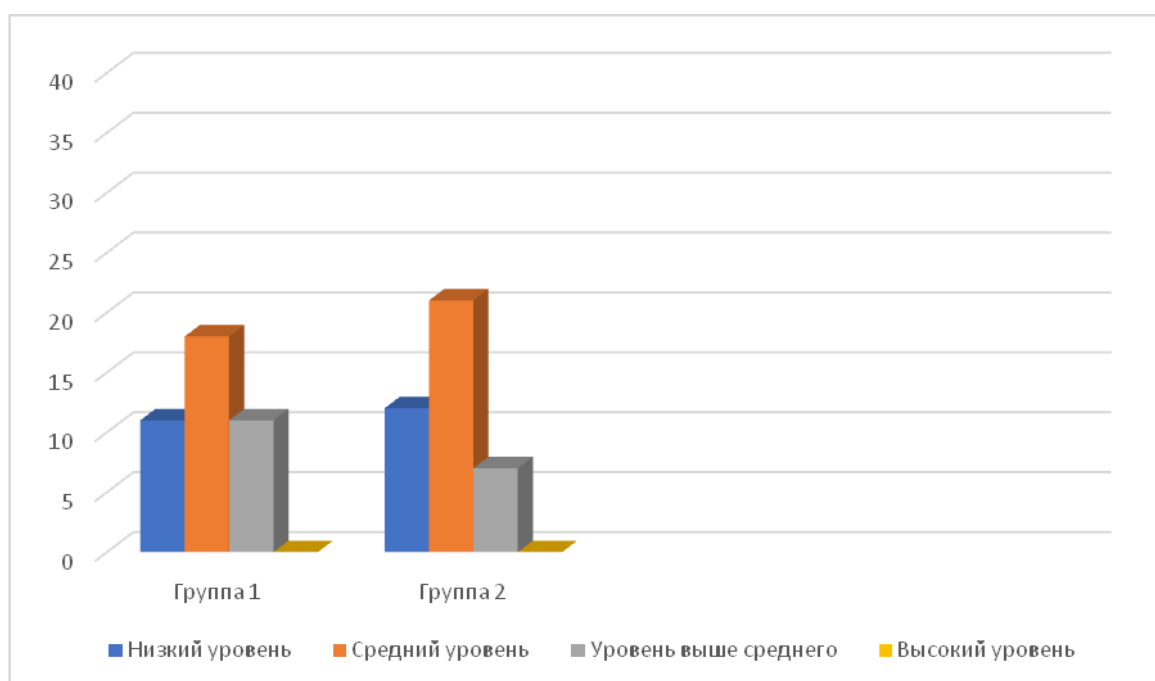
У 2 группы средний уровень сформированности художественно-исполнительского критерия был диагностирован у 21 человека, что составило 52,5 % от общего количества испытуемых в группе. Уровень выше среднего был отмечен у 7 человек (17,5 %), а низкий уровень – у 12 человек (30 %).

Все показатели и результаты по художественно-исполнительскому критерию отражены в *Таблице 7. Ил. 3.*

Таблица 7

Результаты констатирующей диагностики по художественно-исполнительскому критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Выше среднего уровень	Высокий уровень
Группа № 1	11 чел 27,5%	18 чел 45 %	11 чел 27,5 %	0
Группа № 2	12 чел 30 %	21 чел 52,5 %	7 чел 17,5 %	0



**Ил. 3. Графические показатели констатирующей диагностики по художественно-исполнительскому критерию**

Диагностические задания для определения исполнительских компетенций по мыслительно-когнитивному критерию включали следующие исследовательские методы и формы работы: самостоятельный



исполнительский анализ нотного текста, исполнение фортепианной музыки на инструменте, беседа, педагогическое наблюдение. Студентам было предложено провести исполнительский анализ концертной пьесы из учебного репертуара (программная пьеса, фортепианная миниатюра, ноктюрн, баллада, этюд-картина и др. – например, А. Скрябин. Соната No. 2, op.19; С. Прокофьев. Соната No. 2). Студентам-иностранцам, плохо владеющим русским языком, было разрешено писать аналитическую работу на английском языке. Проведенный исполнительский анализ необходимо было оформить в виде аналитической письменной работы.

Педагоги по специальности изучили исследовательские работы своих студентов. Они показали практически полное отсутствие у обучающихся целенаправленных связей между исполнительскими навыками и их использованием для выполнения конкретных задач, встречающихся в произведениях. Студенты могут только теоретически обосновывать и практически отрабатывать технические навыки, а направленность на отражение посредством тех или иных исполнительских приемов музыкального образа у студентов мало развита. Уровень анализа нотного текста также невысокий, письменное изложение материала не имеет хорошего литературного стиля, особенно у студентов-иностранцев. После изучения письменных исследовательских работ педагоги провели со своими студентами индивидуальную беседу. Главной задачей этой формы диагностики было установление умения применять мыслительные и когнитивные навыки при отработке исполнительских навыков и умений. Выяснилось, что студенты больше основываются на принципе повторения тех действий, которые предлагает педагог, без установления причинно-следственных связей, без понимания того, как определенный исполнительский навык действует на решение художественных и технических задач.

В ходе диагностики группы № 1 было выявлено, что у 21 обучающихся отмечается средний уровень сформированности мыслительно-когнитивного

критерия, что представляет 52,5 %. Низкий уровень был отмечен у 18 пианистов (45 %). Уровень выше среднего продемонстрировал только 1 человек (2,5 %).

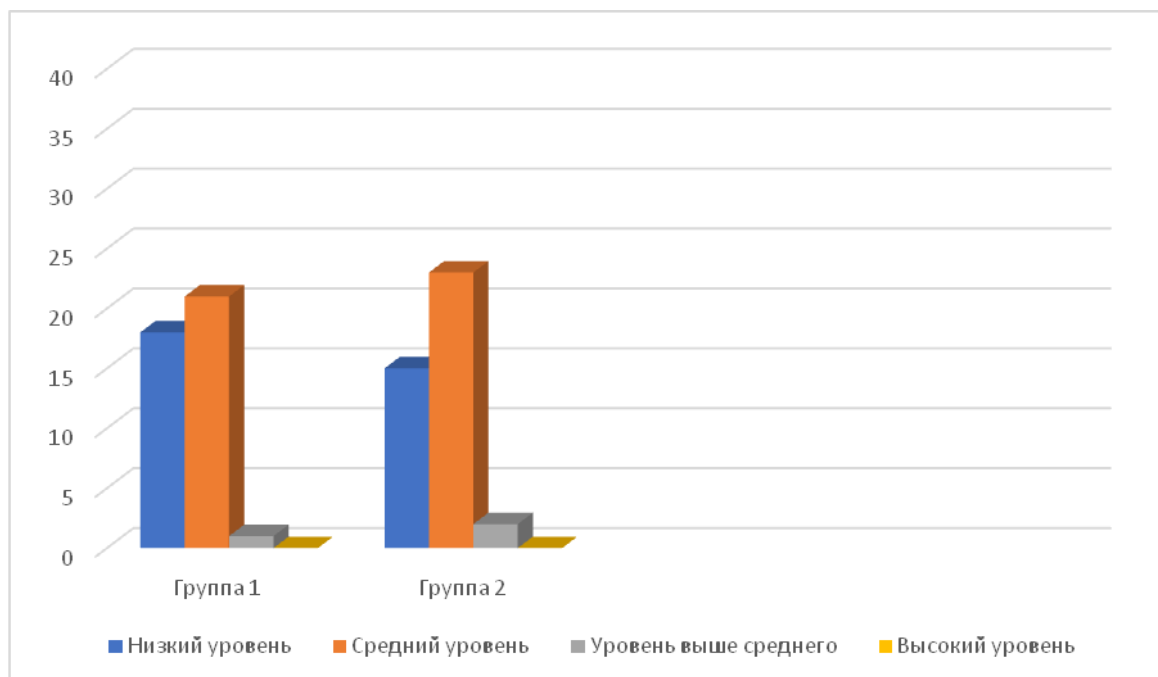
Диагностика группы № 2 показала примерно сходные результаты. Средний уровень сформированности мыслительно-когнитивного критерия был отражен у 23 студентов, что составляет 57,5 % от общего числа. Низкий уровень показали 15 человек (37,5 %), а уровень выше среднего – 2 студента (5 %).

Все показатели по мыслительно-когнитивному критерию отражены в *Таблице 8, ил. 4.*

Таблица 8

Результаты констатирующей диагностики по мыслительно-когнитивному критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Выше среднего уровень	Высокий уровень
Группа № 1	<u>18 чел</u> 45 %	<u>21 чел</u> <u>52,5 %</u>	<u>1 чел</u> 2,5 %	<u>0</u>
Группа № 2	<u>15 чел</u> 37,5 %	<u>23 чел</u> 57,5 %	<u>2 чел</u> 5 %	<u>0</u>



Ил. 4

#### Графическая схема констатирующей диагностики по когнитивному критерию

Диагностические задания для определения исполнительских компетенций по регулятивному критерию включали следующие исследовательские методы и формы работы: опрос (анкетирование), наблюдение. Для выявления стрессоустойчивости у студентов-пианистов, их умения контролировать свои исполнительские действия, решать конкретные художественные и технические задачи во время публичного выступления был проведен опрос в форме анкетирования (Таблица 9).

Таблица 9

#### Анкетирование для диагностики определения исполнительских компетенций по регулятивному блоку

1.	Фамилия, имя	
2.	Выступаете ли вы на сцене в качестве пианиста где-то, помимо вуза?	
3.	Испытываете ли вы тревогу, беспокойство страх, творческий подъем во время публичного выступления?	
4.	Ощущаете ли вы сильный	

	творческий подъем перед концертом?	
5.	Бывает ли у вас чувство апатии перед концертом?	
6.	Чувствуете ли вы сильную усталость после публичного выступления?	
7.	Ощущаете ли вы прилив сил после выступления?	
8.	Допускаете ли вы во время выступления технические ошибки?	
9.	Получается ли у вас сконцентрировать внимание во время выступления на конкретных исполнительских задачах?	
10.	Как вы оцениваете свою способность к отражению музыкального образа произведения во время выступления?	
11.	Получаете ли вы удовольствие во время игры на фортепиано на сцене?	
12.	Как вы оцениваете свои исполнительские движения во время выступления на сцене?	
13.	Способны ли вы после исполнения музыкальных произведений на сцене определить, над какими моментами программы стоит еще поработать? Совпадает ли ваша самооценка с комментариями педагога?	
14.	Знакомы ли вы с методами преодоления сценического волнения? Если да, то с какими?	
15.	Работали ли вы когда-нибудь с проблемой сценического волнения?	

Диагностика в виде наблюдения над испытуемыми совершалась педагогами во время экзамена и академического зачета. Исполнение студентами технически сложных и виртуозных музыкальных произведений разных жанров позволило педагогам оценить способность пианистов контролировать совершаемые в процессе игры на фортепиано действия.

Анкетирование показало, что испытуемые сталкиваются с проблемой сценического волнения во время публичных выступлений. Сценическое волнение проявляется у всех по-разному, пианисты отметили чувство беспокойства, сильного эмоционального возбуждения, тревоги, страха, тряску рук, ног, рассредоточенность внимания. Некоторые участники отметили апатию. Многих на сцене в результате сценического волнения начинает подводить память, в результате чего забывается нотный текст исполняемого произведения, возникают ошибки разного плана. Также было установлено, что никто из участников эксперимента не работал раньше с проблемой сценического волнения. Некоторые пианисты оказались знакомы с методами преодоления сценического волнения, но никто из них не проводил целенаправленную работу в данной области.

Педагоги отметили, что по сравнению с работой в классе, на сцене студенты теряют в технике, нередко их игра становится безэмоциональной. Многие студенты не способны контролировать свои пианистические действия для совершения определенных исполнительских приемов, в результате чего их игра становится невыразительной. При исполнении музыкальных произведений испытуемыми-пианистами в других условиях (камерный или концертный зал, другие характеристики рояля) отмечаются нарушения тембрового или динамического баланса, что указывает на недостаточную способность студентов к контролю своих исполнительских действий. Некоторые испытуемые не умеют грамотно рассчитывать свои силы и при выполнении неверных действий не всегда способны скорректировать состояние исполнительского аппарата в процессе игры на инструменте.

Результаты констатирующей диагностики по регулятивному критерию оказались довольно низкими. В группе № 1 средний уровень сформированности был отмечен у 25 человек (62,5 %), а низкий уровень у 15 человек (37,5 %). Уровень выше среднего не был определен ни у одного участника эксперимента.

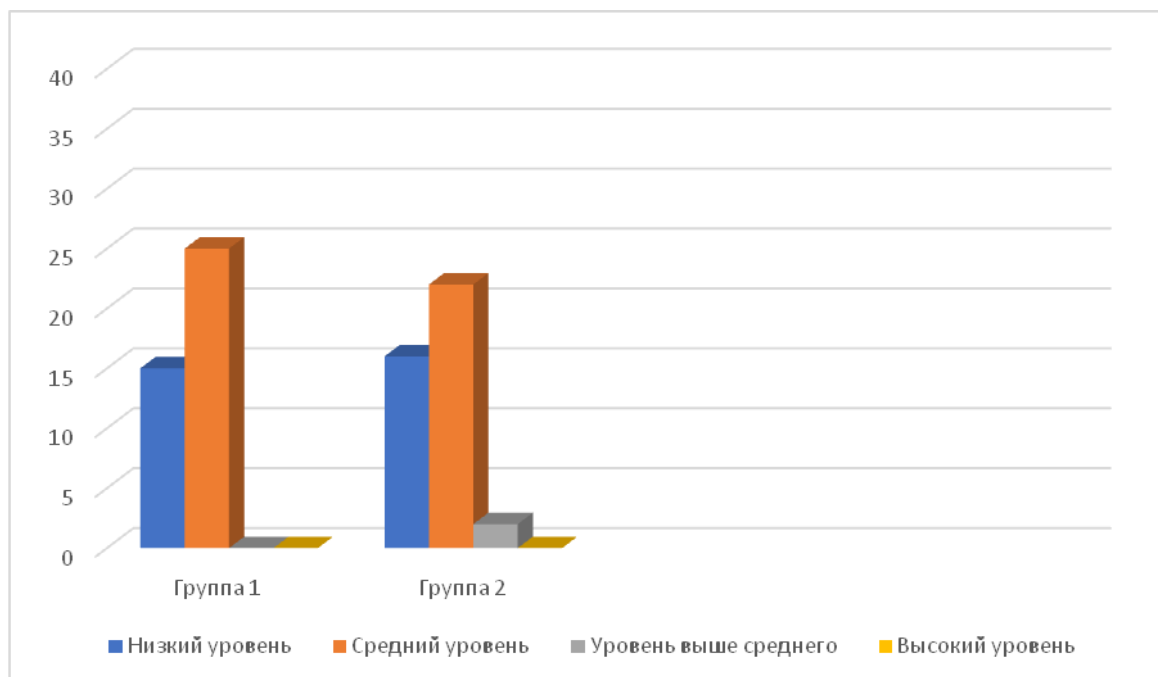
В группе № 2 средний уровень сформированности регулятивного критерия был диагностирован у 22 человек (55 %), а низкий уровень у 16 студентов (40 %). Уровень сформированности критерия выше среднего был отмечен только у 2 человек (5 %).

Все показатели и результаты по регулятивному критерию отражены в *Таблице 10, ил. 5.*

Таблица 10

**Результаты констатирующей диагностики по регулятивному критерию**

<b>Участники эксперимента</b>	<b>Низкий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Выше среднего уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>
<b>Группа № 1</b>	<u>15 чел</u> 37,5 %	<u>25 чел</u> 62,5 %	<u>0 чел</u> 0 %	<u>0</u>
<b>Группа № 2</b>	16 чел 40 %	<u>22 чел</u> 55 %	<u>2 чел</u> 5 %	<u>0</u>



Ил. 5

### Графические показатели констатирующей диагностики по регулятивному критерию

Диагностические задания для определения исполнительских компетенций по педагогико-воспитательному критерию включали следующие исследовательские методы и формы работы: оценка педагогической практики, проводимой студентами, тестирование (задания по фортепианной педагогике).

Преподаватели наблюдали за рядом практических занятий студентов, проводимых ими в качестве части их педагогической подготовки, и это дало возможность оценить, насколько эффективно студенты передают свои знания и навыки младшим ученикам. В процессе такого наблюдения учителя могли увидеть, какие именно исполнительские компетенции ученики начинают развивать под руководством студентов, и какие конкретно фортепианные учебные методы и техники применяются студентами в процессе обучения.

Оценка преподавателями педагогической практики, проводимой студентами была различной. Основными отрицательными моментами выступили недостаточное владение студентами технологическими аспектами

обучения, малое использование современных методов и форм преподавания, неумение студентов-практикантов расположить к себе ученика.

Также испытуемым были предложены тестовые задания по фортепианной педагогике, которые включали вопросы по развитию технических умений и навыков, чувства ритма, музыкального слуха, памяти, отражения художественного содержания музыкального произведения, педагогизации и других компонентам. Тестовые задания охватывали лучшие методики в области отечественной фортепианной педагогике, в числе которых работы А. Д. Алексеева, Е. Ф. Гнесиной, Н. И. Голубовской, Г. М. Когана, Е. Я. Либермана, Г. Г. Нейгауза, С. Е. Фейнберга, Г. М. Цыпина, А. П. Шапова и др.

Результаты тестовых заданий показали, что испытуемые довольно хорошо знают те положения, которые подробно освещаются на учебных дисциплинах в вузе. Однако вопросы, связанные с материалом, который должен изучаться студентами самостоятельно, оказались в большинстве случаев решены неправильно. Работа в вузе в педагогико-воспитательном направлении проводится, но отмечается низкая мотивация студентов к самообразованию. Они практически не обращаются к чтению дополнительной литературы, не проявляют желания к совершенствованию профессиональной компетентности.

По результатам диагностики в группе № 1 был отмечен низкий уровень сформированности педагогико-воспитательного критерия у 18 человек (45 %), и средний уровень у 17 студентов (42,5 %). Уровень выше среднего был диагностирован у 5 испытуемых (12,5 %).

В группе № 2 у половины испытуемых был определен низкий уровень сформированности педагогико-воспитательного критерия (20 человек – 50 %). Средний уровень – 17 студентов (42,5 %), а показатель выше среднего – 3 студента (7,5 %).

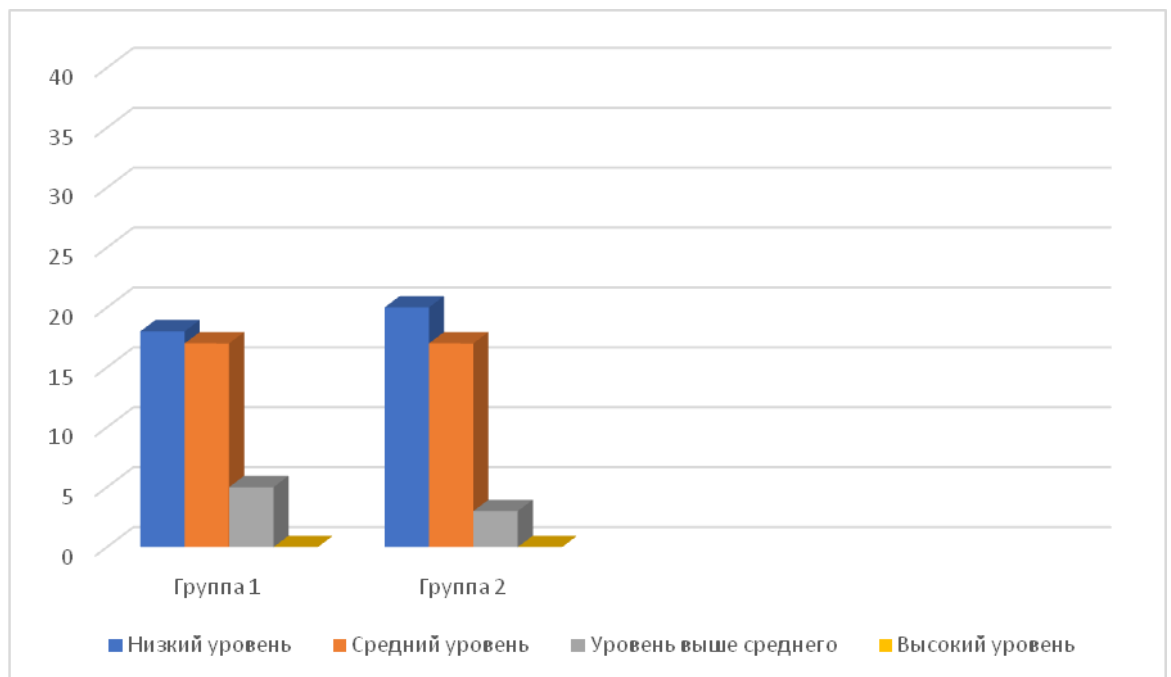


Все показатели и результаты по педагогико-воспитательному критерию отражены в *Таблице 11, ил. 6*.

Таблица 11

Результаты констатирующей диагностики по педагогико-воспитательному критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Выше среднего уровень	Высокий уровень
Группа № 1	<u>18 чел</u> 45%	<u>17 чел</u> 42,5 %	<u>5 чел</u> 12,5 %	<u>0</u>
Группа № 2	<u>20 чел</u> 50 %	<u>17 чел</u> 42,5 %	<u>3 чел</u> 7,5 %	<u>0</u>



Ил. 6

Графические показатели констатирующей диагностики по педагогико-воспитательному критерию

Таким образом, проведение констатирующей диагностики показало, что у участников обеих групп были установлены примерно одинаковые

результаты по всем критериям, где больший процент приходился на средний и низкий уровни сформированности того или иного критерия, что в целом свидетельствует о недостаточном развитии исполнительских компетенций.

На основе анализа результатов диагностики констатирующего этапа можно выделить ряд положений:

1. Уровень развитости исполнительских компетенций студентов-пианистов можно определить как адаптационно-исполнительский и частично продуктивный. Необходимо перевести имеющиеся уровни на креативный.
2. У студентов-пианистов отсутствует яркая мотивация к саморазвитию, самоактуализации, росту профессионального мастерства.
3. Наличие узко развитого мышления у студентов-пианистов. Имеется необходимость в расширении направлений, способствующих стимуляции мышления, что поможет развить исполнительские компетенции.
4. Студентами-пианистами осваивается довольно ограниченный круг основной и дополнительной методической литературы. Требуется расширение количества изучаемых источников и применение их на практике.

Вышеизложенное обусловило необходимость проведения формирующей работы в области развития ИК у студентов-пианистов одной из групп на базе исследования. Указанные положения были положены в основу программы формирования ИК у студентов-пианистов. Выполнение данных положений поможет оптимизировать, детализировать и углубить процесс формирования требуемых компетенций у студентов-пианистов.

## 2.2. Программа формирования исполнительских компетенций

Целью проведения формирующего эксперимента является создание и последующее тестирование образовательной программы, целью которой является развитие исполнительских умений студентов-пианистов.

Программа призвана оптимизировать, детализировать и углубить процесс формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов экспериментальной группы (Группа 2) на базе исследования.

Программа формирования исполнительских компетенций построена на четырех блоках – «Творческое развитие исполнительских способностей», «Стремление к самосовершенствованию и самореализации», «Усовершенствование мыслительных процессов у музыканта», «Освоение комплексной методики», которые оказываются тесно связаны с «Национальными традициями отечественной фортепианной школы» (Ил. 7).



Ил. 7. Схема Программы формирования ИК

Каждый блок разработанной педагогической программы коррелируется с традициями, составляющими сущность феномена отечественной фортепианной школы: работа над техническим компонентом исполнения («Творческое развитие исполнительских способностей»); выразительность и интеллектуализм («Усовершенствование мыслительных процессов у музыканта»), создание условий, способствующих образовательному процессу, и коммуникации с учениками, мотивирующей их к развитию («Стремление к самосовершенствованию и самореализации»), педагогическое наследие, единство исполнительской и педагогической деятельности («Освоение комплексной методики»).

### **1. Креативный уровень развития исполнительских компетенций**

На момент проведения констатирующей диагностики у студентов-пианистов было отмечено использование отдельных знаний в области специальных учебных дисциплин, использование этих знаний в типовых ситуациях, ограниченная мотивация к достижению результата, а потребность в знаниях и ценностное отношение находится в скрытом состоянии, что свидетельствует об адаптационно-исполнительском уровне развития компетенций. У другой группы студентов знания в области специальных учебных дисциплин сложились в определенную систему: они могут использовать их в новой ситуации, в новых музыкальных произведениях на основе известных алгоритмов, имеют потребность в совершенствовании исполнительских компетенций, у них развит профессиональный интерес к их совершенствованию, что указывает на продуктивный уровень развития компетенций. Переход на креативный уровень развития исполнительских компетенций должен характеризоваться наличием у студента-пианиста знаний не только в области специальных учебных дисциплин, но и в смежных учебных дисциплинах и областях, способностью к индивидуальному интерпретаторскому решению при исполнении новых музыкальных произведений современных композиторов, готовностью студента проектировать свою исполнительскую деятельность в аспекте

приобретенных знаний, наличием устойчивого профессионального интереса, потребности в совершенствовании своего исполнительского мастерства и профессиональной деятельности, в самореализации, самоактуализации, наличием ценностного отношения к развитию исполнительских компетенций.

Креативный уровень исполнительских компетенций подразумевает не просто хорошее воспроизведение нотного текста, а привлечение к исполнительскому процессу творческого, индивидуализированного подхода. На данную закономерность указывают высказывания отечественных пианистов. А. Г. Рубинштейн высказывался: «воспроизведение – второе творение, и обладающий этой способностью сумеет представить прекрасным сочинение посредственное, придав ему оттенки собственного изобретения; даже в творении великого композитора он найдет эффекты, на которые тот или забыл указать, или о которых не думал» [92, с. 22]. С. Е. Фейнберг: «слово “исполнитель” не передает сущности художественно-значительного и активно-творческого процесса музыкальной интерпретации. Чем совершеннее, законченнее и ярче игра артиста, тем более выходит на первый план его творческая личность. Он не “исполнитель” чужой воли» [143, с. 33]. При этом реализация индивидуальности исполнителя в произведении должна проявляться не в отклонениях от текста, темпа, динамических указаний, но в нюансировке: «тончайшие оттенки ритма и звука, то что нельзя передать и чему трудно научить, – все это составляет тайну артиста-исполнителя и заставляет бесконечно вслушиваться в его игру, открывая в ней глубокие источники подлинно творческого претворения композиторского замысла» [143, с. 44], – писал С. Е. Фейнберг.

Ю. А. Хорошилова подчеркивает, что «художественно-эстетические и морально-этические нормы, выработанные А. Б. Гольденвейзером, К. Н. Игумновым, С. Е. Фейнбергом, Г. Г. Нейгаузом и другими ведущими мастерами отечественной фортепианной школы, остаются приоритетными и не вступают в конфликт с современной практикой преподавания

фортепиано» [145, с. 48]. В настоящее время «главное место, как и ранее, принадлежит высокой художественной культуре, хорошему вкусу, а также техническому совершенству, сочетающемуся с содержательностью интерпретаторского замысла» [145, с. 48].

Создание яркого, нестандартного интерпретаторского решения возможно только на основе глубокого, значительного роста индивидуально-личностного начала в музыканте. При этом очень сложной задачей для пианиста является и сохранить авторский стиль, историческую достоверность, и одновременно остаться самим собой. На такую позицию указывали ведущие отечественные пианисты, в частности, для А. Б. Гольденвейзера было неприемлемым и объективно-бесстрастное изложение содержания музыкального произведения, и неуместная акцентуация исполнительского «Я» в фортепианной интерпретации, связанная с желанием удивить, поразить. Пианист «должен стремиться к тому, чтобы быть на уровне духовной культуры и внутренней значительности автора» [100, с. 117], – подчеркивал А. Б. Гольденвейзер.

Достижение креативного уровня развития исполнительских компетенций в рамках реализации формирующей программы совершается путем создания интегрированного подхода между дисциплинами исполнительского и музыкально-теоретического модулей, введения в образовательную практику современных методов работы над музыкальным произведением. Исполнительский анализ и сравнительный анализ интерпретаций известных пианистов прошлого и современности был введен в рамках различных дисциплин («История исполнительского искусства», «Специальный инструмент», «Ансамблевое исполнительство», «Исполнительская практика»), а также факультатива «Исследовательская работа», что позволило обогатить представления студентов о стилистически достоверных решениях, с одной стороны, и о создании индивидуальных авторских концепций, с другой стороны.

Для проведения анализа интерпретаций и исполнительского анализа использовались кейс-технологии, направленные на формирование у студентов новых качеств и умений и позволяющие достигнуть креативного уровня развития исполнительских компетенций. Данные виды анализа требуют поиска и творческого осмысления. Так, использование кейс-метода в рамках дисциплины «История исполнительского искусства» включало несколько этапов. Первый этап связан со знакомством с музыкальным произведением, с его содержанием и особенностями музыкального языка. Второй этап заключается в выделении основных исполнительских задач, в поиске концепции, направленности драматургического развития. Третий этап связан с индивидуальной работой студентов с материалами кейса. Возможен вариант решения задачи в малых группах. Заключительный этап связан с презентацией и экспертизой результатов работы на общей дискуссии.

На занятиях со студентами-пианистами (дисциплины «История музыки», «Специальный инструмент», «Концертмейстерский класс», «Ансамблевое исполнительство» и др.) были использованы следующие инновационные подходы в обучении:

- культурологический подход, заключающийся «в трактовке музыкального искусства в контексте художественной культуры в ее целом» [124, с. 9]. Данный подход во многом направлен на создание исторически и стилистически достоверной интерпретации;

- личностно-ориентированный подход, учитывающий индивидуальные психологические характеристики обучающихся, основанный на преобладании отношений сотрудничества между педагогом и учеником. Неотъемлемым свойством отечественной фортепианной школы данный подход стал с момента деятельности братьев Рубинштейн, его целенаправленно поддерживали многие ведущие педагоги-пианисты, среди современных представителей – Г. М. Цыпин. При этом пианисту необходимо учитывать, что неповторимость подлинной личности раскрывается только в условии пребывания в рамках коллективного начала: эта мысль

прослеживалась выше в высказываниях о создании интерпретации выдающихся педагогов-пианистов, приведенных выше;

– аксиологический подход, позволяющий формировать у студентов ценностное отношение к различным жанрам, видам, стилям фортепианного искусства [138, с. 248]. Следование данному подходу приводит к повышению интереса к исполнительскому мастерству, к активному использованию исполнительских компетенций в профессиональной деятельности;

– жанровый подход, предполагающий «осознание и воплощение характерных черт того или иного музыкального жанра в каждом конкретном произведении, что становится для исполнителя новой творческой задачей» [117, с. 35], которую требуется решить при работе над музыкальным произведением, его художественной интерпретацией. Использование данного подхода позволяет выработать у студента-пианиста «глубокое понимание жанровой специфики исполняемой музыки и осознанное отношение к выбору соответствующих средств выразительности» [139]. Жанровый подход активизирует познавательную деятельность пианистов, способствует формированию всех исполнительских компетенций, обладает интегрирующим потенциалом, связанным с теоретико-аналитическим и исполнительским направлениями фортепианного обучения.

Культурологический, личностно-ориентированный, аксиологический, жанровый подходы обладают значительным потенциалом для формирования всех исполнительских компетенций у молодых пианистов на креативном уровне. Данные подходы коррелируют с национальными традициями пианистов-педагогов XX столетия, что обеспечивает их прочное позиционирование.

## **2. Мотивация к саморазвитию, самоактуализации**

Повышение уровня саморазвития, самоактуализации студентов-пианистов реализуется за счет организации самостоятельной работы, которой в вузе отводится значительное количество часов. Так, в ГБОУ «Московский государственный институт имени Шнитке» по дисциплине «Специальный



инструмент» (фортепиано) при 1440 академических часов самостоятельной работе отводится 768 часов, что свидетельствует о том, что в организации учебной деятельности студентов большое внимание уделяется самостоятельной работе.

К вопросам самостоятельной работы пианиста обращался еще преподаватель фортепиано в Смольном институте А. Л. Гензельт (На многолетнем опыте: основные правила преподавания фортепианной игры»), а А. Г. Рубинштейн писал о методе разучивания музыкального произведения без помощи и поддержки преподавателя, который был затем использован В. И. Сафоновым, Л. В. Николаевым («Принципы домашней работы пианиста», 1939). Различные моменты самостоятельной работы пианиста представлены в трудах Б. С. Маранц («Самостоятельная работа студента-пианиста»), А. Б. Гондельвейзера, Г. Г. Нейгауза, И. Гофмана, Б. Е. Милич, С. Е. Фейнберга, А. Д. Алексеева, А. Н. Есиповой, советы и рекомендации которых до сих пор актуальны и могут применяться в современной педагогике. В разработанной нами программе центральным моментом являются не столько методические рекомендации педагогов отечественной фортепианной школы, сколько способы организации и планирования самостоятельной работы студентов-пианистов. Данным обстоятельством определяется новая задача педагога, который должен не просто научить, а научить учиться, то есть обеспечить самодвижение пианиста в различных сферах деятельности, связанных с исполнительством.

Самостоятельная работа студентов-пианистов имеет дидактическую направленность, так как в ее основу положена активная познавательная деятельность обучающихся. Преподаватели должны так направить самостоятельную работу студентов, чтобы она способствовала развитию у будущих специалистов заинтересованности в изучаемом материале, проявлению инициативы при поиске интерпретационного решения, созданию потребности в постоянном пополнении знаний, необходимых для совершенствования исполнительского мастерства. Самостоятельная работа

формирует такое важное качество личности пианиста, как профессиональная исполнительская и педагогическая направленность. На этой основе происходит формирование психологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности, к интеграции знаний, полученных на разных дисциплинах, включенных в исполнительский модуль.

На базе исследования для студентов-пианистов составлялись семестровые и годовые графики самостоятельной работы, которые рационально распределяют отведенные часы для подготовки, содержат планы для подготовки студентов по разным направлениям. Функция преподавателя в таком случае заключается в проведении систематического контроля выполняемой студентами самостоятельной работы, в оказании информативной помощи для них, что особенно важно оказывается для студентов-иностранцев. Содержание графиков самостоятельной работы отвечает задаче формирования у студентов-пианистов исполнительских компетенций на национальных традициях отечественной фортепианной школы.

Решающую роль в следовании студентами индивидуальным графикам самостоятельной работы играют мотивационные механизмы. Ведущими мотивами могут выступать желание самореализоваться, сделать пианистическую карьеру, установка на жизненный успех, стремление к просветительской деятельности. Для отечественной фортепианной школы огромную роль в этом процессе всегда играла личность педагога, пользующаяся большим авторитетом.

По учебной дисциплине «Специальный инструмент» графики самостоятельной работы студента-пианиста включали задания по следующим разделам:

- выполнение поставленных задач;
- освоение методической литературы по изучаемым произведениям;
- самостоятельный анализ и разбор музыкальных произведений;
- самостоятельная подготовка студента к различным формам контроля;

- подготовка к конкурсу исполнительского мастерства;
- подготовка к участию в концертных мероприятиях.

В конце семестра по каждому разделу студентам предлагалось самостоятельно оценить проделанную работу по формированию ИК: исторических и стилевых, технических, художественных, когнитивных, регуляторных, педагогических. Систематический контроль преподавателя показывал степень адекватности самооценивания студентов.

К различным формам работы студентов базы исследования были составлены методические рекомендации («Алгоритм работы над музыкальным произведением для самостоятельного изучения», «Методические рекомендации для подготовки к прослушиванию», «Методические рекомендации для подготовки к академическому зачету и экзамену по произведениям разных жанров», «Методические рекомендации для подготовки к конкурсному и концертному мероприятиям»).

Важным моментом самостоятельной работы студента над музыкальным произведением, включенным в «Алгоритм работы над музыкальным произведением для самостоятельного изучения», «Методические рекомендации для подготовки к академическому зачету и экзамену произведений разных жанров», явилось тщательное, точное прочтение нотного текста, всех его деталей, благодаря чему достигается формирование технико-процессуальных и мыслительно-когнитивных исполнительских компетенций. Такое требование к разучиванию музыкального произведения предъявлял А. Б. Гольденвейзер: «Не является ли точное исполнение того, что написано в нотах автором, как бы уничтожением индивидуальности исполнителя? Многие думают, что если исполнитель будет точно выполнять все, что написал автор, то его роль превратится как бы исключительно в посредническую, и места для его творческой инициативы не останется. Эта точка зрения абсолютно неправильна и основывается на недоразумении» [100, с. 120]. В начале XXI столетия нередко наблюдалась тенденция вольного отношения к авторскому

тексту: в такой ситуации позиция советского пианиста оказывается очень современной.

Задачи для работы студента по дисциплинам исполнительского модуля были направлены на развитие таких умений и навыков, как:

- использование технических навыков и приемов, которые необходимы для интерпретации произведений разных стилей и эпох;
- использование слухового контроля во время исполнения музыкальных произведений;
- психофизиологическое владение собственным состоянием в процессе исполнительской деятельности, формирование стрессоустойчивости;
- применение теоретических знаний в процессе исполнительской и педагогической деятельности;
- использование необходимой методической и музыковедческой литературы;
- при игре в ансамбле и творческом коллективе слышать партнеров и учитывать особенности инструментов;
- при игре в ансамбле и творческом коллективе согласовывать свои исполнительские намерения с общим замыслом сочинения.

Так как дисциплина «Специальный предмет» проводится в форме индивидуальных занятий с педагогом, оптимальная организация самостоятельной работы студентов-пианистов требует учета преподавателем уровня знаний, умений и навыков студента в каждом конкретном семестре обучения. Задания для самостоятельной работы должны, с одной стороны, соответствовать компетенциям учебной программы, а с другой стороны, они могут незначительно корректироваться в зависимости от индивидуальных достижений обучающегося. По выражению Л. Выготского, сложность заданий должна соответствовать «зоне ближайшего развития» студента. Качество и осознанность выполнения самостоятельной работы обучающегося определяется наличием художественной осмысленности самостоятельно изученных музыкальных произведений, быстротой и

точностью использования исполнительских приемов. В процессе выполнения заданий студент должен достигнуть поставленной цели, прилагая для этого все необходимые умственные и физические усилия. Задача преподавателя заключается в организации познавательной деятельности обучающегося, а сам процесс познания совершается студентом. Отсюда возникает необходимость в тщательном продумывании и отборе материалов для самостоятельной работы обучающихся.

Организация самостоятельной работы студента-пианиста определяется двумя основными условиями: ориентацией содержания самостоятельной работы на исполнительскую деятельность музыканта и привлечением студентов к деятельности в дополнительных занятиях и курсах, в том числе в научно-исследовательской работе. Первое условие предполагает развитие информационной, технико-процессуальной, художественно-исполнительской базы обучающихся, а второе условие связано с распространением профессиональных интересов и на область свободного времени, досуга, что способствует более устойчивому формированию исполнительских компетенций. Творческая реализация пианиста в исполнительской (игра в ансамбле, в творческом коллективе, сольные выступления) и просветительской деятельности (выступление с лекциями-концертами в учреждениях дополнительного образования и др.) способствует саморазвитию и самоактуализации пианиста. Овладение студентом-пианистом способностью передавать эмоциональную сущность и духовно-этические аспекты музыкального произведения через свое исполнение представляет собой одну из наиболее значимых и нюансированных задач обучения.

Правильно организованная самостоятельная работа студента-пианиста позволяет закрепить и систематизировать полученные знания и практические умения в области исполнительских компетенций, а также расширить и углубить их. В процессе самостоятельной работы у студентов развивается навык использования специализированной литературы (в работе с педагогом

на «Специальности» он практически не применяется), накапливается слуховой опыт в области фортепианного сольного и ансамблевого репертуара, происходит формирование практических, а также исследовательских навыков и умений. В целом, развиваются познавательные способности студента, которые охватывают и сферу профессиональной исполнительской деятельности, развивается творческая инициатива, а также такие личностные качества пианиста, как организованность, ответственность, исполнительность. Складывается качество самостоятельности мышления студента, формируется способность к саморазвитию, самореализации. Все эти качества являются необходимыми для формирования исполнительских компетенций пианиста.

Важным компонентом формирования исполнительских компетенций является участие студента-пианиста в конкурсах исполнительского мастерства. В современном образовании сложилась связь между профессиональным успехом и победой на значимом конкурсе: звание лауреата регионального, всероссийского, международного конкурса является важным атрибутом для музыканта [154, с. 115]. Для успешного участия в музыкальном конкурсе пианист должен обладать набором определенных спортивных качеств [154, с. 115]. Даже высокое развитие технического и художественного исполнительского мастерства не обеспечивает победу на конкурсе. Необходимо развитие таких качеств как выдержка, стрессоустойчивость, воля к победе, самообладание, высокая работоспособность. Их развитие во многом связано именно с самостоятельной работой пианиста, с его самообразованием.

Таким образом, выполнение студентом-пианистом всех разделов индивидуальных графиков самостоятельной работы позволяет оптимизировать все исполнительские компетенции, выработать такие качества, как способность к самоорганизации, саморазвитию, самоактуализации.

### **3. Расширение мышления исполнителя**

Одним из путей развития мышления студента-пианиста является включение в учебную программу значительного объема репертуара, который дает, по утверждению М. С. Чернявской, «полноценное представление о фортепианной стилистике» [152, с. 438]. Показателен учебный план факультета фортепиано консерватории начала XX столетия. В него были включены (помимо известных в настоящее время композиторов) «произведения Ф. Бенделя, Ж. Эгхарда, Э. Лангера, Ф. Гиллера, И. Рейнберга, В. Баргиеля, Г. Волленгаупта, И. Голи, Ю. Шульгофа, З. Тальберга, В. Фейта, Ф. Шимака, И. Гуммеля, К. Лисберга и многих других (список очень большой – более 50 фамилий)» [152, с. 438].

По сравнению с условиями музыкального образования начала XX столетия проблема формирования современного учебного репертуара связана с включением значительного пласта фортепианной литературы ушедшего столетия и начала XXI века, а также с углублением репертуара, относящегося к эпохе барокко. Актуальными вопросами профессионального исполнительского мастерства пианиста является и освоение аутентичного искусства игры на фортепиано, и владение современным репертуаром. Задача освоения фортепианной литературы всех исторических периодов усложняется за счет значительного объема изучаемых музыкальных произведений. При этом недопустимым является изучение студентами-пианистами только самых значительных имен в области фортепианного искусства. Одновременно, должно соблюдаться условие высокой художественной и педагогической ценности изучаемых произведений.

Анализ рабочих программ Московского государственного института имени Шнитке и Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского по дисциплинам исполнительского модуля показал наличие довольно узкого репертуара, в связи с чем он был расширен за счет композиторов второго и третьего значения, произведения которых были распределены между дисциплинами. В результате студенты смогли

практически познакомиться (в том числе за счет самостоятельной работы) с большим числом имен, связанных с разными авторскими стилями, художественными направлениями. При изучении различных музыкальных произведений обращалось внимание на принадлежность композитора к той или иной эпохе, на сходство с исполнительским стилем определенного композитора, на использование характерных исполнительских приемов и др. Исполнительские приемы, найденные в одном художественном стиле, могут быть совершенно неприменимы в другом, о чем следует помнить студенту-пианисту.

Современная исполнительская практика характеризуется стилевым синтезом, поэтому освоение студентом-пианистом всех существующих исполнительских стилей является важным педагогическим моментом, необходимым для формирования универсального исполнителя-пианиста. В процессе интерпретации ряда современных произведений, связанных с обращением композиторов к синтезу стилей, пианист может выбрать, какой стиль подчеркнуть в сочинении, что вывести на первый план, какие средства исполнительской выразительности использовать. Говоря об исполнительском стиле, Г. М. Цыпин замечает: «Принадлежность к тому или иному типу не только определяет художественный профиль музыканта, его технику, но и ориентирует его в сторону наиболее близких ему композиторов, стилей, репертуарных пластов в мировой музыкальной литературе» [148, с. 91]. Все это еще раз указывает на необходимость полноценного представления современного пианиста о фортепианной стилистике.

Другим моментом развития мышления студента-пианиста является обращение к анализу структуры и элементов музыкального языка фортепианных произведений. Известно, что Н. Г. Рубинштейн, Л. В. Николаев не использовали поэтические литературные образы при работе с обучающимися, а требовали от пианистов понимания склада композиции, ее модуляционного плана, мелодического и гармонического содержания и т. д., выводя из такого анализа фразировку, динамические



оттенки и вообще все, относящееся к исполнению [126, с. 85]. Сходную мысль высказывал С.Е. Фейнберг: «для каждого настоящего исполнителя все черты его исполнительского замысла, весь характер интерпретации как бы вырастают из основного нотописного авторского источника. <...> умение услышать в отвлеченном графическом рисунке живое дыхание мелодии и ритма, раскрыть весь скрытый художественный замысел, который таит запись автора, – все это необходимое свойство подлинного артиста-музыканта» [100, с. 207]. Вспоминая педагогические принципы своего педагога Г. Г. Нейгауза, Б. С. Маранц подчеркивала: «Сила дарования Нейгауза в единстве эмоционального и аналитического <...> после уроков хотелось не только играть, хотелось научиться мыслить вширь и вглубь» [14].

В современной фортепианной педагогике зачастую не уделяется значительное внимание анализу фортепианной литературы из репертуара студента-пианиста, особенно в работе со студентами-иностранцами. На дисциплинах теоретического модуля («Гармония», «Анализ музыкальной формы», «Полифония») изучается ограниченное число музыкальных произведений, которые, чаще всего, не входят в репертуар студента-пианиста. Обучающиеся овладевают навыком самостоятельного анализа музыкальных произведений, однако сложность музыкального искусства всегда оставляет много вопросов, которые требуют тщательного аналитического подхода. В связи с этим на базе исследования по дисциплинам теоретического модуля были включены часы, связанные с консультированием студентов-пианистов, особенно в вопросах экзаменационной программы. Как было сказано выше, из музыкального анализа произведения выводятся все исполнительские приемы, и верное понимание границ разделов музыкальной формы и их функций, трактовка особенностей музыкального языка обуславливает выбор и смену фразировочных, темповых, артикуляционных, динамических и других исполнительских средств, а также педализации. В результате,

исполнительская интерпретация звучит убедительно, стилистически достоверно и выразительно. Данный момент оказывается особенно важным при знакомстве студентов-иностранцев с произведениями русских композиторов, когда понимание стиля композитора обусловлено особенностями музыкального языка, связанного с национальными элементами. Использование интегрированных связей между дисциплинами исполнительского и музыкально-теоретического модулей также оптимизирует формирование исполнительских компетенций. Обращение к анализу структуры и элементов музыкального языка фортепианных произведений направлено главным образом на развитие мыслительно-когнитивных компетенций.

Расширению мышления студента способствует изучение авторских программ выдающихся педагогов и пианистов, в числе которых можно назвать труды С. Е. Фейнберга, Г. М. Когана, Н. К. Метнера и др. Например, ученица Н. К. Метнера А. В. Шацкес указывала: «Вся система работы Николая Карловича со студентами приучала их не только слышать, чувствовать, “видеть”, но и мыслить. Она помогала осознавать задачу, приобретать навыки исполнительского искусства, любить свое “ремесло” и испытывать эстетическое наслаждение не только от созерцания художественного произведения, но и от всех элементов исполнительского мастерства» [114, с. 108].

Ориентация на модуль музыкально-исполнительских дисциплин, а не на автономно существующие дисциплины, определяет корреляцию знаний и компетенций между разными предметами (Специальность, Концертмейстерский класс, Ансамблевое исполнительство), что формирует у пианиста способность мыслить «разомкнутыми», пластичными категориями. Данный момент также учитывался в разработанной программе формирования исполнительских компетенций.

#### **4. Владение комплексом методов**

Формирование исполнительских компетенций при реализации дисциплин исполнительского модуля предполагает сочетание разных видов учебной работы, использование традиционных и инновационных подходов и методов, форм активизации исполнительской деятельности. Традиционные технологии предполагают доминирование предметно-ориентированного подхода, направленного на формирование многоуровневой структуры знаний, умений, навыков. Еще братьями Рубинштейн было заложено органичное сочетание методов показа, словесного пояснения и эмоционально-волевого воздействия, что остается актуальным и в настоящее время. Передача опыта игры на фортепиано в исполнительской и педагогической деятельности требует опоры на знания в области педагогики и психологии.

Применение культурологического подхода к формированию содержания музыкально-педагогической подготовки студентов-пианистов базируется на компонентах отечественной музыкальной культуры, которые транслируют суть и содержание духовных основ развития фортепианного исполнительства на протяжении столетий. В случае работы с иностранцами педагогу приходится дополнительно разъяснять студенту некоторые базовые основы компонентов отечественной музыкальной культуры, которые для российских студентов воспринимаются как должные. Современные инновационные технологии основаны на многосторонней коммуникации студента и педагога, на осмыслении индивидуального опыта студента, его суждений и исполнительских трактовок музыкальных произведений.

Опора в разработанной программе формирования исполнительских навыков на комплекс традиционных и инновационных методов обеспечивает отражение исторического опыта и традиций отечественного фортепианного исполнительства и одновременно его современного состояния.

Изучение методической литературы является важной частью обучения пианиста, и играет большую роль и в воспитании исполнительских

компетенций. С. И. Савшинский, публикуя свои труды, указывал на прямую взаимосвязь между изучением теоретических положений и исполнительской практикой: «... книга не может научить играть, но она учит всматриваться в практику, вникать в суть задач, учит думать... Читая мысли других, мы сами учимся думать!» [127, с. 6]. Прочитав в методической литературе о тех или иных приемах, решении исполнительских задач и усвоив их, студент приходит на занятие с педагогом уже подготовленным, в результате чего появляется время для работы над новой целью. Однако некоторые студенты-иностранцы сталкиваются с проблемой освоения методической литературы на русском языке. Для работы с данной категорией обучающихся в Московском государственном институте имени Шнитке и в Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского был задействован переводчик, который делал переводы фрагментов текста из методических трудов отечественных педагогов-пианистов на английский и китайский языки.

Различные подходы, необходимые для формирования технико-процессуальных и мыслительно-когнитивных компетенций, представлены в трудах отечественных педагогов-пианистов разных лет, в их числе «Работа пианиста над техникой» С. И. Савшинского, «Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли» К. Мартинсена, «Работа над фортепианной техникой» Е. Либермана, «Некоторые вопросы фортепианной техники» А. П. Щапова, «Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения: на материале учебной работы в фортепианном классе музыкального вуза» В. Н. Галушка и др. Компетентный пианист должен не только практически владеть всеми видами техник, но и знать технологию игры, уметь объяснить принцип и назначение того или иного приема.

Формирование регулятивных компетенций, направленных на развитие стрессоустойчивости, мотивации к профессиональному росту, овладение методами борьбы со сценическим волнением, происходило в процессе

самостоятельного изучения студентами методической литературы, участия пианистов в факультативных практиках и аутотренингах. По первому направлению обучающимися изучалась такая литература, как «Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности» Г. М. Цыпина, «Психология музыкально-исполнительской деятельности» Ю. А. Цагарелли, «Психология музыкальной деятельности» Л. Л. Бочкарева, «Музыкальная психология» В. И. Петрушина, «Педагогические аспекты подготовки учащегося-музыканта к публичному выступлению» Ю. А. Литвиненко. Также были изучены труды, в которых даются методические рекомендации непосредственно молодым пианистам. Например, Г. Коган писал о том, что только когда музыкант при желании не смог ошибиться, только в таком случае игровое движение можно считать закрепленным [119, с. 300]. Использование метода выявления потенциальных ошибок при подготовке к публичному выступлению поможет пианисту избежать их во время исполнения музыкального произведения на сцене. Большую помощь молодому музыканту может оказать изучение сборника записей Н. К. Метнера «Повседневная работа пианиста и композитора» [102].

По второму направлению проводились мероприятия, включающие индивидуальное и групповое обучение студента-пианиста. В качестве индивидуальных методов работы использовались запись выступления студента на видео и его анализ, метод адаптации к ситуации публичного выступления – погружение в аутогенное состояние, прорабатывание образной картины предстоящего выступления в концертном зале (по В. И. Петрушину), метод исполнения перед воображаемой аудиторией, метод обнаружения возможных ошибок, обыгрывание перед незнакомой аудиторией, ведение дневника, в котором фиксируются все ощущения, достижения и неудачи. Для проведения групповых тренировок были организованы факультативные занятия. На них проводились практики с использованием таких методов, как ролевая подготовка (студент абстрагируется от своих собственных личностных качеств и входит в образ

известного пианиста), метод «медитативного погружения» (по В. И. Петрушину), был организован круглый стол по теме сценического волнения и методам его преодоления.

Представим все мероприятия, которые проводились в рамках каждого блока разработанной программы, а также выделим целевые компетенции по каждому мероприятию в *Таблице 12*.

Таблица 12

**Мероприятия по каждому блоку Программы формирования исполнительских компетенций**

<b>Блок программы</b>	<b>Мероприятия</b>	<b>Целевые компетенции</b>
<b>Креативный уровень развития исполнительских компетенций</b>	– создания интегрированного подхода между дисциплинами исполнительского и музыкально-теоретического модулей;	<i>технические процессуальные компетенции, мыслительно-когнитивные компетенции, историко-стилевые компетенции</i>
	– использование культурологического, личностно-ориентированного, аксиологического, жанрового подходов в рамках дисциплин исполнительского модуля;	<i>все исполнительские компетенции</i>
	– введение элементов исполнительского анализа и сравнительного анализа интерпретаций в рамках различных дисциплин («История исполнительского искусства», «Специальный инструмент», «Ансамблевое исполнительство», «Исполнительская практика») с применением	<i>технические процессуальные компетенции, художественно-исполнительские компетенции</i>

	кейс-технологии;	
	– введение факультатива «Исследовательская работа»;	<i>мыслительно-когнитивные компетенции, историко-стилевые компетенции</i>
<b>Мотивация саморазвитию, самоактуализации</b>	<b>к</b> – составление семестровых и годовых индивидуальных графиков самостоятельной работы студентов-пианистов;	<i>все исполнительские компетенции</i>
	– участие пианиста в исполнительской и просветительской деятельности (концерты-лекции);	<i>педагогико-воспитательные компетенции</i>
	– участие пианиста в конкурсах исполнительского мастерства;	<i>художественно-исполнительские компетенции, регулятивные компетенции</i>
<b>Расширение мышления исполнителя</b>	– <b>расширение учебного репертуара дисциплин исполнительского модуля;</b>	<i>историко-стилевые компетенции, мыслительно-когнитивные компетенции</i>
	– <b>анализ структуры и элементов музыкального языка исполняемых студентом фортепианных произведений, в том числе за счет дисциплин музыкально-теоретического модуля, «Специального инструмента»;</b>	<i>мыслительно-когнитивные компетенции</i>
	– <b>работа над учебной программой по авторским методикам выдающихся педагогов и пианистов;</b>	<i>мыслительно-когнитивные компетенции, технико-процессуальные компетенции, педагогико-воспитательные компетенции</i>

	– перенос знаний и компетенций между «Специальным инструментом», «Концертмейстерским классом» и «Ансамблевым исполнением»	<i>мыслительно-когнитивные компетенции</i>
<b>Владение комплексом методов</b>	– использование комплекса традиционных и современных методов и форм работы;	<i>все исполнительские компетенции</i>
	– изучение методической литературы;	<i>педагогико-воспитательные компетенции</i>
	– работа над методами преодоления сценического волнения.	<i>регулятивные компетенции</i>

В процессе апробации разработанной программы оптимизация учебного процесса была осуществлена за счет создания тесных интегрированных связей между всеми дисциплинами исполнительского модуля, а также дисциплинами музыкально-теоретического цикла. Проведение мероприятий по всем четырем блокам программы позволило сделать процесс формирования исполнительских компетенций целенаправленным. Использование культурологического, личностно-ориентированного, жанрового, аксиологического подходов позволило, с одной стороны, сохранить преемственность традиций отечественной фортепианной школы, а с другой стороны, обеспечить внедрение современных подходов и методов. К последним также относится кейс-технология. Расширение границ формирования исполнительских компетенций было достигнуто за счет тренинговых практик, факультативных занятий, формы круглого стола, просветительской, концертной и конкурсной деятельности, продуктивной организации самостоятельной работы студентов-пианистов.



### 2.3. Анализ результатов проведённого исследования

После разработки и внедрения программы по формированию исполнительских компетенций в практику работы со студентами-пианистами экспериментальной группы на базе исследования был осуществлен конечный этап эксперимента. Его цель заключалась в оценке результативности реализованных образовательных воздействий на основе введенной учебной программы. С этой целью была проведена серия педагогических мероприятий, нацеленных на достижение определенных образовательных целей и задач, и последующий анализ их эффективности позволил бы оценить, насколько успешной оказалась эта программа в практическом применении.

В ходе заключительного этапа работы обучающиеся контрольной (Группа 1) и экспериментальной (Группа 2) групп подверглись повторной диагностике, проведенной на основе выявленных критериев.

По историко-стилевому критерию вновь студентам было предложено провести самостоятельный анализ нотного текста и исполнить фрагменты музыкальных произведений разных эпох на фортепиано, которые также давались без указания автора и времени создания произведения. В качестве фортепианной литературы на этот раз были выбраны фрагменты Сонаты Д. Скарлатти. Соната К 331, «Вариации на тему Р. Шумана» Клары Шуман, op. 20, Вариации для фортепиано h-moll А. Караманова. Студентам было предложено определить особенности стиля музыки и дать соответствующую интерпретацию.

Педагогическое наблюдение и беседа показали, что у студентов контрольной группы не было выявлено выраженной динамики в плане формирования историко-стилевых компетенций. Так, большинство обучающихся – 32 человека из 40 – осталось на среднем уровне развития

компетенций, что составило 80 %. Уровень выше среднего был отмечен у 5 человек (12,5 %), а высокого уровня достигли 3 человека (7,5 %). Тем не менее изучение музыкальных произведений разных эпох и наличие исполнительского опыта также способствовали формированию позитивных показателей.

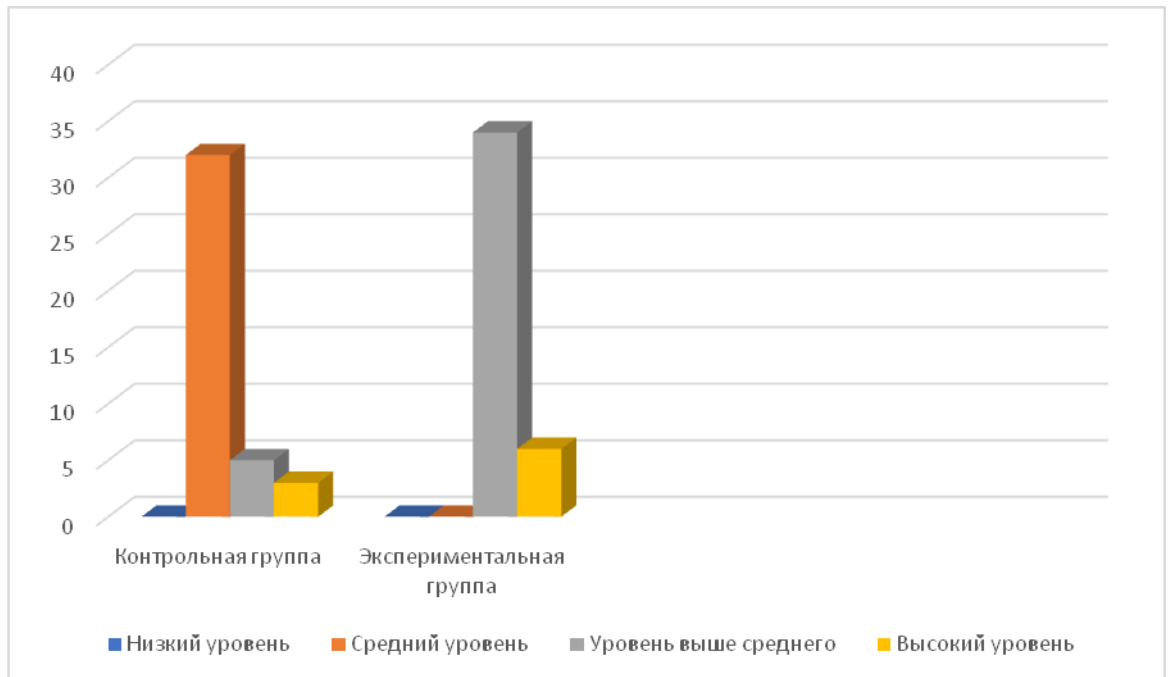
Среди участников экспериментальной группы 34 человека из 40 достигли уровня развития историко-стилевых компетенций выше среднего, что составило 85%. А у 6 студентов был отмечен высокий уровень сформированности критерия (15 %). При этом ни у одного человека не был установлен низкий и средний результаты.

Числовые и графические показатели диагностики заключительного этапа по историко-стилевому критерию отражены в *Таблице 13, ил. 8.*

Таблица 13

Результаты заключительной диагностики по историко-стилевому критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Выше среднего уровень	Высокий уровень
Контрольная группа	$\frac{0 \text{ чел}}{0 \%}$	$\frac{32 \text{ чел}}{80 \%}$	$\frac{5 \text{ чел}}{12,5 \%}$	$\frac{3 \text{ чел}}{7,5 \%}$
Экспериментальная группа	$\frac{0 \text{ чел}}{0 \%}$	$\frac{0 \text{ чел}}{0 \%}$	$\frac{34 \text{ чел}}{85 \%}$	$\frac{6 \text{ чел}}{15 \%}$



**Ил. 8. Графические показатели заключительной диагностики по историко-стилевому критерию**

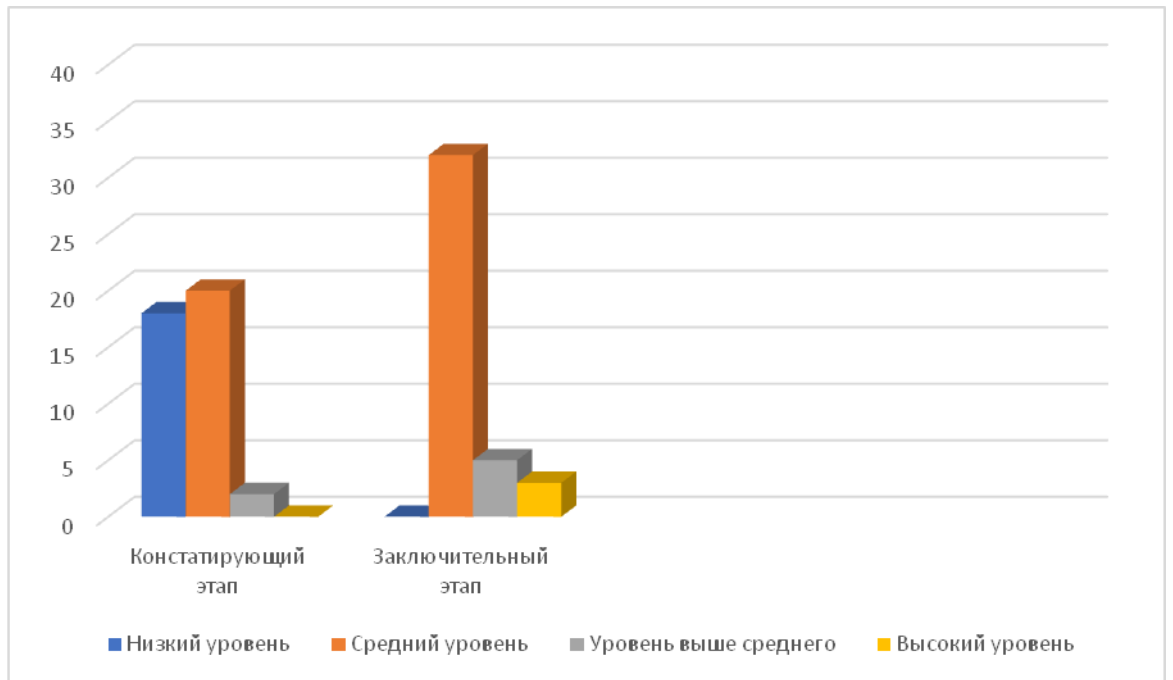
В приведённой ниже *Таблице 14* показана сравнительная динамика результатов диагностики по историко-стилевому критерию у участников обеих групп на констатирующем и заключительном этапах.

**Таблица 14**

**Сравнительная динамика результатов контрольной и экспериментальной группы по историко-стилевому критерию**

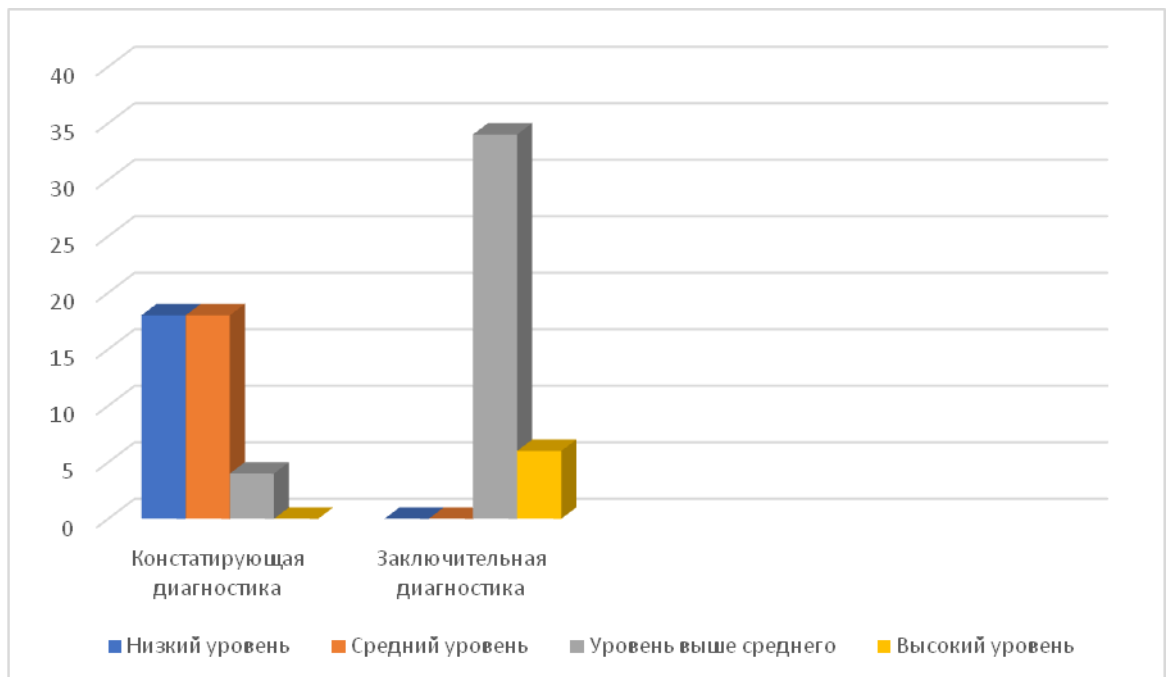
Участники эксперимента	Низкий уровень		Средний уровень		Вышесреднего Уровень		Высокий уровень	
	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ
<b>Контрольная группа</b>	45%	0% (-45%)	50%	80% (+30%)	5%	12,5% (+7,5%)	0%	7,5% (+7,5%)
<b>Экспериментальная группа</b>	45%	0% (-45%)	45%	0% (-45%)	10%	85% (+75%)	0%	15% (+15%)

На ил. 9, 10 показана динамика обеих групп



Ил. 9

**Динамика показателей по историко-стилевому критерию в контрольной группе**



Ил. 10

**Динамика показателей по историко-стилевому критерию в экспериментальной группе**

По технико-процессуальному критерию было проведено диагностирование, направленное на выявление владения студентом компонентами мелкой и крупной техники, на умение рационально и эргономично использовать пианистические движения, сформированность навыка исполнения штрихов и нюансов в процессе исполнения. Результаты диагностики показали у контрольной группы незначительные изменения в формировании компетенций. У большего числа обучающихся был отмечен средний уровень по технико-процессуальному критерию – это 27 человек из 40, что составило 67,5 %. 13 студентов достигли уровня сформированности критерия выше среднего (32,5 %).

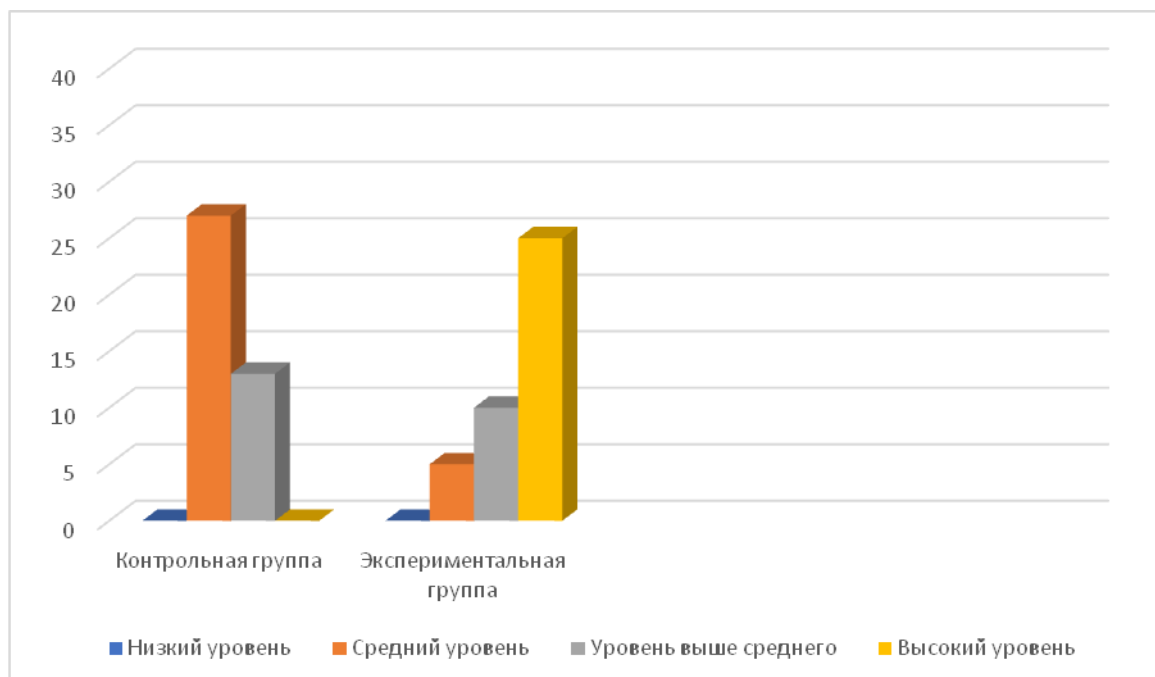
В экспериментальной группе были отмечены следующие результаты. У основной части студентов был диагностирован высокий уровень результатов по технико-диагностическому критерию: это 25 человек, что составило 62,5 % от общего числа испытуемых. Берем во внимание, что на предыдущем этапе высокий уровень не был выявлен ни у кого, показатели являются очень позитивными. Уровень выше среднего отразили 10 студентов (25 %), а средний уровень 5 человек (12,5 %).

Все показатели результатов диагностики по технико-процессуальному критерию отражены в *Таблице 15, ил. 11.*

Таблица 15

**Результаты заключительной диагностики по технико-процессуальному критерию**

<b>Участники эксперимента</b>	<b>Низкий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Вышесреднего уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>
<b>Контрольная группа</b>	0 чел	<u>27 чел</u> 67,5 %	<u>13 чел</u> 32,5 %	<u>0 чел</u> 0 %
<b>Экспериментальная группа</b>	0 чел	<u>5 чел</u> 12,5 %	<u>10 чел</u> 25 %	<u>25 чел</u> 62,5 %



Ил. 11

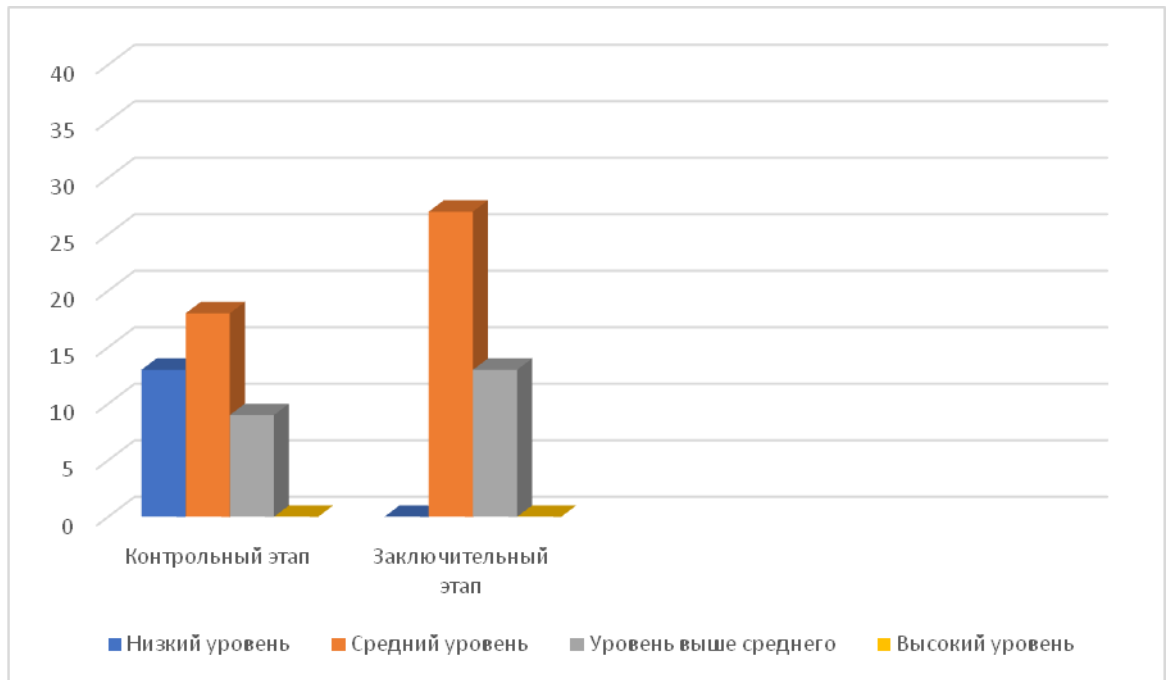
### Графические показатели заключительной диагностики по технико-процессуальному критерию

А теперь сравним результаты участников контрольной и экспериментальной группы по технико-процессуальному критерию в динамике (см. Таблицу 16, ил. 12, 13).

Таблица 16

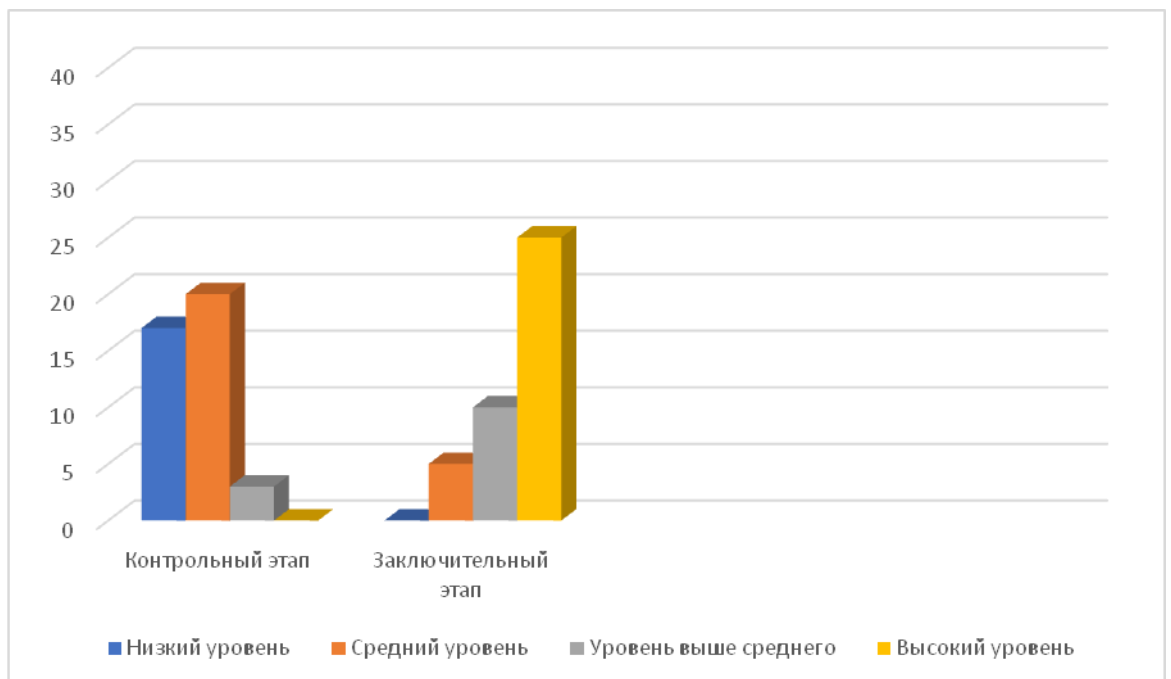
### Сравнительная динамика результатов контрольной и экспериментальной группы по технико-процессуальному критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень		Средний уровень		Вышесреднего Уровень		Высокий уровень	
	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ
Контрольная группа	32,5 %	0% (-32,5%)	45 %	67,5% (+22,5%)	22,5 %	32,5% (+10%)	0%	0% (+0%)
Экспериментальная группа	42,5 %	0% (-42,5%)	50 %	12,5% (-37,5%)	7,5%	25% (+17,5%)	0 %	62,5% (+62,5%)



Ил. 12

**Динамика показателей по технико-процессуальному критерию в контрольной группе**



Ил. 13

**Динамика показателей по технико-процессуальному критерию в экспериментальной группе**

Для определения исполнительских компетенций по художественно-исполнительскому критерию преподаватели оценили самостоятельно выполненный студентами разбор и подготовку к концертному выступлению музыкального произведения композиторов XX столетия. Оценивалось

умение пианистов создавать яркие художественные интерпретации, учитывая при этом исполнительские указания, имеющиеся в нотном тексте. Участники контрольной группы не продемонстрировали высокий показатель сформированности художественного критерия. У 21 человека был определен средний уровень (52,5 %), и у 19 студентов – уровень выше среднего (47,5 %). Данные результаты указывают на то, что студенты пока не могут хорошо подготовить высокохудожественную интерпретацию без помощи педагога.

В экспериментальной группе были получены данные, свидетельствующие о наличии у 18 человек высокого уровня сформированности художественно-исполнительского критерия (45 %), и у 22 студентов уровня выше среднего (55 %). Это позволяет говорить о том, что участники экспериментальной группы способны самостоятельно подготовить высокохудожественную интерпретацию музыкального произведения.

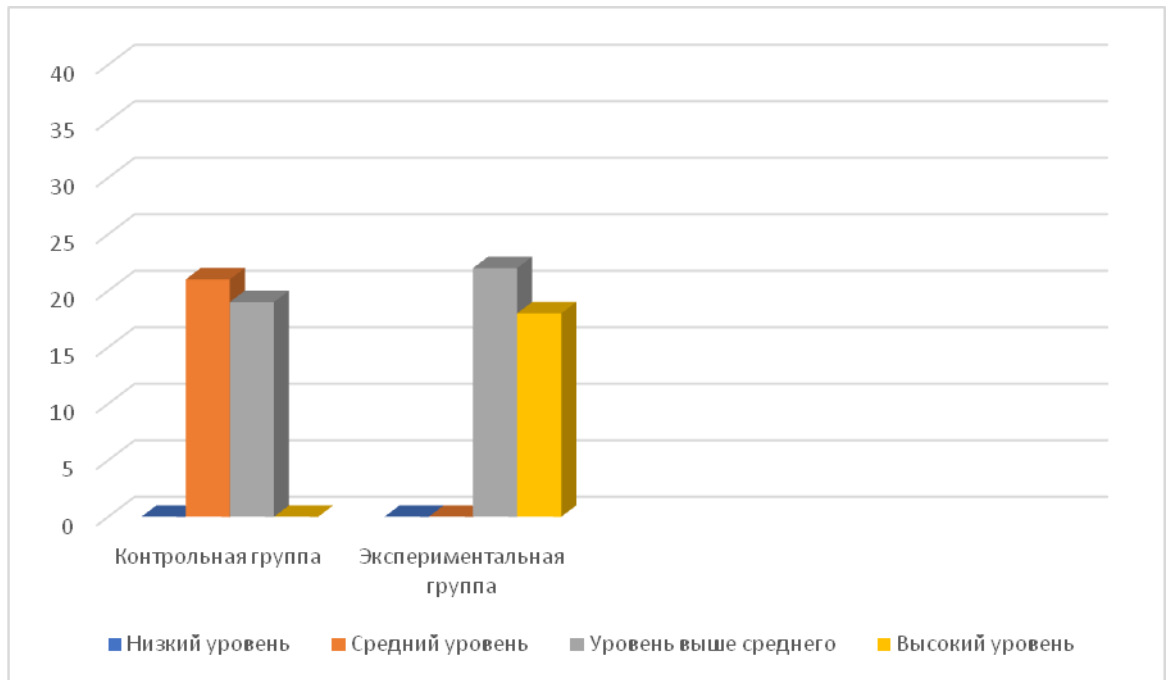
*В Таблице 17, ил. 14 отражены числовые и графические показатели проведенного анализа.*

Таблица 17

**Результаты заключительной диагностики по художественно-исполнительскому критерию**

<b>Участники эксперимента</b>	<b>Низкий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Выше среднего уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>
<b>Контрольная группа</b>	0 чел	<u>21 чел</u> 52,5 %	<u>19 чел</u> 47,5 %	<u>0 чел</u> 0 %
<b>Экспериментальная группа</b>	0 чел	0 чел	<u>22 чел</u> 55 %	<u>18 чел</u> 45%





Ил. 14

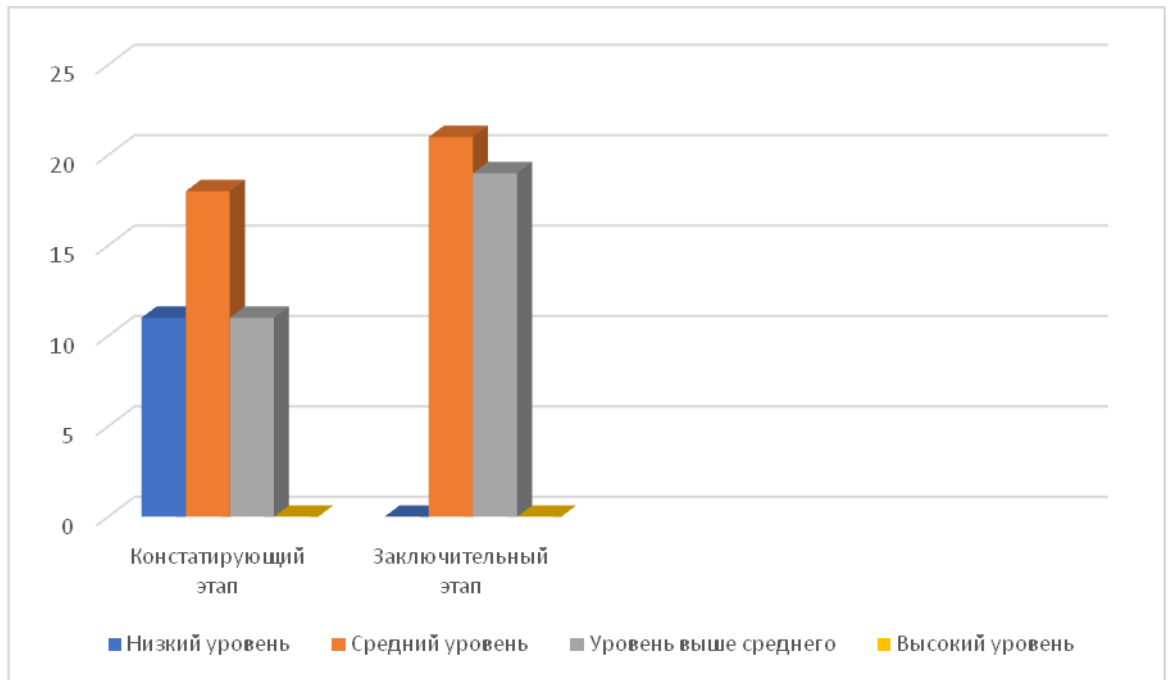
#### Графические показатели заключительной диагностики по художественно-исполнительскому критерию

Теперь сравним динамику роста показателей по художественно-исполнительскому критерию у участников обеих групп на констатирующем и заключительных этапах (см. Таблицу 18, ил. 15, 16).

Таблица 18

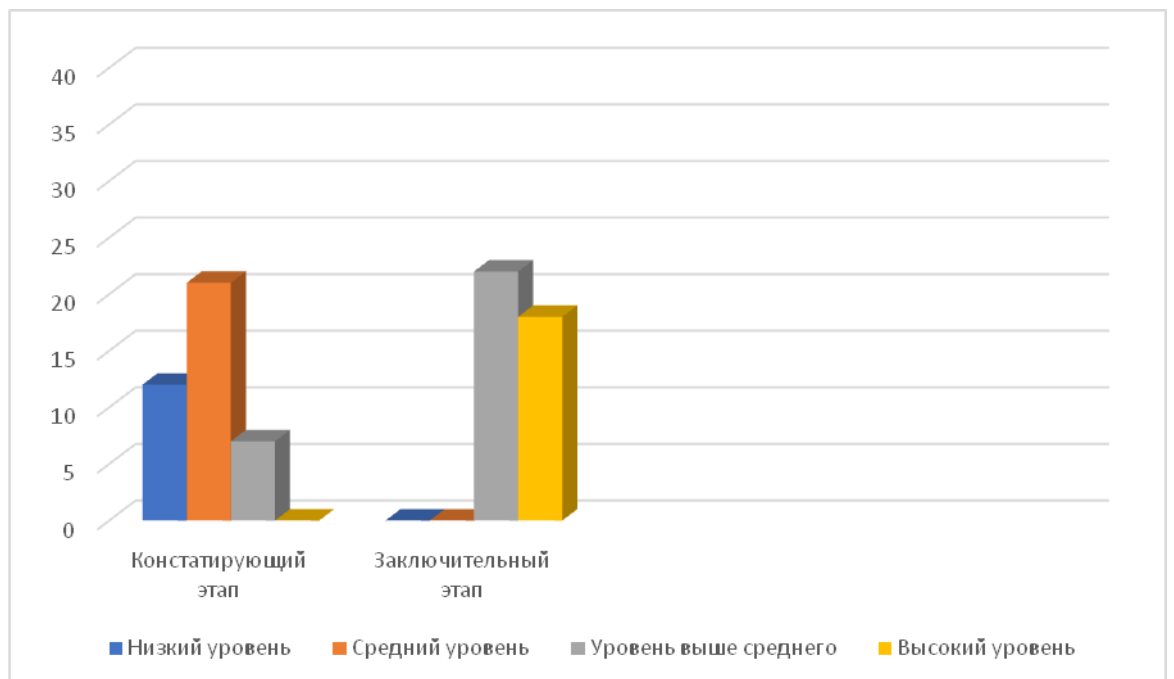
#### Сравнительная динамика результатов контрольной и экспериментальной группы по художественно-исполнительскому критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень		Средний уровень		Вышесреднего уровень		Высокий уровень	
	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ
Контрольная группа	27,5%	0% (-27,5%)	45%	52,5% (+7,5%)	27,5%	47,5% (+20%)	0%	0% (+0%)
Экспериментальная группа	30%	0% (-30%)	52,5%	0% (-52,5%)	17,5%	55% (+37,5%)	0%	45% (+45%)



Ил. 15

**Динамика показателей по художественно-исполнительскому критерию в контрольной группе**



Ил. 16

**Динамика показателей по художественно-исполнительскому критерию в экспериментальной группе**

Для определения исполнительских компетенций по когнитивному показателю студенты сделали анализ исполнительских особенностей концертной пьесы. Письменные работы были оценены преподавателями. В

контрольной группе показатели остались практически такими же, как и на этапе констатирующей диагностики. Средний уровень сформированности критерия был отмечен у 32 человек, что составило 80 % от общего числа студентов данной группы. Низкий уровень сформированности критерия по-прежнему был отмечен у 5 человек (12,5 %). Уровень выше среднего был диагностирован только у 3 студентов (7,5 %), и никто из пианистов контрольной группы не достиг высокого уровня сформированности мыслительно-когнитивного критерия.

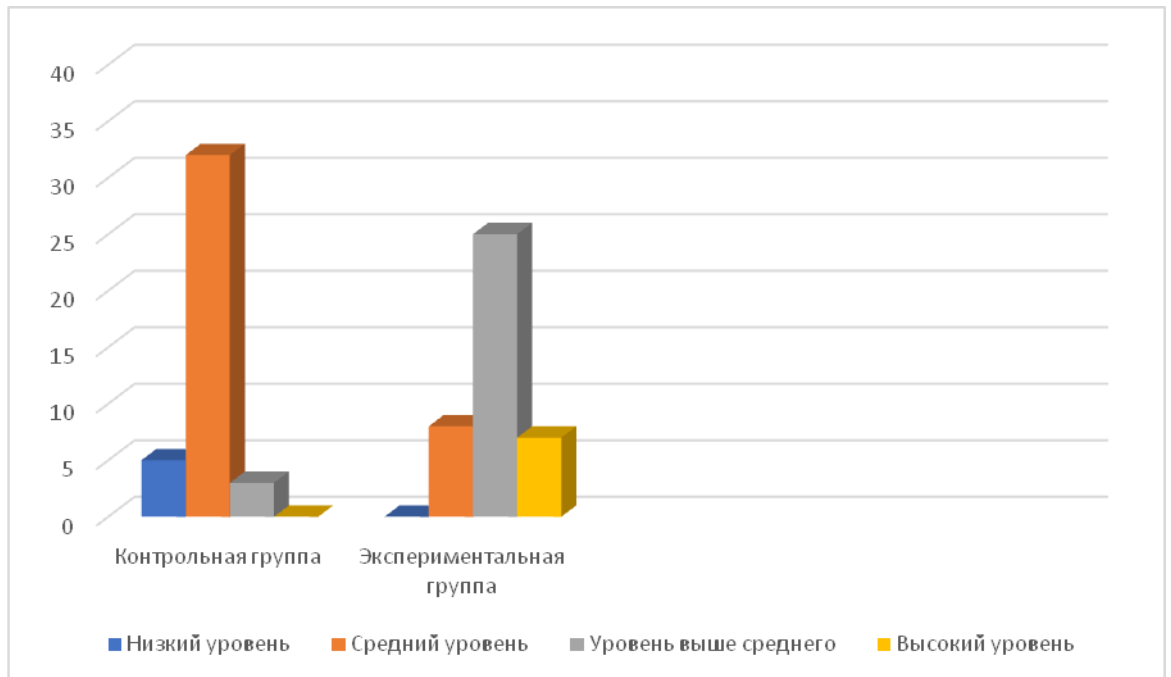
В экспериментальной группе были отмечены значительные положительные изменения. У 25 человек был диагностирован уровень сформированности критерия выше среднего, что составило 62,5 % от общего количества человек группы. Высокого уровня сформированности критерия достигли 7 человек (30 %), и у 8 человек был отмечен средний уровень критерия (32,5 %).

Все показатели диагностики по мыслительно-когнитивному критерию отражены в *Таблице 19, ил. 17.*

Таблица 19

**Результаты заключительной диагностики по мыслительно-когнитивному критерию**

<b>Участники эксперимента</b>	<b>Низкий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Выше среднего уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>
<b>Контрольная группа</b>	<u>5 чел</u> 12,5 %	<u>32 чел</u> 80 %	<u>3 чел</u> 7,5 %	<u>0 чел</u> 0 %
<b>Экспериментальная группа</b>	<u>0 чел</u> 0 %	<u>8 чел</u> 32,5 %	<u>25 чел</u> 62,5 %	<u>7 чел</u> 30 %



Ил. 17

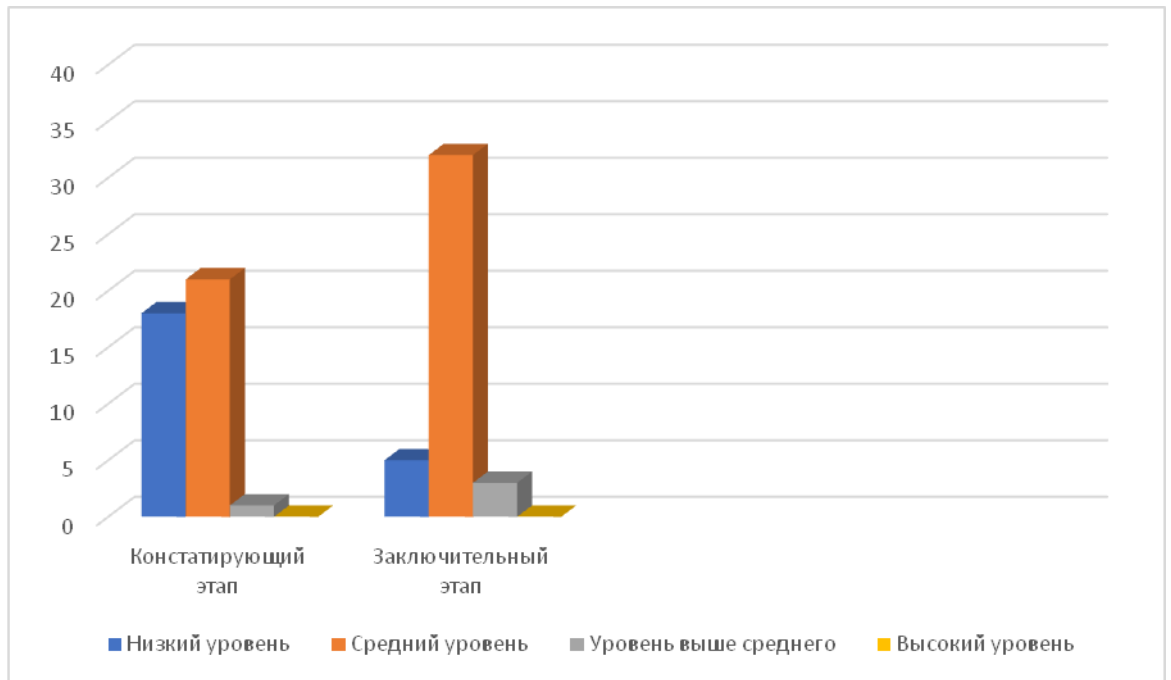
### Графические показатели заключительной диагностики по мыслительно-когнитивному критерию

Теперь сравним динамику роста показателей по мыслительно-когнитивному критерию у участников обеих групп на констатирующем и заключительных этапах (см. Таблицу 20, ил. 18, 19).

Таблица 20

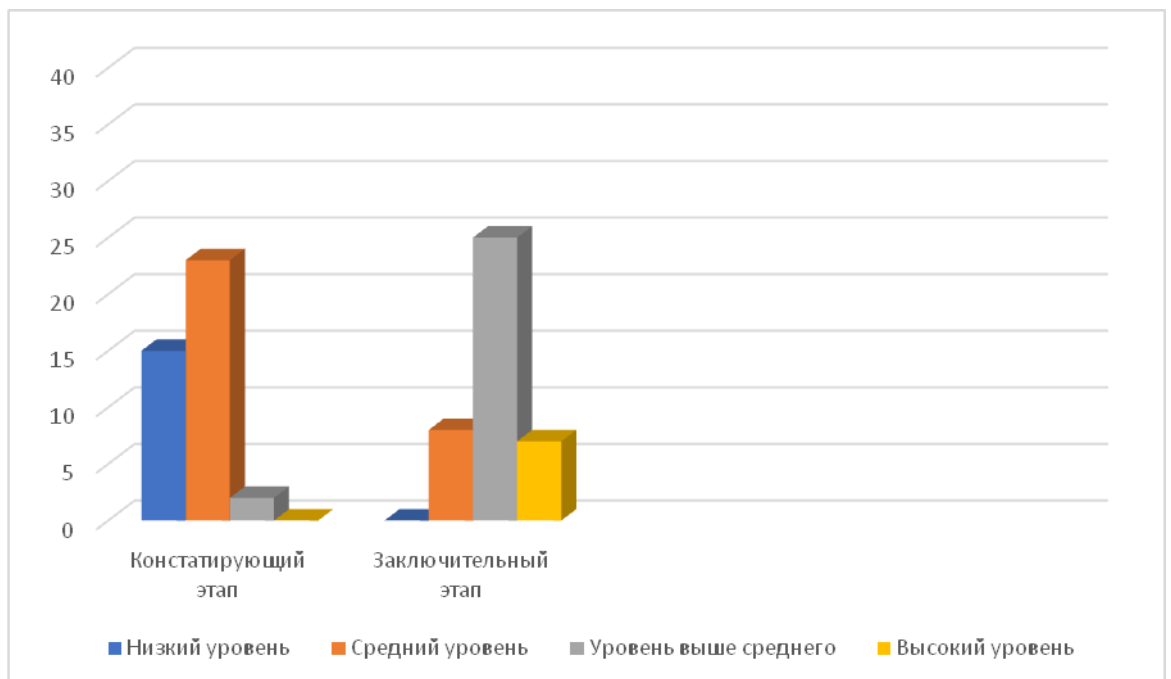
### Сравнительная динамика результатов контрольной и экспериментальной группы по мыслительно-когнитивному критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень		Средний уровень		Вышесреднего уровень		Высокий уровень	
	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ
Контрольная группа	45%	12,5% (-32,5%)	52,5%	80% (+27,5%)	2,5%	7,5% (+5%)	0%	0% (+0%)
Экспериментальная группа	37,5%	0% (-37,5%)	57,5%	32,5% (-25%)	5%	62,5% (+57,5%)	0%	30% (+30%)



Ил. 18

**Динамика показателей по мыслительно-когнитивному критерию в контрольной группе**



Ил. 19

**Динамика показателей по мыслительно-когнитивному критерию в экспериментальной группе**

Для определения исполнительских компетенций по регулятивному критерию студенты вновь прошли анкетирование. За основу диагностики была взята та же анкета, что и для констатирующего этапа опытно-

экспериментальной работы. В анкете были заменены вопросы 14 и 15 на следующие: 14) Какие методы работы со сценическим волнением были для вас наиболее эффективными? 15) Методические рекомендации каких педагогов-пианистов, направленные на развитие способности контролировать игровые действия и корректировать состояние исполнительского аппарата в процессе игры на фортепиано, вы использовали? Также преподавателями была проведена диагностика испытуемых в формате наблюдения на академическом зачете.

В контрольной группе показатели по регулятивному критерию повысились незначительно. У 19 человек был отмечен средний уровень сформированности критерия (47,5 %), и у 19 студентов – уровень выше среднего (47,5 %). Лишь у одного студента диагностировали высокий уровень сформированности регулятивного критерия (2,5 %). Также один у одного человека сохранился низкий уровень критерия (2,5 %).

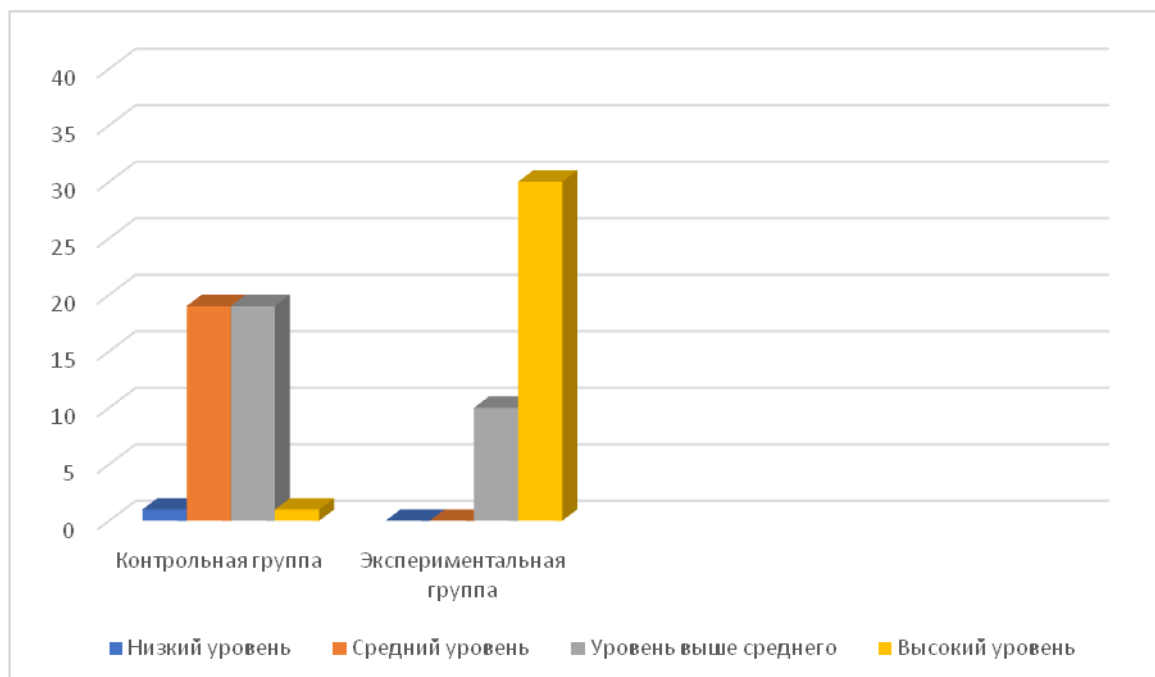
Участники экспериментальной группы значительно продвинулись в плане формирования регулятивных исполнительских компетенций. Высокий уровень критерия был достигнут у 30 студентов (75 %), и уровень выше среднего – 10 студентов (25 %).

*В Таблице 21, ил. 20 отражены числовые и графические показатели проведенного анализа.*

Таблица 21

Результаты заключительной диагностики по регулятивному критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Выше среднего уровень	Высокий уровень
Контрольная группа	<u>1 чел</u> 2,5 %	<u>19 чел</u> 47,5 %	<u>19 чел</u> 47,5 %	<u>1 чел</u> 2,5 %
Экспериментальная группа	0 чел	0 чел	<u>10 чел</u> 25 %	<u>30 чел</u> 75%



Ил. 20

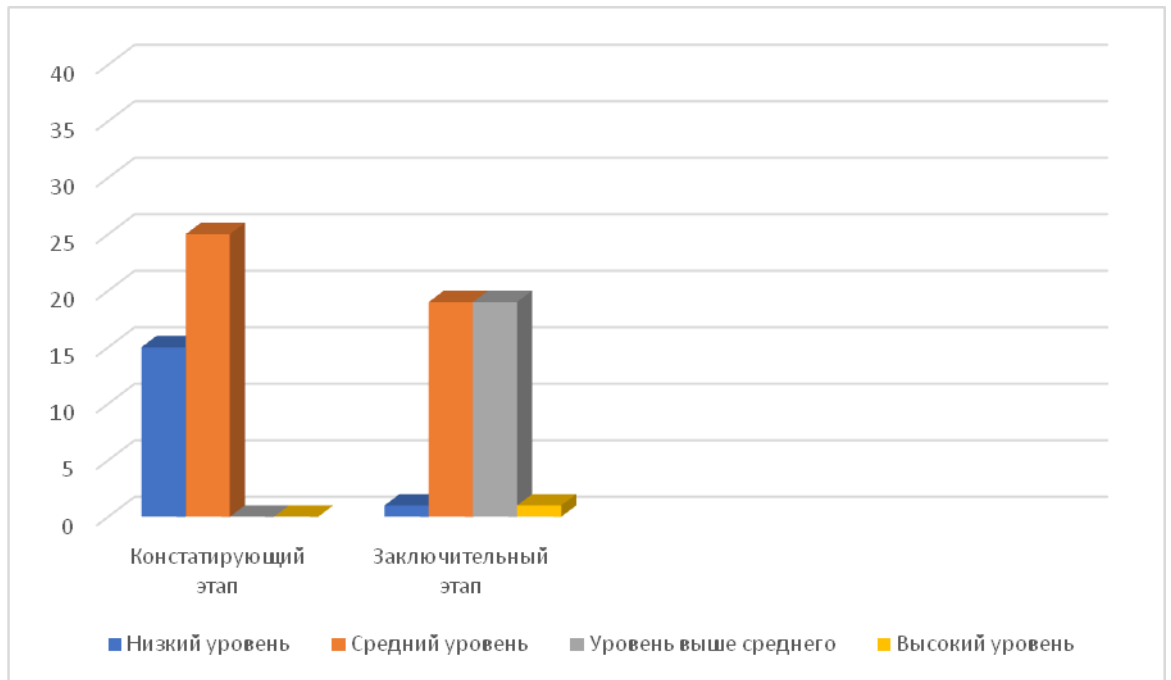
### Графические показатели заключительной диагностики по регулятивному критерию

Представим динамику роста показателей по регулятивному критерию у участников обеих групп на констатирующем и заключительных этапах (см. Таблицу 22, ил. 21, 22).

Таблица 22

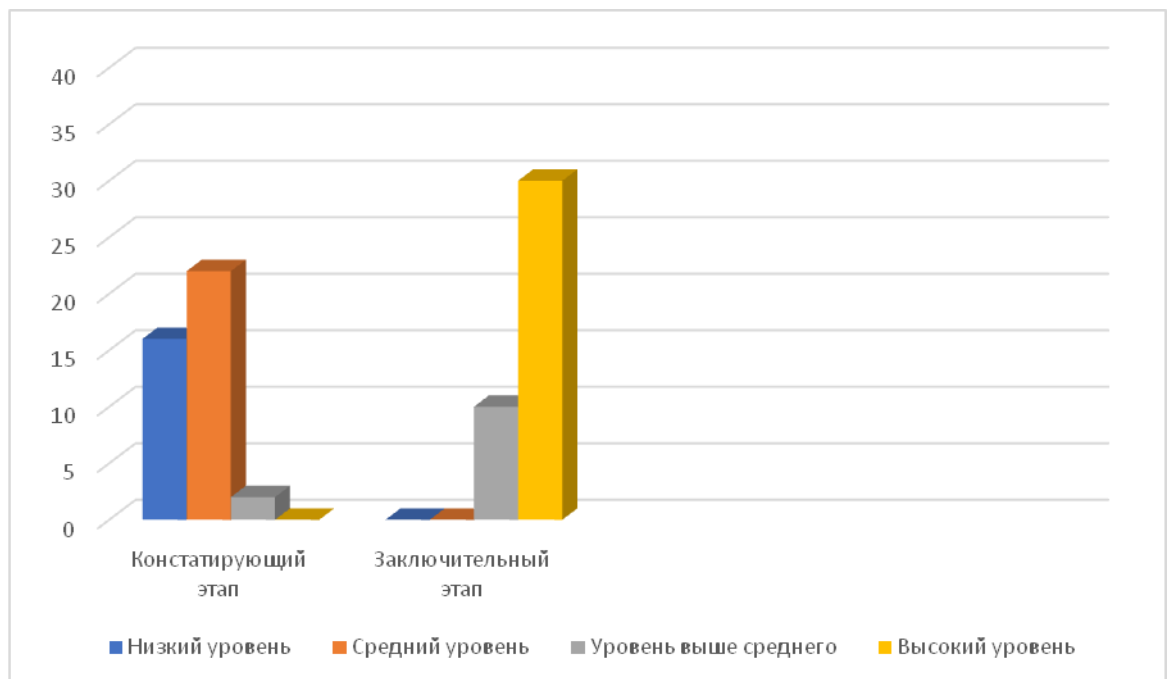
### Сравнительная динамика результатов контрольной и экспериментальной группы по регулятивному критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень		Средний уровень		Вышесреднего уровень		Высокий уровень	
	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ
Контрольная группа	37,5%	2,5% (-35%)	62,5%	47,5% (-15%)	0%	47,5% (+47,5%)	0%	2,5% (+2,5%)
Экспериментальная группа	40%	0% (-40%)	55%	0% (-55%)	5%	25% (+20%)	0%	75% (+75%)



Ил. 21

#### Динамика показателей по регулятивному критерию в контрольной группе



Ил. 22

#### Динамика показателей по регулятивному критерию в экспериментальной группе

Определение исполнительских компетенций по педагогико-воспитательному критерию проходила на основе оценки педагогической практики, проводимой студентами, и тестирования по фортепианной педагогике, в результате чего обучающиеся должны были



продемонстрировать навык передачи исполнительских компетенции в процессе преподавательской работы. В контрольной группе были диагностированы незначительные изменения. Примерно у половины участников группы был определен средний уровень сформированности педагогико-воспитательного критерия – это 21 человек (52,5 %). У 12 студентов был отмечен уровень критерия выше среднего (30 %), и у 7 человек – высокий уровень (17,5 %).

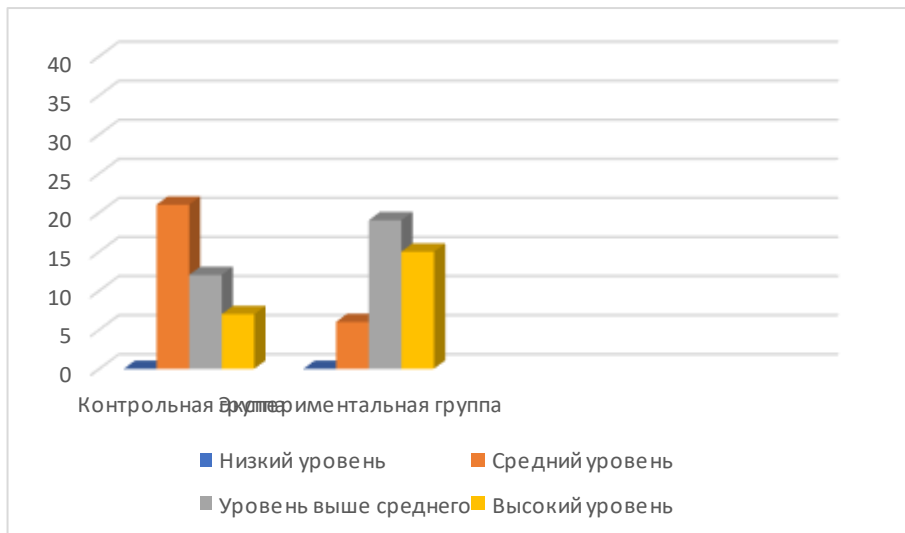
Участники экспериментальной группы значительно продвинулись в плане формирования педагогико-воспитательных компетенций. Уровень выше среднего был диагностирован у 19 человек (47,5 %), высокий уровень – у 15 студентов (37,5 %). Лишь 6 человек показали средний уровень сформированности критерия (15 %).

*В Таблице 23, ил. 23 отражены числовые и графические показатели проведенного анализа.*

Таблица 23

**Результаты заключительной диагностики по педагогико-воспитательному критерию**

<b>Участники эксперимента</b>	<b>Низкий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Выше среднего уровень</b>	<b>Высокий уровень</b>
<b>Контрольная группа</b>	<u>0 чел</u> 0 %	<u>21 чел</u> 52,5 %	<u>12 чел</u> 30 %	<u>7 чел</u> 17,5 %
<b>Экспериментальная группа</b>	0 чел	<u>6 чел</u> 15 %	<u>19 чел</u> 47,5 %	<u>15 чел</u> 37,5 %



Ил. 23

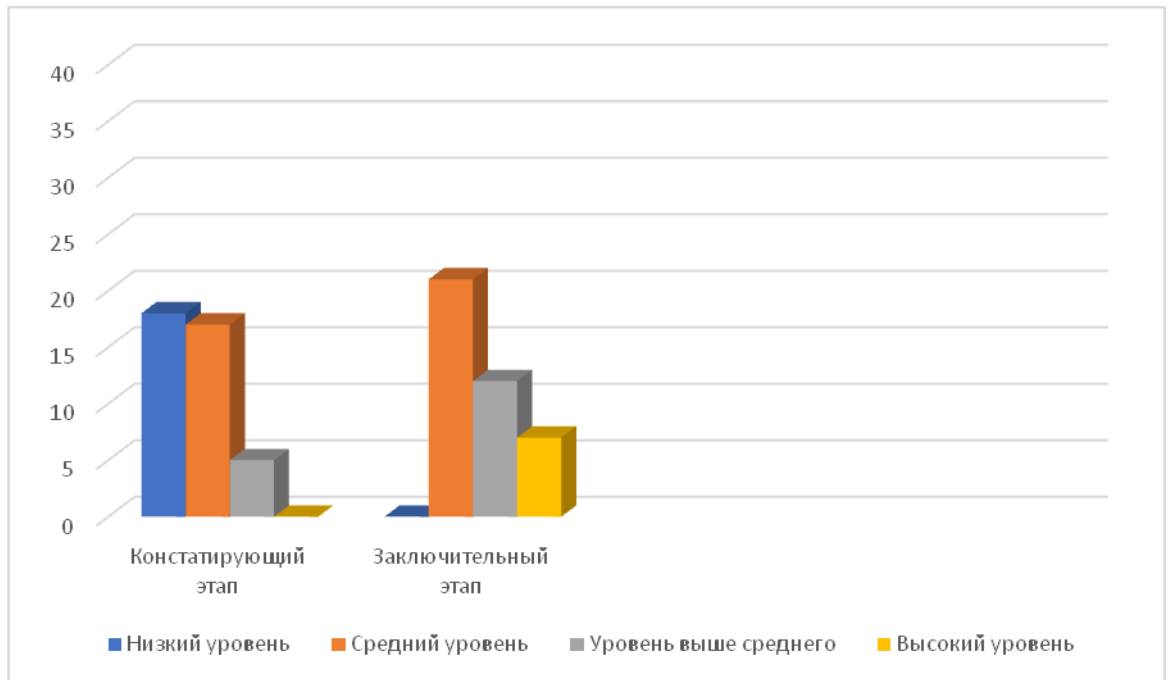
### Графические показатели заключительного этапа по педагогическому критерию

Представим динамику роста показателей по педагогическо-воспитательному критерию у участников обеих групп на констатирующем и заключительных этапах (см. Таблицу 24, ил. 24, 25).

Таблица 24

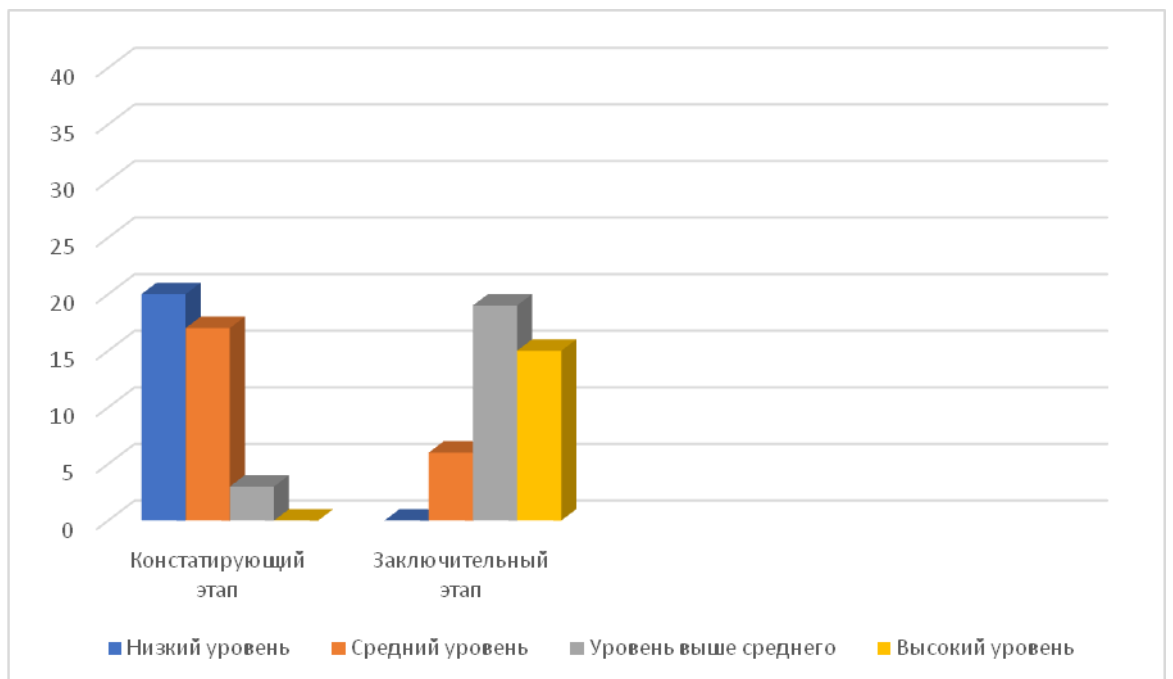
### Сравнительная динамика результатов контрольной и экспериментальной группы по педагогическо-воспитательному критерию

Участники эксперимента	Низкий уровень		Средний уровень		Вышесреднего Уровень		Высокий уровень	
	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ	КЭ	ЗЭ
Контрольная группа	45%	0 % (-45%)	42,5%	52,5% (+10%)	12,5%	30% (+17,5%)	0%	17,5% (+17,5%)
Экспериментальная группа	50%	0% (-50%)	42,5%	15% (-27,5%)	7,5%	47,5% (+40%)	0 %	37,5% (+37,5%)



Ил. 24

**Динамика показателей по педагогико-воспитательному критерию в контрольной группе**



Ил. 25

**Динамика показателей по педагогическому критерию в экспериментальной группе**

Итоги оценочного мероприятия на завершающем этапе экспериментально-исследовательской работы дают основания утверждать, что программа, разработанная для развития исполнительских навыков у

студентов-пианистов с использованием методов и практик, присущих российской фортепианной школе, показала свою эффективность. Применение программы в ходе формирующего эксперимента показало положительные результаты в улучшении исполнительских качеств как у студентов из России, так и у их иностранных коллег. Наблюдаемые улучшения могут быть прямым свидетельством того, что обозначенные методы и подходы способны значительно повысить уровень мастерства у пианистов, обучающихся в разных культурных и образовательных контекстах. Позитивная динамика по всем показателям у участников экспериментальной группы свидетельствует об этом, в то время как у участников контрольной группы изменение показателей было незначительным. Напомним, что в составы обеих групп входили российские и иностранные студенты.

Учитывая результаты проведённого эксперимента, были предложены **методические рекомендации**. Преподавателям кафедры «Специального фортепиано» вуза следует:

- включить при формировании исполнительских компетенций пианиста работу над исполнительскими, личностными и психологическими качествами обучающихся;
- уделять пристальное внимание организации и контролю самостоятельной работы студентов путем составления индивидуальных семестровых графиков и различных форм проверки, расширить самостоятельную работу студентов за счет участия в исполнительской и просветительской деятельности, в конкурсах исполнительского мастерства, в тренингах психологической направленности;
- расширить учебный репертуар, что позволит сформировать у студентов-пианистов «полноценное представление о фортепианной стилистике»;

– обеспечить эффективное внедрение и использование культурологического, личностно-ориентированного, аксиологического, жанрового подходов в рамках дисциплин исполнительского модуля;

– учитывать в педагогической деятельности широкий спектр методов и приемов, выработанных педагогами отечественной фортепианной школы, их синтез с современными технологиями;

– обеспечить интегрированные связи между дисциплинами исполнительских и музыкально-теоретических модулей, связанные с направленностью на развитие исполнительских компетенций;

– использовать в качестве педагогического инструмента корреляцию знаний между разными исполнительскими дисциплинами;

Для кафедры Специального фортепиано предложено:

– углубить учебный план по подготовке «Искусство концертного исполнительства. Фортепиано» за счет корректировки дисциплин исполнительского, музыкально-теоретического и психологического модулей: добавить факультатив «Исследовательская работа», факультативные практики психологической направленности, увеличить долю практических занятий по дисциплинам исполнительских модулей;

– разработать факультативные курсы по формированию исполнительских компетенций специализации «Искусство концертного исполнительства. Фортепиано».

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Проведенная опытно-экспериментальная работа преследовала цель разработки и апробации программы формирования ИК.

1. Проведение опытно-экспериментальной работы подтвердило выбор форм, методов, средств и мероприятий, подобранных для развития исполнительских компетенций у студентов-пианистов. Опытное-экспериментальное исследование проводилось на базе кафедры специального фортепиано ФГБОУ ВО Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского и кафедры фортепианного искусства ГБОУ ВО Московского государственного института музыки им. А. Г. Шнитке. В педагогическом эксперименте приняли участие 80 студентов кафедры, которые были поделены на две группы. В их число вошли как российские обучающиеся, так и студенты-иностранцы. Диагностика констатирующего этапа работы показала недостаточную сформированность исполнительских компетенций у студентов обеих групп. Студенты второй экспериментальной группы участвовали в апробации педагогической программы формирования исполнительских компетенций.

2. Программа формирования исполнительских компетенций была построена на четырех блоках – «Творческое развитие исполнительских способностей», «Стремление к самосовершенствованию и самореализации» «Усовершенствование мыслительных процессов у музыканта», «Освоение комплексной методики».

Для каждой отдельной части программы были реализованы специальные образовательные мероприятия, целью которых была разработка конкретных исполнительских навыков, предусмотренных учебным планом. Эти события были осознанно спланированы и организованы таким образом, чтобы студенты могли поэтапно приобретать и закреплять определенный комплекс компетенций, необходимых для успешной исполнительской деятельности. В течение занятий студенты занимались разнообразными задачами и упражнениями, каждое из которых было нацелено на улучшение определенного аспекта их музыкального мастерства, таким образом обеспечивая комплексный подход к формированию их профессиональных качеств.

По первому блоку программы были проведены мероприятия, связанные с созданием интегрированного подхода между дисциплинами исполнительского и музыкально-теоретического модулей; с использованием культурологического, личностно-ориентированного, аксиологического, жанрового подходов в рамках дисциплин исполнительского модуля; с введением элементов исполнительского анализа и сравнительного анализа интерпретаций в рамках различных дисциплин («История исполнительского искусства», «Специальный инструмент», «Ансамблевое исполнительство», «Исполнительская практика») с применением кейс-технологии, введением факультатива «Исследовательская работа».

По второму блоку программы с каждым обучающимся были составлены индивидуальные графики самостоятельной работы, в числе которой обязательной частью стало участие пианиста в концертно-просветительской и конкурсной практике.

По третьему блоку программы «Усовершенствование мыслительных процессов у музыканта» произошло переосмысление и расширение образовательного репертуара для студентов-пианистов. Для исполнительского модуля было предложено большее количество произведений для изучения, что предполагает развитие мыслительной активности учащихся и улучшение их аналитических навыков. Кроме того, был включен более глубокий анализ структуры и характеристик музыкального языка в произведениях, которые они исполняют, с упором на детальное изучение элементов и форм, при помощи которых музыканты могут более полно постигать и интерпретировать музыкальные тексты.

Такой подход обеспечивается не только за счет практических занятий по фортепиано, но и с привлечением знаний из музыкально-теоретических предметов, включая обучение на «Специальном инструменте». Это позволяет студентам не просто овладеть исполнением произведений, но и более глубоко разбираться в их теоретической основе, развивая мыслительные и

аналитические способности, которые необходимы профессиональному музыканту.

По четвертому блоку программы «Освоение комплексной методики» были проведены мероприятия над преодолением сценического волнения у обучающихся с использованием различных авторских методов. В процесс обучения студентов-пианистов был внедрен комплекс традиционных и современных методов и форм работы, обучающиеся были приобщены к изучению широкого круга методической литературы.

Содержание всех мероприятий опиралось на методические принципы и постулаты представителей отечественной фортепианной школы А. Б. Гольденвейзера, С. Е. Фейнберга, Г. Г. Нейгауза, А. Г. Рубинштейна, Г. М. Цыпина, Л. В. Николаева, Б. С. Маранц, М. С. Чернявской, Н. К. Метнера, Г. М. Когана, С. И. Савшинского и других.

3. После апробации разработанной программы проводилась контрольная диагностика, которая позволила определить динамику сформированности исполнительских компетенций у студентов обеих групп. Выявлено, что участники контрольной группы не показали значительных изменений по сравнению с констатирующей диагностикой, а студенты экспериментальной группы продемонстрировали сильное повышение показателей по всем установленным критериям. Низкий уровень сформированности по всем критериям (как у российских студентов, так и у студентов-иностранцев) не был диагностирован ни у одного из обучающихся, а высокий уровень был отражен в разных процентных соотношениях по каждому критерию, что можно считать положительным результатом. Разработанная программа подходит для обучения и российских студентов, и студентов-иностранцев, что свидетельствует о ее универсальности.

4. Проведенная работа позволила установить, что формирование исполнительских компетенций у студентов-пианистов – это сложный многокомпонентный процесс, требующий определенной организации, расширения технологий обучения и содержания учебных программ. Опора на



национальные традиции отечественной школы обеспечивает преемственность методов и форм обучения, проверенных годами, что гарантирует качество подготовки молодых специалистов, а внедрение инновационных подходов позволяет повысить эффективность формирования исполнительских компетенций, обеспечить связь с современной действительностью.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило решить ряд задач:

1. В условиях высшего профессионального музыкального образования (консерватория, институт) с позиций педагогики было проанализировано понятие «исполнительские компетенции пианиста».

2. Дано теоретическое обоснование структуре и содержанию понятия «исполнительские компетенции пианиста».

3. В историческом ракурсе развития педагогики и исполнительства были раскрыты особенности феномена отечественной фортепианной школы.

4. Проанализированы предпосылки формирования исполнительских компетенций и современная практика пианистов разных национальных фортепианных школ.

5. Разработана и теоретически обоснована модель формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов вузов на основе национальных традиций отечественной фортепианной школы.

6. Выявлены организационные аспекты проведения подготовительного и констатирующего этапов опытно-экспериментальной работы.

7. Разработана и апробирована программа формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов на основе национальных традиций отечественной фортепианной школы в вузе (база – консерватория, институт).

8. Проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы, представлены методические рекомендации.

Представим выводы исследования:

1. В рамках компетентностного подхода в системе высшего профессионального музыкального образования имеется необходимость в

уточнении содержания и структуры понятия «исполнительские компетенции пианиста». На основе методологических подходов, современных концепций отечественной фортепианной педагогики было уточнено понятие «исполнительских компетенций пианиста», под которым подразумевается комплекс профессиональных качеств личности пианиста, позволяющий применять сформированные знания, умения и навыки. ИК пианиста являются профессионально важным качеством, позволяющим реализовать возникающие в процессе деятельности музыканта исполнительские и художественные задачи на высоком уровне.

2. Структура ИК пианиста содержит шесть блоков. Историко-стилевой блок включает знания в области основных стилей и эпох в истории музыкального искусства, знания в области истории фортепианного исполнительства, особенностей фортепианного стиля отдельных композиторов, исполнительских средствах и приёмах, характерных для фортепианного искусства разных веков и школ. Техничко-процессуальный блок содержит все виды техники пианиста: «мелкая» техника: гаммы, гаммообразные пассажи, 5-ти пальцевые последовательности; «крупная» техника: арпеджио, двойные ноты, аккорды, октавы и др. Художественно-исполнительский блок основан на овладении пианистом правильными пианистическими движениями, умением ориентироваться в нотном тексте и обладать навыками чтения с листа, правильным звукоизвлечением. Мыслительно-когнитивный блок включает анализ нотного текста, переработку и осмысление содержащейся в нем информации. Регулятивный блок связан с развитием самоконтроля, самоанализа, саморегуляции. Педагогико-воспитательный блок предполагает подбор пианистом репертуара, составление концертных программ и сценариев мероприятий, организацию лекций-концертов с собственными музыкальными иллюстрациями высокого художественного уровня.

3. Содержание обучения студентов-пианистов вуза обусловлено сложившимися традициями отечественной фортепианной школы. В их числе

«внимание к кантиленности и лирическому звучанию инструмента, акцент на отражение художественной выразительности, интеллектуальности и содержательности исполнения над технической и виртуозной составляющими. Другими особенностями отечественной фортепианной школы являются неразрывность концертно-исполнительской и педагогической деятельности, преемственность педагогических и исполнительских традиций, возможность адаптации и органичного сочетания отечественных педагогических традиций с национальным своеобразием иных культур» [68]. Учебный процесс отечественных педагогов-пианистов всегда был связан с созданием особой воспитательной среды, способствующей самовыражению и саморазвитию обучающихся. Такая личностная включенность преподавателя в процесс обучения, сочетающаяся с эмоционально-чувственной направленностью образовательного и воспитательного процессов, с достижением духовного, нравственного, эстетического развития личности пианиста, должна являться и основой содержания современной подготовки студента-пианиста в вузе. Вышеперечисленные черты отечественной фортепианной школы также обусловили в содержании образовательного процесса студентов-пианистов работу над техническим элементом исполнения как средством воплощения концепции музыкального произведения, направленность на развитие широкого кругозора обучающихся.

4. Анализ исторического развития и современной практики формирования исполнительских компетенций пианистов разных национальных фортепианных школ (французской, австро-немецкой, английской, китайской) показал их достоинства и слабые стороны. Содержание фортепианной педагогики в России в области процесса формирования исполнительских компетенций представляется наиболее целостным и гармоничным, так как включает не только технологию собственно игрового процесса, но и такие, не менее важные компоненты исполнительского искусства, как когнитивный процесс, обладание навыками

саморефлексии и самооценки. Передача национальных культурных традиций заключается в умении музыканта отражать в своем исполнении богатую культурно-историческую основу произведения, делая музыку не только доступной для восприятия, но и наполненной глубоким смыслом и значением, которое эта культура вкладывает в свои музыкальные традиции. Для музыканта это становится способом соединения прошлого с настоящим и продолжения живого диалога с культурным наследием.

Целостность и разносторонность отечественной фортепианной школы позволяют определить ее традиции в качестве основы для формирования исполнительских компетенций как для российских студентов, так и для студентов-иностранцев.

5. Была разработана и теоретически обоснована модель формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов вуза на основе национальных традиций отечественной фортепианной школы. Она состоит из целевого, содержательного, технологического и результативно-оценочного блоков. В целевом блоке были определены цель, задачи и функции процесса моделирования. Содержательный блок представил педагогические условия, содержание дисциплин исполнительского модуля. В технологическом блоке были указаны методы, формы и средства формирования исполнительских компетенций у студентов. Критерии сформированности для результативно-оценочного блока были определены по компонентам структуры исполнительских компетенций студентов. Показатели сформированности исполнительских компетенций определили уровни данного процесса. В ходе последующей опытно-экспериментальной работы обучающиеся оценивались по 10-бальной шкале (низкий, средний, выше среднего, высокий уровни).

6. Центральной частью диссертационного исследования стала разработка и апробация программы формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов вуза на основе национальных традиций отечественной фортепианной школы. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе кафедры специального фортепиано ФГБОУ ВО

Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, кафедры фортепиано ГБОУ ВО МГИМ А. Г. Шнитке. В эксперименте приняло участие 80 обучающихся, из них 64 российских студента и 16 студентов-иностранцев. Педагогический эксперимент включал все необходимые этапы.

На подготовительном этапе опытно-экспериментального исследования были проанализированы рабочие программы учебной дисциплины «Специальный инструмент», которые показали недостаточность включения широкого круга исполнительских компетенций. На основе изучения информации о деятельности педагогов и студентов была отмечена необходимость в пересмотре и обновлении методов и форм работы, в формировании опоры исполнительских компетенций на национальные традиции отечественной фортепианной школы как на базовые методы, сложившиеся у педагогов XX столетия, так и на современные, инновационные методики, а также необходимость в усилении интегрированных связей.

Диагностические задания констатирующего этапа работы включали самостоятельный анализ студентами нотного текста, исполнительский анализ, исполнение фортепианной музыки на инструменте, подготовку музыкального произведения к концертному выступлению, работу над исполнительской интерпретацией, чтение с листа, опрос, анкетирование, тестирование. Преподаватели использовали такие исследовательские методы и формы работы, как беседа, педагогическое наблюдение, анализ результатов, оценка педагогической практики. Результаты диагностики показали недостаточную сформированность исполнительских компетенций у студентов, которые были поделены на две группы. С обучающимися экспериментальной группы была апробирована педагогическая программа формирования исполнительских компетенций.

7. Программа формирования исполнительских компетенций включает четыре блока – «Творческое развитие исполнительских способностей», «Стремление к самосовершенствованию и самореализации»,

«Усовершенствование мыслительных процессов у музыканта», «Освоение комплексной методики», каждый из которых коррелирует с традициями, составляющими сущность феномена отечественной фортепианной школы. Творческое развитие ИК характеризуется наличием у студента-пианиста знаний не только в области специальных учебных дисциплин, но и в смежных учебных дисциплинах и областях, способностями к индивидуальному интерпретаторскому решению, к проектированию собственной исполнительской деятельности, наличием устойчивого профессионального интереса, ценностного отношения к развитию исполнительских компетенций, потребностью в совершенствовании исполнительского мастерства, в самореализации, самоактуализации.

По блоку программы «Творческое развитие исполнительских способностей» были проведены мероприятия в области создания интегрированных связей, использования культурологического, личностно-ориентированного, аксиологического, жанрового подходов, с введением элементов исполнительского анализа и сравнительного анализа интерпретаций с применением кейс-технологии в рамках различных дисциплин. Также в учебную программу был введен факультатив «Исследовательская работа».

По блоку программы «Стремление к самосовершенствованию и самореализации» были организованы активности направленные на развитие их способности к самостоятельной и целенаправленной практике. В эти мероприятия входило вовлечение студентов-пианистов в активную исполнительскую и образовательную деятельность, к примеру, через участие в концертах с лекциями, которые предоставляют возможность не только демонстрации их музыкальных навыков, но и развития их презентационных и просветительских компетенций. Также студентам предлагалось принимать участие в конкурсах исполнительского искусства, что стимулировало их конкурентный дух и желание совершенствоваться в своем мастерстве.

По блоку программы «Расширение мышления исполнителя» был введен анализ музыкальных произведений из учебной программы студентов в рамках различных дисциплин, расширена работа со студентами по авторским методикам выдающихся педагогов-пианистов. По блоку программы «Владение комплексом методов» были проведены мероприятия в области изучения широкого круга методической литературы, над овладением пианистами в исполнительской деятельности традиционными и современными методами и формами работы, в том числе методами преодоления сценического волнения.

8. После апробации педагогической программы была сделана заключительная диагностика ИК у студентов экспериментальной и контрольной групп. Положительную динамику можно констатировать у пианистов экспериментальной группы: ни у российских, ни у иностранных обучающихся не был выявлен низкий уровень сформированности по всем критериям, а преобладающими оказались показатели высокого уровня и уровня выше среднего. У студентов контрольной группы изменение показателей было незначительным.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что разработанная программа формирования ИК подтвердила обоснованные пути и формы формирования исполнительских компетенций у обучающихся в процессе фортепианной подготовки, а результаты её апробации доказали эффективность проведённой работы.

Был представлен комплекс методических рекомендаций. Преподавателям кафедры «Специального фортепиано» вуза следует включить при формировании исполнительских компетенций пианиста работу над исполнительскими, личностными и психологическими качествами обучающихся, уделять пристальное внимание организации и контролю самостоятельной работы студентов путем составления индивидуальных семестровых графиков и различных форм проверки, расширить самостоятельную работу студентов за счет участия в исполнительской и



просветительской деятельности, в конкурсах исполнительского мастерства, в тренингах психологической направленности. Учебный репертуар необходимо расширить, что позволит сформировать у студентов-пианистов «полноценное представление о фортепианной стилистике». Также следует обеспечить эффективное внедрение и использование культурологического, личностно-ориентированного, аксиологического, жанрового подходов в рамках дисциплин исполнительского модуля, учитывать в педагогической деятельности широкий спектр методов и приемов, выработанных педагогами отечественной фортепианной школы, их синтез с современными технологиями. Интегрированные связи между дисциплинами исполнительских и музыкально-теоретических модулей должны быть направлены на развитие исполнительских компетенций, а между дисциплинами исполнительского модуля следует использовать в качестве педагогического инструмента перенос знаний и компетенций. В задачи администрации кафедры «Специального фортепиано» вуза должны входить оптимизация и расширение учебных планов и программ по подготовке «Искусство концертного исполнительства. Фортепиано» за счет корректировки дисциплин исполнительского, музыкально-теоретического и психологического модулей: добавить факультатив «Исследовательская работа», факультативные практики психологической направленности, увеличить долю практических занятий по дисциплинам исполнительских модулей.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена. Перспективой исследования видится рассмотрение особенностей формирования исполнительских компетенций уже на средней ступени музыкального образования в рамках обучения в музыкальном колледже и училище, в построении преемственности в процессе формирования исполнительских компетенций в трехступенчатой системе музыкального образования «школа – колледж (училище) – вуз».

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э. Б. Методика музыкального образования: учебник для студ. вузов. – Москва: Музыка, 2006. – 334 с.
2. Абдуллин, Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Прометей, 2013. – 432 с.
3. Абдуллин, Э. Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования: автореферат диссертации доктора педагогических наук. – Москва, 1991. – 38 с.
4. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – Москва: Просвещение, 1990. –141 с.
5. Аванесов, Ю. М. Реализация концепции межпредметных связей в музыкальной педагогике // Высшее образование в России. – 2008. - № 10. С. 151-153.
6. Аврамкова, И. С. Понятие «компетенция» в современной теории и практике преподавания музыки // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2010. – № 136. – С. 144-153.
7. Айзенштадт, С. А., Исаева, Н. Г. Обучение китайских студентов в классе специального фортепиано. Из опыта Дальневосточного государственного института искусств // Манускрипт. – 2019. – №11. – С. 239-244.
8. Алексеев, А. Д. История фортепианного искусства: учебное пособие: в 3 частях. Части 1 и 2. 2-е изд., дополнение / А. Д. Алексеев. – Москва: Музыка, 1988. – 415 с.

9. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – Москва: Владос, 2000. – 334 с.
10. Альтман, Г. С. Музыкальное образование в России и за рубежом: к проблеме этнопедагогических основ музыкального образования / Г. С. Альтман // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 4(8). – С. 7-10.
11. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
12. Антонова, М. А. Фортепианный ансамбль - форма обучения студентов музыкально-педагогического факультета / М. А. Антонова // Подготовка педагогических кадров в системе столичного образования : Материалы городской научно-практической конференции, Москва, 14 октября 2009 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2010. – С. 50-52.
13. Ань Жань. Традиции русской фортепианной школы в современной профессиональной системе подготовки педагогов-музыкантов: автореферат диссертации кандидата педагогических наук. – М., 2022. – 28 с.
14. Архив Б. С. Маранц (без указания номера) // Архив Нижегородской государственной консерватории им. М. И. Глинки: документы, личные записи, справки, афиши Б. С. Маранц.
15. Арчажникова, Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: автореферат диссертации доктора пед. наук. – М., 1986. – 36 с.
16. Асафьев, Б. Музыкальная форма как процесс. – Москва: «Музыка», 1971. – 376 с.
17. Афонченко, Л. Ф. Подготовка студентов вуза искусств к профессиональной педагогической деятельности: На примере

- специальности «Фортепиано»: диссертация кандидата педагогических наук. – Елец, 2004. – 207 с.
18. Ахмешев, Б.А. Становление личностной профессиональной позиции учителя музыки в процессе его методологической подготовки: автореферат диссертации кандидата педагогических наук. – Москва, 1995. – 16 с.
  19. Базиков, А. С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления: учебное пособие. – Тамбов: Изд-во ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2002. – 311 с.
  20. Байдалинов С. Н. Фортепианная школа А. Н. Есиповой и ее значение в современной музыкальной педагогике: диссертация кандидата педагогических наук. – Москва, 2000. – 184 с.
  21. Байгушова, А. Н. Формирование способностей к интерпретации у музыкантов-исполнителей в ходе профессиональной подготовки в вузе : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования»: автореферат диссертации кандидата педагогических наук / А. Н. Байгушова. – Самара, 2013. – 19 с.
  22. Баранова, Е. В. Современная информационно-образовательная среда вуза как механизм реализации требований стандартов нового поколения / Е. В. Баранова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2015. – № 177. – С. 70-73.
  23. Баренбойм, Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Ленинград: Музыка, 1969. – 288 с.
  24. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Ленинград: Музыка, 1974. – 335 с.
  25. Баренбойм, Л. А. На уроках Антона Рубинштейна. – Москва-Ленинград: Музыка, 1964. – 100 с.
  26. Баренбойм, Л. А. Николай Григорьевич Рубинштейн. – Москва: Музыка, 1982. – 277 с.

27. Баренбойм, Л. А. О фортепианно-педагогических школах вообще и школе Николаева в частности // Л.В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма. – Ленинград: Советский композитор, 1979. – С. 24–26.
28. Баренбойм, Л. А. Фортепианная педагогика. Ч. I. – Москва: Музгиз, 1937. – 212 с.
29. Барышникова, И. Е. Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2012. – № 3. – С. 69-80.
30. Беличенко, В. В. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога: (информационно-технологический и психолого-педагогический аспекты): монография / В. В. Беличенко, И. Б. Горбунова, А. Камерис ; В. В. Беличенко, И. Б. Горбунова, А. Камерис. – Санкт-Петербург: Лема, 2011. – 147 с.
31. Бескоровайная, И. Г. К вопросу о проблемах подготовки музыканта-педагога в вузе / И. Г. Бескоровайная // Наука сегодня: постулаты прошлого и современные теории: Материалы международной научно-практической конференции, Саратов, 01 апреля 2015 года. – Саратов: Общество с ограниченной ответственностью "Центр профессионального менеджмента "Академия Бизнеса", 2015. – С. 22-24.
32. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии / В.П. Беспалько. – Москва: ИПО МО «Россия», 1995. – 336 с.
33. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Просвещение, 1989. – 192 с.
34. Бирмак, А. В. О художественной технике пианиста. Опыт психофизиологического анализа и методы работы. – Москва: Музыка, 1973. – 139 с.
35. Болотов, Ю. В. Исполнительская и педагогическая деятельность А.Н. Есиповой в контексте отечественного фортепианного искусства: диссертация канд. искусствоведения. – Санкт-Петербург, 2007 – 207 с.

36. Большой Энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва: Советская энциклопедия, 2002. – 1628 с.
37. Бородин, А. Б. Формирование понятия «фортепианная школа» у музыкантов-исполнителей в процессе профессионального вузовского образования: диссертация кандидата педагогических наук. – Екатеринбург, 2007. – 162 с.
38. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
39. Блох, О.А. Развитие духовно-творческого потенциала учащихся-музыкантов: Монография / О.А. Блох. – Москва: МГУКИ, 2002. – 226 с.
40. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 320 с.
41. Болотов, Ю. В. Исполнительская и педагогическая деятельность А. Н. Есиповой в контексте отечественного фортепианного искусства: диссертация кандидата искусствоведения. – Санкт-Петербург, 2007. – 207 с.
42. Бянь Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры: диссертация кандидата искусствоведения – Санкт-Петербург, 1994. – 142 с.
43. Варламов, Д. И., Виноградова, Е. С. Теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в музыкальном искусстве // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-7. – С. 1407-1411.
44. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2009. – 336 с.
45. Вербицкий, А. А. Целостность процесса подготовки музыканта-педагога в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, А. Б. Каяк // Формирование творческого мышления студента (теоретические и прикладные вопросы): Материалы научной конференции (27-28

- октября 1987 г.), Владивосток, Владивосток, 27–28 октября 1987 года. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1990. – С. 58-59.
46. Вицинский, А. В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. – Москва: Классика-XXI, 2003. – 100 с.
47. Волков, Б.С. Основы профессиональной ориентации /Б.С. Волков основы профессиональной ориентации. – Москва: Академический проект, 2007. – 333 с.
48. Волкова, П. С. Реинтерпретация художественного текста (на материале искусства XX века): автореферат диссертации доктора искусствоведения. – Саратов, 2009. – 47 с.
49. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский, Психология: классические труды. Москва: Педагогика–Пресс, 1999. – 536 с.
50. Выготский, Л. С. Психология искусства. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 480 с.
51. Гаккель, Л. Фортепианная музыка XX века: очерки / Л. Гаккель. – Москва: Советский композитор, 1976. – 296 с.
52. Галушка, В. Н. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения: на материале учебной работы в фортепианном классе музыкального вуза: диссертация кандидата педагогических наук. – Москва, 2006. – 154 с.
53. Гензельт, А. Л. На многолетнем опыте: основные правила преподавания фортепианной игры, составленные Адольфом Гензельтом: руководство для пред. и учениц во ввер. его надзору казен. заведениях. – Санкт-Петербург.: Типография Ф. Стелловского, 1868. – 23 с.
54. Гнесина, Е. Ф. Педагогические принципы / Е. Ф. Гнесина. – Москва: Музыка, 2003. – 26 с.

55. Голубовская, Н. И. Искусство педализации. – Москва: Музыка, 1974. – 96 с.
56. Гольденвейзер, А. Б.: статьи, материалы, воспоминания / сост., общ ред. Д. Д. Благого. – Москва: Советский композитор, 1969. – 488 с.
57. Горттский, В. И. Модернизация системы музыкального воспитания и образования в современной России: актуальные проблемы переходного периода / В.И. Горлинский. – Москва: МГИМ им. А.Г. Шнитке, 1999. – 333 с.
58. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – Москва: Магистр, 2013. – 193 с.
59. Готсдинер, А. Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям / А. Л. Готсдинер // Методические записки по вопросам музыкального образования. – Москва: Музыка, 1991. – Вып. 3. – С. 182-193.
60. Гофман, И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы по фортепианной игре. – М.: Классика XXI, 2002. – 188 с.
61. Григорян, Л. В. Сравнение русской и европейской фортепианной педагогики // Научные вести. – 2021. – № 7(36). – С. 21-38.
62. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. – Москва: ОПЦ – ИНТОР, 1996. – 541 с.
63. Диденко Ю.В., Диденко Д.Л. Организация проблемного обучения в формировании исполнительских компетенций студентов фортепианных факультетов// Вестник МГИМ им. Шнитке. 2023. №1 (21). С. 64-74.
64. Диденко, Ю.В. Национальные традиции отечественной фортепианной школы как основа формирования исполнительских компетенций студентов-пианистов// Искусство и образование. 2023. № 5, (145). С. 168-175.
65. Диденко, Ю.В. Организация процесса формирования исполнительских компетенций у студентов-пианистов вуза// Антропологическая дидактика и воспитание, 2023. Том 6, № 5. – С.150-160.



66. Диденко, Ю.В. Влияние традиций национальных фортепианных школ на формирование исполнительских компетенций пианистов// Педагогический научный журнал, 2023. Том 6. № 5. – С. 117-120.
67. Диденко, Ю.В. Креативный уровень развития исполнительских компетенций у студентов-пианистов в вузе// Вестник МГИМ им. Шнитке. 2023. №5 (25). – С. 67-75.
68. Диденко, Ю.В. Традиции отечественной фортепианной школы как основа обучения иностранных студентов-пианистов//Вестник МГИМ им.А.Г.Шнитке.2022 № 4 (20). – С. 47-51.
69. Диденко, Ю.В. Формирование исполнительских способностей студентов-иностранцев в фортепианном классе в классификации профессиональных компетенций музыканта//Актуальные проблемы научного и технологического обеспечения инновационного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (9 августа 2023г.), г. Таганрог). – Стерлитамак: АМИ. – С. 19-24.
70. Диденко, Ю.В. Развитие самостоятельности и творческой инициативы в формировании исполнительских компетенций у студентов-пианистов вузов// Экспериментальная наука: механизмы, трансформации, регулирование: сборник статей Международной научно-практической конференции 17 октября 2023г., г. Саратов. – МЦИИ Omega Science. – С.113-117.
71. Диденко, Ю.В. Совершенствование профессиональной подготовки студентов-пианистов вуза с применением культурологического подхода// Гуманитарный научный вестник. 2023. № 11. – С. 51-55.
72. Диденко, Ю.В. Уровни эффективности проблемного обучения в формировании исполнительской компетентности студентов-пианистов в процессе фортепианной подготовки // Научный аспект. №10-2023. Т. 3. – С. 296-302.
73. Егоров В. В., Скибицкий Э. Г., Храпченков В. Г. Педагогика высшей школы: учебное пособие. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.

74. Завязкин, О. В. Самоконтроль и саморегуляция / О. В. Завязкин. – Москва: Сталкер, 2012. – 320 с.
75. Зверев, И. Д., Максимова, В. Н. Межпредметные связи в современной школе. – Москва: Педагогика, 1981. – 160 с.
76. Иванина, Р. В. Формирование пианистических навыков у студентов исполнительских специальностей в условиях компетентного подхода // МНКО. – 2017. – № 3 (64). – С. 152-153.
77. Иванов, А. И., Куликова, С. А. Компетентный подход в среднем и высшем педагогическом образовании // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 5. – С. 47-50.
78. Иванов, Д. А. Компетентный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – Москва: АПК и ППРО, 2005. – 101 с.
79. Игумнов, К. Н. Мои исполнительские и педагогические принципы / вступ. ст. Я. И. Мильштейна // Советская музыка. – 1948. - № 4.
80. Калинина, Ю. А. Проблемы реализации компетентного подхода в профессиональном музыкальном образовании // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 331. – С. 174-176.
81. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – Москва: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
82. Кисаханова, Е. Л. Музыкально-исполнительская компетентность в структуре профессиональной культуры учителя музыки – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pedsovet.su/publ/>. (дата обращения: 10.09.2022).
83. Коган, Г. У врат мастерства Четвертое, дополненное издание. – Москва: Советский композитор, 1977. – 177 с.
84. Корноухов, М. Д. Формирование готовности к редактированию нотного текста у учащихся-музыкантов в процессе обучения: автореферат диссертации кандидата педагогических наук. – Москва, 2003. – 20 с.

85. Корто, А. О фортепианном искусстве/ А. Корто. – Москва: Классика XXI, 2005. – 246 с.
86. Краевский, В. В. Общие основы педагогики. – Москва: Академия, 2003. – 256 с.
87. Красильников, И. М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования: автореферат диссертации доктора педагогических наук. – Москва, 2007. – 42 с.
88. Курбатов, М. Н. Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано. – Москва: Тип. Вильде, 1899. – 83 с.
89. Курганская, О. А. Александр Борисович Гольденвейзер. Мастер-класс / О. А. Курганская // Наука. Искусство. Культура. – 2016. – № 4 (12). – С. 151–159
90. Лашкул, М. А. Исполнительская компетентность музыканта-педагога // Вестник ТГУ. – 2008. – № 10. – С. 243-249.
91. Либерман, Е. Работа над фортепианной техникой. – Москва: Классика-XXI, 2007. – 141 с.
92. Лисовский, Н. М. Антон Григорьевич Рубинштейн. / сост. Н. М. Лисовский. – Санкт-Петербург: тип. Ю. Н. Эрлих, 1889. – 56 с.
93. Литвиненко, Ю. А. Педагогические аспекты подготовки учащегося-музыканта к публичному выступлению: диссертация кандидата педагогических наук. – Москва, 2010. – 159 с.
94. Любомудрова, Н. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие / Н. Любомудрова. – Москва: Музыка, 1982. – 143 с.
95. Малинковская, А. В. Исполнительско-педагогическая школа как явление музыкальной культуры и образования / А. В. Малинковская // Музыкальное исполнительство и образование. – 2013. – № 1. – С. 94-103.
96. Мальцев, С. М. Метод Лешетицкого. – Санкт-Петербург: ВВМ, 2005. – 224 с.

97. Маранц, Б. С. О самостоятельной работе студента-пианиста: вопросы методики // Фортепиано. – 2005. – №3-4. – С. 36-47.
98. Маркова, А. К. Психология профессионализма. – Москва: Международный гуманитарный фонд знание, 1996. – 308 с.
99. Мартинсен, К. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / ред., прим. и вступ. статья Г. М. Когана. – Москва: Музыка, 1966. – 220 с.
100. Мастера советской пианистической школы: очерки / под ред. А. А. Николаева. – Москва: Музгиз, 1954. – 230 с.
101. Мединцева, И. П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — Москва: Буки-Веди, 2012. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 09.09.2022).
102. Метнер, Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. Страницы из записных книжек / сост. М. А. Гурвич, Л. Г. Лукомский. – Москва: Музгиз, 1963. – 92 с.
103. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Э. Б. Абдуллина. – 3-е изд. – Москва: Издательский центр ГРАФ-ПРЕСС, 2010. – 264 с.
104. Мильштейн, Я. И. Константин Николаевич Игумнов. – Москва: Музыка, 1975. – 472 с.
105. Мировой рейтинг пианистов обновлен в 2019 году [Электронный ресурс] // Культура ВРН. – 2019. – 1 апреля. – Режим доступа: <https://culturavrnr.ru/music/26917> (дата обращения: 18.11.22).
106. Михайлов, К. А. Феномен // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / науч. ред.-сост. В. С. Степин. — Москва: Мысль, 2000. Т. 4: Т-Я. – 605 с.
107. Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – Москва: Советская энциклопедия, 1973. Т. 2. – 958 с.

108. Муравьева, И. Рахманинов с акцентом. 25 миллионов китайских пианистов удивят мир [Электронный ресурс] / И. Муравьева // Российская газета-Федеральный выпуск № 151(5824). – 2012. – 5 июля. – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/07/05/piano-kitay.html> (дата обращения 23.10.2022)
109. Назайкинский, Е. О психологии музыкального восприятия. – Москва: Музыка, 1972. – 383 с.
110. Назаров, И. Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования / И. Т. Назаров. – Ленинград: Музыка, 1969. – 133 с.
111. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве игры на фортепиано: записки педагога: 4-е издание / Г. Г. Нейгауз. – Москва: Музыка, 1982. – 300 с.
112. Николаев, Л. В. Советы педагогам / автор. прим. С. Хентова // Музыкальная жизнь. – 1965. – № 16. – С. 18-19.
113. Николаева, Е. В. Из истории музыкального образования в России. Этапы и стадии национального музыкально-образовательного и музыкально-воспитательного процесса // Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учебное пособие / Под ред. Г.М. Цыпина. – Москва: Академия, 2003. – С. 296-303.
114. Н. К. Метнер: Воспоминания, статьи, материалы / сост.-ред., автор вступит. Статьи, коммент, указ. З. А. Апетян. – Москва: Советский композитор, 1981. – 352 с.
115. Нью Яцынь. О фортепианной педагогике в современном Китае // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 2. – С. 108-113
116. Овсянникова, А. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза как психолого-педагогическая проблема / О. В. Овсянникова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 148-154.
117. Орлова, Т. С. Жанровый подход к организации восприятия музыки как средство творческого развития учащихся детских музыкальных школ //

Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2018. – №2 (33). – С. 33-37.

118. Панова, Н. Г. Мотивация к занятиям исполнительской деятельностью: проблемы ее формирования у учащихся-музыкантов // Вестник МГУКИ. – 2008. – № 3. – С. 236-238.
119. Петрушин, В. И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин. – 2 е изд. – Москва: Академический проект; Трикста, 2008. – 400 с.
120. Подласый, И. П. Педагогика: учебник. – Москва: Высшее образование, 2007. – 540 с.
121. Полякова, Т. Н. Театрально-игровая деятельность в творческом развитии учителя в процессе постдипломного образования: автореферат диссертации доктора педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2010. – 48 с.
122. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: пособие для учащихся музыкальных отделений педвузов и консерваторий / ред. Г. М. Цыпина. – Москва: Academia, 2003. – 367 с.
123. Радынова, О. П., Хазанов, П. А., Печёрская, А. Б. Развитие профессиональной культуры студентов музыкальных вузов на занятиях фортепиано: компетентностный подход // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 2. – С. 223-231.
124. Рапацкая, Л. А. Культурологический подход в музыкальном образовании: история и перспективы развития // Ценности и смыслы. – 2016. – № 6 (46). – С. 6-14.
125. Рапацкая, Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования: диссертация доктора педагогических наук. – Москва, 1991. – 450 с.
126. Савшинский, С. И. Леонид Николаев. Пианист. Композитор. Педагог. – Ленинград: Музгиз, 1950. – 189 с.

127. Савшинский, С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинский. – Ленинград: Советский композитор, 1961. – 271 с.
128. Савшинский, С. И. Работа пианиста над техникой. – Ленинград: Музыка, 1968. – 108 с.
129. Самсонова, Т. П. Феномен человека в отечественной музыкальной культуре: автореферат диссертации доктора философских наук. – Санкт-Петербург, 2008. – 46 с.
130. Секреты фортепианного мастерства: мысли и афоризмы выдающихся музыкантов / Н. Енукидзе, В. Есаков; под ред. Н. Лебедева. – Москва: Классика XXI, 2018. – 146 с.
131. Слостенин, В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
132. Слонимская, Р. Н. Развитие музыкальных способностей студентов гуманитарных вузов: автореферат диссертации доктора педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2008. – 43 с.
133. Соловых, О. В. О теоретических аспектах самоактуализации личности // Вестник ОГУ. – 2011. – № 6 (125). – С. 25-31.
134. Сраджаев, В. П. Закономерности управления моторикой пианиста / В. П. Сраджаев. – Москва: Континент, 2004. – 216 с.
135. Сухова, Л. Г. Национальные и интернациональные аспекты российской музыкально–педагогической школы: диссертация доктора педагогических наук. – Москва, 2005. – 385 с.
136. Теория и методика обучения игре на фортепиано / под ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой; учебное пособие. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 365 с.
137. Тимакин, Е. Воспитание пианиста / Е. Тимакин. – Москва: Советский композитор, 1984. – 143 с.

138. Титова, О. А. Инновационное обучение игре на фортепиано студентов-немузыкантов вузов культуры и искусств: методологический аспект // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – 2017. - № 27 (170). Выпуск 20. – С. 244-249.
139. Толмачова, Э. Г. Методика реализации жанрового подхода в профессиональном обучении пианистов (на примере фортепианных циклов композиторов XX века [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29678>. (дата обращения: 13.08.2023).
140. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебное пособие. – Москва: ГРАФ-ПРЕСС, 2008. – 200 с.
141. Троянская, С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
142. Уроки Гольденвейзера / сост. С. В. Грохотов. Москва: Классика-XXI, 2009. – 248 с.
143. Фейнберг, С. Е. Пианизм как искусство / предисловие: В. А. Натансон; ред.: В. А. Натансон. Изд. 2-е, доп. – Москва: Музыка, 1969. – 598 с.
144. Хань Мо. Традиции российской фортепианной педагогики в контексте совершенствования профессиональной подготовки китайских учащихся-пианистов: автореферат кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 2019. – 23 с.
145. Хорошилова, Ю. А. Музыкально-педагогические принципы Гольденвейзера и современная практика преподавания фортепиано // Преподаватель XXI век. – 2008. – № 4. – С. 45-48.
146. Цагарелли, Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. – Санкт-Петербург: Композитор, 2008. – 367 с.
147. Царёв, Д. В. Исполнительская компетентность в процессе системного развития индивидуально-творческих способностей современного



музыканта // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 15. – С. 176-181,

148. Цыпин, Г. М. Исполнитель и техника: учеб. пособие для студ. муз.-пед. фак. и отделений высш. и сред. пед. учеб. заведений. – Москва: Академия, 1999. – 183 с.
149. Цыпин, Г. М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества / Г.М. Цыпин. – Москва: Советский композитор, 1988. – 384 с.
150. Цыпин, Г. М. Портреты советских пианистов: музыкально-критические статьи / Г. М. Цыпин. – 2-е изд. – Москва: Юрайт, 2020. – 229 с.
151. Цыпин, Г. М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности. – Москва: Музыка, 2019. – 128 с.
152. Чернявская, М. С. Пианист XXI века: к новой духовности исполнителя // Космическое мировоззрение – новое мышление XXI века. – 2004. – № 3. – С. 434-443.
153. Чжунго Ян. Особенности фортепианных школ стран Европы и России // Манускрипт. – 2020. – № 4. – С. 204-207.
154. Шевченко, Т. В. Музыкальные конкурсы для студентов разных специальностей по курсу фортепиано // Вестник музыкальной науки. – 2017. – № 4 (18). – С. 115-122.
155. Шмидт-Шкловская, А.А. О воспитании пианистических навыков/ А. А. Шмидт-Шкловская. – Москва: Издательский дом «Классика 21», 2009. – 84 с.
156. Штайн, Э. Арнольд Шенберг. Письма. – Санкт-Петербург: Композитор, 2008. – 484 с.
157. Щапов, А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники / вступ. ст. Д. М. Серова. – Москва: Музыка, 1968. – 248 с.
158. Щирин, Д. В. Духовная музыка в педагогическом процессе вуза: учебное пособие. – Санкт-Петербург.: Астерион, 2008. – 264 с.

159. Щирин, Д. В. Педагогика формирования восприятия духовной музыки: диссертация доктора педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 174 с.
160. Щирин, Д. В. Формирование восприятия духовной музыки в классе фортепиано. – Санкт-Петербург: Культ-информ-пресс, 2016. – 165 с.
161. Явгильдина, З.М. Анализ проблемного поля современного общего музыкального образования как фактор проектирования профессионально-личностных компетенций будущего педагога-музыканта /З.М. Явгильдина //Вестник ТГГПУ, Раздел Педагогика. – Казань: ТГГПУ. – Вып. 2 (20). – 2010. – С. 285-290.
162. Ялалов, Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практикоориентированному образованию // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2008. – №1. – С. 89 – 90.
163. Яконюк, В.Л. Профессиональные интересы студентов музыкально-педагогического факультета педвуза и пути их развития (в процессе индивидуального фортепианного обучения): автореферат диссертации кандидата педагогических наук. – Москва, 1977. – 16 с.
164. The official Bologna Seminar on Employability in context of the Bologna Process, Bled/ Slovenia 21-23 October 2004. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://aic.lv/bologna/Bologna/Bol\\_semin/Bled/041023Conclusions.pdf](https://aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Bled/041023Conclusions.pdf) (дата обращения: 12.04.2023).