

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ»**

*На правах рукописи*

**Су Цзюнь**

**ИНТЕГРАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ РОССИЙСКОЙ  
ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ПРОЦЕСС МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КНР**

Специальность: 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания  
(музыка, музыкальное искусство (высшее образование))  
(педагогические науки)

диссертация  
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
доцент  
Мансурова Анна Петровна

Москва  
2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
<b>Глава 1.</b> Теоретико-методологические основы организации образовательного процесса в современных музыкальных учебных заведениях.....	25
1.1. Методологические подходы и дидактические принципы организации образовательного процесса в российских учебных заведениях сквозь призму педагогической интеграции.....	25
1.2 Теоретико-методологические аспекты российской фортепианной педагогики в контексте интеграции в процесс обучения музыкантов КНР....	43
Выводы по главе 1.....	57
<b>Глава 2.</b> Методические инновации российской науки в музыкальном образовании и подготовке пианистов.....	59
2.1 Методический инструментарий полихудожественной направленности в современной российской фортепианной педагогике .....	59
2.2 Междисциплинарный понятийный аппарат процесса освоения обучающимися КНР европейской фортепианной музыки (на примере произведений композиторов России).....	78
Выводы по главе 2.....	98
<b>Глава 3.</b> Экспериментальное исследование модели интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР.....	101
3.1 Моделирование эталонного образовательного процесса на примере организации освоения обучающимися КНР произведений композиторов России.....	101
3.2 Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы (педагогического эксперимента).....	124
Выводы по главе 3.....	154
Заключение.....	157
Список литературы.....	160
Приложение.....	188

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Начало XXI века ознаменовалось быстрым развитием в Китае музыкального и, в частности, фортепианного образования, расширением международных академических и творческих обменов в педагогической и исполнительской среде. Данные процессы повлияли на формирование у музыкантов КНР прогрессивного, обусловленного новыми научными знаниями и практическими навыками, музыкально-исполнительского мышления и педагогического мировоззрения, но также привели к постановке перед китайским научно-педагогическим и профессиональным музыкальным сообществом принципиально новых проблемных задач.

Интенсивные академические и творческие контакты показали, что теория, методика и практика организации музыкально-образовательного процесса, в том числе обучения фортепианному исполнительству в подавляющем числе учебных заведений до сих пор реализуется в соответствии с европейскими педагогическими представлениями первой половины XX в. В связи с этим китайские преподаватели фортепиано – выпускники национальных музыкальных и музыкально-педагогических факультетов – не обладают знаниями о современных теоретико-методологических основах и методах обучения, разработанных передовыми научными, педагогическими и исполнительскими школами.

Наиболее высокий профессиональный интерес у практикующих китайских педагогов-музыкантов вызывают современные методологические подходы, дидактические принципы и инновационные методы обучения, позволяющие сформировать у пианистов КНР универсальную жанрово-стилевую, художественно-экспрессивную и технико-исполнительскую базу,

необходимую для успешного освоения иностранной музыки, в том числе произведений композиторов России. Основные реформаторские задачи, поставленные государством и социумом КНР перед современной системой музыкального образования и преподавания фортепиано, заключаются в изучении, анализе и эквивалентной интеграции теоретико-методологических и методических инноваций с учетом национальных особенностей педагогического взаимодействия, а также специфики трудностей восприятия и освоения обучающимися КНР европейской фортепианной музыки.

Целесообразность выбора современной российской музыкальной и фортепианной педагогики в качестве основного теоретико-методологического, методического и технологического ресурса для совершенствования образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях КНР обосновывается многовековыми историческими культурными, исполнительскими и педагогическими традициями русской фортепианной школы, глубоким пониманием и уникальной интерпретацией российскими педагогами и исполнителями мировоззрения и мышления европейских композиторов, изначальным влиянием (в силу исторических факторов) русской фортепианной школы на становление системы фортепианного образования в КНР, а также интенсивным и непрерывным инновационным развитием методологии, методики и технологий обучения и воспитания в российских музыкальных образовательных учреждениях на протяжении XX века.

За последние десятилетия такие динамично развивающиеся в России научные направления, как психология, культурология, искусствоведение, музыковедение, лингвистика, художественная и театральная педагогика, создали междисциплинарную теоретико-методологическую платформу для моделирования педагогических инноваций в различных предметных областях, в том числе в сфере музыкального исполнительства и педагогики. Результатом явились разработка и успешное внедрение в образовательный процесс

российских музыкальных учебных заведений инновационных методов обучения и воспитания, опирающихся на междисциплинарный теоретико-методологический базис и учитывающие полихудожественный контекст сферы искусства, достойны пристального научного внимания, анализа и адаптации с целью преемственной интеграции в национальную музыкальную педагогику и образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР для повышения качества подготовки музыкантов, в том числе будущих исполнителей и преподавателей фортепиано.

### **Степень разработанности темы исследования.**

С начала становления российской музыкальной и профессиональной фортепианной педагогики учебно-воспитательная ценность и художественно-эстетическая специфика достижений европейской и русской музыкальной культуры объяснялась в научных, методических и учебных инструктивных материалах лучших представителей русской музыкальной педагогики и искусства (М.И. Глинка, М.А. Балакирев, Ц.А. Кюи, Н.А. Римский-Корсаков, А.Г. и Н.Г. Рубинштейны, П.И. Чайковский и др.). Этот опыт аккумулировали крупные исполнительские школы России, ведущие свое начало от первых русских консерваторий, а также система музыкального и фортепианного образования.

Принципы, методы и приемы, формы, средства и условия обучения игре на фортепиано тщательно прорабатывались советскими и далее российскими педагогами и музыкантами-исполнителями – авторами лучших методических традиций, популярных учебников, пособий, программ, методических систем воспитания пианистов (А.Д. Артоболевская, Л.А. Баренбойм, А.В. Вицинский, Е.Ф. Гнесина, Н.И. Голубовская, А.Н. Есипова, К.Н. Игумнов, Г.М. Коган, А.В. Малинковская, Б.Е. Милич, Я.И. Мильштейн, Г.Г. Нейгауз, Л.В. Николаев, Л.Н. Оборин, Б.А. Печерский, С.И. Савшинский, М.Э. Фейгин, С.Е. Фейнберг, Г.М. Цыпин, О.Ф. Шульпяков, А.П. Щапов, А.П. Юдин и др.).

Теоретико-методологические основы организации современного процесса музыкального образования также имеют богатую историю и преемственность в российской науке. На протяжении XX – в начале XXI вв. непрерывно шло становление историко-культурного (Л.С. Выготский и др.), системного (И.В. Блауберг, В.П. Беспалько и др.), интегративного (И.А. Зимняя, Н.К. Чапаев и др.), контекстно-компетентностного (А.А. Вербицкий и др.) подходов в педагогике, развитие интонационной теории (Б.В. Асафьев, Е.В. Назайкинский, Б.Р. Иофис, А.В. Торопова и др.). Профессиональная подготовка музыканта (исполнителя и педагога) на теоретико-методологическом, проектно-методическом, организационно-технологическом, операциональном уровнях разрабатывалась многими российскими учеными (Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова, Л.С. Майковская, Е.В. Николаева, М.С. Осеннева, З.В. Румянцева, Н.Р. Туравец, Л.В. Школяр и др.).

Междисциплинарные исследования на стыке гуманитарных, нейронаук и видов искусства совершенствовали систему дидактических принципов, взаимоувязывающих научные достижения и их методическое воплощение в образовательной и художественной практике. В результате основной тенденцией в развитии методологии, теории и методического инструментария в XXI в. явились интегративные процессы. Категория интеграции получила развернутое представление в значительном числе современных российских научно-практических педагогических исследований (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, А.П. Валицкая, А.А. Ермекбаев, М.В. Коробкова, Н.В. Корчагина, В.Б. Криса, О.Р. Кудakov, Е.В. Чухина и др.), анализ и обобщение которых позволяет определить оптимальные пути создания инновационных интегративных методик и курсов для решения конкретных методических и дидактических проблем в современном образовательном процессе.

Опираясь на междисциплинарный потенциал результатов интеграции российских достижений в области музыкальной психологии, лингвистики, музыкознания, театральной педагогики, методики музыкально-эстетического воспитания на основе синтеза искусств (Р.Б. Иофис, Е.П. Красовская, Е.В. Марченко, О.В. Мясникова, Т.В. Надолинская, М.С. Осеннева, Т.Н. Полякова, А.В. Торопова, И.В. Юстус и мн. др.), стало возможным выстраивать более эффективные стратегии педагогического взаимодействия, решать проблемы комплексной вербальной, полисенсорной и инструментально-исполнительской интерпретации, восприятия иностранной музыкальной речи, развития музыкального мышления, художественно-образных представлений.

Последние десятилетия российские ученые, педагоги и музыканты вносят значительный вклад в формирование методологии и методики обучения музыкантов КНР в контексте различных трудностей восприятия и освоения европейского искусства (С.А. Айзенштадт, М.Д. Корноухов, Е.П. Красовская, М.С. Осеннева, Л.А. Рапацкая, Л.И. Уколова, Д.В. Щирин, А.П. Юдин и др.). Отдельные проблемы получили разработку в научных трудах современных китайских ученых. Так, на методическом, дидактическом, технологическом уровнях трудности освоения музыкальной литературы в классе фортепиано исследовали Чжан Чао (проблемы анализа и интерпретации идей и художественных образов), Сун Цзыцзя (специфику работы над этюдной литературой), Кан Юйюй (средства освоения программной фортепианной музыки), Ли Чжэн и Чжао Цзябо (специфика детской фортепианной музыки), Юе Цзин (обучение комплексному анализу музыкальных произведений), Хань Мо (знакомство с художественным мышлением русских композиторов).

В то же время, несмотря на все увеличивающееся число педагогических научных исследований, осуществляемых китайскими музыкантами и педагогами, подавляющее их большинство обращено к классическому

наследию российской фортепианной школы и ограничено рамками монопредметного профильного подхода. Тенденции интеграции междисциплинарных и полихудожественных достижений науки, искусства и педагогической практики, наблюдаемые в современной российской системе музыкального образования, не находят отражения в исследованиях китайских ученых, посвященных проблемам совершенствования образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях КНР и обучения фортепианному исполнительству. По-прежнему остается актуальной проблема интеграции в педагогику музыкального образования КНР современных теоретико-методологических оснований и инновационных методов российской фортепианной педагогики междисциплинарного и полихудожественного содержания для совершенствования подготовки китайских музыкантов к успешному освоению европейской фортепианной музыки, в том числе композиторов России.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены **противоречия** между:

- актуальностью интеграции в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР российских методических инноваций, а также обуславливающих их научное содержание современных методологических подходов и теоретических принципов, и отсутствием у практикующих педагогов-музыкантов КНР обобщенного и адаптированного знания о теоретико-методологической и методической базе современной российской педагогики;

- имеющимися в российской науке (психологии, педагогике, музыкознании, лингвистике и др.) концептуальными предложениями по совершенствованию теории, методики и практики подготовки китайских музыкантов, в том числе исполнителей и преподавателей фортепиано, и отсутствием в китайской музыкально-педагогической среде проанализированной, систематизированной и внедренной в образовательный



процесс информации о междисциплинарных теоретических и методических достижениях российских ученых;

- высокой потребностью китайского социума и профессионального музыкального сообщества в национальных педагогах-музыкантах, владеющих методами и технологией освоения обучающимися КНР европейской фортепианной музыки, в том числе произведений композиторов России, и недостаточностью необходимой для организации такой профессиональной подготовки практико-ориентированных теоретико-методических разработок, учитывающих специфику обучения китайских музыкантов.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: каковы наиболее эффективные методы современной российской фортепианной педагогики и их теоретико-методологические основания для успешной интеграции в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР?

Выявленные противоречия и сформулированная в результате их осмысления проблема исследования указывают на необходимость проведения междисциплинарного научного поиска для выявления, анализа, нахождения и осмысления оптимальных возможностей интеграции инновационных методов обучения и воспитания музыкантов, сформировавшихся в российской науке в течение последних десятилетий и успешно внедренных в теорию, методику и практику российских музыкальных учебных заведений.

**Объект исследования** – образовательный процесс в музыкальных учебных заведениях.

**Предмет исследования** – современные теоретико-методологические основы и методы обучения и воспитания в российской фортепианной педагогике.

**Цель исследования** – научно обосновать, разработать и апробировать модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач исследования:**

- обосновать методологические подходы и теоретические принципы организации современного образовательного процесса в российских музыкальных учебных заведениях, актуальные для педагогической интеграции;

- определить классические и современные теоретико-методологические аспекты российской фортепианной педагогики, обеспечивающие эффективность обучения музыкантов КНР;

- выявить современные инновационные методы обучения и воспитания в российской фортепианной педагогике, потенциально эффективные для подготовки музыкантов КНР;

- проанализировать междисциплинарные достижения российской науки и музыкального образования сквозь призму специфики трудностей освоения обучающимися КНР европейской фортепианной музыки;

- разработать модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР, а также сопутствующие программно-методические и дидактические материалы;

- осуществить экспериментальную апробацию авторской модели в ходе организации процесса освоения обучающимися КНР произведений композиторов России и проанализировать результаты.

**Гипотеза исследования.** Образовательный процесс в музыкальных учебных заведениях КНР, обеспечивающий китайским музыкантам успешное освоение европейской фортепианной музыки, в том числе произведений композиторов России, будет эффективным, если будут:

- определены методологические подходы и дидактические принципы, обеспечивающие эффективность организации образовательного процесса в современных музыкальных учебных заведениях;

- выявлены актуальные теоретико-методологические аспекты современной российской фортепианной педагогики, успешно используемые в профессиональной подготовке российских пианистов;

- установлен инновационный методический инструментарий, повышающий результативность освоения обучающимися КНР иностранной фортепианной музыки с учетом специфики типичных трудностей китайских музыкантов;

- разработана модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР и внедрена в практику обучения китайских студентов-музыкантов – будущих исполнителей и преподавателей фортепиано.

**Методологическая основа исследования:** *междисциплинарный* подход в организации методического и тематического содержания современного образовательного процесса; *системный* подход к процессам и явлениям в области педагогики и психологии (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин); концептуальные основы *дидактики* (Я.А. Коменский, В.П. Беспалько); *интегративный* подход в моделировании теоретико-методологического и методического содержания современного образовательного процесса (Н.К. Чапаев и др.); *деятельностный* подход в области теории, методики и практики обучения и воспитания (А.Н. Леонтьев); *историко-культурный* подход к формированию содержания занятий с обучающимися КНР (Л.С. Выготский, Л.А. Рапацкая, А.И. Щербакова); *интонационный* подход в междисциплинарном поле наук, исследующих проблемы обучения всем видам речи как средству коммуникации (Б.В. Асафьев, Е.В. Назайкинский, А.В. Торопова); *контекстный* подход в организации методического и дидактического содержания образовательного процесса (А.А. Вербицкий); *полихудожественный* подход в образовании (Б.П. Юсов).

**Теоретическая основа исследования:**

- научные исследования по вопросам теории обучения и методологии педагогики общего, профессионального, музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, А.С. Базиков, Б.Д. Критский, Л.С. Майковская, Е.В. Николаева, М.С. Осеннева, П.А. Хазанов);

- результаты исследований сущности категории интеграции и интегративного подхода в педагогике и образовании (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, А.П. Валицкая, А.А. Ермекбаев, М.В. Коробкова, Н.В. Корчагина, В.Б. Криса, О.Р. Кудаков, Н.К. Чапаев, Е.В. Чухина и др.);

- научные, методические и учебные материалы по общим и специальным вопросам психологии музыкальной деятельности и развития личности (В.Г. Мозгот, Б.М. Теплов, Г.П. Овсянкина);

- фундаментальные труды российской фортепианной педагогики, раскрывающие традиции русской фортепианной школы и специфику работы над музыкальными произведениями (Г.Г. Нейгауз, А.Д. Артоболевская, Л.А. Баренбойм, А.В. Вицинский, Н.И. Голубовская, Г.М. Коган, А.В. Малинковская, Т.Г. Мариупольская, Я.И. Мильштейн, Г.Г. Нейгауз, А.И. Николаева, С.И. Савшинский, С.Е. Фейнберг, Г.М. Цыпин, О.Ф. Шульпяков, А.П. Щапов);

- труды современных педагогов, психологов, музыковедов, посвященные исследованию музыкальных способностей, музыкального мышления, восприятия и представлений, в том числе специфики восприятия иностранной музыки китайскими обучающимися (Б.Р. Иофис, Е.П. Красовская, И.А. Лизанец, Л.Г. Лобова, Т.Н. Полякова, А.В. Торопова, Д.В. Щирин, А.П. Юдин и др.);

- междисциплинарные исследования по вопросам освоения языка, восприятия и воспроизведения речи, в том числе изучения русской речевой и музыкальной интонации и других средств выразительности в рамках анализа музыкальных произведений (Б.В. Асафьев, Л.Л. Бочкарев, Н.Л. Вертунова, Е.В. Григорьевская, А.В. Малинковская, В.В. Медушевский,

Е.В. Назайкинский, А.В. Торопова, Б.Р. Иофис, Л.А. Мазель, О.Е. Свирская; О.Ю. Едемская, Е.В. Марченко, Ю.Н. Рагс, Г.М. Цыпин, Р.С. Ярмухаметова);

- результаты специальных научно-практических исследований китайских педагогов и музыкантов в межкультурном и междисциплинарном контекстах (Доу Иньци, Кан Юньюй, Ли Тяньхао, Ли Чжэн, Се Линьцин, Юе Цзин);

- современные методики организации и обучения анализу и интерпретации в инструментальных классах (М.А. Антонова, О.А. Блок, Л.С. Камалова, М.Д. Корноухов, И.М. Красильников, Е.П. Красовская, Е.А. Мелешкина, А.Б. Печерская, С.В. Попова, О.Ф. Шульпяков и др.);

- концептуальные предложения по созданию и интерпретации художественного образа музыкального произведения в процессе музыкального образования на основе методов драматизации, театрализации и синтеза искусств (Е.В. Марченко, Е.А. Мельничук, Т.И. Мороз, Т.В. Надолинская, М.С. Осеннева, Т.Н. Полякова, О.П. Радынова и др.);

- научные труды, учебные и методические пособия российских музыковедов и педагогов-музыкантов, посвященные теоретическим и практическим вопросам освоения фортепианных произведений композиторов России, в том числе раскрывающих категорию программности (Л.Л. Алексеева, А.Д. Артоболевская, М.В. Базилевич, Д.А. Дятлов, Е.П. Красовская, М.Е. Лапина, А.М. Лесовиченко, И.А. Немировская, Е.А. Сорокина, Т.К. Тарновская);

- нормативная база образовательного процесса в российских учебных музыкальных заведениях различных ступеней образования и профилей подготовки (федеральные государственные образовательные стандарты, федеральные государственные требования, учебные программы, фонды оценочных средств, методические рекомендации).

**Методы исследования.** *Теоретическими* методами исследования явились: контент-анализ библиографических ресурсов, структурно-

содержательный анализ специальной литературы; сбор и сравнительно-сопоставительное изучение российской литературы по вопросам истории, теории, методологии, методики, технологиям обучения; сравнительный анализ исследований китайских и российских ученых в области фортепианной педагогики и исполнительства; тезирование и интерпретация; абстрагирование и обобщение; классифицирование и систематизация; исторический, диахронический и синхронический методы исследования процессов становления и развития методов фортепианного обучения в российской системе музыкального образования.

*Эмпирические* методы исследования составили: моделирование эталонного процесса обучения игре на фортепиано на основе современных российских методов обучения; социологическое и диагностическое исследование структуры, содержания и результатов освоения произведений композиторов России обучающимися КНР (социологический устный опрос, наблюдение за процессом и результатами обучения российских и китайских пианистов в музыкальных учебных заведениях России и КНР, анкетирование, метод экспертных оценок, групповая беседа, индивидуальная беседа), мониторинг образовательных ресурсов; практическая диагностика; педагогический эксперимент по апробации авторской модели в процессе обучения китайских студентов – будущих музыкантов-педагогов и преподавателей фортепиано; математическая и аналитическая обработка статистических и дескриптивных данных.

**Эмпирическая база исследования:** Диагностические процедуры и педагогический эксперимент проводились с января 2021 г. по июнь 2023 г. на базе Московского государственного института культуры и Чэндуского педагогического университета (г. Чэнду, КНР). В исследовании приняли участие 136 человек: 32 китайских педагога-музыканта, 38 пианистов КНР разного возраста и уровня подготовки; 18 российских педагогов-музыкантов – преподавателей фортепиано музыкальных и педагогических вузов России; 26

российских выпускников музыкально-педагогического профиля подготовки; 22 обучающихся КНР (китайские бакалавры и магистранты – будущие педагоги-музыканты и преподаватели фортепиано).

**Этапы исследования.** Научно-практическое исследование структурно представляло собой последовательность трех этапов:

- первый этап (2020-2021 гг.): контент-анализ специальной литературы для выявления актуальности и степени разработанности темы, определения исследовательских векторов; формирование концептуальной основы исследования (формулирование гипотезы исследования, постановка цели и задач, определение оптимальных исследовательских подходов, методов и др.); разработка социологического инструментария, проведение эмпирического исследования в рамках констатирующего этапа педагогического эксперимента; сбор и обработка первичных статистических и дескриптивных данных;

- второй этап (2021-2023 гг.): структурно-содержательный анализ библиографических и профильных информационных печатных и мультимедиа-ресурсов, сравнение и сопоставление, тезирование и интерпретация; абстрагирование и обобщение; классифицирование и систематизация; разработка модели интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР и сопутствующих программно-методических и дидактических материалов; формирующий этап педагогического эксперимента по апробации авторской модели в процессе обучения студентов КНР – будущих музыкантов-педагогов и преподавателей фортепиано;

- третий этап (2023 г.): проведение эмпирического исследования на контрольном этапе педагогического эксперимента; математическая и аналитическая обработка статистических и дескриптивных данных эксперимента; формирование выводов и основных положений на защиту;

конкретизация результатов исследования в виде положений научной новизны, теоретической и практической значимости исследования; итоговая коррекция композиции и содержания текста диссертации.

**Научная новизна исследования:**

- обновлено, обобщено и адаптировано научное знание о сущности педагогической интеграции, а также методологических подходах и теоретических принципах организации современного образовательного процесса в российских музыкальных учебных заведениях, актуальных для преемственной интеграции в педагогику музыкального образования КНР;

- сформировано расширенное представление об эффективных теоретико-методологических основах современной российской фортепианной педагогики, обеспечивающих высокие результаты работы в классе фортепиано с обучающимися КНР;

- выявлены и обоснованы инновационные методы обучения и воспитания полихудожественной направленности, эффективные для подготовки музыкантов КНР;

- сформирован междисциплинарный понятийный аппарат методики обучения игре на фортепиано музыкантов КНР с учетом специфики трудностей освоения китайскими пианистами европейской фортепианной музыки;

- научно обоснована и создана модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР, включающая комплексы методологических подходов, дидактических принципов, методических категорий, технологию организации процесса освоения обучающимися КНР произведений композиторов России;

- разработаны и обоснованы критерии оценки готовности обучающихся КНР к освоению произведений иностранных композиторов:



- 1) информационно-когнитивный;
- 2) эмоционально-рефлексивный;
- 3) операционально-технический.

### **Теоретическая значимость исследования:**

1. Определены и уточнены цели, задачи, уровни и возможности педагогической интеграции как концептуальной парадигмы для анализа и совершенствования теоретико-методологических основ организации образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях КНР. Выявлены, изложены, проанализированы и обоснованы актуальные методологические подходы к организации современного образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях (системный, интегративный, модульный, контекстно-компетентностный, психофизиологический, историко-культурный), обновляющие и расширяющие теоретико-методологические основы организации образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях КНР.

2. Теоретико-методические основы профессиональной подготовки пианистов в музыкальных учебных заведениях КНР расширены комплексом дидактических и методических принципов, характеризующих современную российскую фортепианную педагогику и обеспечивающих эффективное педагогическое взаимодействие (принципы системности, целостности, комплексности, последовательности, историко-культурной значимости, паритетности межкультурного диалога, наглядности, когнитивности, междисциплинарности, полихудожественности, прикладной функциональности, универсальности, жанрово-видового многообразия).

3. Предложены к интеграции в методику обучения музыкантов КНР освоению европейской фортепианной музыки методы полихудожественного содержания (методы создания историко-культурного фона и стилежанрового контекста; комплексного анализа; сопоставления музыкальной и речевой интонации; драматизации; вербальной и художественно-ассоциативной подтекстовки на основе создания «интонационно обусловленных»

музыкально-речевых и невербальных моделей фраз произведения; художественно-образный ассоциативный метод и др.). Определены и уточнены междисциплинарные методические категории, объединяющие современные достижения российской психологии, культурологии, музыкознания, лингвистики, обеспечивающие методическую эффективность организации процесса обучения китайских пианистов исполнению европейской музыки с учетом специфики трудностей освоения музыкального языка иностранных композиторов («художественный образ», «средство художественной выразительности», «музыкальный язык», «элементы музыкального языка», «интонация», «интерпретация»).

4. Установлены этапы реализации технологии организации процесса освоения обучающимися КНР произведений композиторов России и оптимальный методический инструментарий, позволяющие достигать высокого уровня овладения художественным репертуаром в классе фортепиано: подготовительный (когнитивная и эмоциональная настройка); учебно-рефлексивный (актуализация специальных и творческих способностей и навыков); интерпретационный (создание авторской интерпретации художественного образа музыкального произведения: моделирование эмоционального и смыслового содержания). Этапы и методический инструментарий коррелируют с выработанными критериями оценки готовности обучающихся КНР к освоению произведений иностранных композиторов.

5. Категория «программность» представлена и раскрыта как ключевой фактор, позволяющий понять, освоить и верно интерпретировать инструментальные произведения иностранных композиторов, созданные в незнакомой обучающемуся историко-культурной, художественно-эстетической и ментально-психологической среде. В контексте программности выявлены, классифицированы и обоснованы значимые для обучающихся КНР жанровые и тематические аспекты, влияющие на

эффективность освоения произведений композиторов России (жанры марша, колыбельной, рассказа (сказки), темы физического движения, диалога, образы персонажей художественных произведений, картин окружающего мира, психоэмоциональных и ментальных состояний). Сформирован алгоритм освоения обучающимися КНР программных произведений с различными жанровыми и тематическими аспектами: 1) визуализация предмета освоения (изучение примеров в междисциплинарном и полихудожественном контексте); 2) драматизация (целостная полисенсорная, психоэмоциональная и двигательная работа); 3) анализ речевых моделей и интонационных конструкций; 4) интерпретация.

6. Осуществлен анализ фортепианного педагогического репертуара, созданного композиторами России, с учетом таких параметров, как программность, художественно-образный потенциал, уровень требуемой музыкальной и инструментальной подготовки, позволивший составить базовый репертуарный комплекс для организации обучения музыкантов КНР освоению произведений композиторов России в классе фортепиано с учетом специфики трудностей (восприятия, мышления и др.) и применения комплекса полихудожественных методов для достижения когнитивно-, эмоционально- и художественно-верной интерпретации.

#### **Практическая значимость исследования:**

- авторская модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР может быть внедрена в подготовку исполнителей и музыкантов-педагогов любых профилей, так как содержит универсальные теоретико-методологические, методические и дидактические знания об организации эффективного современного процесса обучения музыкантов и освоения обучающимися КНР музыки иностранных композиторов;

- на основе теоретико-методологических и научно-методических материалов диссертации и примеров реализации модели на программно-

методическом и наглядно-дидактическом уровнях педагоги музыкальных учебных заведений КНР могут разрабатывать образовательные курсы, учебные программы, интегративные полихудожественные дидактические комплексы для повышения результативности освоения музыкантами КНР европейской фортепианной музыки;

- результаты диссертации могут быть положены в основу создания методических рекомендаций, инструкций и дидактических материалов для музыкантов-педагогов, работающих с обучающимися КНР, а также использованы для модульной теоретико-методической и практической инструментальной самоподготовки китайских студентов-музыкантов к работе над произведениями композиторов России;

- результаты исследования теоретико-методологического и методического уровней, а также разработанный учебный модуль по освоению фортепианных произведений композиторов России могут быть внедрены в образовательный процесс высших учебных заведений, в которых ведется теоретическая, методическая и практическая подготовка студентов КНР, а также повышение квалификации преподавателей, работающих с китайскими обучающимися.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обусловлена: выбранными концептуальными источниками, сформировавшими теоретико-методологическую основу диссертации, совокупностью подходов и принципов, определивших процедуру проведения педагогического моделирования и эксперимента; соответствием итоговых результатов теоретического и экспериментально-эмпирического исследования цели, задачам и гипотезе; репрезентативностью опытно-экспериментальных данных.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись:

- в ходе публикации основных положений диссертационного труда в научных периодических изданиях, в том числе ведущих рецензируемых

научных журналах, включенных ВАК Министерства образования и науки РФ в перечень изданий, рекомендуемых для публикации основных научных результатов диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук;

- в процессе участия в конференциях регионального и международного уровня (международные научно-практические конференции «Межкультурное взаимодействие в современном образовательном пространстве», г. Москва, МГИК);

- в ходе ведения активной научной, методической, публикационной и экспериментальной педагогической деятельности в статусе профессора Чэндуского педагогического университета (г. Чэнду, КНР);

- посредством использования широкого спектра эмпирических исследовательских методов при взаимодействии с респондентами – представителями музыкальных учебных заведений России и Китая, проведения педагогического эксперимента с обучающимися КНР (китайскими бакалаврами и магистрантами – будущими педагогами-музыкантами и преподавателями фортепиано).

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Педагогическая интеграция в современном образовательном процессе реализуется на теоретико-методологическом, методическом, дидактическом, технологическом и процессуально-функциональном уровнях. Интеграция опыта современной российской педагогики в музыкальные учебные заведения КНР возможна путем актуализации теоретико-методологических оснований традиционного образовательного процесса, расширения методического инструментария инновационными полихудожественными методами и междисциплинарными категориями родственных научных дисциплин, разработки инновационного технологического и дидактического инструментария на базе объединенного банка ресурсов с учетом специфики трудностей обучения музыкантов КНР.

2. Актуализация теоретико-методологических основ современного образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях КНР требует реализации:

- комплекса методологических подходов: системного, интегративного, модульного, контекстно-компетентностного, психофизиологического, историко-культурного, интонационного;

- комплекса классических и современных дидактических принципов (системности, целостности, комплексности, последовательности, историко-культурной значимости, паритетности межкультурного диалога, наглядности, когнитивности, междисциплинарности, полихудожественности, прикладной функциональности, универсальности, жанрово-видового многообразия), характеризующих современную российскую фортепианную педагогику, обеспечивающих эффективное педагогическое взаимодействие с обучающимися КНР с учетом специфики трудностей изучения европейской музыки.

3. Расширение методического инструментария процесса обучения музыкантов КНР методами полихудожественного содержания обеспечивает эффективность организации процесса изучения европейской фортепианной музыки с учетом специфики трудностей освоения музыкального языка иностранных композиторов для достижения когнитивно-, эмоционально- и художественно-верной интерпретации (методы создания историко-культурного фона и стилежанрового контекста, комплексного анализа, сопоставления музыкальной и речевой интонации, драматизации, вербальной и художественно-ассоциативной подтекстовки на основе создания «интонационно обусловленных» музыкально-речевых и невербальных моделей фраз произведения, художественно-образный ассоциативный метод и др.).

4. Специфика обучения китайских пианистов исполнению европейской музыки, в частности освоения музыкантами КНР произведений композиторов

России, обуславливает необходимость формирования междисциплинарного понятийного аппарата, который должен включать методические категории, объединяющие современные достижения российской общей, художественной, музыкальной психологии, культурологии, искусствознания и музыкознания, языкознания и лингвистики, художественной педагогики («художественный образ», «средство художественной выразительности», «музыкальный язык», «элементы музыкального языка», «интонация», «интерпретация»).

5. Авторская модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР включает: комплекс актуальных методологических подходов; дидактические принципы организации процесса обучения музыкантов КНР; междисциплинарные методические категории; современные методы обучения и воспитания полихудожественного содержания; технологию организации освоения произведений композиторов России; алгоритм освоения программных произведений с различными жанровыми и тематическими аспектами.

Авторская модель обеспечивает теоретико-методологическую, методическую и технологическую основу для успешной подготовки китайских музыкантов – будущих исполнителей и преподавателей фортепиано, компетентных в теоретических и методических вопросах освоения европейской фортепианной музыки, в том числе произведений композиторов России, а также совершенствование образовательного процесса в классах фортепиано музыкальных учебных заведений КНР.

6. Результаты реализации авторской модели определяются критериями оценки готовности обучающихся КНР к освоению иностранной фортепианной музыки: 1) информационно-когнитивным (профессиональная информированность на междисциплинарном и полихудожественном уровнях, осознанная готовность к практическому применению); 2) эмоционально-рефлексивным (успешное овладение основными интонационными

конструкциями, присутствующими в музыкальной речи композиторов, связанными с вербальными речевыми моделями языка, методами драматизации, коррелирующими с определенными полихудожественными средствами выразительности и создания музыкальных образов); 3) операционально-техническим (успешное применение приобретенного теоретического, методического и практического опыта в процессе инструментально-исполнительской интерпретации).

**Структура исследования.** Диссертация состоит из введения, трех глав по два параграфа, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложения.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

## **1.1. Методологические подходы и дидактические принципы организации образовательного процесса в российских учебных заведениях сквозь призму педагогической интеграции**

Образовательный процесс в музыкальных учебных заведениях большинства стран мира, демонстрирующих высокие результаты подготовки музыкантов, в последние десятилетия подвергся структурной и функциональной трансформации. Существенные изменения в методическом и дидактическом содержании современного образовательного процесса объясняются появлением и оформлением в XX столетии в европейской науке новых исследовательских школ, сформировавших усовершенствованный методологический фундамент для развития гуманитарных дисциплин, в частности, педагогики и психологии во всем многообразии научно-практических направлений, а также сформировавшихся в их интегративном теоретико-методологическом пространстве методических систем профессионального образования.

Разработанная в течение XX века принципиально новая методология была внедрена, как показывает контент-анализ научных публикаций по музыкальной педагогике [126], в широкое общенаучное и эмпирическое поле в российских образовательных и исследовательских организациях, обеспечив педагогов-практиков и методистов новыми концептуальными идеями,

дидактическими принципами и подходами, расширив категориальный аппарат педагогических исследований, создав оптимальные условия для выработки на их основе новых методов педагогического взаимодействия, организации учебного и воспитательного процессов. В связи с этим большой научный интерес для реализации теоретико-методической и технологической преемственности достижений российской педагогической науки китайскими новаторами профессионального музыкального образования представляет аналитическое изучение современной теоретико-методологической базы российской педагогики, регулирующей различные уровни образования и профили подготовки.

Среди современных методологических подходов, определивших во второй половине XX века и в начале XXI века развитие российской теории и методики обучения (как общего, так и профессионального) и воспитания (в контексте формирования различных, значимых для становления профессиональных музыкантов, качеств и способностей личности), следует назвать: *системный* подход (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.П. Беспалько), в том числе в его разновидностях (системно-синергетический (Ю.М. Аванесов); *деятельностный* подход, в том числе системно-деятельностный и проблемно-деятельностный (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.А. Давыдов, Л.В. Занков, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов); *компетентностный* подход и его ветвь – контекстно-компетентностный (А.А. Вербицкий), а также развившийся на основе межпредметного и междисциплинарного подходов *интегративный* подход, на рубеже XX и XXI веков сформировавшийся в отдельную полноценную методологическую систему.

Содержание данных подходов представляет собой не просто различные структурные комбинации индивидуальных позиций отдельных философов. Они отражают новые явления окружающего мира (общественные потребности, профессиональные перспективы, социально-педагогические цели, художественно-творческие задачи и эффективные технологические

решения), порождая новые структурно-функциональные связи в диадах «задача – метод (средство)», «содержание – результат», «субъект – субъект» (в педагогическом взаимодействии) и обуславливая естественным образом изменения в содержании процесса профессионального обучения.

Указанные методологические подходы определили в последние десятилетия изменения в методике преподавания на всех уровнях российского образования, внесли коррективы или новации в традиционные комплексы методов, форм, средств педагогического взаимодействия. Так, например, согласно методологии системно-деятельностного и контекстно-компетентностного подходов система любого профильного обучения в своей функциональной структуре и предметно-целевом содержании должна представлять собой модель профессиональной деятельности, воспроизводимую в так называемых квазитрудовых условиях, моделирующих, воссоздающих функционально-целевое и предметно-квалификационное содержание будущей профессиональной деятельности (задачи, обязанности, возможности, средства и т. д.) [21].

В ходе изучения содержания современной общенаучной методологической базы российского образования в процессуальном и в структурно-содержательном аспекте ее становления и развития, стало очевидно, что любой современный образовательный процесс для эффективного его проектирования, моделирования, организации и реализации требует определения наиболее эффективной, релевантной научной парадигмы, в своих теоретико-методологических рамках определяющей вектор, цель, задачи, тематические границы, дидактические принципы, а также методический инструментарий для достижения высоких результатов обучения, воспитания и развития.

Учитывая многообразие актуальных методологических подходов и обусловленный ими широкий спектр стратегий целеполагания, стилей педагогического взаимодействия, авторских методических систем, а также

образовательных технологий, современным исследователям педагогических проблем и практикам-экспериментаторам представляется широкий выбор альтернативных путей поиска наиболее эффективного методического и дидактического содержания учебно-воспитательного процесса, выработки универсального решения в профильных организационно-педагогических вопросах. В такой насыщенной научно-практической среде экспериментальное моделирование эталонного образовательного процесса представляет собой практически бесконечный поиск оптимальных условий, структурных и содержательных решений в зависимости от объективных и субъективных факторов (социальный заказ, международные и национальные тенденции, индивидуальные и коллективные потребности конкретной учебной группы или образовательного учреждения т. д.), постоянно корректирующего исходное представление исследователей-педагогов. В то же время специфика профессиональной области в процессе ее аналитического изучения позволяет сузить ареал научного поиска эффективных теоретико-методологических основ, а также методического и дидактического инструментария.

Музыкальная педагогика, по мнению известного российского музыковеда Ю.Н. Бычкова, является областью музыкальной культуры, главной целью существования которой является передача накопленного музыкального опыта последующим поколениям, то есть сохранение, распространение и дальнейшее совершенствование музыкальной культуры [19] в ее философско-эстетическом, коммуникативно-художественном, процессуально-исполнительском аспектах.

Учитывая тот факт, что музыкальная культура является неотъемлемым и одним из наиболее значимых компонентов как национальной, так и мировой культуры в целом и представляет собой сложную функциональную систему, отражающую жизнь человечества и каждого этноса в его историческом развитии, межкультурном взаимодействии, духовно-нравственном,

эстетическом, мировоззренческом развитии, становится ясно, насколько значимой является роль педагога-музыканта, выполняющего миссию аккумуляции, преемственности, преумножения и трансляции ценностных смыслов и результатов новым поколениям.

Анализ современных проблем системы профессионального музыкального образования Китая в сопоставлении с достижениями российской музыкально-педагогической теории, методики и практики приводит к мысли о целесообразности преемственности накопленного прогрессивного опыта российских коллег китайскими педагогами, заимствования и адаптации с учетом национальных социально-организационных, ментально-культурологических и других определяющих особенностей современных методов обучения и воспитания профессиональных музыкантов.

Решение о целесообразности интеграции эффективных российских методов профессионального музыкального обучения в содержание подготовки музыкантов КНР сформировало, в свою очередь, потребность всестороннего рассмотрения понятия интеграции как педагогической категории, изучения сущности интегративного подхода, а также результатов его реализации в современной российской системе образования. Обратившись к опыту реализации теории и методики интегративного подхода, можно обосновать возможности интегративной адаптации прогрессивных российских методов обучения для совершенствования образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях КНР.

В настоящее время в российской общепедагогической и специальной методической литературе сущность интеграции раскрыта в широком спектре структурных уровней, предметно-содержательных и функциональных моделей, в том числе профессиональной музыкальной и музыкально-педагогической подготовки. Так, например, Н.С. Антонов, Л.А. Артемьева, М.И. Махмутов, Н.К. Чапаев, С.В. Щенникова и др. исследовали возможности

совершенствования образовательного процесса, а также подготовки самих педагогов, в частности, учителей музыки [44, 164, 165 и др.].

В процессе изучения литературы стало ясно, что причина повышенного научно-практического внимания к интеграции как новой методологической категории и ядру эффективного методического и дидактического инструментария кроется в усилившихся противоречиях между усложнившимися социальными запросами и теоретическими потребностями педагогической науки, с одной стороны, и несостоятельностью традиционных, не меняющихся на протяжении многих десятилетий институциональных, структурно-организационных и контентно-компетентностных моделей современного образования – с другой стороны, выражающихся, например, в отсутствии корреляции «между необходимостью формирования у учащихся системы знаний и целостного мировоззрения и ... системности в самом предметном преподавании» [164, с. 135].

В настоящее время категория интеграции представлена в качестве ключевого понятия в широком ряде научно-практических исследований, проведенных и апробированных в российских образовательных учреждениях общего образования и значительного спектра профильных направлений и уровней подготовки. Наиболее целостное представление о перспективных для интегративной адаптации методологических концепциях и теоретико-методических течениях современной российской педагогической науки и практики можно составить, обратившись, в первую очередь, к общепедагогическим исследованиям.

Один из российских разработчиков теории, методики и технологии интегративного подхода в педагогике Н.К. Чапаев утверждает, что интеграция в системе образования как инновационная трансформация может предполагать планирование и реализацию стратегий слияния в содержании педагогической деятельности на уровне теоретического моделирования, методического проектирования и практической реализации процессов

обучения, воспитания, социальной коммуникации, индивидуального и коллективного творчества и других видов деятельности, традиционных для системы образования любой ступени и профильной направленности [164, с. 135]. При этом, как отмечает другой российский исследователь В.Б. Криса, «интеграция не может осуществляться искусственно» [67, с. 6] – «должна возникнуть необходимость объединения соответствующих компонентов» [67, с. 6], то есть естественным образом сформироваться благоприятные условия: осознана социальная потребность, выявлена острая проблема методики или теоретико-практическое противоречие и т. д.

Мы заметили, что при обращении к понятию интеграции современные исследователи, как правило, рассматривают данную категорию в двух аспектах – процессуально-содержательном и результативно-целевом.

Интеграция как процесс, осуществляемый в современной системе образования, представляет собой исследовательскую аналитическую и проектную деятельность, заключающуюся в сравнительно-сопоставительном изучении двух и более традиционно обособленных областей, научных дисциплин, учебных предметов, в рамках которых ставятся общие вопросы, изучаются одинаковые темы, решаются сходные учебные, научные и практические задачи. Результаты такой деятельности – «интеграторы» (по определению российского исследователя В.С. Безруковой [13]) – обобщаются, абстрагируются, классифицируются, систематизируются и оформляются в новый комплекс структурированных теоретических знаний, методов, приемов, форм и дидактических средств обучения, позволяющий формировать у обучающихся системные, более сложные, обладающие расширенным функциональным потенциалом и метапредметными характеристиками знания – «метаконцепты» (по А.П. Лиферову [77]), а также умения и навыки, обусловленные «специфическими образовательными целями» [138], обеспечивающие высокопродуктивные практико-ориентированные, социально востребованные результаты.

Как результат программно-проектной деятельности педагогов, интегративные процессы в образовании находят отражение в программах интегрированного обучения, интегрированных образовательных курсах, интегрированных уроках. Методическая деятельность педагогов, осуществляемая на основе интегративного подхода, приводит к формированию новых методических моделей обучения и воспитания, в которых можно обнаружить объединение и адаптацию специальных методов, ранее использовавшихся в узкопрофильных направлениях либо принадлежавших иным областям научной и практической человеческой деятельности.

В контексте сказанного интеграция методов обучения и воспитания подразумевает объединение методического инструментария родственных научных дисциплин, видов педагогической и практической деятельности, имеющих общие цели, задачи и функции, а также родственные предметы познания и универсальные результаты широкого спектра воздействия и применения. Процесс интеграции методов обучения и воспитания, в свою очередь, предполагает пересмотр теоретического фундамента для осуществления необходимой коррекции, внесения изменений или разработки инновационного комплекса знаний, а также создание объединенного методического и дидактического банка для использования в рамках решения текущих учебных задач, характеризующихся иным, более сложным, многоаспектным, многофункциональным содержанием, для достижения инновационных образовательных социально и личностно значимых результатов.

Необходимость поиска и разработки новых интегративных образовательных моделей теоретического, методического, технологического характера, как правило, определяет социум, так как сама потребность в применении интегрированного подхода в образовании формируется и осознается в процессе сопоставления и анализа результатов обучения в разных



педагогических системах различной профессиональной направленности, а также осознания возможностей решения актуальных проблем в практической деятельности, реализации профессиональных обязанностей, компетенций и квалификаций выпускниками, обучавшимися в усовершенствованных педагогических условиях.

О необходимости изучения всех явлений и процессов окружающего мира в их взаимосвязи, а также во взаимосвязи структурных компонентов, их составляющих, еще в XVII веке писал великий чешский мыслитель, ученый и педагог-новатор Ян Амос Коменский [58]. Однако, несмотря на аксиоматичное утверждение основоположника современной дидактики о необходимости реализации холической парадигмы в науке и образовании, а также очевидное влияние исконного синтеза всех родственных видов искусства, особенно в последнее столетие тяготеющих к слиянию в современных художественных методиках и проектах, только в настоящее время, спустя столетия, система образования начинает пересматривать узкометодические рамки монопредметности, обуславливающие раздробленность знаний, точечность навыков, ограниченность профессионально-трудовых возможностей выпускников практически всех современных специальностей.

Сам термин «интеграция», возникший в латинском языке, изначально не принадлежал предмету педагогической науки, а был заимствован педагогикой и психологией в XX столетии из точных – физико-математических, медицинских, естественных наук, а также философско-социологических областей теоретического знания. Так, философский словарь поясняет, что интеграция является «процессом объединения в целое ранее разнородных частей и элементов» [160], который необходим для того, чтобы новая система, отличающаяся от исходных совершенно новой структурой, функциональной организацией и задачами, начала проявлять новые качества и, соответственно, обеспечила достижение более высоких или даже принципиально иных

результатов. В научной справочно-энциклопедической литературе также уточняется, что интеграцией может именоваться уже конечный результат описанных выше процессов объединения, например, «наличие упорядоченных отношений», «достижение единства и целостности» [160]. Эта точка зрения получила развитие в педагогике в виде инновационных интегративных образовательных систем и методик интегрированного обучения.

Целесообразность обращения в рамках педагогических изысканий к категории интеграции и, собственно, к методологическому инструментарию интегративного подхода может быть объяснена, по мнению некоторых российских исследователей (А.П. Валицкой, Е.В. Чухиной и др.), следующими основными причинами, обусловленными поставленными приоритетными педагогическими целями и задачами: 1) развитие концептуальных идей, совершенствование, расширение качественного и количественного потенциала объекта (системы); 2) создание принципиально нового объекта (системы) с новым набором функций и свойств [20; 169]. Данная разнонаправленность причин обращения к интегративному подходу объясняет вариативность формулировок понятийно-категориального аппарата, на основании которого формируются интегративные концепции, в том числе и в сфере педагогики. Однако во всех интегративных концепциях и системах, независимо от целей и выбранных объектов инновационной модификации, синонимом интеграции является слияние, «сращивание», объединение в неразрывное, неделимое целое, а не простое составление или добавление. При этом такая встречающаяся в специальной педагогической справочно-энциклопедической литературе формулировка интеграции, как «процесс получения целого с новыми свойствами, качествами, признаками, не присущими до этого отдельным компонентам» [135], отражает суть сформулированного философами XX столетия системного принципа. Это говорит о том, что в основе интегрированного обучения лежат идеи системного подхода, а следовательно педагогические системы

интегрированного обучения и интегративные методические комплексы должны разрабатываться с учетом основных принципов обоих методологических подходов, определяющих условия создания и развития сложных открытых систем. К таким принципам относятся требования достижения и проявления целостности, организованности, «встроенности» в окружающую среду, взаимосвязанного функционирования элементов системы, в результате чего и достигаются новые результаты, которые невозможно обеспечить без соблюдения данной взаимосвязи [1; 16].

Относительно факторов, условий и механизмов объединения объектов, выбранных для интеграции в системе образования, исследователи, как мы заметили в ходе анализа релевантных научно-практических работ, делятся на две группы. По мнению одних авторов (Н.В. Корчагина, М.Н. Берулава и др.), – объединение компонентов в единую интегративную систему не должно быть паритетным. Например, «в интегрированном уроке выделяются ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины» [62, с. 108].

Однако изучение исследований общеметодического характера позволяет прийти к выводу, что интегративным основанием не обязательно должна являться конкретная дисциплина. Так, по мнению многих российских ученых (В.С. Безрукова, Е.В. Чухина и др.), объединяющим фундаментом, или единым стержнем, могут стать, «общие идеи, средства, приемы исследования окружающей действительности, ... общность структур различных видов деятельности, общность признаков и свойств различных предметов» [13], то есть любой из запланированных к интеграции компонентов, который изначально существовал в качестве отдельной системы, но проявил в процессе своего функционирования в определенной среде общие свойства, значимые характеристики и, соответственно, интегративный потенциал.

Несмотря на то, что многие исследователи феномена интеграции в системе образования подчас демонстрируют разногласия в трактовках данного понятия и его производных [69], в современной российской педагогической литературе можно обнаружить наиболее обобщенное определение педагогической интеграции, под которой подразумевается «процесс и результат объединения знаний, способов познания и деятельности на какой-либо общей основе, способствующих целостному восприятию окружающего мира, пониманию и осознанию роли и места человека в системе Мироздания и характера его деятельности в социоприродной среде; проектирование и реализация содержания целых образовательных областей, отдельных учебных предметов, организационных форм, методов обучения и способов деятельности, наиболее адекватных целостному восприятию обучающимися объектов, предметов, явлений и процессов действительности, способствующих гармоничному развитию их личности в условиях образовательного учреждения» [138].

Многие российские ученые работали над определением оптимальной структуры интеграции как процессуального педагогического явления, ясное понимание которой позволяет спроектировать четкую последовательность (по сути, разработать технологию) реализации всех исследовательских теоретических и практических усилий, направленных на успешное осуществление педагогической интеграции. Из широкого ряда предложенных в российской педагогической науке структурных моделей педагогической интеграции в качестве наиболее развернутой, охватывающей практически все возможные цели, задачи и варианты интеграции, можно рассмотреть структуру М.Н. Берулавы, представленную следующими уровнями: общеметодологический, общенаучный и частнонаучный; внутрипредметный, межпредметный и метапредметный; бидисциплинарный и мультидисциплинарный; общетеоретический, предметный и содержательный; курсовой, урочный и блочный (модульный) [14].

Другие структурные модели интегративного процесса в сфере образования представлены, как правило, в более обобщенном виде. Так, например, российский исследователь Л.И. Гриценко для реализации педагогической интеграции выделяет три уровня: содержательный, методический и организационно-деятельностный. В качестве желательных результатов реализации интегративного подхода в ходе совершенствования образовательного процесса на данных уровнях исследователь определяет новые теоретические результаты (например, совершенствование понятийно-категориального аппарата или концептуальной основы), новые методические результаты (усовершенствованные методы, приемы, технологии), а также новые формы педагогического взаимодействия и организации самостоятельной деятельности обучающихся [35, с. 5].

Исследовав сущность и возможности интеграционных процессов посредством методического инструментария сравнительно-сопоставительного анализа, коллектив российских исследователей (Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина, Э.А. Болодурина, М.И. Банников) выдвинул в качестве основных, приоритетных для экспериментального совершенствования системы образования следующие уровни реализации интегративного подхода: организационно-методический, деятельностно-практический и ресурсно-содержательный [32]. В соответствии с их исследованиями, на организационно-методическом уровне результаты интегративного подхода могут проявляться в виде интегрированных методик обучения (в том числе, как результаты интегрирования отдельных методов, средств, технологий). На деятельностно-практическом уровне интегративный подход предполагает объединенное использование форм обучения. На ресурсно-содержательном уровне производится слияние предметно-тематического контента для усиления квалификационно-компетентностных результатов обучения [32].

Обобщая вышеизложенное, в контексте проблемы поиска эффективных решений совершенствования методов профессионального обучения музыкантов в образовательных учреждениях Китая, педагогическая интеграция подразумевает объединение методического инструментария родственных научных дисциплин, видов педагогической и практической деятельности, имеющих родственные предметы познания, общие цели, задачи и функции, а также универсальные средства, приемы и технологии, обеспечивающие достижение результатов широкого спектра воздействия и применения. Процедуры интеграции методов обучения, в свою очередь, предполагают пересмотр и переосмысление теоретического фундамента традиционного образовательного процесса для осуществления необходимой коррекции, внесения структурных и функциональных изменений, разработки инновационного теоретического, технологического и дидактического инструментария на базе объединенного банка ресурсов для использования в рамках решения текущих учебных задач, характеризующихся иным, более сложным, многоаспектным, многофункциональным содержанием, для достижения инновационных социально и личностно значимых образовательных результатов.

Изложенные в данном параграфе результаты аналитического изучения структурных иерархий и теоретико-методических положений педагогической интеграции, а также определенные в российской системе образования в качестве приоритетных алгоритмы, планируемые и достигаемые результаты реализации интегративного подхода в образовательном процессе представляются нам обоснованными, актуальными, эффективными и целесообразными к принятию во внимание в ходе выявления возможностей интеграции современных методов российской педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР различных уровней и профилей подготовки с целью расширения методического арсенала преподавателей и учебно-профессиональных возможностей музыкантов

методами и средствами различных наук, искусств и видов творчества, имеющими практическую направленность, социальную востребованность, педагогическую эффективность, до сих пор массово не используемыми, однако объективно эффективными для педагогического взаимодействия, в частности в фортепианных классах. Обзор современных российских педагогических исследований позволяет утвердительно говорить, что интеграция инновационных достижений гуманитарных наук – философии, культурологии и эстетики, общей, возрастной и музыкальной психологии, искусствоведения и музыковедения, а также теории и методики преподавания и исполнительства в родственных видах искусства (театральном, хореографическом, иных изобразительных, пластических и синтетических видах художественной культуры и творчества) обеспечивает выход на качественно новый уровень результатов профессионального музыкального образования.

Что касается дидактических принципов реализации образовательного процесса в соответствии с современными представлениями российской педагогики в целом и музыкальной в частности, то следует указать на необходимость учета в процессе методического моделирования, организации и реализации обучения в классе фортепиано, во-первых, принципов, отражающих педагогическую специфику интеграции, – принципа «синтезированности знаний, углубленности изучения, актуальности и практической значимости проблемы, альтернативности ее решения», принципа «отражения объективных связей в окружающем мире» [61], а также принципов, учитывающих приоритетные психологические аспекты образовательного процесса, например, обеспечивающих «повышение и развитие интереса учащихся к интегрируемым предметам» [61], что, наряду с принципом когнитивности обучения, то есть полным пониманием изучаемого и осознанным исполнением, является главным условием для мотивации к обучению, становится «краеугольным психологическим камнем» при

выстраивании успешного, результативного образовательного процесса, особенно в условиях начальной подготовки пианистов, а также освоения исполнителями произведений иностранной музыкальной культуры.

Кроме того, в ходе интегративной проектно-методической деятельности следует учитывать *социально-профессиональный фактор*, то есть соотношение планов по интеграции, в частности выявления ключевого компонента-интегратора, с социальными и профессиональными тенденциями регионального, национального, международного масштаба (в зависимости от исходных педагогических целей), которые должны находить отражение (или уже отражены) в профессиограмме обучающегося. Такой интегратор, в силу своей значимости для осваиваемой профессии приобретает статус «интегрирующего начала» [156, с. 330] и способен сформировать актуальную цель для реализации интегративного подхода. Данный фактор, регулирующий формирование функциональных взаимосвязей в рамках структурных взаимоотношений в интегративной педагогической системе (или интегративном методическом комплексе), представляется наиболее оптимальным и эффективным и может быть учтен в качестве обязательного условия реализации интегративного подхода в ходе совершенствования образовательного процесса в классе фортепиано.

В российской научно-педагогической литературе также можно обнаружить критерии для оценки успешного проведения интеграции: 1) наличие взаимодействия между интегрируемыми элементами; 2) формирование новой структуры, функций и взаимосвязей, качественных и количественных характеристик; 3) установление «единого основания» и оптимальных путей, способов и технологий интеграции [169, с. 60]; целостное, синтезированное восприятие обучающимися предмета теоретического и практического освоения; качественно новые профессионально значимые, социально актуальные образовательные результаты. Данные критерии позволяют оценивать результативность педагогических экспериментов,



анализировать исходную ситуацию в образовательном процессе для выработки эффективных стратегий, проектировать новые интегрированные образовательные системы и их элементы (программы, методические комплексы и т. д.).

В заключение данного обзора отметим, что ни на рубеже XIX и XX веков, когда закладывались основы фортепианной педагогики в России, ни в середине XX века, когда советская фортепианная школа вышла на уровень мирового лидерства, еще не были сформированы и внедрены в общепедагогическую практику те научные направления, которые, вобрав в себя все новые знания о мире и человеке, выработали новые мировоззренческие направления, в русле которых развивалась методическая мысль и формировался педагогический опыт новых поколений музыкантов-преподавателей. Постепенно отдельные методологические подходы формировали общую категориальную базу и объединялись в своих принципах и методах, что и было обнаружено нами в ходе теоретического исследования общенаучной категории интеграции, представленной сегодня в российской педагогике интегративным подходом, реализованным на всех ступенях и различных направлениях системы образования.

С учетом вышеизложенного мы сформулировали основные положения, раскрывающие, по нашему представлению, сущность интеграции, в том числе в сфере фортепианной педагогики, для разработки усовершенствованного методического обеспечения образовательного процесса в классах фортепиано музыкальных учебных заведений различных ступеней:

1. Педагогическая интеграция объединяет методический инструментарий родственных научных дисциплин, видов педагогической и практической деятельности, имеющих родственные предметы познания, общие цели, задачи, функции, средства, приемы и технологии, обеспечивающие достижение результатов широкого спектра воздействия и применения. Интеграция предполагает пересмотр и переосмысление

теоретического фундамента традиционного образовательного процесса, осуществление необходимой коррекции, внесение структурных и функциональных изменений, разработку инновационного теоретического, технологического и дидактического инструментария на базе объединенного банка ресурсов.

2. Интеграция на уровне методического обеспечения образовательного процесса предполагает заимствование основных идей, принципов, предметно-сущностных аспектов и функционально-технологических механизмов методов, интегрируемых в новую педагогическую и образовательную среду, которая может отличаться по своим структурно-организационным, коммуникативно-стилевым, художественно-эстетическим характеристикам, однако преследует идентичные педагогические цели и ставит перед своими педагогами и обучающимися задачи, соответствующие интегрируемым методам, способствующие целостному осознанному восприятию учебного материала и гармоничному развитию личности в условиях образовательного учреждения.

3. Методы обучения игре на фортепиано, сформировавшиеся в определенной педагогической и образовательной системе (например, ограниченной национальными композиторскими и исполнительскими школами, региональной политикой в области культуры, образования и искусства) и демонстрирующие высокие показатели качества и эффективности, могут быть рассмотрены в качестве компонента для интеграции в другую педагогическую и образовательную систему, если: имеются тождественные содержательные аспекты (тематические, идейные, художественно-эстетические), составляющие предмет образовательной деятельности; поставлены сходные цели и задачи (педагогические – по отношению к преподавателям фортепиано, и образовательные – по отношению к обучающимся).

4. Интеграция методов, применяемых в современной российской фортепианной педагогике, должна осуществляться с учетом и в соответствии с принципами, составляющими концептуальную сущность системного и интегративного подходов, а также синтеза методологических достижений психологии, искусствознания, методики профессиональной подготовки и музыкального образования, обеспечивая в результате выход на качественно новый уровень результатов профессионального музыкального образования.

## **1.2. Теоретико-методологические аспекты российской фортепианной педагогике в контексте интеграции в процесс обучения музыкантов КНР**

Основное педагогическое внимание в классах фортепиано музыкальных учебных заведений КНР на протяжении всего XX века было сосредоточено на такой ключевой методической деятельности, составляющей одну из задач образовательного процесса в сфере инструментального исполнительского искусства, как развитие технических исполнительских навыков, с доведением их – в идеальном планировании – до виртуозного совершенства. Их формирование и развитие в традиционно сложившемся представлении о методической направленности педагогического взаимодействия в процессе обучения музыке составляло главные образовательные результаты и критерии качества в подавляющем большинстве учебных программ образовательных учреждений КНР, независимо от специальности и профиля музыкальной подготовки, и, соответственно, определяло выбор методов, технологий, дидактических средств обучения.

Однако в последние десятилетия, в связи с интенсификацией научно-педагогического и практического учебно-методического взаимодействия между российскими и китайскими педагогами-инструменталистами, равноценную значимость приобретает задача развития музыкальных и творческих способностей, а также других личностных качеств, обеспечивающих всестороннее художественное и эстетическое развитие и глубокое понимание исполнительского искусства. И если несколько десятилетий назад инструментальный класс любого педагога-музыканта в КНР был местом, где оттачивалась исключительно техника, то сегодня все больше педагогов, особенно получивших профессиональное образование в России, направляют свое методическое внимание на обеспечение в содержании образовательного процесса возможностей для планомерного системного развития всех способностей – специальных музыкальных, общих музыкальных, а также творческих – для подготовки всесторонне развитых в художественном, психологическом и интеллектуальном плане музыкантов.

Современная российская музыкальная психология выделяет в качестве основных, универсальных следующие музыкальные способности: музыкальный слух (звуковысотный мелодический, тембровый, гармонический, полифонический и др.), метроритмическое и ладовое чувство, способность к музыкально-слуховым представлениям. Особую, но не обособленную от музыкальных, группу представляют творческие способности, опирающиеся на развитые музыкальные способности, а также на индивидуальные особенности таких психических механизмов, как память, воображение, фантазия, мышление (аналитическое, абстрактное и т. д.).

Несмотря на то, что психологической и педагогической наукой многие из перечисленных способностей зачастую исследуются отдельно и узкопрофильно (существуют научные и методические работы, посвященные отдельно развитию чувства ритма у инструменталистов или проблеме развития музыкального звуковысотного слуха у вокалистов), в

действительности музыкальная деятельность, в том числе учебная, представляет собой единый процесс, успех которого обусловлен задействованием всех способностей, от сугубо интеллектуальных и узкоспециальных до общехудожественных, индивидуальных психологических проявлений личности, а также развитых психических функций, реализуемых в постоянной взаимосвязи, полной взаимозависимости и широком взаимовлиянии. Любая музыкально-исполнительская деятельность демонстрирует результаты их интегрированного развития. Сказанное подтверждает необходимость встраивания в методическую деятельность педагога-инструменталиста методов, форм, технологий и средств развития указанного широкого спектра образований в структуре личности с обеспечением их гармоничной интеграции в узкоспециальную педагогическую работу.

Перед тем, как приступить к рассмотрению инновационных методических подходов, разработанных в российской педагогике (музыкальной и фортепианной, в частности), следует сформировать и тезисно раскрыть общее представление о традиционном методическом и дидактическом базисе процесса обучения игре на фортепиано, который естественным образом сформировался в процессе становления российской системы профессионального музыкального образования в XX веке.

Анализ теоретико-методологических основ российских научных, в частности, диссертационных исследований по проблемам фортепианной педагогики [126] показал, что профессиональное педагогическое представление российских преподавателей фортепиано об основных методах обучения и воспитания пианистов сформировалось под влиянием результатов научных достижений советских ученых – психологов и педагогов, сделавших свои открытия, преимущественно, в первой половине и середине XX столетия (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский). Вследствие этого, с опорой на достижения общей

педагогике в вопросах изучения и классификации методов обучения, воспитания и развития, в методике фортепианного обучения традиционно использовали общепедагогические системы дифференциации методов обучения. Например, в зависимости от доминирующего типа передачи информации и канала восприятия методы подразделяли на: словесные (рассказ, объяснение, пояснение, опрос, беседа); наглядные (показ наглядных дидактических материалов, видеоматериалов, а также – в настоящее время – демонстрация аудиоматериалов) и практические (выполнение упражнений, заданий, учебные игры и т. д.).

В последние десятилетия XX столетия, сопровождавшиеся интенсивным развитием психолого-педагогических наук в их прикладном проявлении, в том числе и для совершенствования сферы музыкального исполнительства и музыкального образования, в российской педагогике получили распространение и другие научно обоснованные системы дифференциации методов обучения, например, по доминирующему виду педагогических действий, обусловленному стилем учебного и межличностного взаимодействия: наглядно-объяснительный, проблемно-поисковый, исследовательский, игровой и т. д.; по характеру, содержанию и результатам учебной деятельности: имитационно-тренировочный и – кардинально отличный от него – продуктивно-творческий.

Что касается системы дидактических принципов обучения, то можно с уверенностью утверждать, что в ее основе по-прежнему лежат незыблемые аксиоматичные дидактические принципы и инструкции, изложенные в «Великой дидактике» основоположником современной европейской педагогики Я. А. Коменским. Так, при составлении рабочих учебных программ, проектировании аудиторных занятий – индивидуальных и групповых, теоретических и практических, при разработке практических заданий, упражнений, обучающих проблемно-игровых ситуаций и пр., российские педагоги соблюдают и последовательно реализовывают

зафиксированные еще в первой половине XVII века правила: «Упражнение нужно начинать с простых составляющих, а не с выполнения целых работ. .... Первые упражнения начинающих должны вращаться вокруг известного им материала» [58] и т.д.

В то же время, в связи с демократизацией межличностных отношений, особенно в творческих сферах, современная российская педагогика приняла, научно обосновала и выдвинула в качестве целесообразных в психологическом плане и эффективных в творческом аспекте *методические принципы* нового социального содержания, обусловленные спецификой организации диалога представителей различных культур, а также концептуальными положениями сформировавшейся во второй половине XX столетия гуманной педагогики (Ш.А. Амонашвили) и ее вариантов (например, педагогики сотрудничества, разработанной И.П. Ивановым, В.Ф. Шаталовым), – принципы паритетности, равноправности, равноценности, когнитивности, диалогичности, коллективности, инициативности, импровизационности. Именно эти принципы обеспечивают комфортные психологические и организационно-педагогические условия для реализации прогрессивных методов обучения – игровых, проблемных, а также творческих видов деятельности.

Обновившиеся на рубеже XX и XXI столетий в связи с новыми достижениями психологии и педагогики организационно-педагогические, социально-психологические, методические и дидактические условия реализации образовательного процесса в классах фортепиано в российских учебных заведениях вызывают сегодня значительную профессиональную заинтересованность со стороны фортепианных педагогов КНР. Благодаря снятию социально-экономических ограничений многим китайским педагогам-музыкантам доступна сегодня возможность изучения и апробации самого современного теоретического, методического и практического опыта, осмысления, систематизации, интеграции и создания обновленного,

усовершенствованного методического контента для фортепианных классов музыкальных учебных заведений КНР, учитывающего, воплощающего в своих положениях и реализующего в образовательной и исполнительской практике весь спектр современных компетентностно-квалификационных профессионально-целевых контекстов, обеспечивающего планирование, проектирование и моделирование всех новых эффективных видов, методов, форм педагогического взаимодействия в исполнительских классах и учебной деятельности музыкантов.

Такой методический контент должен обеспечивать реализацию последовательности всех обязательных этапов учебно-тематического планирования, проектирования и моделирования содержания образовательного процесса, ключевыми компонентами которых являются: цель (результат) – компоненты результата – компоненты содержания (предметно-теоретические, организационно-методические, дидактические) – структура образовательного процесса (отражает взаимосвязи всех выявленных значимых компонентов содержания). При этом, по нашему убеждению, все выбираемые в качестве структурирующих предметно-теоретические, методические и дидактические компоненты должны подчиняться главному методологическому принципу современной педагогической науки – принципу целостности, согласно которому целое, состоящее из элементов, не может быть механистически разделено, а элементы не могут быть выделены без разрушения целостности, без утраты целостного смысла, пользы, результативности [1; 16 и др.]. Данный принцип является «краеугольным камнем» системного подхода и, соответственно, критерием эффективности любой разработанной концептуальной и эмпирической системы. Более того, сама постановка задачи интеграции эффективных методов обучения, выработанных в одной национальной образовательной системе, в другую национальную систему, сформировавшуюся в иных геополитических, социально-экономических и социально-культурных условиях, требует учета



принципа целостности как основного методологического трафарета для проведения экспериментальных исследований и разработки новых методических систем.

Такой фокус мышления позволяет сместить исследовательское и педагогическое внимание с отдельного индивида на саму методическую систему, способную изменить любого индивида, довести его развитие и становление до нужного результата. Педагогам известно, как непредсказуема формирующаяся личность, как, зачастую, стремительно меняются цели, мотивы, потребности обучающихся школьного возраста, из-за чего не достигаются результаты педагогических усилий. Однако, как показывает опыт внедрения авторских методических систем в сфере фортепианного образования лучших российских педагогов-пианистов, уделивших особое внимание начальному периоду обучения (Б.Е. Милича, Я.И. Мильштейна, С.И. Савшинского, А.Д. Артоболевской, Т.Б. Юдовиной-Гальпериной), если методическая система профессиональной подготовки представляет собой единое «целое», учитывающее в своей стройной структуре все актуальные виды деятельности, направленные на развитие индивидуального психологического, исполнительского и творческого потенциала, обучение по такой системе может оказывать положительное корректирующее воздействие на личность независимо от индивидуальных кратковременных желаний и смены потребностей, приводить каждого обучающегося к такому универсальному целостному результату, который позволит в дальнейшем применить его в сфере исполнительского искусства независимо от профиля дальнейшей профессиональной подготовки. В данном случае имеется в виду универсальная – по современным представлениям – подготовка пианиста, в целостность которой входят все социально, профессионально и личностно значимые аспекты, выходящие далеко за рамки технически безупречного процесса воспроизведения музыкальных произведений на инструменте. Расширенная в предметно-теоретическом, методическом и дидактическом

аспектах подготовка позволит музыканту в дальнейшем при любых изменениях личностных предпочтений, социально-трудовых условий и других внешних факторов встраиваться в профессиональную сферу и продолжать свою самореализацию в искусстве и творчестве.

С опорой на вышеизложенные методологические, психологические и педагогические концептуальные положения мы приступили к аналитическому изучению современных исследований российских музыкантов – психологов, педагогов, исполнителей, обосновывающих и излагающих методы обучения и воспитания, выходящие за рамки традиционных классификаций, утвердившихся в качестве основных к середине XX столетия.

Изучив в хронологическом соответствии объемный массив научной, методической и публицистической литературы, начиная с научно-методических работ основоположников российской фортепианной школы начала XX века и заканчивая диссертациями, научными публикациями и учебно-методическими пособиями последнего десятилетия (большинство имен указаны во введении и списке использованной литературы), нам удалось сформировать представление о структуре и содержании методической деятельности современных российских фортепианных педагогов, а также учебной и творческой деятельности обучающихся в классах фортепиано в российских учебных заведениях различных ступеней и профилей.

В результате изучения специальной литературы мы пришли к выводу, что все актуальные методы фортепианной педагогики, реализуемые сегодня в образовательном процессе российских музыкальных учебных заведений, целесообразно дифференцировать по следующим параметрам.

Во-первых, в современной фортепианной педагогике можно выделить четыре основных научно-методических направления, значимость которых обусловлена требованием универсальной подготовки музыканта ко всем востребованным в современной сфере культуры видам профессиональной деятельности. В практической сфере фортепианного образования этими

актуальными, востребованными в сфере исполнительского искусства и образования видами профессиональной деятельности являются: сольное исполнительство, ансамблевое исполнительство, концертмейстерство и творческая импровизация.

Изучение российских образовательных программ по фортепиано, разработанных для учреждений дополнительного, среднего специального и высшего музыкального и музыкально-педагогического образования (МГИК, МПГУ, МГПУ, РАМ имени Гнесиных и др.), позволяет утвердительно заявлять: как в реальной повседневной творческой и профессиональной жизни музыкантов эти четыре вида профессиональной деятельности реализуются параллельно, так и в учебной деятельности будущих профессиональных музыкантов-пианистов они должны полноправно присутствовать в содержании подготовки.

Указанные выше четыре вида профессиональной фортепианной подготовки должны быть представлены в структуре и методическом содержании учебного процесса в классе фортепиано в качестве четырех взаимосвязанных системных модулей, разработанных с опорой на принципы *системно-модульного подхода*, составляющего современную методологическую базу российской педагогической науки. Системно-модульный подход, в частности, предполагает формирование целостных учебных модулей, сформированных по тематическому или иному профессионально значимому признаку [84].

Система обучения выделенным видам профессиональной деятельности, представляющим важные, востребованные направления учебной и исполнительской работы пианистов, соответствует также таким актуальным принципам, как контекстно-компетентный и функционально-прикладной принципы, с учетом которых целесообразно сегодня осуществлять моделирование эталонного процесса подготовки пианиста-универсала в классе фортепиано.

Принципиально иная классификация приоритетных видов исполнительского искусства, требующих специального проектирования методического содержания обучения, может быть сформирована на основе *историко-культурного подхода*, отличающегося от выше указанных направленностью на хронологический аспект. Такой подход позволяет выделить четыре основных пласта в процессе последовательного изучения хронологических линий развития музыкального искусства: это старинная музыка, классическая музыка, современная академическая музыка, современная неакадемическая музыка. Данные понятия охватывают в музыкально-теоретическом, учебно-методическом и практическом исполнительском аспектах основные композиторские школы, очерчивают репертуарные профили соответствующих исторических стилей и жанров в рамках основных периодов развития музыкальной культуры.

Реализация данного подхода подразумевает также учет жанрово-видового принципа формирования методического содержания учебного процесса. Исторически складывавшееся жанрово-видовое разнообразие музыкального искусства, востребованное практически во всей своей полноте в современном исполнительстве, должно отражаться в содержании современной подготовки пианистов, начиная с первой ступени профессионального обучения.

Кроме рассмотренных методологических установок, учитывающих актуальные профессиональные задачи и потребности, достаточно разработанным на научно-практическом уровне является *психофизиологический подход* к моделированию методического сопровождения образовательного процесса в классе фортепиано, охватывающий научно-теоретические достижения и эмпирические данные психологии, физиологии, нейронаук. С позиций этого подхода в методическом содержании современного процесса подготовки музыканта в классе фортепиано можно выделить две основных группы методов организации

учебно-исполнительской деятельности: *когнитивные* (в понятийно-теоретической основе которых лежат категории сознания, восприятия, представления, мышления, понимания, воображения, а также принципиально новые формулировки музыкально-психологической науки, например «интонирующее сознание» и др., то есть методы, создающие условия для креативности и творчества) и *бихевиоральные* (разрабатываемые с опорой на теорию поведения, теорию автоматизмов на основе копирования, то есть, в основном, инструктивно-репродуктивные методы, нацеленные на формирование фундамента технических навыков).

Предваряя более детальный анализ некоторых наиболее актуальных из изложенных методических инструментов современной российской фортепианной педагогики, заметим, что считаем целесообразными к рассмотрению и применению (с учетом ситуативных факторов) все перечисленные подходы и принципы, обеспечивающие выбор адекватных целям и задачам методов, а также обусловленных задачами и основными методами приемов, технологий, средств, значимых и наиболее эффективных, оптимальных в качестве взаимосвязанных элементов внутри единой цельной сложной системы, какой является система профессиональной подготовки пианиста, широко востребованного в профессиональной среде регионального, национального и международного масштаба после окончания музыкального учебного заведения.

Резюмируя сравнительный анализ российских теоретических и методических материалов прошлого и современности по вопросам музыкальной педагогики и, в частности, подготовки пианистов, а также публицистических источников в области фортепианного исполнительства, можно указать на основные концептуальные и методологические компоненты современной российской педагогики фортепианного исполнительства:

- верность классическим дидактическим принципам обучения, выработанным основоположником современной европейской педагогики

Яном Амосом Коменским и получившим наибольшее развитие и реализацию в советской педагогике (теории и методике обучения и воспитания) в XX столетии;

- системность и комплексность научно-теоретического, учебно-методического и дидактического обеспечения образовательного процесса на всех этапах профессиональной подготовки исполнителей;

- открытость интеграции междисциплинарных инноваций, осуществленных, в первую очередь, в современных гуманитарных науках (методологии науки, психологии, педагогике, социологии, искусствоведении, коррекционной педагогике и музыкотерапии, теоретическом музыкознании), а также в области информационно-коммуникационных технологий;

- отражение богатого историко-культурного и художественно-эстетического наследия мирового значения в результатах моделирования содержания воспитательной и просветительской деятельности в специальных учебных заведениях, формирования репертуарных стратегий, охватывающих программы по всем дисциплинам учебного плана подготовки пианистов;

- когнитивность как ключевое требование к технической и художественной учебной, концертной и творческой деятельности исполнителей, так как «осмысленное исполнение, наполненное технико-тактической целесообразностью и художественно-образным целеполаганием – ключ к решению проблем в современном музыкально-инструментальном исполнительстве» [18, с. 3];

- новые принципы современных педагогических систем (диалога культур, гуманной педагогики и др.) в разработке образовательных траекторий, выборе коммуникативных стратегий, планировании учебно-методической работы в фортепианном классе и внеаудиторной самостоятельной работы исполнителя;

- целостность как ключевая характеристика методической системы, которой придерживается педагог, и его методической деятельности, а также

моделируемого и реализуемого образовательного процесса, представленная исчерпывающим перечнем всех социально значимых аспектов мира музыкального исполнительства и суммированных результатов музыкально-педагогического опыта всех поколений пианистов, отраженных в структуре и функциях современной системы профессионального фортепианного образования.

Следует отметить, что при таком «вертикальном» перечислении «подчас сложно установить приоритетность реализации того или иного компонента, однако в совокупности их реализация обеспечивает достижение обучающимися и выпускниками того уровня мастерства и культуры, от которого «зависит очень многое: ... специфика формирования исполнительских традиций; жанрово-стилистическая доминанта; построение системы выразительных средств; распределение ценностных ориентиров; современный взгляд; популярность в музыкальной среде; популярность в обществе в целом» [17, с. 103];

Анализ структурно-функционального и теоретико-методологического аспектов современной российской системы подготовки пианистов позволил выявить и систематизировать ключевые идеологические, методологические и теоретико-методические характеристики современной российской фортепианной педагогики. Полученные результаты позволяют утверждать, что современная российская система подготовки пианистов представляет собой уникальный продукт интегративной преемственности лучших классических традиций и актуальных новаций, зарекомендовавших себя в качестве эффективных компонентов образовательного процесса в целом и профессиональной подготовки музыкантов в частности. Однако, несмотря на все увеличивающееся число педагогических научных исследований, осуществляемых музыкантами КНР, подавляющее их большинство обращено исключительно к классическому наследию советской фортепианной школы. В компаративных исследованиях китайских ученых не получают изучение

современные новации российской фортепианной педагогики и музыкальной педагогики в целом, проявившиеся в последние десятилетия на методическом, дидактическом и технологическом уровнях, а также обновленный и расширенный категориальный аппарат, который формирует актуализированные современные методики и технологии, определяющие векторы, содержание и результаты музыкально-педагогической деятельности.

Таким образом, выбрав научно обоснованный, социально актуальный и профессионально перспективный курс теоретического исследования и методического моделирования, можно перейти к детальному изучению ключевых аспектов современной методической деятельности педагога-пианиста сквозь призму динамических изменений и инноваций в российском музыкальном образовании последних десятилетий для последующего моделирования пути интеграции эффективных современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР.



## Выводы по главе 1

Педагогическая интеграция подразумевает пересмотр и переосмысление теоретического фундамента традиционного образовательного процесса для осуществления необходимой коррекции, внесения структурных и функциональных изменений, разработки инновационного теоретического, технологического и дидактического инструментария на базе объединенного банка ресурсов родственных научных дисциплин, видов педагогической и практической деятельности, имеющих общие цели, задачи, функции, универсальные средства, приемы и технологии, обеспечивающие достижение инновационных социально и личностно значимых образовательных результатов широкого спектра воздействия и применения.

Педагогическая интеграция обеспечивает преподавателей фортепиано расширенным комплексом методологических подходов, дидактических и методических принципов, методов, форм и средств обучения и воспитания, позволяющим формировать у обучающихся целостное гуманитарное знание с расширенным прикладным функциональным потенциалом и метапредметными характеристиками, а также высокопродуктивные полихудожественные практико-ориентированные, социально востребованные умения и навыки.

Организация образовательного процесса в классах фортепиано в музыкальных учебных заведениях любой ступени и профиля и, соответственно, организация учебно-методической и дидактической деятельности преподавателя фортепиано должна проектироваться и осуществляться на основе комплекса эффективных и актуальных *методологических подходов*: системного, интегративного, модульного,

контекстно-компетентностного, психофизиологического, историко-культурного.

Основными *дидактическими принципами*, которые должны учитываться при обучении музыкантов КНР игре на фортепиано, в частности выстраивании методических стратегий педагогического взаимодействия и подбора педагогического репертуара, являются: принципы системности, целостности, комплексности, последовательности, историко-культурной значимости, паритетности межкультурного диалога, наглядности, когнитивности, междисциплинарности, полихудожественности, прикладной функциональности, универсальности, жанрово-видового многообразия.

Сохраняя традиционные, ставшие в российской и китайской музыкальной педагогике и системе образования классическими, методологические подходы, методические и дидактические принципы, методы, формы и средства обучения и воспитания, целесообразно интегрировать в современный образовательный процесс в классах фортепиано музыкальных учебных заведений инновационные для фортепианной педагогики подходы, принципы, методы и средства обучения и воспитания, сформировавшиеся в гуманитарных науках и получившие реализацию в современной системе российского образования (общего, музыкального, профессионального).

## **ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ РОССИЙСКОЙ НАУКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ПОДГОТОВКЕ ПИАНИСТОВ**

### **2.1. Методический инструментарий полихудожественной направленности в современной российской фортепианной педагогике**

В центре нашего исследовательского внимания находятся различные аспекты российских методик обучения в сфере музыкального искусства, имеющие приоритетное значение для совершенствования современной системы профессионального фортепианного образования в Китайской Народной Республике. В качестве актуального и наиболее потенциального теоретико-методологического фундамента профессиональной подготовки пианистов, как показало наше исследование, китайским преподавателям фортепиано целесообразно считать систему современных российских подходов и принципов обучения и воспитания. С учетом полученных результатов, в качестве логического продолжения, был осуществлен анализ методического содержания образовательного процесса в классе фортепиано в российской системе профессионального музыкального образования, рассматриваемого в структурно-функциональном аспекте, а также в хронологических рамках исторического развития российской фортепианной педагогики.

Как было установлено на предыдущем этапе теоретического исследования, распространенная в современной российской музыкальной педагогике система ключевых идейно-концептуальных, методологических и теоретико-дидактических положений интегрирует педагогическую ценность

эффективных общенаучных методологических подходов, классических дидактических принципов, составивших традиционные основы обучения и воспитания музыкантов, а также ведущие современные тенденции в гуманитарных науках и сфере музыкального исполнительского искусства. Опираясь на полученные промежуточные научно-исследовательские результаты, можно продолжить путь выявления и изучения наиболее перспективных векторов совершенствования методической деятельности китайских фортепианных педагогов, а также методического моделирования интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР.

Актуальность подобных научно-практических действий обусловлена быстрым развитием фортепианного образования в Китае, расширением международных обменов преподавателей и студентов-пианистов, которыми ознаменовалось начало XXI века в социокультурной жизни Китайской Народной Республики и, в то же время, медленными изменениями в методологическом, методическом и дидактическом содержании образовательного процесса в национальных профессиональных музыкальных учебных заведениях. Однако указанные процессы в существенной мере повлияли на обновление музыкального мышления и педагогического мировоззрения, привнесли в исполнительский процесс новые художественно-эстетические стандарты, а также обусловили постановку новых актуальных задач перед китайским музыкально-педагогическим сообществом. Эти задачи, в первую очередь, связаны с требованием соответствия международным стандартам в сфере фортепианного исполнительства и критериям высокого уровня преподавания фортепиано на различных ступенях профессионального музыкального образования в КНР.

Очевидно, что обращение к изучению не только классического педагогического наследия, но также передовой теории и современных методик обучения является необходимым и важным звеном для построения

актуальных и эффективных педагогических моделей, позволяющих китайским педагогам-музыкантам сделать «временной скачок» и оказаться на передовых позициях международного музыкального, в том числе фортепианного, образования. Поэтому основной реформаторский путь, эффективный, по нашему мнению, для современной системы преподавания фортепиано в КНР, заключается в изучении, анализе и адаптированной интеграции современных подходов, технологий, методов, приемов и средств обучения музыке, в том числе инструментального обучения, сквозь призму национальных особенностей педагогического взаимодействия, моральных и эстетических традиций, требований системы образования и потребностей социума.

В рамках методического моделирования интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР мы обратили внимание на достижения современной российской системы фортепианной подготовки, которые могут существенно повысить качество начального фортепианного образования в музыкальных учебных заведениях КНР. Учитывая вышеизложенное, выявление перспективных векторов методической деятельности для совершенствования начальной профессиональной подготовки пианистов в музыкальных учебных заведениях КНР осуществлялось посредством анализа структурно-функционального и процессуально-содержательного аспектов современной российской системы начальной профессиональной подготовки пианистов, а также современного музыкального воспитания в целом.

Поставленная цель обусловила задачи исследовательской деятельности для осуществления методического моделирования:

- проанализировать современную российскую систему подготовки пианистов в хронологических рамках исторического развития фортепианной педагогики;
- выявить отличительные характеристики современного процесса профессиональной подготовки пианистов в России;

- сформировать комплекс ключевых идеологических, методологических, дидактических и методических характеристик современной российской педагогики фортепианного исполнительства, учитывающих педагогическую ценность классических, ставших традиционными, основ обучения и воспитания музыкантов, а также ведущих тенденций в современных гуманитарных науках и сфере художественного творчества.

Выбор современной российской фортепианной школы в качестве оптимального источника инновационных методических ресурсов для совершенствования национальной системы профессионального фортепианного обучения КНР обосновывается многовековыми историческими культурными, исполнительскими и педагогическими традициями российской фортепианной школы, глубоким пониманием и уникальной интерпретацией мировоззрения и мышления европейских композиторов российскими педагогами и исполнителями, а также изначальным влиянием – в силу исторических событий – русской фортепианной школы на становление системы фортепианного образования КНР в первой половине XX столетия [40; 142 и др.]. Несмотря на ощущаемое сегодня в китайской фортепианной педагогической и исполнительской среде влияние западноевропейских и американских фортепианных школ, российская система подготовки пианистов продолжает оставаться для китайских педагогов-пианистов и исполнителей эталоном профессионализма, что подтверждается интенсивными взаимосвязями между музыкальными учебными заведениями, научными и исполнительскими школами России и КНР [50; 74; 75; 140; 143; 166; 167; 168 и др.].

Большой интерес у китайских пианистов – педагогов и исполнителей – по-прежнему вызывают главные центры средоточия и кристаллизации творческих дарований и музыкальных талантов в России: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, Санкт-Петербургская

государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова, Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова, Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова, Новосибирская государственная консерватория им. М.И. Глинки. В этих учебных заведениях новые поколения не только российских, но и китайских пианистов воспитывают видные представители современной фортепианной школы России, уже получившие международное признание в статусе мэтров исполнительского искусства и педагогики. Будучи на протяжении XX столетия образовательными центрами, ориентированными исключительно на подготовку высококвалифицированных исполнителей, в настоящее время в сети российских консерваторий осуществляется также формирование музыкально-педагогических кадров. Изучение базовых учебников и учебно-методических пособий, а также учебных программ по дисциплинам методической подготовки педагогов-музыкантов и педагогов-пианистов показало, что общее и целостное представление о процессе работы над музыкальными произведениями в классе фортепиано в соответствии с лучшими традициями российской фортепианной педагогики по-прежнему формируется под непосредственным влиянием фундаментальных методических трудов Л.А. Баренбойма, А.В. Вицинского, Н.И. Голубовской, Г.М. Когана, А.В. Малинковской, Б.Е. Милича, Г.Г. Нейгауза, С.И. Савшинского, М.Э. Фейгина, Г.М. Цыпина, О.Ф. Шульпякова, А.П. Щапова и др. В то же время значимыми, авторитетными современными центрами, в которых непрерывно совершенствуется методика и технологии профессиональной подготовки пианистов, а также осуществляется подготовка педагогов-музыкантов различного профиля, являются российские педагогические вузы (в частности, музыкально-педагогические факультеты), а также вузы культуры. Многие музыкально-педагогические научные исследования, проведенные в последние десятилетия в этих учебных

заведениях, сформировали новые теоретико-методические тенденции междисциплинарного и полихудожественного содержания.

Так как для достижения основной цели нашей исследовательской деятельности требовалось выявить и изучить современные методы российской фортепианной педагогики для последующей их адаптации и интеграции в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР, наше исследовательское внимание, в первую очередь, было сосредоточено на выявлении отличительных характеристик современного процесса профессиональной подготовки пианистов в высших учебных заведениях России сквозь призму имеющихся знаний о традиционных, ставших в течение XX столетия классическими, теоретико-методических достижениях советской музыкальной и, в частности, фортепианной педагогики.

Изучение научных и методических трудов, имеющих отношение к сфере педагогики, образования, обучения, воспитания, развития и просвещения, было осуществлено в последовательности, позволившей сформулировать дедуктивные выводы. Ознакомление с общетеоретическими фундаментальными работами, сформировавшими методологию современной российской педагогики, а также с исследованиями, посвященными вопросам организации начального обучения и воспитания вне учета их профильного контекста, позволило выявить основные методы обучения, воспитания и развития, обеспечивавшие в период совершенствования и оптимизации российской системы профессионального музыкального образования стабильное качество результатов подготовки. Дополнение своего исследования изучением научно-методических публикаций по проблемам художественного и музыкального образования общего и разнопрофильного характера позволило сопоставить и сравнить методы общей, художественной и музыкальной педагогики, а также результаты общего и художественного (в том числе общего музыкального) образования.



На следующем этапе исследования нами были собраны и проанализированы научные и методические публикации по проблемным вопросам фортепианного обучения. Все научно-практические исследования, фундаментальные труды и методические разработки (полный перечень представлен в списке литературы) были проанализированы сквозь призму выявленных методов универсальной направленности, применяющихся российскими педагогами в различных предметных областях общего и начального профессионального образования.

Проведенные изыскания (методами анализа, абстрагирования, синтеза, обобщения, систематизации) позволили сформировать комплекс современных методов обучения, инновационных для фортепианной педагогики, характеризующихся универсальной профильной направленностью, широко апробированных современными российскими педагогами в условиях художественно-эстетического образования, интеллектуального и творческого развития, а также музыкального воспитания: метод драматизации; метод ритмопластики; метод синестезии; метод синтеза искусств; проектный метод; метод сторителлинга; игровой метод; контекстный метод; творческий метод (вариации и импровизации); метод создания историко-культурного фона и некоторые другие, более частные, узкопрофильные методы обучения и воспитания в сфере искусства.

В контексте основных задач профессионального музыкального образования пианистов, а также с учетом наиболее часто встречающихся у обучающихся КНР интонационно-выразительных, образных и логических мыслительных трудностей освоения европейского музыкального искусства российский опыт реализации вышеперечисленных и некоторых других современных методов был соотнесен с такими ключевыми категориями педагогики музыкального образования, как «художественный образ», «средство художественной выразительности», «интерпретация». Изложим

далее основные результаты и выводы, сформированные в результате изучения современной российской специальной научно-педагогической литературы.

Истоки научного изучения сущности и механизмов инструментальной интерпретации художественного образа лежат в методических традициях всех ведущих представителей русских фортепианных школ (А.Н. Есиповой, К.Н. Игумнова, Г.Г. Нейгауза, Л.В. Николаева, Я.И. Мильштейна, С.Е. Фейнберга, Л.Н. Оборина и др.). В контексте проблемы восприятия, изучения и воспроизведения музыкального произведения понятие «художественный образ» выступает ключевым в исследованиях многих современных российских ученых – музыкальных психологов, музыковедов, педагогов-музыкантов, в том числе преподавателей фортепиано. А.Б. Печерская, исследуя проблематику восприятия и интерпретации художественного образа в фортепианном образовании, говорит о необходимости «актуализации образного содержания музыки» [115, с. 17].

В российской инструктивно-методической педагогической литературе процесс актуализации рассматривается преимущественно в субъективном аспекте и подразумевает организацию педагогом таких условий, при которых обучающийся сможет обратиться к собственному опыту (ментальному, чувственному, бытовому, коммуникативному, практическому художественному и т. д.), извлечь, обновить и сформировать необходимые концепты, опорные образы посредством серии психических операций (сравнения, сопоставления, ассоциации, аналогии, абстрагирования, обобщения, синтеза и т. д.). Таким образом, актуализация становится невозможной без достижения определенного уровня накопленного опыта – слуховых, визуальных, полисенсорных, эмоциональных, чувственных, коммуникативных, речевых, деятельностных впечатлений, представлений, в совокупности формирующих личный опыт обучающегося. А.Б. Печерская подчеркивает, что проблема понимания и интерпретации художественного образа музыкального произведения является перманентно актуальной именно

за счет индивидуального характера данного процесса, выражающегося в индивидуальности каждого обучающегося и, соответственно, индивидуальности восприятия, понимания, формирования представлений, подбора средств выразительности, интерпретации, исполнительского воплощения [115].

Обращаясь к изучению сущности категории «интерпретация», следует отметить, что российские педагоги разграничивают понятия «исполнение» и «интерпретация», подразумевая под исполнением обобщенный, внеличностный процесс – любое «воплощение нотного текста в живом звучании» [4, с. 5], а под интерпретацией – индивидуальную, художественную трактовку исполнителя, результат которой имеет право называться «новым интеллектуальным продуктом» [4, с. 5].

Представление о содержании педагогического процесса по обучению исполнительству и интерпретации в контексте задачи достижения понимания и готовности к воссозданию художественного образа произведения формирует предлагаемая А.Б. Печерской и М.А. Антоновой система, обязательными компонентами которой являются объективные и субъективные аспекты: музыкально-эстетическая специфика эпохи, национальной композиторской и исполнительской школы, жанра, формы, стиля, авторского замысла, интерпретационные альтернативы, а также артистизм исполнителя, эмоциональное воздействие, оригинальность и значимость интерпретации [4, с. 8]. При этом А.Б. Печерская подчеркивает два ключевых элемента, требующих педагогического внимания при работе над восприятием, пониманием, созданием и интерпретацией художественного образа: это «конструктивно-акустические характеристики нотного текста» [115, с. 18], определяемые историко-культурными и персонально авторскими стилевыми нормами, а также «эмоциональная сфера исполнителя» [115, с. 19], требующая целенаправленного развития в условиях тщательно спланированной, педагогически, психологически и эстетически адекватной и целесообразной,

максимально насыщенной интеллектуально-художественной среды, обеспечивающей обучающегося всеми доступными релевантными средствами, активирующими воображение и фантазию, запускающими интеллектуальные процессы анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования, ассоциаций и аналогий. Очевидно, что степень эффективности осмысления и освоения обучающимися перечисленных элементов зависит от преподавателя фортепиано, от его владения методическим арсеналом для достижения юными музыкантами понимания и реализации возможности интерпретации, то есть исполнительской реализации собственных представлений.

Один из основных методов, который считается в современной педагогике, особенно музыкально-художественной направленности, полифункциональным и очень эффективным, является *метод драматизации*. Изначально данный метод сформировался в театральном искусстве, которое, как известно, теснейшим образом связано музыкой. В ходе развития концертной деятельности музыкантов, достижения массовой популярности и международного внимания таких форм исполнительской соревновательной коммуникации, как конкурсы и фестивали, артистичность, харизма, театральность обрели значимое место в профессиональной подготовке музыкантов. В настоящее время, по справедливому замечанию Т.И. Мороз и Д.А. Ивачевой, «театральность значительно обогащает исполнительскую деятельность, не только внося новые исполнительские выразительные средства, но и расширяя смысловое пространство музыкального искусства» [97, с. 133].

Метод драматизации за последние десятилетия обрел в российской фортепианной педагогике новое осмысление и реализацию. Так, например, Е.П. Красовская разработала методiku создания «музыкально-театрализованного образа» в ходе работы над фортепианным произведением на основе контекстуального подхода. Данная методика предполагает раскрытие и объединение исторического, культурологического,

эстетического, биографического, стилевого, жанрового, музыкально-теоретического и практического аспектов, формирующих целостное представление о произведении [65, с. 145]. Согласно авторской методике, контекст каждого аспекта определяется замыслом автора, главными идеями, художественными образами, лежащими в основе произведения, зафиксированными в названии, а также в авторских комментариях. Свое практическое воплощение совокупность всех полученных знаний получает через систему методов и приемов сценического жеста, пантомимы, биомеханики, актерского мастерства, созданных в XX столетии известными представителями театра, хореографии, музыкального искусства и художественного образования.

В ходе контент-анализа специальной литературы интересно было обнаружить, что данный метод (метод драматизации), позиционирующийся сегодня в различных предметных областях образования как инновационный подход или современная педагогическая технология, встречается в российской методической литературе с начала XX века. В тот период, в дореволюционное время и, в особенности, в первые годы после революции зарубежные (Н. Титчер, Г. Джонсон) и русские (В.С. Мурзаев, В.Н. и С.Т. Шацкие, Н.А. Гродзенская и др.) деятели культуры и педагоги широко использовали данный метод в начальном музыкальном и художественно-эстетическом воспитании детей и подростков – при обучении фольклору и литературе (В.С. Мурзаев), в общеэстетическом развитии (В.Н. Шацкая), музыкальном образовании (Н.Л. Гродзенская). В сфере общей педагогики и возрастной психологии метод драматизации был успешно апробирован П.П. Блонским и Л.С. Выготским, в ходе обучения родному языку – Н.В. Кузнецовым и т. д.

Во второй половине и в конце XX столетия значимые научные результаты по внедрению драматизации в современное образование были получены современными российскими педагогами и музыкантами: Н.А. Ветлугиной в комплексной музыкально-эстетической работе с

дошкольниками, О.А. Апраксиной, Ю.Б. Алиевым и Э.Б. Абдуллиным при организации уроков музыки в общеобразовательной школе; К.В. Тарасовой в методической и диагностической работе с дошкольниками; Т.В. Надолинской в сфере организации музыкального воспитания детей младшего школьного возраста, в частности проведения уроков музыки в начальной школе; И.Г. Корниловой в коррекционной педагогике.

Метод драматизации как один из наиболее эффективных методов музыкального воспитания и развития рекомендуется российскими музыкальными психологами (В.Г. Ражниковым, В.И. Петрушиным, Г.М. Цыпиным). В XXI веке Г.А. Феррапонтов вводит в научно-практический оборот российской педагогики понятие культурологической драматизации, вводя, тем самым, в теоретическую основу реализации данного метода историко-культурологический контекст [159].

Следует отметить, что метод драматизации сопрягается с такими специальными методами организации учебно-воспитательного процесса в сфере музыкального искусства, как метод эмоциональной драматургии (из основоположников данного метода российские исследователи указывают Э.Б. Абдуллина), метод уподобления характеру звучания музыки (О.П. Радынова, Б.С. Рачина), методы сопереживания и импровизации и некоторые другие комплексы приемов, технологий и средств, опирающиеся на основные принципы и методы театральной педагогики. Следует также заметить, что многие исследователи и педагоги-экспериментаторы (например, Л.Х. Шаяхметова) используют понятие «драматизация», подразумевая организацию театральной деятельности либо в рамках изучения своего предмета, либо в качестве отдельного факультатива.

В настоящее время в российской научной литературе и педагогической практике драматизация рассматривается в двух функционально-целевых ипостасях: как организационно-методический инструмент (т. е. метод, средство или форма, в зависимости от позиции авторов относительно

использования данных терминов) эффективного обучения, применяемый педагогом в ходе организации образовательного процесса в целом либо определенного его этапа, вида деятельности в рамках учебного процесса, например, подачи нового материала, эффективность усвоения которого обеспечивается за счет полимодального воздействия на обучающихся – комплексного полисенсорного (визуального и слухового) и эмоционального воздействия. Так, например, С.В. Фейгинов разработал концепцию педагогической драматизации образовательного пространства для реализации индивидуально-личностного подхода в обучении [157]. З.А. Побежимова предлагает драматизацию в качестве средства формирования у педагога коммуникативных способностей, являющихся базовой компетенцией, определяющей эффективность профессиональной деятельности [117]. О.В. Мясникова и Н.С. Бийназарова используют педагогическую драматизацию для профессиональной подготовки студентов [99]. Данный метод становится ключевым в исследованиях Л.С. Майковской, посвященных педагогическому артистизму на уроках музыки [Майковская], в научных публикациях Т.В. Надолинской по вопросам актерского мастерства педагога-музыканта [100; 101; 102]. В таком функциональном назначении метод драматизации предстает как эффективный инструмент педагога, использующийся для «развития способности вызывать у себя творческое самочувствие, театрально-образные представления и эмоциональность в художественно-игровой деятельности, для художественно-творческого воображения и мышления» [100, с. 173], а также как «внутренняя техника» педагога [100, с. 173].

Е.А. Безродная вводит в методический оборот профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов понятие «драматизация музыкального произведения» [12], под которой, анализируя и обобщая результаты исследователя, можно понимать особую педагогическую деятельность как педагога, так и самого обучающегося, которая организуется

на основе и с интеграцией теоретических знаний из всех релевантных предметных областей, а также иллюстративные средства и все эффективные и потенциальные виды музыкальной и интеллектуальной деятельности (пение, пластическое интонирование, импровизация, художественные этюды, подбор иллюстраций и средств наглядности, коллажи, формирующие предметные и метапредметные компетенции, умения и навыки, способности, позволяющие в совокупности постичь смысл произведения, выбрать и усвоить оптимальные средства художественной выразительности).

Обучение методу драматизации как эффективному инструменту формирования, постижения, развития, воплощения, интерпретации художественного образа музыкального произведения самих обучающихся влечет за собой необходимость продумывания и обеспечения организационно-педагогических условий для использования начинающими музыкантами данного метода на этапах повторения, закрепления, демонстрации результатов усвоения материала. В специальной фортепианной педагогической литературе мы встречали рекомендации по реализации методов и приемов драматизации в авторитетных работах российских фортепианных педагогов – Л.А. Баренбойма и А.Д. Артоболевской, А.А. Шмидт-Шкловской, Т.Б. Юдовиной-Гальпериной, Е.М. Тимакина, И.Е. Домогацкой, а также в современных методических пособиях и школах игры А.И. Исаенко, О.А. Геталовой, М.Н. Никольской и др. Данный метод чаще всего включается педагогами-пианистами на этапе кропотливой работы над художественным образом разучиваемого произведения в инструментальном классе как дополнительное средство повышения эмоциональности, качества восприятия и интерпретации. Некоторые представители российской музыкальной педагогики формирование музыкально-слухового образа-представления, то есть целостной модели-образца звучания произведения предлагают осуществлять на основе исполнительского анализа с использованием,



например, приема «мысленного разучивания», с достижением целостного визуально-слухового представления [49].

Среди специальных приемов в рамках реализации метода драматизации, использующихся в классе фортепиано, следует отметить: диалог (игра вдвоем с другим учащимся или с учителем фраз, мотивов и т. д. в формате диалога) для усвоения музыкального языка композитора, построения музыкальной речи в изучаемом произведении; исполнение произведения «от имени персонажа», сюжетно-ролевая игра в «концертный зал» (моделирование концерта в филармонии, вечера в старинном дворце, в особняке и т. д.); имитация-ассоциация / аналогия (сопоставление клавиш, пальцев, кисти, звуков с объектами, явлениями и процессами, составляющими художественный образ музыкального произведения, указанными композитором либо придуманными учеником (с учителем на уроке или самостоятельно дома); импровизация и сочинение с элементами произведения (создание музыкальных портретов, характеристик, сочинение продолжения истории и т. д.); интеграция в ткань урока литературных, балетных, вокальных, хореографических, драматических элементов (просмотр и прослушивание фрагментов, самостоятельная постановка мизансцен для инсценировки сюжета изучаемого фортепианного произведения).

В структурном плане реализация метода драматизации при работе с обучающимся над музыкальным произведением предполагает следующие компоненты: сюжет (исторический, культурологический, художественный контекст, заданные педагогические и художественные условия), объект (персонаж), роль (оживление персонажа по заданным критериям, правилам, исполнение его функций, перевоплощение), средства выражения и выразительности (заданные или свободно выбираемые), результат (учебный, эстетический, творческий, технический, социально и личностно значимый).

Использование метода драматизации в классе фортепиано обеспечивает:

а) знаниевый уровень: целостное представление об авторе и его творчестве (на

примере конкретного произведения) в историко-культурологическом, музыкально-теоретическом, художественно-эстетическом и музыкально-педагогическом контексте; б) деятельностный уровень (формирование специальных навыков и умений восприятия, освоения и воспроизведения музыки на основе раскрытых, развитых, приобретенных способностей, психических функций, качеств, навыков, умений).

В современной российской музыкальной педагогике встречаются предложения по реализации интегративного подхода к освоению, формированию и интерпретации художественного образа произведения. Так, на стыке интонационного, драматизационно-игрового, художественно-образного, художественно-ассоциативного методов предлагается формировать идейно-операциональную базу для реализации в процессе обучения приема интонирующего движения-жеста, вмещающего в себя и открывающего музыканту в трехролевом статусе исполнителя, слушателя и зрителя «характер звуковедения, направление движения мелодии, гармонические и тембровые краски» [25, с. 140], ладовую и тональную основы, динамику эмоций, явлений или процессов, «темпоритм разворачивающегося действия» [96, с. 131], символическое отображение развития событий через жесты и движения в пространстве в определенной последовательности сочетаний всех средств музыкально-речевой и театрально-речевой (драматургической) выразительности.

Воссоздание музыкального произведения на эмоционально-пластическом уровне (театральном мимическом, пантомимическом, драматургическом) позволяет в дальнейшем перенести в непосредственное исполнительство за инструментом некоторые элементы, которые являются неотъемлемой частью целостного образа исполнителя и целостного визуально-звукового образа исполняемого произведения. Яркие концертные примеры подтверждают, что «пластические движения музыканта, такие, как мимические проявления и исполнительский жест ... служат порождению

звука, подобны психологическому жесту в театре, выполняют функцию раскрытия и более яркого выразительного донесения задуманного» [96, с. 131], то есть формируют «наглядно-выразительный субъективно-настраивающий» [158, с. 305] «смыслопоясняющий» инструментарий пианиста, являются «немой речью» [91, с. 22] исполнителя. Следует отметить, что обучение подобной артистичности требует особого методического внимания, выделения специального рабочего времени в структуре урока, и начинаться такое обучение должно с первых шагов профессиональной подготовки в классе фортепиано, интегрируясь в текущую работу над произведениями. Соответственно, данная учебная деятельность должна быть органично встроена в методическую подготовку педагогов-музыкантов с учетом их профильных специализаций.

С методом драматизации сходны по своим функционально-целевым характеристикам встречающиеся в российской музыкально-педагогической литературе некоторые другие методы с различными названиями, которые родственны методу драматизации по используемому в их основе механизму действия: имитации, аналогии, ассоциации, визуализации (художественно-образный метод, художественно-ассоциативный метод). Например, в контексте организации процесса освоения фортепианных произведений начинающими музыкантами под *художественно-образным методом*, широко используемым в российской педагогике во всех дисциплинах художественно-эстетической направленности, понимается «совокупность принципов отбора, художественного обобщения, идейно-эстетической оценки действительности с позиции конкретно-исторического идеала, регулирующих процесс художественной деятельности и проявления через нее своего отношения к картине мира» [114, с. 739].

Применение художественно-образного метода как основного методического инструмента организации работы в классе фортепиано при обучении пианистов различного уровня подготовки, как уже было сказано

выше, обоснован и раскрыт в ряде научных публикаций российских педагогов-пианистов (А.Б. Печерской и др.). Принимая за основу понятие художественного образа фортепианного произведения как «обобщенно-интегративного отражения действительности в форме авторского замысла, воплощенного в определенной системе нотной записи» [116, с. 14], становится очевидной первоочередная задача формирования умения правильно прочитать, расшифровать нотный текст на основе знаний о принципах трансформации художественных образов (и формируемых ими представлений, их отражения в психике) в особые комбинации музыкальных звуков, выражающихся определенными комбинациями нотных знаков.

Исследуя проблемы актуализации каждым обучающимся-пианистом авторского замысла и, соответственно, зафиксированных автором в нотном тексте художественных образов через расшифровку образно-смыслового содержания разучиваемого музыкального произведения, А.Б. Печерская формирует последовательность учебных задач для музыканта, прокладывая его образовательный маршрут от общих аспектов: исследование стилевых аспектов культурно-исторической эпохи, комплексное искусствоведческое изучение биографии композитора, музыкально-теоретический анализ нотных текстов) к частным (комплексный анализ конкретного музыкального произведения, изучение его музыкального языка, которым оно «написано», а также выявление и моделирование художественного образа в биографическом, музыковедческом, музыкально-теоретическом и музыкально-педагогическом ракурсах. Анализируя предложенный маршрут, можно сделать вывод о сходстве его этапов и компонентов с процессуальными и содержательными элементами метода драматизации, рассмотренными выше, что говорит о существующей тесной взаимосвязи всех художественно-обусловленных методов в работе педагога-музыканта.

*Художественно-ассоциативный метод* в аспекте обучения игре на фортепиано наиболее полноценно и детально разработан Е.П. Красовской.

Ключевые характеристики (объекты и процессы) психической (ментальной, мыслительной) деятельности в процессе реализации этого метода – сравнение и сопоставление, память, воображение, фантазия, мышление, аналогия ассоциация, сходство и различие, зрение, слух, восприятие, представление. Суть данного метода заключена в следующем положении: постичь художественный образ произведения можно посредством активизации опыта (ментального, эмоционально-чувственного, визуального, слухового, тактильного, деятельностного и т. д.), позволяющего обнаружить, проявить, проанализировать и использовать художественные ассоциации [64]. Таким образом, художественные ассоциации оказываются обусловлены как психическими функциями (хорошей работой памяти и развитыми когнитивными способностями), так и объемом личного опыта (багажа впечатлений и действий, т. е. внутренних и внешних проявлений).

В процессе реализации данного метода российские педагоги-музыканты предлагают использовать вспомогательные приемы, такие как, например, «подтекстовка» мелодии произведения [119, с. 217]. В контексте полихудожественных аналогий и концепции синестезии, довольно широко применимой в музыкальном искусстве и образовании России начиная с конца XIX века, этот прием можно варьировать с учетом выбираемых средств художественной выразительности, например формировать символную подтекстовку посредством цветовой гаммы или конкретных тематических образов (изображений). Идея подтекстовки базируется на сущности и содержании категорий, выражающих психические процессы ассоциации и имитации. Так, для работы в классе фортепиано в условиях обучения китайских начинающих пианистов целесообразно предлагать педагогам использовать прямую фонологическую (звуковую) имитацию и непрямую идеографическую (статическую идейно-образную и динамическую деятельностно-пластическую) имитацию. В первом случае при помощи имитационного метода звуки окружающего мира переводят в музыкальные

звуки, извлекаемые на инструменте. Во втором случае, на основе переноса, метафоры, проекции, ассоциации, аналогии, для явлений или процессов в окружающей действительности или жизни человека (внешней физической или внутренней, ментальной, духовной, душевной) находят сходные по каким-либо признакам музыкально-звуковые (интонационные мелодические, гармонические, темпо-ритмические, ладовые) модели – динамичные музыкальные иллюстрации.

Рассмотренные методы, формирующие современное содержание методической деятельности российских педагогов-музыкантов, в том числе, преподавателей фортепиано, обладают существенным идейным, технологическим и практическим потенциалом для совершенствования качества процесса и результатов обучения пианистов КНР исполнению произведений европейских произведений, в частности произведений композиторов России.

## **2.2. Междисциплинарный понятийный аппарат процесса освоения обучающимися КНР европейской фортепианной музыки (на примере произведений композиторов России)**

Изучение российских научно-методических публикаций по вопросам организации музыкального образования и фортепианного обучения последних лет убедительно свидетельствует не только о сохранении преемственности традиций советской фортепианной и музыкальной педагогики современными российскими педагогами-пианистами на методологическом, дидактическом и методическом уровнях, но и о методически значимых изменениях,

произошедших за последние десятилетия, обусловленных интенсивным развитием междисциплинарных связей в области художественной культуры и художественной педагогики, а также развитием психологии, как общей, так и узконаправленной – возрастной, педагогической и музыкальной, достижения которой, добавивших в учебно-воспитательный процесс в сфере музыкального образования понимания механизмов креативного восприятия и художественного воспроизведения явлений окружающего мира, организации освоения эстетической действительности, стимулирования творческого мышления и оригинального индивидуального самовыражения.

В связи с этим, наравне с универсальными, классическими методологическими и теоретико-методическими основами, в последние десятилетия в теории и методике фортепианного образования и исполнительства интенсивно формировались и проявлялись в педагогической практике инновационные методические решения, истоки которых уходят в психологическое и нейрофизиологическое научное поле. Это касается подходов к проблемам развития музыкального мышления, организации восприятия музыки, формирования эстетических представлений, обучения музыкальной интерпретации на основе интонирующего сознания, эффективных методов, приемов и технологий развития художественно-образных представлений, организации продуктивной творческой коммуникации в различных исполнительских видах музыкальной деятельности и мн. др.

Так как одной из наших частных исследовательских задач был поиск эффективных подходов и методов организации процесса ознакомления пианистов КНР с произведениями фортепианного искусства, созданными композиторами России, что составляет актуальную для современного китайского музыкального образования проблему, являющуюся системной и междисциплинарной, были изучены научные исследования, проведенные в области музыкальной психологии, искусствознания, когнитивистики,

посвященные специфике музыкального мышления, восприятия иностранного языка, в частности иностранного музыкального языка, механизмов анализа и интерпретации музыки. Подобные научные знания и методические решения, достигнутые российскими исследователями в областях психологии, лингвистики и других нейронаук, обеспечат китайских музыкантов-педагогов инструментарием для организации более эффективного освоения иностранной музыки, в частности фортепианных произведений русских и российских композиторов.

В контексте данной проблематики обращает на себя внимание специфика характеристик основных элементов музыкального языка, который используют русскоговорящие композиторы, в частности особенности интонации, восходящей к специфике интонации русской речи. В результате исследования данной темы мы пришли к выводу о необходимости определения методов, обеспечивающих благодаря междисциплинарным музыкально-лингвистическим знаниям понимание музыки композиторов России при подготовке китайских пианистов к верному восприятию и адекватному воспроизведению русской и российской фортепианной музыки.

Глобализация сферы образования, происходившая в течение XX столетия, сформировала предпосылки для становления и развития международных отношений во всех областях, связанных с педагогической деятельностью, в которые оказались вовлечены представители китайской системы образования, «созданной государством в целях сохранения и укрепления интеллектуальной, духовной, психологической, технологической, социально-экономической стабильности всей нации» [80, с. 10]. В сфере музыкального, в частности, фортепианного образования наиболее интенсивными в количественном и качественном аспектах явились процессы организационно-методического характера, связанные с необходимостью освоения образцов и достижений зарубежной музыкальной культуры для гармоничной интеграции в международные музыкально-исполнительское и



музыкально-педагогическое сообщества, достижения профессиональной полиэтнической универсализации музыкантов.

Данные процессы, в которые вовлечены в настоящее время все китайские музыканты – и дипломированные специалисты, и обучающиеся музыкальных учреждений, и представители сферы любительского музицирования, – требуют владения специальными межпредметными знаниями об иностранной музыкальной культуре, накопленными историческим и теоретическим музыковедением, гармонией, полифонией, музыкальной формой и другими профессиональными научными и учебными дисциплинами. Параллельно от музыкантов требуется формирование системы практических навыков на основе синтеза зарекомендовавших себя классических методик обучения для освоения музыки прошлых эпох, а также новых методов и технологий понимания и воспроизведения современной музыки зарубежных композиторов, являющих собой «закодированную информацию, которую необходимо расшифровать исполнителю» [17, с. 103]. Обращаясь к проблеме постижения и освоения китайскими музыкантами зарубежной фортепианной литературы, следует учитывать, что многовековая европейская история развития фортепианной музыки, которая стала доступна в Китае только в XX столетии, накопила значительный массив образцов композиторского творчества и интерпретаторского мастерства. Без изучения этого опыта современный пианист не способен гармонично интегрироваться в мировое музыкальное пространство.

В связи с тем, что изначально в Китае процесс преемственности теоретико-методического опыта освоения и преподавания зарубежной музыки не был реализован централизованно и системно на программно-методическом и организационно-институциональном уровне, большое число музыкантов – и педагогов, и обучающихся – не имели возможности сформировать целостное научно-подкрепленное представление о принципах создания, приемах организации восприятия и постижения, а также методах практического

освоения и воспроизведения образцов классической и современной музыкальной культуры зарубежных стран, в частности, русской и российской музыки.

В результате подобной ограниченности информации профессионального характера и отсутствия выстроенности процесса обучения в масштабе всей страны многие принципиально важные теоретические и методические аспекты, разъясняющие специфику анализа и освоения музыкальной литературы зарубежных стран, средства художественной выразительности, основные элементы музыкального языка, который использовался в народной музыкальной речи и на котором «изъяснялись» зарубежные композиторы в соответствии со сложившимися традициями национального музыкального мышления, остались нераскрытыми, непознанными и не освоенными на теоретическом, технологическом и практическом уровнях. Данная проблема в той или иной мере характерна для процесса освоения китайскими музыкантами всех элементов музыкального языка композиторов России. В качестве примера остановимся на одной из ключевых характеристик любого произведения, составляющей эмоциональную основу музыки, эмоционально-смысловое ядро музыкальной речи, вмещающую в себя понятия и проявления ритма, динамики, темпа, мелодики, логики построения фраз и т. д., – на интонации.

Советские ученые, разрабатывавшие в первой половине XX столетия вопросы творчества в областях теоретического музыкознания и психологии (Л.С. Выготский, Б.В. Асафьев и др.), убедительно доказали, что интонация в музыке и речевая интонация имеют общий генезис и характеристики, связанные с основными нормами языка носителя – создателя любых текстов, будь то поэтический, прозаический или музыкальный текст.

Современные российские ученые продолжают подтверждать в ходе своих музыкально-психологических, музыкально-антропологических и иных междисциплинарных исследований, что «феномен интонирования имеет

четко выраженную отнесенность как к музыкальным явлениям, так и к явлениям более общего психологического порядка: к сущностным сторонам формирования естественной речи» [151, с. 72]. Поэтому если перед пианистом поставлена цель системного освоения музыкального наследия русских и российских фортепианных композиторов, то для понимания и достоверного воспроизведения аутентичной музыкальной интонации необходимо освоить на глубоком теоретическом и практическом коммуникативном уровнях интонационные нормы русского языка, которые соблюдали композиторы в процессе своего творчества.

Основные лингвистические характеристики фраз, ключевые теоретические и практические аспекты классификации высказываний различных смысловых типов и разной эмоциональной окраски отражены в системе интонационных конструкций. Чтобы свободно ориентироваться в типовых моделях интонирования, которые содержатся в произведениях русских композиторов, необходимо ознакомиться с интонационными конструкциями флективного русского языка, в частности, их семью основными современными типами, которые кардинально отличаются от принципов интонационного построения и воспроизведения фраз в тональном китайском языке.

В связи с кардинальными языковыми и речевыми различиями китайского и русского языков интонация представляется одной из самых сложных в музыкально-педагогическом и музыкально-психологическом аспектах категорией в теории, методике и практике подготовки пианистов к освоению произведений композиторов России в музыкальных учебных заведениях КНР. Для освоения данной категории на теоретическом и практическом уровнях необходимо исследовать феномены и понятия интонационного мышления и интонирующего сознания, интонационной культуры, интонационного резонанса, интонационного слуха, интонационного анализа.

Структуру интонации в музыке, согласно традициям европейской теории музыкального искусства, составляет совокупность базовых элементов музыкального языка, являющихся основными средствами музыкальной выразительности и выполняющих функции воспроизведения и передачи слушательской аудитории эмоциональных настроений, полисенсорных ощущений абстрактных явлений, художественных образов, закодированных композитором в произведении и содержащихся в ткани мелодии, в сформулированных и «высказанных» автором фразах, гармонических моделях, оформленных в соответствии с правилами музыкальной грамматики, в том числе нотной пунктуации, и т. д.

Обучающиеся-музыканты КНР, в частности начинающие пианисты, с раннего детства впитывают интонационные модели родной музыкальной культуры. В системе китайской музыкальной культуры, в национальном музыкальном языке присутствуют те же элементы – лад, ритм, темп, динамика, регистр, тембр, однако их художественно-эстетический потенциал и результаты его воплощения в народных и авторских национальных музыкальных произведениях исключительно самобытны в силу уникальных особенностей родного языка и речи, отражающихся в специфических грамматических и звуковых моделях, кардинально отличающихся по своему построению и воспроизведению от европейских языковых моделей.

В связи со сказанным мы считаем необходимым, чтобы в структуре учебно-воспитательного процесса в классе фортепиано, ориентированного на подготовку пианистов КНР к освоению фортепианных произведений композиторов России, должно быть создано и реализовано специальное *методическое сопровождение знакомства обучающихся-музыкантов КНР с произведениями композиторов России, раскрывающее национальную специфику музыкального языка*, на котором написаны фортепианные произведения композиторов России. Возвращаясь к вышеприведенному примеру относительно специфики и различий интонационных моделей

русского и китайского языков, можно убедительно утверждать, что только благодаря углубленному теоретическому и практическому знакомству с интонацией русского языка обучающиеся-музыканты КНР смогут постичь несвойственную национальному музыкальному мышлению логику использования средств музыкальной выразительности.

Проектирование и создание эффективного методического сопровождения знакомства обучающихся КНР с произведениями композиторов России, который обусловил музыкальное мышление и оказал влияние на музыкальный язык фортепианных произведений, требует опоры на широкий методологический комплекс лингвокультурологического, психофизиологического, интонационного и системно-деятельностного подходов, а также обобщения и адаптации теоретико-методического и дидактического опыта российских музыкантов-педагогов с учетом специфики обучения начинающих пианистов КНР «иностранному» музыкальному языку.

Для формирования целостного представления о специфике моделирования интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР (на примере организации процесса освоения пианистами КНР произведений композиторов России) был проведен анализ научных и методических трудов, посвященных данной тематике. Многие китайские и российские исследователи – педагоги, исполнители, музыковеды – в своих научных трудах уже зафиксировали наиболее типичные трудности, испытываемые обучающимися-пианистами КНР в процессе освоения европейских, в том числе русских, музыкальных произведений.

Среди всех проблем методического характера, выявляемых у китайских музыкантов, с которыми они сталкиваются при знакомстве с иностранной музыкой, в частности с произведениями композиторов России, ключевой, базовой, наиболее обобщенной, вмещающей в себя остальные выявленные трудности ментального, эмоционального и моторного свойств, является

проблема анализа музыкального произведения. Данная проблема, в свою очередь, является составной частью проблемы музыкального мышления, то есть функциональным компонентом системы организации и развития музыкального мышления, а следовательно, тесно связана с понятийным аппаратом музыкального языка. Таким образом, процесс анализа музыкального произведения в музыкально-теоретическом, психолого-педагогическом и методическом аспектах опирается на научные данные и практические результаты процессов формирования художественного образа, постижения музыкального языка, средств музыкально-художественной выразительности, освоения интонации и интонирования.

В аспекте подготовки профессиональных музыкантов проблема анализа (музыкального, исполнительского и т. д.) и проблема формирования музыкального и художественно-образного мышления сливаются в единый исследовательский процесс и выражаются в общих по своим целям и методическим предложениям научных музыкально-психологических, музыковедческих (музыкально-теоретических) и музыкально-педагогических работах. Это закономерно, так как в общепсихологическом плане анализ как психическая операция является функцией мышления (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.В. Торопова, Г.М. Цыпин и др.).

В ходе исследования было обнаружено, что в российской науке и музыкально-педагогической практике проблема развития музыкального мышления, то есть «осмысления логики организации различных звуковых структур, умения в музыкальном материале находить сходство и различие, анализировать и синтезировать, устанавливать взаимосвязи для создания и воплощения музыкального образа» [115, с. 15], и связанные с ней проблемы восприятия, художественно-интеллектуальной интерпретации и практической исполнительской актуализации музыкальных произведений глубоко исследуется на протяжении последнего столетия в широком междисциплинарном контексте психологами, педагогами-музыкантами,

музыкантами-исполнителями, композиторами, социологами, философами (Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, Ю.Н. Рагс, К.В. Тарасова, А.В. Торопова, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова и мн. др.). Это подтверждают многочисленные научные труды, учебники, методические пособия, сформировавшие современные российские музыкально-ориентированные науки и исполнительские школы.

Обобщение основных идей изученной литературы в контексте проблемы анализа обучающимися КНР иностранных музыкальных произведений приводит к следующим значимым для нас выводам:

- анализ музыкального произведения базируется на процессах физиологического, психического, ментального характера, которые содержат:

- ✓ общечеловеческий компонент, предоставляющий исследователям объективные данные, позволяющие формулировать универсальные принципы;
- ✓ этнокультурный компонент, формирующий специфику восприятия, мышления, понимания, интерпретации людей определенной этнической группы (нации);
- ✓ субъективный компонент, обуславливающий процесс и результаты анализа индивидуальными характеристиками личности, которые формируются за счет генетики, личного опыта, микро- и мини-среды;

- результативность восприятия, понимания и интерпретации музыкальных произведений зависит от методов и средств обучения, от содержания педагогического воздействия, учитывающего национальную специфику ученической аудитории.

Отдельного профессионального внимания требуют исследования, позволяющие сформировать целостную картину процесса ознакомления обучающихся-музыкантов КНР с русской устной вербальной и музыкальной

речью и, в частности, с различными аспектами интонирования. Все релевантные исследования можно разделить на две большие группы.

К первой группе следует отнести концепции Б.В. Асафьева, В.В. Медушевского, К.В. Тарасовой, А.В. Тороповой, другие преемственные и релевантные научные публикации, содержащие обоснования родственности речевой и музыкальной интонации, а также приоритетной роли изучения интонации как символа, закрепленного в коллективном сознании в определенном социуме (нации, этносе), как ключевого понятия для исследования и моделирования процессов восприятия, понимания, интерпретации, воспроизведения музыки, то есть исследования возможностей повышения результатов интонационного воспитания, решения проблем понимания и репродукции интонационных моделей, встречающихся в музыкальных произведениях той или иной эпохи, культуры, региона, этноса.

В рамках второй, не менее крупной и значимой для нашего исследования группы теоретико-методологических ресурсов следует упомянуть исследования российских лингвистов, филологов, психологов и педагогов о закономерностях и специфике освоения и воспроизведения иноязычной речи, в первую очередь устной (концепция интонирования как «знаковой системы кодов переживания» А.Р. Лурия и его сподвижников – психологов и лингвистов), которые позволяют выявить научно-практические корреляции и сформировать теоретико-методические положения, а также учебно-дидактические комплексы для решения проблем восприятия и инструментальной интерпретации русской фортепианной литературы пианистами КНР.

В контексте научной концепции В.В. Медушевского категория интонации объединяет такие ключевые для исполнительского анализа музыковедческие категории, как «содержание» и «форма», которые получают возможность интеграции в единое целое. При таком интонационном подходе



все музыкальное содержание произведения в процессе анализа рассматривается как его «интонационная форма» [цит. по 48, с. 110].

Российский ученый, психолог и педагог А.В. Торопова обосновывает интонирование как инструмент формирования личности с характеристиками определенной культуры, способного коммуницировать в социуме, представляющем эту культуру и развивающемся в рамках данной культуры [152; 153]. Вводя в широкий научно-практический оборот понятие «интонирующее сознание», ученый указывает на роль в его формировании биологического, социального и «энергийного» (духовно-душевного) факторов. Также важным является выделение роли интонирования не только в речевой и музыкальной, но и в невербальной коммуникации, апеллируя общей для всех типов коммуникации семантикой – «символом смысла», который в рамках одной культуры имеет определенные модели проявления через связанные комплексы динамики, темпа, тембра, ритма, проявляющиеся в движении голоса, взгляда, мимики, жестов, движений и т. д. Более того, интонация присуща всем проявлениям человека (его мыслям, эмоциям, чувствам, представлениям, намерениям), обладающим динамикой, движением, развитием, которые проявляются не только в виде процесса (например, во время музыкального исполнения), но также в статическом виде, в конечном результате этого движения и развития (например, в произведении изобразительного искусства, в картине и скульптуре и т.д.) [152, с. 73]. К таким статичным результатам можно отнести и нотные тексты.

В исследованиях А.В. Тороповой мы находим подтверждение тому, что интонация, присущая определенному языку (вербальному, художественному, музыкальному) являет собой модель, содержащую в себе этнические и национальные культурологические смыслы, соответствующие определенной культуре, нации, этносу, воспроизводящие эти смыслы, а вместе с ними ценности, образы, «эталоны, знаки и символы» [152, с. 73].

Интонация является одним из наиболее сложных для освоения на ментальном (когнитивном) и практическом уровне компонентом из-за того, что текст, будь то вербальный или нотный, не способен передать с помощью знаков, описаний и ассоциативных символов ее процессуально-динамическую (звуковую, визуальную) модель. Таким образом, только через компетентного посредника, владеющего и знаниями, и практикой интонирования средствами определенного языка в пространстве определенной культуры, можно понять и овладеть интонацией интересующего языка и, соответственно, произведениями, написанными его носителями, усвоить и понять смыслы, эмоции, чувства, образы, вложенные в него авторами [153, с. 140].

Преимственность в развитии идей интонационности художественного творчества как методологической, теоретической и методической основы для организации качественного изучения и освоения музыкального наследия прослеживается в работах Б.Р. Иофиса. Отдавая заслуженное внимание всем ранее проведенным и изданным научным работам, ученый говорит об отсутствии адаптированной учебно-методической литературы, раскрывающей сущность интонационной теории музыки и обеспечивающей педагогов-музыкантов действенным методическим инструментарием для обучения новых поколений музыкантов интонационно-обоснованному и интонационно-обусловленному освоению музыкальных произведений [48], а также о чрезвычайно узком понимании и отношении к интонации в исполнительских классах, в большинстве случаев как к «интервалу, мелодическому обороту, мотиву» [48, с. 106]. Такое отношение формируется, исходя из базового условия для выявления и исследования интонации, содержащейся в сочетании, как минимум, двух тонов, обладающих (по мнению автора или «переинтонирующего» исполнителя) концептуальным смыслом, эмоциональной заряженностью и художественным образом [48, с. 106]. Подробно рассматривая все элементы музыкального языка, формирующие интонационную систему музыки, Б.Р. Иофис первостепенную роль отводит

(вслед за известным советским музыковедом Л.А. Мазелем) звуковысотным соотношениям (и, следовательно, взаимоотношениям) тонов [48, с. 108], которые формируют мелодию, являющуюся «главным носителем тематизма в организации музыкальной формы» [48, с. 111], и которые можно обнаружить в отдельных фрагментах, обладающих законченностью высказывания, и затем осмыслить и интерпретировать.

Специфику педагогической работы по организации процесса освоения художественного содержания музыкальных произведений посредством развития у начинающих пианистов интонационно-аналитических навыков исследовала О.Е. Свирская. Выводя в центр педагогического внимания понятия «интонационный слух», «эмоционально-смысловое содержание», «эмоциональное настроение интонации» и «эмоционально-смысловое переживание интонации», исследователь предлагает строить именно на данных категориях методическое содержание учебного процесса в классе фортепиано, вводя в педагогический процесс класса фортепиано такие приемы интонационного анализа, как «диалог-общение» (с героем), «проживание» (ситуации) и «переживание» (эмоции внутри интонации) от имени героя музыкального произведения [131, с. 86]. С опорой на идею В.В. Медушевского о существовании «генеральной интонации произведения», О.Е. Свирская также предложила «коллекцию исходных интонаций» для работы с начинающими пианистами, представляющую собой словарь определений (имен прилагательных и имен существительных), которые передают различные аспекты и оттенки трех основных эмоционально-образных сфер – лирической, трагической и кульминационно-результативной. (Опираясь на анализ программной фортепианной музыки для начинающих пианистов, можно рекомендовать расширить подобную коллекцию тематикой комического).

Как результат исследовательской работы, О.Е. Свирской был сформулирован алгоритм интонационно-аналитической деятельности по

разбору музыкального произведения: 1) определение главной интонации произведения; 2) определение художественного образа; 3) анализ средств музыкальной выразительности; 4) выявление логики и динамики развития «интонационно-образного содержания»; 5) полихудожественный анализ биографических, стилевых и жанровых элементов [131, с. 89]. Как видно из данного алгоритма, автор составила и предложила универсальную последовательность учебно-исследовательских и практических действий, охватывающих ключевые категории и методологические подходы, которые должны составлять современную теорию и методику обучения в классе фортепиано и уже рассмотрены нами выше в данной диссертации в ходе изложения основных этапов реализации метода драматизации, а также метода восприятия и интерпретации художественного образа музыкального произведения.

Важные для нашего исследования результаты были получены также О.Ю. Едемской [43], Е.В. Марченко [87], Е.В. Григорьевской [34] и других авторов междисциплинарных (лингвистических, психолого-педагогических, полихудожественных) работ, в которых излагаются результаты изучения проблем и возможностей формирования у обучающихся ритмико-интонационных выразительных иноязычных навыков. Ценные для развития китайской музыкальной и, в частности, фортепианной педагогики музыковедческие результаты получил Чжан Чао [167] в ходе сравнительного хронологического анализа художественных образов программной музыки для детей композиторов России, творчество которых относится к трем историческим эпохам – XIX, XX и XXI векам. Организация методической поддержки обучающихся-пианистов КНР в процессе освоения ими музыкальной речи русских композиторов с учетом результатов междисциплинарных исследований позволяет снизить вероятность аморфной музыкальной речи обучающихся, лишенной эмоциональности, достичь максимально правильной интонационности, семантической, синтаксической,

лексической осмысленности, образности, формирования умения выбора верных средств для осознания и воспроизведения формы и содержания разучиваемых произведений русских и российских композиторов.

Можно резюмировать, что многие исследования российских ученых – лингвистов, филологов и педагогов, посвященные проблемам в области методики обучения иностранным языкам, являются по своему функционально-методическому потенциалу метапрофильными, а потому содержат для педагогов-музыкантов, работающих с иностранным материалом, много значимых в прикладном аспекте теоретических выводов и практических результатов. Число подобных исследований, как показал контент-анализ российской научной библиографии, оказалось столь значительно, что не поддается полному аналитическому изучению в рамках научно-практического исследования такого статуса, как наша работа, а потому их изучение было лимитировано проблемными вопросами обучения пониманию и воспроизведению устной речи, с акцентом на тех ее элементах, которые определяют результативность восприятия, понимания и воспроизведения «устной музыкальной речи»: ритма, темпа, интонации, акцента, паузы.

Среди таких исследований, оказавших влияние на формирование авторского методического сопровождения для знакомства обучающихся КНР с языком композиторов России, следует назвать работу Е.В. Григорьевской. Ученый-лингвист рассматривает ритм, темп, паузу и акцент как элементы, обладающие качеством интегративности, обеспечивающие целостные семантические результаты и формирующие неделимое сложнофункциональное целое, позволяющее исследовать речь многоаспектно и достигать системных педагогических результатов [34], в том числе для эмоционально-образного постижения художественных текстов, их драматургического осмысливания. Исследователь обосновывает необходимость введения в поурочный учебный процесс подготовительного этапа, предваряющего основной этап, связанный, например, с освоением

нового материала, и рекомендует определенное организационно-методическое содержание для данного этапа, ориентированного на активизацию тех функций (интеллектуальных, психологических, физиологических), которые позволяют настроиться эмоционально, актуализировать интеллектуальный и физический опыт, а также активировать – «разогреть» подготовительными упражнениями физиологические структуры организма. В рамках реализации метода драматизации при учебной работе с художественными текстами Е.В. Григорьевской также предусматривается рефлексивный этап, который реализуется с помощью приемов и средств собственно театрально-сценической драматизации, в том числе в процессе анализа аудио и видео-записей, создания последовательности эссе через различные временные промежутки, сторителлинг, беседу и т. д.

Проанализировав и переосмыслив рекомендации междисциплинарных исследований в контексте проблематики и задач нашей работы, было принято следующее решение, сформировавшее одно из ключевых педагогических положений, положенных в основу дальнейшей экспериментальной деятельности в классе фортепиано: очевидна необходимость подготовительного контекстно-функционального этапа и разработки для его реализации специального методического инструментария (специальных методико-дидактических комплексов), которые должны содержать: подвижные игры, танцевальные упражнения, упражнения, контекст, актуализирующие навыки, активизирующие разогрев связок и профилактику мышечных зажимов, обеспечивающие развитие навыков эргономичного дыхания, которое связано с движениями тела и конечностей, а также голосом; интонационные умения, связанные с эмоционально-чувственным аспектом (испытываемыми эмоциями и средствами их выражения), мимические упражнения (работа с визуальными иллюстрациями, символами, фотоматериалами, с зеркалом, индивидуально, в парах и группах), подбор, анализ и составление комплексных визуально-аудиальных «настроений» из

произведений различных искусств и элементов окружающего мира, выработка подобных навыков на повторяющемся и постепенно усложняющемся сходном по функциям, семантике, лексике материале для снятия трудностей и формирования двигательных автоматизмов и верных образных ассоциаций-клише; олицетворение с героем (прохождение психологических этапов эмпатии, идентификации, проекции), полимодальная имитация (репродуктивность – копирование на уровне звуковой, поведенческой, мимической и т. д.). Можно с уверенностью предположить, что если вывести на уровень автоматизмов использование малых конструкций (интонационно-мелодических, гармонических, темпоритмических и др.), то данные мультикомплексные профессиональные навыки можно в дальнейшем использовать для анализа новых музыкальных текстов, а также создания своих материалов в ходе импровизаций, сочинения, иных творческих видов деятельности.

Так как музыка – по яркому замечанию Б.В. Асафьева – это искусство интонируемого смысла» [6], который, по обоснованному мнению Е.В. Назайкинского, может быть «множественным» [103, с. 21] за счет доминирующего субъективного фактора (о субъективности музыкального восприятия, обусловленного личным интеллектуальным, сенсорным и деятельностным опытом писали многие российские ученые – музыковеды (Е.В. Назайкинский), философы (Л.П. Шиповская), психологи (А.В. Торопова), складывающегося из совокупности индивидуального теоретического, бытового, эмоционально-чувственного, практического опыта), то главная общая задача преподавателя фортепиано и исполнителя: выявить смысл, подобрать верную интонацию (или интонации) и воспроизвести их в виде оптимального комплекса в многомерной плоскости звуковых, визуальных, пластических образов.

Ключевые принципы формирования и, соответственно, критерии успешного формирования комплексов для реализации в классе фортепиано в

процессе учебной коммуникации: тематическая сюжетность, полихудожественная образность, историко-культурологическая контекстность, эмоциональная выразительность, дыхательно-двигательная скоординированность, осознанность, когнитивно-психологическая и деятельностная пластичность (проявляющаяся в умении использовать в других ситуациях).

Все изложенные принципы, подходы, методы, а также составляющие их приемы, формы и средства, способствуют раскрытию и развитию эмоциональности, расширению багажа образов и впечатлений, а также моделей их вербального, невербально-мимического и деятельностно-двигательного воплощения, что в совокупности обеспечивает «богатство интонационного словаря личности, участвующего в развитии тех форм интонирования и слуха, которые необходимы в соответствующих видах художественной деятельности и социальной коммуникации» [153, с. 149].

В целом, обобщая и резюмируя специфику обучения музыкантов КНР исполнению иностранных (европейских) фортепианных произведений, можно дифференцировать сами специфические проявления (вызывающие трудности освоения европейской фортепианной музыки) и инструментарий для учета специфики и преодоления трудностей на информационно-когнитивный, эмоционально-экспрессивный и операционально-технический.

В рамках нашего специального исследования все рассмотренные методы, как в своей полной совокупности, так и в любом сочетании, представляются оптимальным методическим инструментарием для обеспечения эффективной работы в классе фортепиано с китайскими начинающими пианистами. Целесообразность использования всех рассмотренных методов, с учетом их внутренней и функциональной взаимосвязи, становится очевидной на практике, в классе фортепиано, в процессе педагогического взаимодействия, когда учитель и ученик получают подтверждение, что «полноценное восприятие музыки требует активизации



слуховой, логической, ассоциативной и двигательной памяти» [49], а также образного мышления и воображения.

В связи с неохватным численным множеством всего фортепианного наследия композиторов России данные положения были апробированы в ходе организации процесса подготовки китайских педагогов-музыкантов к организации освоения начинающими обучающимися-пианистами КНР русской, советской и современной российской фортепианной музыки для детей (различных стилей, жанров и форм), которая характеризуется образностью, сюжетностью, эмоциональностью. Язык композиторов России в программных фортепианных произведениях для детей благодаря комплексной реализации рассмотренных выше методологических подходов, дидактических принципов и категорий, а также методов и приемов становится доступным для интеллектуального и эмоционального восприятия, понимания и осознанного практического освоения музыкантами КНР.

## Выводы по главе 2

Методическое моделирование интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР: а) подчинено цели создания эффективного комплекса подходов, принципов, методов, приемов, обеспечивающих высокие результаты освоения пианистами КНР иностранных фортепианных произведений; б) учитывает специфику трудностей китайских обучающихся при освоении музыкального языка иностранных композиторов; в) интегрирует эффективные, актуальные и инновационные подходы, принципы, методы и приемы, выработанные российской наукой на междисциплинарном и полихудожественном уровнях.

Методическое моделирование в процессуальном аспекте состоит из следующих этапов: анализ современной российской системы подготовки пианистов в контексте исторического развития фортепианной педагогики; выявление отличительных характеристик современного процесса профессиональной подготовки пианистов в России; формирование комплекса ключевых идеологических, методологических, дидактических и методических характеристик современной российской педагогики фортепианного исполнительства, учитывающих педагогическую ценность классических, ставших традиционными, основ обучения и воспитания музыкантов, а также ведущих педагогических тенденций междисциплинарного и полихудожественного характера.

Процесс работы над музыкальными произведениями в классе фортепиано в соответствии с лучшими традициями российской фортепианной педагогики по-прежнему формируется под непосредственным влиянием методических идей А.Д. Артоболовской, Л.А. Баренбойма, А.В. Вицинского, Н.И. Голубовской, А.Н. Есиповой, К.Н. Игумнова, Г.М. Когана,

А.В. Малинковской, Б.Е. Милича, Я.И. Мильштейна, Г.Г. Нейгауза, Л.В. Николаева, Л.Н. Оборина, С.И. Савшинского, М.Э. Фейгина, С.Е. Фейнберга, Г.М. Цыпина, О.Ф. Шульпякова, А.П. Щапова и др.

Междисциплинарные исследования и полихудожественные педагогические практики обеспечили современную российскую фортепианную педагогику комплексом инновационных методов обучения, характеризующихся универсальной профильной направленностью в условиях художественно-эстетического образования, интеллектуального и творческого развития: методами драматизации, ритмопластики, синестезии, синтеза искусств, создания историко-культурного контекста, проектным, игровым, контекстным, художественно-ассоциативным, творческим (вариации и импровизации) методами.

Анализ структурно-функционального и теоретико-методологического аспектов современной российской системы подготовки пианистов позволил выявить и систематизировать ключевые инновационные, наиболее эффективные идейно-концептуальные, научно-методологические и теоретико-методические характеристики современной российской фортепианной педагогики. На основании проведенного анализа можно утверждать, что современная российская система подготовки пианистов представляет собой уникальный продукт интегративной преемственности лучших классических традиций и актуальных новаций, зарекомендовавших себя в качестве эффективных компонентов образовательного процесса в целом и профессиональной подготовки музыкантов в частности.

Инновационные методы современной российской фортепианной педагогики обусловлены интенсивным развитием общей, художественной, музыкальной психологией, культурологией, искусствознанием и музыкознанием, языкознанием и лингвистикой, художественной педагогикой, а также другими междисциплинарными достижениями в рамках научно-практических исследований, осуществленных в России в конце XX века и в

начале XXI века. Ключевые категории, исследование которых сформировало сущность и содержание инновационных подходов и методов современного российского музыкального образования (общего и профессионального) и обусловило качественно новые результаты подготовки музыкантов различных специальностей, в том числе инструментальных исполнителей-пианистов и педагогов-музыкантов: интонация, мышление, восприятие, анализ, художественный образ, драматизация.

С учетом специфики трудностей освоения музыкального языка европейского музыкального искусства процесс подготовки обучающихся-пианистов КНР опирается на такие категории, как «художественный образ», «средство художественной выразительности», «музыкальный язык», «элементы музыкального языка», «интонация», «интерпретация». Организацию успешного освоения китайскими пианистами данных категорий на теоретическом и практическом уровнях при освоении произведений композиторов России обеспечивают методические предложения современных российских ученых – психологов, педагогов, музыкантов (Е.П. Красовской, А.Б. Печерской и М.А. Антоновой, А.В. Тороповой, Б.Р. Иофиса, О.Е. Свирской).

Ключевые специфические факторы (вызывающие трудности освоения китайскими пианистами европейской фортепианной музыки) и инструментарий для учета специфики и преодоления трудностей можно дифференцировать на: информационно-когнитивные, эмоционально-экспрессивные и операционально-технические. Выявленный современный методический и дидактический инструментарий, обобщенный с учетом актуальных методологических подходов и принципов, может обеспечить китайским педагогам высокие результаты при обучении пианистов КНР исполнению произведений европейских композиторов (в частности, произведений композиторов России) в классах фортепиано музыкальных учебных заведений КНР.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ РОССИЙСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КНР**

#### **3.1. Моделирование эталонного образовательного процесса на примере организации освоения обучающимися КНР произведений композиторов России**

Проведенное исследование методологических, психолого-педагогических, дидактических и методических основ организации современного образовательного процесса в российских музыкальных учебных заведениях, в том числе в классе фортепиано, выявление и анализ инновационных методических решений в контексте специфики трудностей освоения обучающимися КНР иностранного (в частности, русского) музыкального искусства, позволили сформировать целостное научно обоснованное представление о потенциально эффективной структуре и содержании процесса обучения китайских пианистов исполнению европейской фортепианной музыки, в частности фортепианных произведений композиторов России.

На основе сформулированных выводов и положений теоретического, методического и практического характера была разработана авторская модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР.

Данная модель опирается на выявленные в ходе теоретического исследования:

- актуальные методологические подходы и теоретические принципы организации образовательного процесса, реализуемые в российских музыкальных учебных заведениях
- современные методы обучения в классе фортепиано, интегрированные из междисциплинарной и полихудожественной педагогических областей;
- результаты общих и специальных психологических и музыкально-педагогических исследований процессов теоретического и практического освоения категорий художественного образа, музыкального языка, музыкальной и речевой интонаций, средств художественной выразительности;
- специфику трудностей обучения китайских пианистов исполнению музыкальных произведений европейских композиторов.

**Модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР**



*Методические категории: «художественный образ», «ассоциация», «восприятие», «мышление», «средства выразительности», «интонация», «интерпретация»*

*Технология (этапы и методы) организации процесса освоения обучающимися КНР произведений композиторов России*

<p>1. Подготовительный: когнитивная и эмоциональная настройка (контекстное стилежанровое изучение и создание историко-культурного фона, биографический анализ, анализ нотного текста, художественно-образный ассоциативный метод, метод сторителлинга, актуализация личного полисенсорного и</p>	<p>2. Учебно-рефлексивный: актуализация специальных и творческих способностей и навыков, метод сопоставления музыкальной и речевой интонации; анализ авторских интерпретаций (аудио-, видеоматериалов); анализ интонационных конструкций нотного текста и средств музыкальной выразительности (динамика, ритм, темп, тембр, акцент, пауза); художественно-образный ассоциативный метод имитации-анalogии, метод драматизации на основе синтеза искусств (ритмопластики и др. видов художественного творчества), игровой</p>	<p>3. Интерпретационный: создание авторской интерпретации художественного образа музыкального произведения: моделирование эмоционального и смыслового содержания; метод вербальной и художественно-ассоциативной подтекстовки на основе синтеза искусств; создание «интонационно обусловленных» музыкально-речевых и невербальных</p>
--	---	---

когнитивного опыта (память, мышление, представления и др.)	(сюжетно-ролевой сольно- ансамблевый), творческий (вариационно- импровизационный)	моделей фраз произведения;
--	--	-------------------------------

Анализ структуры и содержания представленной модели показывает, что все технологические этапы её реализации (т. е. применения предлагаемых методов, приемов и средств) проектируются, наполняются содержанием и реализуются с учетом всех указанных в качестве актуальных методологических подходов и дидактических принципов.

Ключевые методические категории также определяют содержание всех этапов технологии организации освоения произведения. В качестве базовых категорий, определяющих профессиональный фокус педагогической работы с пианистами КНР по освоению произведений иностранных (европейских) композиторов, отвечающих сущности актуальных методологических подходов, а также направленности образовательного процесса в классе фортепиано на формирование всех основных музыкальных профессиональных результатов (знаний, навыков, умений, способностей, психических функций и т. д.), были выбраны понятия «художественный образ», «восприятие», «мышление», «ассоциация», «интерпретация», имеющие глубокую проработанность на теоретическом, методическом и практическом уровнях в российской фортепианной педагогике и системе профессионального музыкального образования.

Инструментарием реализации авторской модели становятся интегративные полихудожественные наглядно-дидактические комплексы информационно-ознакомительных, иллюстративных и учебно-тренировочных материалов с расширенным спектром профессионального применения (могут быть внедрены на всех образовательных и профильных уровнях подготовки



музыкантов, как в обучении пианистов на любой ступени, так и профессиональной подготовки преподавателей фортепиано.

Разработанная модель представляется универсальной для обучения китайских пианистов на любом уровне подготовки. Однако для проведения экспериментальной проверки ее эффективности нам необходимо было уточнить такой параметр апробации, как педагогический репертуар, который, в свою очередь, взаимосвязан с возрастом обучающихся и уровнем исходной музыкально-теоретической и инструментально-исполнительской подготовки.

Для практической апробации модели была поставлена задача разработать учебный модуль по освоению фортепианных произведений композиторов России.

Учитывая неисчислимый объем произведений композиторов России, доступный современным обучающимся-пианистам, в том числе начинающим музыкантам, для проведения педагогического эксперимента, в частности составления экспериментальной программы учебного модуля, ориентированного на музыкантов, имеющих ограниченный теоретический и практический опыт изучения фортепианных произведений композиторов России, было принято решение ограничить репертуарный компонент программными произведениями, традиционно используемыми в российской фортепианной педагогике на начальном уровне обучения. Педагогическую актуальность такого подхода подтверждают исследования современных китайских музыкантов. Так, например, Сун Цзыцзя, исследуя опыт российских педагогов-музыкантов в организации работы с нотным текстом в классе фортепиано, указывает на необходимость «актуализировать эстетическую составляющую процесса обучения игре на фортепиано» за счет спланированной репертуарной политики [145, с. 59]. С учетом изложенного выше в понятийный аппарат методического сопровождения была дополнительно введена *категория программности*.

В рамках формирования экспериментальных программно-методических и дидактических материалов для педагогической работы в классе фортепиано с обучающимися КНР мы осуществили анализ фортепианной литературы, созданной композиторами России, с учетом следующих параметров: программность, художественно-образный потенциал, уровень требуемой музыкальной и инструментальной подготовки, наличие и доступность полихудожественных дидактических материалов для обеспечения когнитивно-, эмоционально- и художественно-верной интерпретации пианистами КНР с учетом специфики трудностей (восприятия, мышления и др.).

Изучение музыкально-педагогических, музыковедческих, музыкально-психологических трудов, а также методических работ по вопросам инструментального исполнительства позволило утвердиться во мнении, что программность – это тот ключевой элемент, тот «краеугольный камень» музыкального искусства, который позволяет познать, понять и воспроизвести инструментальные произведения иностранных композиторов, созданные в незнакомой обучающемуся-исполнителю историко-культурной, художественно-эстетической и ментально-психологической среде.

В процессе изучения научно-методической, программно-дидактической, учебно-тренировочной литературы сформировалось полное согласие с российскими учеными-музыкантами, осуществляющими профессиональную педагогическую и исполнительскую подготовку пианистов КНР, обосновывающими программность как «сознательную связь» инструментальной музыки с различными немзыкальными способами художественного освоения мира» [65, с. 148], выявление которой требует использования художественно-ассоциативного метода, заключающегося в «привлечении экстрамузыкальных факторов из смежных видов художественного отражения действительности» [65, с. 148] для «музыкально-визуально-пластического воплощения художественной идеи» [65, с. 148].

Данное положение органично авторской модели, содержанию ее методологического, дидактического и технологического уровней.

Принцип программности как важный дополнительный принцип организации процесса обучения пианистов КНР исполнению произведений композиторов России тесно связан с категорией художественного образа. Данная категория, заимствованная музыкальной педагогикой из таких видов художественной культуры, как изобразительное искусство и литература, обеспечила формирование и развитие широкого ряда методов, с небольшими отличиями именуемых в современной музыкальной, в частности фортепианной, педагогике, однако родственных в своих основных идеях, а также технологиях, приемах и дидактических средствах реализации. Это объясняет возникшую и реализованную нами необходимость более пристального рассмотрения научных исследований и методических работ по музыкальной и фортепианной педагогике, в которых категория «художественный образ» сформировала концептуальную основу для разработки современных методов обучения музыке в целом и фортепианному исполнительству в частности.

Педагогический анализ программной фортепианной литературы композиторов России, которая традиционно используется для обучения пианистов на первой ступени профессионального обучения (на основании анализа советских учебных программ «Класс специального инструмента» для детских музыкальных школ и российских учебных программ «Фортепиано» для учреждений дополнительного образования), был проведен с целью изучения, обобщения, отбора, систематизации произведений, включение которых в учебный модуль позволит выстроить продуктивный образовательный процесс в классе фортепиано при работе с пианистами КНР над формированием понимания русской, советской и российской музыки, достижения готовности к освоению произведений композиторов России, логично начиная процесс становления рассматриваемой комплексной

теоретико-практической компетентности в этой сфере с детских программных фортепианных произведений. В связи с этим в ходе проведения анализа и последующего обобщения, систематизации и отбора для практической апробации авторской модели и составления репертуарного перечня для учебного модуля мы изучили масштабный объем программно-методических материалов и дидактической литературы (хрестоматий, нотных сборников, учебных пособий, самоучителей, школ). С учетом полученных результатов наше методическое внимание было сосредоточено на программной фортепианной музыке, созданной в разное время композиторами России для исполнения детьми или доступной исполнению на начальном этапе обучения, имеющей актуальное для современной системы профессионального музыкального образования и фортепианного исполнительского искусства педагогическое и художественное значение.

В результате проведенного исследования было составлено целостное представление о композиторах России, творчество которых содержит программную фортепианную музыку (для детей и начинающих исполнителей), необходимую для формирования понимания русской, советской и российской музыки, знакомства с художественными образами и средствами художественной выразительности.

Анализ художественных образов и имеющихся в российской методической литературе рекомендаций по их воплощению средствами выразительности музыкального языка и инструментами синтеза искусств, позволил сформировать представление о необходимости разработки базового дидактического инструментария (вспомогательных полихудожественных дидактических материалов) для формирования у обучающихся КНР правильных комплексных ментально-сенсорных (визуальных, слуховых и др.) представлений об объектах композиторского внимания и творчества.

Как известно, детская программная музыка, в том числе рекомендованная для освоения начинающими пианистами, была создана

значительным числом русских, советских и российских композиторов: Ц.А. Кюи, П.И. Чайковским, Н.Я. Мясковским, Д.Д. Шостаковичем, Г.В. Свиридовым, Д.Б. Кабалевским, С.М. Слонимским, А.А. Наседкиным, С.П. Баневичем, К.С. Сорокиным, Т.Н. Хренниковым, В.К. Трапезниковым, Н.П. Раковым и др.

Детская программная музыка композиторов России, в частности фортепианные циклы и отдельные произведения, по своей численности, а также историко-культурной, художественно-эстетической, музыкально-педагогической, инструментально-исполнительской, методико-технологической значимости, может целиком составить начальный этап освоения русской фортепианной литературы и музыкальной культуры в классе фортепиано.

Перечень детских программных фортепианных произведений  
композиторов России (в алфавитном порядке)

- Баневич С.П. По сказкам Пушкина (сюита для фортепиано).
- Гречанинов А.Т. Циклы «Детский альбом», «Дедушкин альбом», «Стеклянные бусинки» и др.
- Губайдуллина С.А. Музыкальные игрушки, Дятел.
- Кабалевский Д.Б. Циклы пьес «Из пионерской жизни», «В пионерском лагере», «Тридцать детских пьес», «Тридцать пять легких пьес», «Двадцать четыре легкие пьесы», программные прелюдии и фуги.
- Кюи Ц.А. Сборники детский песен («Семнадцать детских песен» и др.), «Пятиклавишные пьесы».
- Лядов А.К. «Детские песни на народные слова», программные пьесы (Куколки», «Танец комара» и др.).
- Майкапар С.М. Циклы «Бирюльки», «Миниатюры», «Маленькие новеллеты».
- Металлиди Ж.Л. Пьесы для начинающих пианистов.
- Мусоргский М.П. Картинки с выставки», др. программные пьесы.

- Мясковский Н.Я. Циклы «Десять очень легких пьесок», «Шестнадцать пьес», «Причуды».
- Прокофьев С.С. Циклы фортепианных пьес «Сказки старой бабушки», «Детская музыка».
- Ройтерштейн М.И. «Музыка для детей: Циклы фортепианных пьес».
- Свиридов Г.В. «Альбом пьес для детей».
- Слонимский С.М. Фортепианные циклы «Детские пьесы», «Из русских народных сказок» и др.
- Хачатурян А.И. «Детский альбом».
- Чайковский П.И. Детский альбом, 50 русских народных песен (для фортепиано).
- Шостакович Д.Д. «Танцы кукол», «Детская тетрадь».

Анализ самых известных произведений программной музыки для детей композиторов России различных эпох по параметрам тематического содержания, соотнесения с современными представлениями и окружающей действительностью, степенью специфики языка композитора с учетом эпохи, художественной и технической сложности, позволил сформировать репертуарный комплекс для учебного модуля по освоению китайскими обучающимися программных произведений композиторов России в фортепианных классах музыкальных учебных заведений КНР.

Следует отметить, что при его составлении учитывались все психологические аспекты специфики трудностей обучения китайских пианистов. В связи с этим, например, «Детский альбом» П.И. Чайковского, несмотря на его широкую популярность в научно-педагогических исследованиях китайских коллег и первоочередную значимость в программах подготовки пианистов в российских учебных заведениях, использован нами и рекомендован к применению в музыкальных учебных заведениях КНР не на самом первом этапе. Это объясняется отдаленностью многих образов,

сюжетных линий, авторских смыслов от мировоззрения и представлений современных детей.

С другой стороны, включение в перечень репертуарного комплекса, среди современных программных фортепианных произведений для детей, творчества С.П. Баневича, в частности цикла «По сказкам Пушкина», обусловлено их связью с большим числом оперных и балетных произведений русских композиторов, написанных по мотивам творчества А.С. Пушкина, которые составляют объекты всемирного музыкального наследия и формируют обязательный предметно-тематический контент для изучения современными музыкантами. Поэтому данный цикл рассматривается нами как обязательный материал, используемый на продвинутом этапе обучения начинающих пианистов КНР, для глубокого погружения в мир русской классической музыки.

Кратко можно выделить значимые для обучающихся КНР жанровые и тематические аспекты, влияющие на эффективность освоения произведений композиторов России (и на таких примерах – европейской фортепианной музыки).

Жанр марша, как известно, – один из первых жанров, осваиваемых не только начинающими музыкантами, но и исполнителями других видов творчества (хореографии, театрального искусства и т. д.). Это объяснимо тем, что темп человеческого шага (и его разновидности, в зависимости от гендерных, возрастных, психоэмоциональных, физиологических, профессиональных и других индивидуальных и социальных факторов) – одно из самых понятных явлений для всех музыкантов. В педагогической литературе российских пианистов присутствуют произведения данного жанра всех уровней исходной музыкальной и инструментальной подготовки, подходящие для проработки всех компонентов музыкального языка композиторов России в контексте различных ментальных состояний, эмоциональных проявлений, художественных образов и сюжетов

(литературы, изобразительного и хореографического искусств и т. д.), требующих раскрытия через драматизацию и собственную интерпретационную трактовку.

Предпочтительные для обучающихся КНР варианты репертуарной последовательности для отработки информационно-когнитивных, интонационно-языковых, эмоционально-чувственных, инструментально-исполнительских аспектов могут складываться из следующих произведений: «Марш» С.М. Майкапара, «Марш» Е.Ф. Гнесиной, «Рондо-марш» Д.Б. Кабалевского, «Маленький марш» Р. Глиэра, «Солдатики маршируют» А.Т. Гречанинова, «Марш оловянных солдатиков» П.И. Чайковского, «Петя» из симфонической сказки «Петя и Волк» и «Шествие кузнечиков» С.С. Прокофьева, «Шествие царя Берендея» из оперы «Снегурочка» Н.А. Римского-Корсакова, «Марш Черномора» из оперы «Руслан и Людмила» М.И. Глинки; «Монтечки и Капулетти» из балета «Ромео и Джульетта» С.С. Прокофьева, «Марш» из цикла «Детские песни» А.Г. Шнитке, «Марш на тему Глинки» Г.В. Свиридова и др.

В целом модель физического движения, имеющая прямые проекции-аналогии в большинстве видах искусства, в том числе в музыке, а также широкие возможности для воплощения в полихудожественном контексте, в первую очередь, посредством драматизации для создания полного (сенсорного, эмоционального, ментального) представления о специфике движения в конкретном произведении, представляется наиболее благоприятной и эффективной с педагогической точки зрения для работы с обучающимися КНР в классе фортепиано над постижением творчества иностранных композиторов. Можно сравнить: «Скакалка» Д.Д. Шостаковича, «На качелях» А.Т. Гречанинова, «Игра в баскетбол» М.И. Красева, «На перегонки» Мясковского, этюд «На спортивной площадке» К.В. Сорокина, «Игра в пятнашки» С.С. Прокофьева, и др.



В контексте всех выявленных ранее значимых теоретических знаний, установлено, что освоение категории движения обучающимися КНР в классе фортепиано целесообразно организовать в следующей *последовательности процессов, составляющих учебную деятельность*: 1) визуализация предмета освоения (изучение примеров в полихудожественном контексте); 2) драматизация (целостная полисенсорная, психоэмоциональная и двигательная работа); 3) анализ речевых моделей и интонационных конструкций; 4) интерпретация. Данный алгоритм рекомендуется к реализации и с другими тематическими категориями.

Такой же эффективной в педагогическом, психоэмоциональном, полихудожественном, инструментальном планах является модель диалога. Изучив основную информацию о конструкции речевых высказываний и сопоставив их с базовыми интонационными конструкциями, обучающиеся смогут перейти к успешной их отработке, начиная с наиболее простой модели, знакомой и широко используемой каждый в повседневной жизни, – модели диалога. Данная модель может быть постепенно, последовательно осваиваема на произведениях различного уровня сложности: «Эхо в горах» С.М. Майкапара, «Кто переспорит?» и «Трубач и эхо» Д.Б. Кабалевского, «Охотничья переключка» (фуга) Н.Я. Мясковского и др.

Одна из важных тем, реализуемых через монологическую форму речи, – тема колыбельных песен. Восходящая в своих вербальных и музыкальных интонациях к фольклору и народным бытовым и сказочным сюжетам, позволяет проработать в классе фортепиано целый ряд музыкально значимых, полихудожественно-связанных, педагогически актуальных аспектов и категорий: «песенность» как главный концепт русской музыки, а также первые в жизни детей повествовательно-описательные речевые конструкции, закрепленные в литературе, музыке и других видах искусства России. Фортепианный репертуар композиторов России позволяет проработать данную тему и этот жанр в рамках изучения всех эпох и стилей, различных

композиторских школ, с разнообразным сюжетным и эмоциональным авторским контекстом, а также уровнем сложности, начиная от начального элементарного. В этом помогут «Колыбельные» Д.Л. Львова-Компанейца, С.М. Майкапара, М.И. Красева, Г.В. Свиридова, Д.Б. Кабалевского, А.К. Лядова, Д.Д. Шостаковича, П.И. Чайковского, М.И. Ройтерштейна и др.

Большой полихудожественный потенциал содержат программные произведения, отсылающие к конкретным образам, персонажам, зафиксированным в различных произведениях художественной культуры. Благоприятными в информационно-когнитивном, полихудожественном, эмоциональном, драматизационном, музыкально-интонационном плане ресурсами обладают такие пьесы, как «Арлекин» Р.М. Глиэра, «Дюймовочка» С.М. Слонимского, «Лесное чудище» и «Грустный клоун» Ж.Л. Металлиди, «Барабанщик» С.А. Губайдулиной, «Русалка» С.М. Майкапара и другие различного уровня технической сложности.

Следующий большой репертуарный блок представляют произведения в форме рассказа (сказки), опирающиеся на повествовательные и описательные речевые модели. Подобные произведения композиторов России мы относим уже к довольно сложным для обучающихся КНР по целому ряду аспектов, связанных с мышлением и речью на иностранном языке, – информационно-когнитивному, эмоционально-рефлексивному, драматически-экспрессивному, инструментально-интерпретационному. Однако без последовательно-пошаговой, системной, регулярной проработки данного репертуарного блока невозможно полноценное становление пианиста. Об этом свидетельствует очень большое количество программных произведений в российских учебных программах для начинающих пианистов. Поэтому с обучающимися КНР в классе фортепиано разбираются и осваиваются такие произведения, как: «Сказочка» С.М. Майкапара, «Грустная сказка» Д.Д. Шостаковича, «Сказочка», «Маленькая сказка» и «Нянюшкина сказка»

А.Т. Гречанинова, «Печальная история» Д.Б. Кабалевского, «Сказочка» С.С. Прокофьева, «Сказка» А.С. Аренского, и другие пьесы.

Сложными для представления и передачи являются: а) образы природы (незнакомые, не имеющие отражения в сенсорно-эмоциональной памяти обучающегося, излагаемые шаблонами «незнакомого музыкального» языка); б) сюжеты из жизни людей, традиционно требующие использования описательно-повествовательной формы речи (и устной, и письменной, и музыкальной); в) некоторые сложные ментальные и психоэмоциональные состояния личности, предполагающие монологическое высказывание (в том числе и на языке музыки). Поэтому большинство подобных программных произведений мы относим к продвинутому уровню владения музыкальными, междисциплинарными и полихудожественными знаниями, навыками, умениями и способностями (в т. ч. в области русского языка). В то же время педагогический репертуар российских фортепианных классов содержит пьесы, позволяющие как можно раньше начать осваивать интерпретацию подобных сложных художественных образов и ментально-эмоциональных состояний. Такими примерами являются, например, «Горные вершины» А.Г. Рубинштейна, «Рожь колосится» из альбома «Из юных дней» Н.П. Ракова, «Вьюга» Н.Я. Мясковского (пункт а); «В монастыре» А.П. Бородина, «В кузнице» С.М. Майкапара (пункт б); «Раздумье» С.М. Майкапара и «Раздумье» Д.Л. Львова-Компанейца, «В разлуке» А.Т. Гречанинова, «Сомнение» и «Простодушие» М.И. Глинки, «Элегическое настроение» Н.Я. Мясковского, «Сомнение» М.И. Глинки, «Утреннее размышление» из «Детского альбома» П.И. Чайковского и др. (пункт в).

Из приведенных примеров проектирования репертуарной политики и формирования в её рамках индивидуальных образовательных стратегий освоения пианистами КНР произведений композиторов России видно, что таким образом обучающиеся могут ознакомиться и усвоить алгоритмы работы над фортепианными произведениями всех жанров, форм, стилевых

направлений, уровней технической, интеллектуальной и художественной сложности. При этом начинать всю работу по ознакомлению обучающихся КНР с произведениями композиторов России (как и с творчеством других европейских композиторов) целесообразно с учетом обозначенных выше трудностей и рекомендаций по последовательности введения тех или иных значимых тематических моделей (начиная с моделей движения и моделей диалогов), а также с учетом возможностей полихудожественной визуализации и последующей комплексной драматизации программы произведения (инсценирования сюжета, создания художественного образа с помощью всех сенсорных, эмоциональных, моторно-двигательных средств выразительности) и т. д.

На этапе программно-методического проектирования процесса освоения пианистами КНР фортепианных произведений русских, советских и российских композиторов был осуществлен *мониторинг современных электронных образовательных ресурсов российской системы образования*. По нашему убеждению, китайским фортепианным педагогам, планирующим осуществлять обучение пианистов КНР исполнению произведений композиторов России, целесообразно обратиться к опыту российских коллег различных специальностей, работающих с начинающими музыкантами в системе музыкального образования как профессиональной, так и общеразвивающей направленности.

Мониторинг процесса и результатов деятельности российских преподавателей фортепиано и других инструментальных классов, а также сольфеджио, слушания музыки и музыкальной литературы в учреждениях дополнительного музыкального образования детей (анализ электронных образовательных ресурсов более 100 учреждений дополнительного образования), изучение методической и дидактической базы, на основе которой выстраивается и реализуется процесс знакомства начинающих российских музыкантов различного возраста с обозначенными в модели

категориями (интонацией, другими элементами музыкального языка и их представленностью в творчестве русских, советских и российских композиторов), позволил подтвердить на эмпирическом уровне верность основных компонентов разработанной нами модели, а также уточнить и конкретизировать наше представление:

- о специфике структуры и содержания учебного модуля по освоению обучающимися КНР программных фортепианных произведений композиторов России;

- о ключевых методических аспектах, раскрывающих специфику реализации образовательного процесса при работе с китайскими обучающимися-пианистами над произведениями композиторов России в классах фортепиано музыкальных учебных заведений КНР (данные аспекты должны быть знакомы и понятны педагогам, работающим с китайскими пианистами);

- о технологическом обеспечении и дидактическом инструментарии (эффективных современных образовательных технологиях, в частности, лингвистических, когнитивных, игровых и др., опирающихся на методы ассоциаций и аналогий, драматизации и художественного образа, сравнения и сопоставления, обобщения и абстрагирования, межпредметные связи и синтез искусств).



Остановимся на некоторых принципиально значимых аспектах, раскрывающих специфику работы с обучающимися КНР над произведениями композиторов России, которые должны быть предварительно освоены китайскими фортепианными педагогами.





Как было выявлено на теоретическом этапе исследования, междисциплинарные музыкально-лингвистические знания и соответствующие методические аспекты, разъясняющие специфику анализа и освоения музыкальной литературы зарубежных стран, средства художественной выразительности, основные элементы музыкального языка, а

также интонационные нормы русского языка, обеспечивают подготовку китайских пианистов к верному восприятию, пониманию и адекватному воспроизведению аутентичной музыкальной интонации фортепианных произведений композиторов России.

Голосовое интонирование базовых моделей, на основе которых в российской музыкальной педагогике успешно осуществляется процесс освоения основных элементов музыкального языка русских, советских и российских композиторов, тесно связано со знанием русского языка, пониманием его структуры, синтаксиса и грамматики, владением и осознанным воспроизведением основных интонационных конструкций русского языка, представленных во всех музыкальных образцах, на основе которых традиционно осуществляется процесс начального освоения музыкальной речи, реализуемый в российских образовательных учреждениях дополнительного музыкального образования. Именно в основных интонационных конструкциях и заложены ключевые принципы правильного воспроизведения фраз разговорной речи, находящих полное и точное отражение в музыкальной речи, принципах построения и правилах воспроизведения музыкальных фраз, написанных авторами произведений.

Таблица 1. Основные интонационные конструкции русского языка, необходимые к освоению обучающимися-музыкантами КНР

IC-1	 <p>The intonation falls on the last stressed syllable of the phrase. At the end of the sentence stands a period (.)</p>
IC-2	 <p>The intonation falls on the first stressed syllable of the phrase. At the end of the sentence stands a question mark (?).</p>

IC-3	 <p>The intonation rises on the word that denote the unknown, then falls. At the end of the sentence stands a question mark(?).</p>
IC-4	<p><i>That movie was interesting. And what about this one?</i></p>  <p>The intonation rises on the first stressed syllable of the tag question, than falls and rises sharply at the end. At the end of the sentence stands a question mark (?).</p>
IC-5	 <p>The intonation rises on the first stressed syllable and falls on the final stressed one. At the end of the sentence stands an exclamation point (!).</p>
IC-3 + IC-1	 <p>Combination of structures. The word that expresses the first choice is pronounced using IC-3, whereas the word that expresses the second choice is pronounced using IC-1. The word «или» is pronounced with the rising intonation (IC-3). At the end of the sentence stands a question mark (?).</p>

[184]

Теоретическое изучение пианистами КНР интонаций русского языка и средств музыкальной выразительности в фортепианных произведениях русских, советских и российских композиторов должно производиться в синтезе с интерактивной музыкальной деятельностью, посредством личного голосового интонирования и воспроизведения на музыкальном инструменте осваиваемых элементов и образцов музыкальной речи. Верное исполнение музыкальной фразы, будь то восклицание, или вопрос, или повествование, подчинено строго регламентированным правилам изменения, в первую очередь, динамики, высоты, темпа и ритма воспроизведения фразы. Данные компоненты также должны коррелировать с учетом характеристик интонаций,

свойственных различным эмоционально-образным (жанровым) сферам (лирической, трагической и комической). Таким образом, формула верной интонации – если обратиться к языку математики – должна содержать в себе указанные переменные. Изменения в этих переменных приводят к изменению интонации, модифицированию эмоциональной и смысловой нагрузки фразы, будь то вербальная или музыкальная речь. Все многочисленные варианты динамических и звуковысотных сочетаний при более тщательном рассмотрении могут быть дифференцированы по обобщающим критериям, тесно связанным с интенциями, определяющими стиль, формат, цель высказывания – вопрос, утверждение, побуждение, монологическое высказывание, участие в диалоге и т. д.

Если фразу нужно исполнить голосом, то все перечисленные элементы регулируются исполнителем. Переходя к воспроизведению той же фразы на фортепиано, начинающий музыкант обнаружит, что основные средства выразительности уже зафиксированы в нотном тексте: высота звука четко определена композитором, задана темпоритмическая модель, знаки динамических оттенков подскажут тип интонационной конструкции, с учетом которой автор изложил данную музыкальную фразу, а анализ ладового аспекта позволит определиться с эмоциональным характером исполнения.

При этом следует учитывать, что китайский обучающийся, независимо от возраста, впервые знакомящийся с русской мелодикой, воспринимает чуждые его слуху интонации, находясь в позиции ребенка, начинающего осваивать построение фраз в ходе общения со своим окружением. Интонационное мышление начинающего китайского пианиста можно сравнить с начальным уровнем становления языкового мышления в процессе формирования вторичной языковой личности у человека любого возраста, начинающего осваивать иностранный язык. Поэтому знакомство с музыкальной интонацией музыки композиторов России, организованное параллельно с изучением русского языка, в частности, принципами



построения фраз в русской речи, условиями применения и воспроизведения интонационных конструкций, позволяет достичь качественных образовательных результатов на более фундаментальном, системно-комплексном когнитивно-поведенческом уровне, а не точечно, отрывочно и бессистемно, оперируя отдельными примерами изучаемых произведений.

Таким образом, очевидна закономерная целесообразность включения на начальном этапе знакомства музыкантов КНР с произведениями русских, советских и российских композиторов в содержание занятий музыкально-лингвистических элементов, раскрывающих на наиболее иллюстративных примерах принципы построения фраз композиторами, думавшими на этом сложном флективном языке, содержащем широкий ряд интонационных конструкций, находящих свое отражение в их музыкальной речи и требующих от исполнителя такого же понимания закономерностей их построения и условий воспроизведения.

Мониторинг также подтвердил необходимость формирования интегративных полихудожественных дидактических комплексов из информационно-ознакомительных, иллюстративно-наглядных и учебно-тренировочных материалов. Подобные комплексы были разработаны для проведения апробации модели в рамках педагогического эксперимента.

В своих методологических основах процесс разработки дидактического инструментария опирался на идеи полихудожественного подхода в образовании (Б.П. Юсов), определяющего равноценность и равнозначимость всех видов искусства и художественной деятельности в формировании целостной эстетической картины мира при обучении и воспитании детей. Кроме того, процесс разработки интегративных полихудожественных дидактических комплексов учитывал все рассмотренные выше актуальные теоретические принципы и современные методы обучения, позволяющие в совокупности решать основные проблемы восприятия, анализа и интерпретации музыкальных произведений, создания, понимания и

воплощения художественных образов музыкальных произведений композиторов России, понимания и использования пианистами КНР средств речевой, невербальной и музыкальной выразительности, связанных со спецификой языка композиторов России, основными интонационными моделями и другими особенностями изучаемой музыкальной культуры, музыкального мышления, музыкального языка, музыкальной речи.

В процессе разработки дидактических комплексов учитывались положения, сформированные на стыке гуманитарных наук и искусств, например положение о «звучащей художественной реальности», формирующейся из звуковых, ментальных и эмоциональных ресурсов, проявляющейся посредством прямого сопоставления музыкальных и немusических звуков, а также косвенного сопоставления музыкальных моделей и материальных и нематериальных объектов окружающего мира посредством ассоциативного метода, именуемой в лингвистике фонологической иконичностью, при которой для музыкально-звуковой модели находится модель (шумовая, либо пластическая и т.д.), обладающая прямыми или косвенными сходными чертами по различным параметрам – форме, размеру, цвету, функции, значению, смыслу, чувствам, идеям, образам, сюжетам и другим факторам, обеспечивающим рефлексию [110]. Иконичность как «отражаемое в языке соответствие между представлениями о мире и репрезентацией этого представления в языке» [104, с. 54], выявленная и выделенная в музыкальном тексте (как письменном, печатном, так и устном, звучащем), открывает музыкантам (в частности фортепианным педагогам) простор для методических изысканий и экспериментальных инноваций при ознакомлении с иноязычной музыкальной литературой.

Таким образом, взяв за исходную ступень положения о закономерностях восприятия и ментального понимания тех или иных звуковых моделей и дополнив его возможностями ассоциации, можно получить богатый материал для тренировки на каждом занятии типовых моделей восприятия и

мышления, характерных для определенной культуры, представителей изучаемой музыкальной культуры. Метафоры, повторы, сравнения, построенные на контрастах и др., прямые имитации, прямые и косвенные ассоциации и другие элементы фольклорного и литературного языка, составленные на примерах программной музыки, позволяют понять творчество композиторов, сделать первый серьезный шаг к пониманию иностранной музыкальной культуры (в качестве наиболее яркого иллюстративного примера реализации подобного механизма можно привести известный всем китайским музыкантам «Полет шмеля» Н.А. Римского-Корсакова [104, с. 55]). Иллюстрации в любом их виде – визуальном статическом, визуальном динамическом, аудиальном и т. д. – результаты реализации локативной иконичности, эффективные средства познания иностранного языка, в том числе и музыкального.

Развивая данное положение в контексте решения поставленной в исследовании проблемы, были получены такие значимые для фортепианной педагогической практики результаты, как иллюстративные дидактические комплексы, содержащие ассоциативные ряды объектов (предметов и субъектов, явлений и процессов) различной степени соответствия (от прямого, демонстрирующего максимальную идентичность, до косвенного, максимально далекого по явным характеристикам и типовым ассоциациям и связанного лишь индивидуальными ассоциациями), предъявляемые обучающимся на визуальном, аудиальном, конкретно-образном, сюжетно-деятельностном, процессуальном и концептуальном уровнях.

В качестве критериев, обеспечивающих возможность диагностики результатов освоения фортепианных произведений композиторов России, были выбраны те универсальные аспекты, которые отражают цель, задачи и специфику трудностей профессиональной подготовки пианистов КНР к исполнению произведений иностранных композиторов: 1) информационно-когнитивный (профессиональная информированность на междисциплинарном

и полихудожественном уровне, а также осознанная готовность к практическому применению); 2) эмоционально-рефлексивный (успешное овладение основными интонационными конструкциями, присутствующими в музыкальной речи композиторов России, связанными с вербальными речевыми моделями русского языка, а также методами драматизации, коррелирующими с определенными полихудожественными средствами выразительности и создания музыкальных образов); 3) операционально-технический (успешное применение приобретенного теоретического, методического и практического опыта в процессе инструментально-исполнительской интерпретации).

### **3.2. Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы (педагогического эксперимента)**

Экспериментальная практическая педагогическая работа включала в себя проверку авторской модели интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР (на примере организации процесса освоения пианистами КНР произведений композиторов России), в частности, ее неотъемлемых составляющих – теоретического, методического и дидактического компонентов, в совокупности предполагающих достижение музыкантами КНР высоких результатов при освоении иностранной фортепианной музыки, в частности фортепианных произведений композиторов России.

Все проведенное экспериментальное исследование структурно представляло собой последовательность трех процессуальных этапов, вместе составивших цельный педагогический эксперимент, – констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

*Целью эмпирической исследовательской деятельности на констатирующем этапе педагогического эксперимента* стало получение данных о наличии и состоянии (причинах) комплексной проблемы освоения обучающимися КНР фортепианных произведений композиторов России. Комплексность данной проблемы заключается в исследовании ее проявления на информационно-когнитивном, эмоционально-экспрессивном, операционально-техническом уровнях, которые формируют суть соответствующих критериев оценки готовности обучающихся КНР к освоению произведений композиторов России.

В соответствии с данной целью были поставлены следующие задачи констатирующего этапа педагогического эксперимента:

1) провести устный опрос (в форме беседы) респондентов, имеющих профессиональное отношение к проблеме исследования:

- китайских музыкантов – преподавателей фортепиано в музыкальных школах, колледжах и вузах, а также пианистов-исполнителей;
- российских педагогов-музыкантов, работающих с китайскими студентами по практическим инструментальным, а также теоретическим и методическим дисциплинам в вузах России;
- российских выпускников бакалавриата и магистратуры, получивших квалификационные компетенции, позволяющие работать в качестве преподавателей фортепиано в музыкальных учебных заведениях трех ступеней системы музыкального образования (ДМШ, ДШИ, колледжей училищ, бакалавриата);

2) провести диагностику китайских студентов бакалавриата и магистратуры – будущих педагогов-музыкантов, преподавателей фортепиано;

3) осуществить анкетирование китайских студентов бакалавриата и магистратуры – будущих педагогов-музыкантов, преподавателей фортепиано.

*Устный опрос* в формате беседы проводился в течение 3 месяцев, с января по апрель 2021 г. в России и в Китае, очно и дистанционно, в индивидуальной и мелкогрупповой формах. За это время опросом были охвачены: 32 китайских педагога-музыканта, 38 пианистов КНР разного возраста и уровня подготовки; 18 российских педагогов-музыкантов – преподавателей фортепиано в различных музыкальных и педагогических вузах России; 26 российских выпускников музыкально-педагогического профиля подготовки, работающих преподавателями фортепиано. Таким образом, опросом было охвачено 114 человек, компетентных в различных аспектах проблемы нашего исследования.

Основные тематические линии бесед можно сформулировать следующими ключевыми тезисами:

- исполнительский опыт работы с фортепианными произведениями композиторов России;
- опыт творческого (исполнительского) и педагогического взаимодействия с китайскими музыкантами-пианистами;
- педагогический опыт работы с фортепианными произведениями композиторов России;
- специфика освоения китайскими музыкантами фортепианных произведений композиторов России;
- проблемы освоения китайскими пианистами музыки композиторов России;
- специфика обучения китайских пианистов на материале музыки композиторов России;
- значение программной музыки в начальном музыкальном образовании;
- специфика освоения программной фортепианной музыки;

- значение программной фортепианной музыки в подготовке китайских пианистов;

- проблемы и специфика освоения китайскими пианистами программной фортепианной музыки композиторов России;

- эффективные подходы, принципы, методы, приемы, средства, формы и технологии освоения китайскими пианистами программной фортепианной музыки композиторов России.

Все охваченные опросом респонденты имели различный по длительности опыт исполнительства (40% респондентов – 10 лет и более; 45% респондентов – 20 лет и более; 15% респондентов – 30 лет и более).

Опыт педагогической деятельности, в том числе в статусе преподавателей фортепиано разнился от 2 лет до 45 лет: 28% респондентов – менее 10 лет; 40% респондентов – 10 лет и более; 42% респондентов – 20 лет и более.

Опытом творческого и педагогического взаимодействия с обучающимися-музыкантами КНР, в том числе в классе фортепиано и в условиях освоения фортепианной музыки, обладали все участники опроса. Опыт работы с фортепианными произведениями композиторов России также присутствовал у всех участников опроса.

Обработка результатов опроса по профессиональным темам позволила сделать следующие заключения. Все участники опроса отметили специфику освоения фортепианных произведений композиторов России, в том числе программной фортепианной музыки. Все отмеченные специфические характеристики можно дифференцировать на: информационно-когнитивные, эмоционально-экспрессивные, операционно-технические. Все участники опроса указали на наличие проблем освоения музыки композиторов России у китайских пианистов независимо от количества лет обучения в музыкальных учреждениях. Все участники опроса утвердительно указали на необходимость учета, выявления, уточнения и реализации на методическом, дидактическом и

технологическом уровнях специфики обучения китайских пианистов при освоении музыки композиторов России.

Все участники опроса указали на первостепенную значимость включения программной музыки в музыкальное образование, причем независимо от опыта профессиональной подготовки и уровня обучения. В то же время на просьбу уточнить, какие конкретно программные фортепианные произведения композиторов России могут быть рекомендованы для подготовки китайских музыкантов, развернутые ответы, с примерами широкого спектра произведений, были получены только от российских преподавателей фортепиано со стажем педагогической деятельности более 10 лет.

Подчеркнув значение применения программной фортепианной музыки в подготовке китайских пианистов, все участники опроса уточнили необходимость организации особых педагогических условий реализации данного процесса (дополнительных информационных материалов историко-культурологического, музыковедческого, музыкально-теоретического, художественного характера; наглядных дидактических средств, педагогических объяснений, конкретных методических указаний с аудиовизуальными образцами и примерами). Все участники опроса отметили, что не встречали полноценных учебных и методических пособий, посвященных данной проблеме и содержащих предложения по ее системному решению.

Опираясь на собственный теоретический и методический, а также практический педагогический и исполнительский опыт, участники опроса высказали следующие идеи для решения основных проблем освоения обучающимися-пианистами КНР программной фортепианной музыки композиторов России, которые по идейному содержанию и планируемым результатам можно объединить такими понятиями, как: «интонационность», «этноспецифика», «комплексность», «системность»,



«междисциплинарность». Среди наиболее часто звучавших предложений были: опора на комплекс методологических подходов, обеспечивающих разработку системных решений, привлекающих результаты современных исследований в области психологии, нейронаук, компаративной педагогики, музыкознания и т. д.; объединение классических и современных методов обучения и воспитания, использующихся в педагогике различных уровней образования и разных предметных областей; объединение дидактического потенциала всех видов художественной культуры; сравнительно-сопоставительный анализ всех элементов учебного процесса на уровне этнических различий.

Проведение опроса профессионально-компетентных респондентов позволило удостовериться в наличии в педагогической и образовательной практике актуальной и до сих пор нерешенной проблемы определения наиболее эффективных методов современной российской педагогики для обучения музыкантов КНР, а также убедиться в верности выбранных векторов теоретической и методической разработки проблемы организации современного процесса обучения китайских пианистов, в частности при освоении в классе фортепиано произведений композиторов России, и принятых на научно-методологическом и теоретико-методическом уровне соответствующих решений, ожидающих апробации.

*Диагностика* китайских студентов была направлена на выявление на эмпирическом уровне тех специфических трудностей, которые определяют специфику обучения китайских музыкантов, в частности при освоении ими произведений иностранной музыки (на примере произведений композиторов России). Диагностика проводилась в классе фортепиано, на индивидуальных занятиях. Диагностика проводилась методами включенного и невключенного наблюдения, опроса, групповой беседы, а также методов экспертных оценок.

Основным «инструментом» проведения диагностики явились компоненты авторской модели, отражающей все обязательные аспекты

работы с фортепианными произведениями композиторов России. Период проведения первичной диагностики: май-июнь 2021 года и август-сентябрь 2021 года.

Обучающимся предлагались различные фортепианные программные произведения композиторов России, а также их фрагменты (музыкальные фразы). Произведения подбирались в процессе обсуждения с их преподавателями, с учетом уровня музыкальной и инструментальной подготовленности каждого студента. Предложенный материал необходимо было проанализировать, интерпретировать и исполнить на инструменте.

Критерии диагностики были сформированы с учетом содержания основных этапов технологии реализации экспериментальной модели – подготовительного, учебно-рефлексивного и интерпретационного:

- информационно-когнитивный (параметры диагностики: культурологические, музыковедческие, биографические, музыкально-теоретические знания; понимание авторской идеи программного произведения, формирование художественного образа; умение проанализировать, сравнить и сопоставить, провести аналогию, сформировать ассоциации, создать сюжет, рассказать, описать, пояснить);

- эмоционально-экспрессивный (параметры диагностики: эмпатичность восприятия произведения, авторской идеи, сюжета и художественного образа, выбор и проявление чувств и эмоций (вербальное, визуальное, аудиальное, моторно-двигательное), раскрывающих художественный образ, воплощающих сюжет и отражающих авторскую идею);

- операционально-технический (параметры диагностики: подбор и использование средств музыкальной и полихудожественной выразительности, моторно-двигательные навыки для практического воплощения результатов подготовительного, учебно-рефлексивного этапов, согласованность между мыслью, представлением, образом и выбранным средством, исполнением).

*Показатели диагностики* формировались на основе пятибалльной оценки, традиционной для российской образовательной системы, позволяющей, на наш взгляд, наиболее объективно и конкретизированно оценить результаты обучающихся в соответствии с диагностируемыми параметрами:

– 5 баллов присуждалось за полностью правильное, развернутое, последовательно выстроенное, детальное выполнение задания;

– 4 балла выставлялось за правильное (с возможностью небольших неточностей), развернутое (с возможностью нераскрытия некоторых аспектов диагностических параметров), достаточно последовательное, в большей мере детальное выполнение задания;

– 3 балла выставлялось за частичное выполнение задания, с недостаточностью соответствия критериям и большинству параметров, с большим количеством ошибок и неточностей, фрагментарностью выполнения;

– 2 балла выставлялось за невыполнение задания (полностью по любому из критериев или по подавляющему большинству параметров).

Так как 1 балл в российской педагогике, по нашим наблюдениям, является негативно-мотивационным фактором и носит дисциплинарно-воспитательный характер, например, для оценки результатов таких этапов урока, как проверка домашнего задания, в нашей диагностике данная отметка не использовалась.

В диагностике приняли участие:

- 18 бакалавров из КНР, обучавшихся в России, на кафедре музыкального образования МГИК по направлению 53.03.06 «Музыказнание и музыкально-прикладное искусство» профиль «Музыкальная педагогика»;

- 4 магистра из КНР, обучавшихся в России, на кафедре музыкального образования МГИК по направлению 53.04.06 «Музыказнание и музыкально-прикладное искусство» профиль «Музыкальная педагогика».

Диагностику обучающихся вуза автор проводила совместно с преподавателями кафедры музыкального образования, а также студентами выпускного курса кафедры музыкального образования заочного отделения, являвшимися практикующими преподавателями фортепиано – сотрудниками российских детских музыкальных школ и детских школ искусств с опытом работы от 2 до 12 лет. Таким образом, *экспертная комиссия*, принимавшая участие в диагностике китайских студентов, составила 12 человек.

Таблица 2. Результаты диагностики бакалавров на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Бакалавр №№	Информационно-когнитивный критерий	Эмоционально-экспрессивный критерий	Операционально-технический критерий	Средний балл
1	2	2	2	2
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	2	2	2	2
5	3	3	3	3
6	2	2	2	2
7	2	2	2	2
8	3	3	3	3
9	3	3	3	3
10	2	–	–	–
11	2	–	–	–
12	2	–	–	–
13	3	3	3	3
14	3	3	3	3
15	3	3	3	3
16	2	–	–	–
17	3	3	3	3
18	2	2	2	2

*Пояснения к результатам диагностики:* несмотря на то, что опыт обучения в классе фортепиано по продолжительности у всех бакалавров был примерно одинаков (около 5-9 лет), глубина и интенсивность подготовки была различной. Те бакалавры, которые ориентировались на специализацию в сфере вокального искусства и педагогики, продемонстрировали отсутствие результатов по большинству параметров всех трех критериев. Те бакалавры, которые уже несколько лет были ориентированы на профессиональную подготовку в качестве будущих преподавателей фортепиано в китайских музыкальных школах, продемонстрировали фрагментарные и поверхностные знания, представления о практических аспектах и возможности их реализации.

Таблица 3. Результаты диагностики магистрантов на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Магистр №№	Информационно-когнитивный критерий	Эмоционально-экспрессивный критерий	Операционально-технический критерий	Средний балл
1	4	3	4	3
2	3	3	3	3
3	4	3	4	3
4	3	3	3	3

*Пояснения к результатам диагностики:* все магистранты уже имели опыт работы с произведениями композиторов России в классах фортепиано и вокала, полученный на этапе обучения в российском бакалавриате. Стоит отметить, что студенты, получившие более высокие баллы, демонстрировали более высокий уровень общей успеваемости, музыкально-педагогической подготовки и владения русским языком.

*Анкетирование* китайских студентов бакалавриата и магистратуры – будущих педагогов-музыкантов, преподавателей фортепиано – было

проведено в апреле-мае 2021 года и августе-сентябре 2021 года. Анкета состояла из двух частей: биографической и профессиональной. В совокупности ответы на вопросы обеих частей анкеты позволяли составить целостный и детальный компетентностный профиль каждого участника анкетирования, складывавшийся из количественных (статистических) и качественных (дескриптивных) данных. Также в процессе анализа данных анкетирования мы получили дополнительные сведения о специфических трудностях, с которыми сталкиваются китайские обучающиеся-пианисты при освоении программной фортепианной музыки композиторов России.

Все пункты анкеты по своей форме представляли собой открытые вопросы.

#### Анкета

##### Биографическая часть

1. Ваш опыт обучения музыке (количество лет, ступени образования, предметы).
2. Ваш опыт обучения фортепианному исполнительству (количество лет, ступени образования, предметы).
3. Ваш опыт обучения педагогической профессии (количество лет, ступени образования, профильные предметы).
4. Ваш опыт освоения фортепианной музыки композиторов России (количество лет, ступени образования, композиторы, произведения).
5. Ваш опыт освоения программной фортепианной музыки композиторов России (количество лет, ступени образования, композиторы, произведения).
6. Основные трудности, с которыми Вы сталкивались при освоении фортепианных произведений композиторов России.
7. Основные трудности, с которыми Вы сталкивались при освоении программной музыки композиторов России.

8. Ваш практический педагогический опыт, в том числе в статусе преподавателя фортепиано (в том числе производственная практика).

9. Основные трудности, с которыми Вы сталкивались в музыкально-педагогической практике (в том числе в статусе преподавателя фортепиано).

#### Профессиональная часть

1. Какие методы обучения игре на фортепиано Вы считаете традиционными? Перечислите и приведите примеры для различных этапов работы над произведением.

2. Какие важные знания, умения и навыки междисциплинарного и полихудожественного содержания Вы считаете необходимыми для обучения игре на фортепиано? Перечислите и приведите примеры для различных этапов работы над произведением.

3. Какие дидактические средства обучения игре на фортепиано Вы считаете традиционными? Перечислите и приведите примеры для различных этапов работы над произведением.

4. Какие инновационные методы обучения Вы знаете? Могут ли они применяться при обучении игре на фортепиано? Каким образом? Перечислите и приведите примеры для различных этапов работы над произведением.

5. Какой российской учебной литературой Вы пользовались в период обучения фортепианному исполнительству?

6. Назовите имена русских, советских и современных российских музыкантов-педагогов (в том числе фортепианных), чей опыт Вы изучали (в виде литературы, мастер-классов).

7. Назовите имена русских, советских и современных российских пианистов, чье исполнительское мастерство Вы изучали (в виде литературы, аудио- и видеозаписей концертных исполнений, мастер-классов).

8. Какой российской учебной литературой Вы пользовались в период профессиональной педагогической подготовки к организации обучения фортепианному исполнительству?

9. Что такое программная музыка и какое значение она имеет в подготовке пианиста-исполнителя и педагога-музыканта?

10. Опишите тезисно основные характеристики программного фортепианного произведения с позиций исполнительского и педагогического анализа.

11. Назовите композиторов России, создавших:

- программную музыку, которая может входить в репертуар пианиста – обучающегося-музыканта и профессионального исполнителя;

- детскую фортепианную музыку;

- программную фортепианную музыку для начинающих пианистов.

12. Опишите тезисно исполнительскую и педагогическую специфику фортепианной литературы для обучения начинающих пианистов.

13. Опишите тезисно исполнительскую и педагогическую специфику программной фортепианной музыки композиторов России.

14. Перечислите основные методы, средства, формы, приемы, технологии ознакомления с программной музыкой в классе фортепиано, которые Вы освоили и применяли в ходе своей исполнительской и педагогической подготовки.

15. Опишите основные трудности работы над фортепианными произведениями композиторов России, с которыми Вы столкнулись в процессе обучения.

16. Опишите основные трудности работы над программной фортепианной музыкой композиторов России, с которыми Вы столкнулись в процессе обучения.

17. С помощью каких эффективных подходов, методов, дидактических средств, приемов, технологий Вы справлялись с трудностями освоения произведений композиторов России.

18. Знаком ли Вам метод драматизации? Как Вы думаете, в чем сущность данного метода, какие педагогические и исполнительские задачи он может



решать? Применяли ли Вы этот метод в своей исполнительской и педагогической деятельности в классе фортепиано?

19. Знаком ли Вам художественно-образный ассоциативный метод работы над фортепианным произведением? Как Вы думаете, в чем сущность данного метода, какие педагогические и исполнительские задачи он может решать? Применяли ли Вы этот метод в своей исполнительской и педагогической деятельности в классе фортепиано?

20. Знаком ли Вам интонационный метод работы над фортепианным произведением? Как Вы думаете, в чем сущность данного метода, какие педагогические и исполнительские задачи он может решать? Применяли ли Вы этот метод в своей исполнительской и педагогической деятельности в классе фортепиано? Какова может быть специфика реализации интонационного метода при освоении произведений композиторов России?

21. Знаком ли Вам полихудожественный подход? Как Вы думаете, в чем сущность данного подхода, какие дидактические, методические и исполнительские задачи он может решать? Применяли ли Вы этот подход в своей исполнительской и педагогической деятельности в классе фортепиано?

Анализ результатов составленной нами анкеты позволил сформировать развернутое и, в то же время, детальное представление о ситуации с освоением китайскими пианистами фортепианной музыки композиторов России с трех позиций – с точки зрения бакалавров и магистрантов как обучающихся, исполнителей и педагогов.

Результаты анкетирования показали крайне низкую осведомленность китайских бакалавров и магистрантов во всех вопросах, связанных с историей развития российской фортепианной школы и российской фортепианной педагогики, методики обучения игре на инструменте, методики исполнительского анализа. В то же время студентам удалось продемонстрировать наличие накопленного практического опыта работы за инструментом. Большинство респондентов смогли дать простые перечисления

(имен, методов и т. д.), что объяснялось их непосредственным индивидуальным инструментальным и групповым теоретическим обучением у российских педагогов. Подтверждая наличие трудностей освоения фортепианной музыки композиторов России и отмечая значимость программной музыки в своей подготовке и в целом в подготовке любого китайского пианиста-исполнителя, студенты не смогли продемонстрировать сформированность четкого представления о педагогических стратегиях и методическом содержании работы над данной фортепианной литературой.

В результате реализации констатирующего этапа педагогического эксперимента были получены значимые эмпирические данные, позволившие утвердить план, программу и содержание обучающего эксперимента.

Поэтому после проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента, аналитического изучения его результатов и формирования промежуточных выводов, мы перешли к *реализации формирующего этапа педагогического эксперимента*.

Для обеспечения возможности объективного сопоставления данных формирующего эксперимента все обучающиеся из КНР были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. Разделение студентов на группы происходило по двум критериям:

- сходство результатов диагностики на констатирующем этапе педагогического эксперимента по большинству критериев;
- преподаватель фортепиано, у которого происходит обучение на индивидуальных занятиях.

Учет данных критериев при разделении студентов на контрольную и экспериментальную группы обеспечил выравнивание состава групп по значимым аспектам уровня музыкальной и инструментальной подготовки, а также позволил нейтрализовать возможность влияния такого субъективного фактора, как личность преподавателя: в каждой группе были студенты, занимающиеся у одного и того же педагога.

В результате распределения студентов на две – экспериментальную и контрольную группы – показатели первой, входящей диагностики, оказались следующими.

Таблица 4. Результаты диагностики в контрольной группе.

№ студента	Информационно-когнитивный критерий	Эмоционально-экспрессивный критерий	Операционально-технический критерий	Средний балл
бакалавр № 1	2	2	2	2
бакалавр № 3	3	3	3	3
бакалавр № 4	2	2	2	2
бакалавр № 6	2	2	2	2
бакалавр № 9	3	3	3	3
бакалавр № 10	2	–	–	–
бакалавр № 13	3	3	3	3
бакалавр № 16	2	–	–	–
бакалавр № 17	3	3	3	3
магистр № 2	3	3	3	3
магистр № 3	4	3	4	3

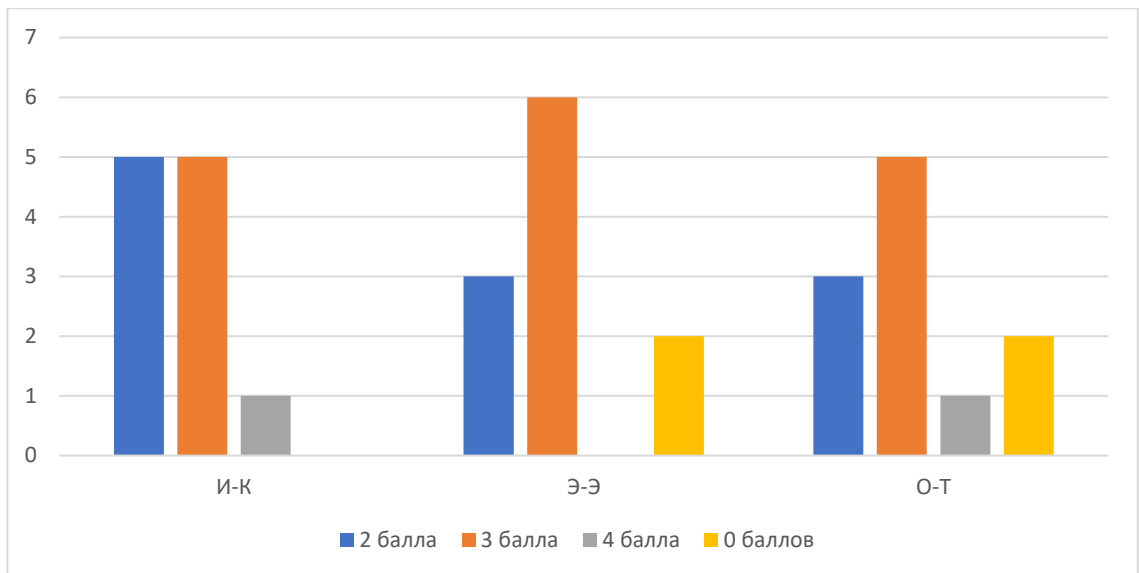


Диаграмма 1. Результаты диагностики в контрольной группе

Таблица 5. Результаты диагностики в экспериментальной группе.

№ студента	Информационно-когнитивный критерий	Эмоционально-экспрессивный критерий	Операционально-технический критерий	Средний балл
бакалавр № 2	2	2	2	2
бакалавр № 5	3	3	3	3
бакалавр № 7	2	2	2	2
бакалавр № 8	3	3	3	3
бакалавр № 11	2	—	—	—
бакалавр № 12	2	—	—	—
бакалавр № 14	3	3	3	3
бакалавр № 15	3	3	3	3
бакалавр № 18	2	2	2	2

магистр № 1	4	3	4	3
магистр № 4	3	3	3	3

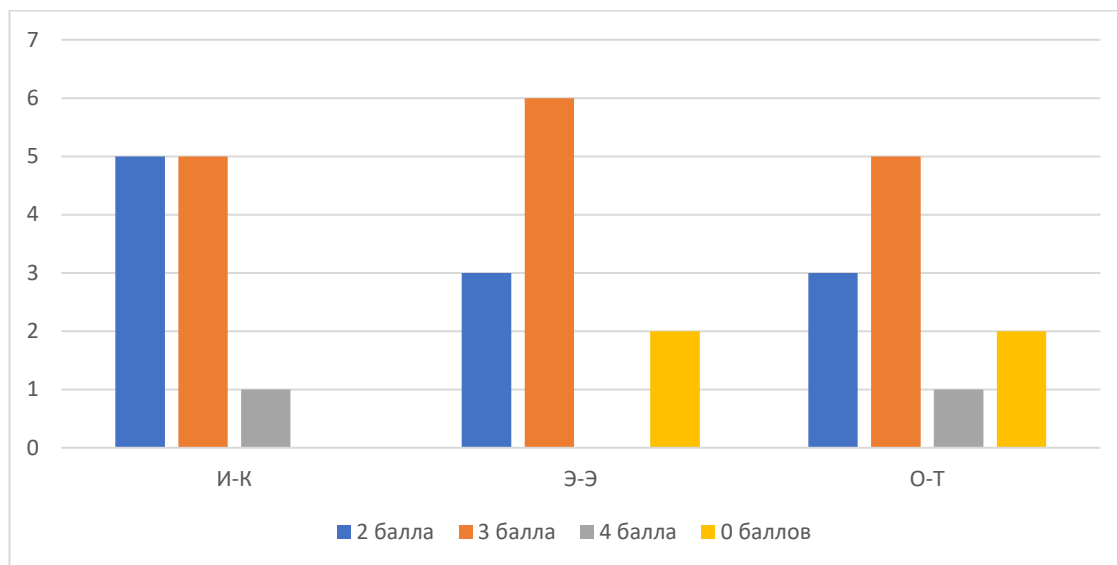


Диаграмма 2. Результаты диагностики в экспериментальной группе

Все участники контрольной и экспериментальной групп обучались по профилю «Музыкальная педагогика» направления «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство» (шифры 53.03.06 и 53.04.06), федеральные государственные образовательные стандарты которого определяют право выпускников работать преподавателями специальных дисциплин в музыкальных учебных заведениях.

В контрольных группах обучающиеся из КНР продолжили осваивать теоретико-методические дисциплины и заниматься в инструментальных классах в рамках учебного плана и без внесения изменений в методическое, дидактическое и технологическое содержание учебного процесса. На протяжении всего формирующего этапа педагогического эксперимента автор диссертации осуществляла выборочное невключенное педагогическое наблюдение за процессом и промежуточными результатами их подготовки, анализировала содержание лекций, семинаров, индивидуальных и групповых практических занятий, беседовала с преподавателями на предмет

успеваемости студентов-участников контрольных групп, их достижений и трудностей в обучении, в том числе при освоении музыки композиторов России.

В экспериментальных группах обучающиеся из КНР получили возможность ознакомиться с авторскими учебно-методическими материалами, составленными на основе результатов данного теоретического исследования и разработанной модели, теоретические компоненты которой направлены на обеспечение целостного и всестороннего системно-комплексного знакомства обучающихся КНР с произведениями композиторов России. Ознакомление и практическое освоение авторских экспериментальных учебно-методических материалов осуществлялось в индивидуальной и мелкогрупповой формах с консультационной дистанционной и онлайн-поддержкой.

При разработке содержания лекций и семинаров был учтен авторский многолетний опыт работы с начинающими пианистами различного возраста в музыкальных учебных заведениях КНР. Этот опыт позволил сформулировать и вынести на обдумывание, обсуждение и поиск ответов в ходе изучения авторских учебно-методических материалов следующие ключевые методические проблемные вопросы: «Как знакомить начинающих китайских пианистов с историко-культурологическими, музыкально-теоретическими, музыковедческими, интонационными (языковыми), эмоционально-выразительными, художественно-образными характеристиками фортепианной музыки композиторов России?», «Какие методы, а также дополняющие (составляющие) их методические приемы и дидактические средства будут наиболее эффективны?», «На какую методическую литературу и информационные ресурсы следует опираться педагогу?», «Как формировать у каждого обучающегося эмоционально-образный интонационный тезаурус, обеспечивающий адекватное восприятие, понимание (интерпретацию) и исполнительскую актуализацию произведений?».

Реализация практико-ориентированных компонентов модели осуществлялось в инструментальных классах, в индивидуальной и мелкогрупповой (ансамблевой) формах. Автор эксперимента в тесном сотрудничестве с преподавателями, закрепленными за студентами согласно регламентированной индивидуальной педагогической нагрузки, осуществляла руководство процессом освоения произведений композиторов России, предложенных в индивидуальном порядке каждому участнику экспериментальной группы в результате обсуждения репертуара с их преподавателями. В ходе педагогического взаимодействия в классе фортепиано были апробированы авторские предложения об обязательном внедрении в процесс обучения пианистов КНР таких современных методов, как художественно-образный ассоциативный, сопоставления музыкальной и речевой интонации, драматизации на основе синтеза искусств, вербальной и художественно-ассоциативной подтекстовки, создания «интонационно обусловленных» музыкально-речевых и невербальных моделей и др.

В качестве примера можно привести краткое описание организованного процесса работы над произведениями для фортепиано русского композитора Цезаря Антоновича Кюи, посвященными теме детства, объектам мира и жизни ребенка, относящимися к программной музыке.

Несмотря на то, что в российской музыкально-культурологической и музыкально-педагогической науке Ц.А. Кюи относят к категории композиторов «второго ряда», его фортепианное творчество представляет значительный учебно-методический и художественно-эстетический потенциал для всех пианистов и педагогов, изучающих музыкальное искусство России, старающихся постичь эстетические ценности и художественные традиции российской культуры. Во-первых, фортепианные пьесы Ц.А. Кюи содержат модели русского музыкального мышления, эстетических представлений и художественных интересов культурной интеллигенции, на основе которых на рубеже XIX и XX веков формировались

универсальные музыкально-педагогические принципы. Во-вторых, композиции Ц.А. Кюи являют собой образцы программной музыки, на основе которых можно последовательно, постепенно, системно, многоаспектно и непрерывно на нескольких этапах пианистического развития формировать у обучающихся исполнительскую технику, музыкальное мышление и представления, художественно-выразительные способности и умения и другие неотъемлемые элементы профессионального музыкального мастерства.

Сказанное касается практически всех фортепианных произведений Ц.А. Кюи, посвященных теме детства, духовному и душевному миру российских детей, живших, игравших, переживавших, общавшихся более столетия назад. В то же время некоторые программные произведения для детей Ц.А. Кюи обладают более расширенным художественно-эстетическим и учебно-методическим потенциалом. Это касается, например, фортепианной пьесы «Куколки. Испанские марионетки».

Историко-культурологический подход потребовал для освоения данного произведения параллельного изучения и раскрытия следующих предметно-тематических линий: творческой биографии Ц.А. Кюи (в том числе в контексте музыкальных тенденций социума и среды, в которых формировался его талант и создавались его произведения); тенденции обращения к теме детства и детской игрушки в творчестве европейских композиторов XIX – начала XX веков (в том числе П.И. Чайковского, М.П. Мусоргского, А.К. Лядова, К. Дебюсси).

Так как Ц.А. Кюи обращается к теме испанских кукол, оказалось целесообразно включить в историко-культурологический анализ также данную предметно-тематическую линию. Чтобы достичь верного прочтения и исполнения пьесы, обучающемуся необходимо было познакомиться с национальным испанским танцем хотой (в различных его разновидностях, в том числе с пением), изучить культурно-исторические, идейно-эстетические,



художественно-выразительные и музыкально-исполнительские аспекты данного танца. Усвоение подобной учебно-просветительской информации потребовало реализации мультимедиа-технологий, предоставления для изучения соответствующих наглядных дидактических аудио, фото и видео материалов.

Учитывая факторы национальной интерпретации и традиций преемственности в европейской композиторской среде рассматриваемого исторического периода, обучающемуся, как будущему преподавателю фортепиано, было рекомендовано собрать, изучить и интегрировать информацию о симфонических увертюрах «Арагонская хота» (№ 1) и «Ночь в Мадриде» (№ 2) М.И. Глинки, который и привнес в русское музыкальное искусство эстетические и музыкально-звуковые модели испанской художественной культуры, а также об «Испанской рапсодии» Ф. Листа. Для того, чтобы студент смог параллельно углубить свои профессиональные знания о возможностях интерпретационной интеграции национального музыкального наследия в авторское композиторское творчество на примере стиля хоты, дополнительно было рекомендовано изучить творчество испанского композитора Мануэля де Фалья, многие произведения которого содержат ритмы и интонации рассматриваемого национального танца.

Погружение обучающегося в такой насыщенный поликультурный и полихудожественный контекст обеспечило создание «аутентичной» музыкально-творческой атмосферы, эффективного психоэмоционального и когнитивного настроения в целом, верное понимание и исполнение специфических темпоритмических и темброинтонационных моделей, характерных для испанской национальной музыки.

Интонационный подход к освоению программной музыки предъявляет свои требования к тем видам учебно-творческой деятельности, которые позволяют глубоко постичь сущность, содержание, сюжет и образы пьесы Ц.А. Кюи «Куколки. Испанские марионетки». Так, данная композиция учит

выявлять интонационные линии двух героев этого произведения, отличающихся характером, настроением и индивидуальным эмоциональным проявлением в музыкальном диалоге, инициированном композитором с помощью различных средств художественной выразительности.

Студенту было предложено воссоздать формат интерактивного театрализованного диалога от лица двух кукол (двух персонажей старинного испанского театра марионеток, восходящего в своей истории к национальным художественным традициям XVII века). С этой целью педагог предложил «вынести» сюжет пьесы в полихудожественную плоскость посредством выявления и выстраивания предметно-сюжетных рядов ассоциаций, аналогий, проекций и последующей разработки и реализации сценария мини-спектакля.

В ходе реализации метода драматизации на основе синтеза искусств исполнителю при консультационной поддержке педагога удалось воссоздавать каждый образ на основе анализа всех характеристик мелодических линий, выражающих каждого персонажа, подбирая верные драматургические (ритмопластические, пантомимические, сценографические, хореографические и др.) средства их воплощения для создания необходимого художественного контекста и эмоционального фона, всестороннего и целостного постижения художественного образа музыкального произведения и подбора средств выразительности через задействование всех видов искусства и психофизических возможностей человека для наиболее достоверной и яркой инструментальной интерпретации.

В приложении диссертации, на скриншотах слайдов презентации можно видеть некоторые результаты совместной работы преподавателя (лекционный материал и материал индивидуальных занятий в классе фортепиано) и обучающегося (выполнение домашних и аудиторных заданий).

Формирующий этап педагогического эксперимента продлился в течение двух лет, с сентября 2021 года по июнь 2023 года.

В ходе групповой работы все изложенные в диссертации и отраженные в авторской модели теоретические положения, раскрывающие обязательные принципы, условия, методы, а также составляющие их средства, формы, технологии и приемы, были объяснены в лекционном формате, а затем проверены на степень усвоения в формате семинаров.

В ходе индивидуальной и мелкогрупповой работы текущие (поурочные), рубежные и промежуточные результаты оценивались совместно с преподавателями кафедры, в ходе регулярного проведения экспертных интервью и трехсторонних (групповых) бесед (вместе с обучающимися).

Для получения объективных выводов об эффективности авторских теоретических положений и практико-ориентированных методических решений по окончании формирующего этапа был проведен *контрольный этап педагогического эксперимента*.

Контрольные задания для бакалавров и магистрантов, составивших контрольные и экспериментальные группы, были следующие:

- 1) повторно пройти диагностику в классе фортепиано (в два этапа: на материале изученных произведений композиторов России; на примере незнакомых студентам программных произведений, которые могут быть рекомендованы для обучения исполнению музыки европейских композиторов в фортепианных классах учебных музыкальных заведений КНР);
- 2) повторно пройти практико-ориентированное профессиональное тестирование.

Пояснение к таблицам 4 и 5:

А – экзаменационная программа, которую студент готовил в течение года;

Б – незнакомое произведение, данное для разбора, анализа и исполнения во время диагностики.

Таблица 6. Результаты повторной диагностики в контрольной группе.

№ студента	Этапы	Информационно-когнитивный критерий	Эмоционально-экспрессивный критерий	Операционально-технический критерий	Средний балл
бакалавр № 1	А	3	4	4	3,6
	Б	2	–	2	1,3
бакалавр № 3	А	3	4	4	3,6
	Б	–	–	3	1
бакалавр № 4	А	3	3	4	3,3
	Б	–	–	3	1
бакалавр № 6	А	2	3	3	2,6
	Б	–	–	2	0,6
бакалавр № 9	А	3	3	4	3,3
	Б	2	2	3	2,3
бакалавр № 10	А	3	2	2	2,3
	Б	2	–	–	0,6
бакалавр № 13	А	3	4	4	3,6
	Б	2	2	3	2,3
бакалавр № 16	А	3	4	4	3,6
	Б	2	2	2	2
бакалавр № 17	А	3	4	4	3,6
	Б	–	–	3	1
магистр № 2	А	4	4	4	4
	Б	2	2	2	2
магистр № 3	А	4	4	5	4,3
	Б	–	–	3	1

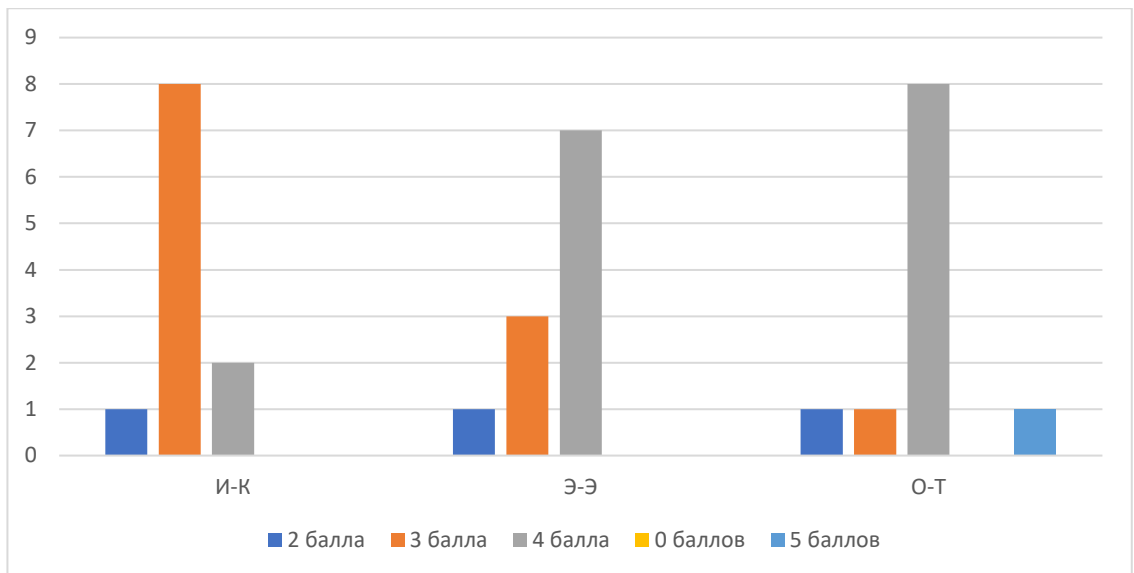


Диаграмма 3. Результаты диагностики А в контрольной группе (подготовленная экзаменационная программа)

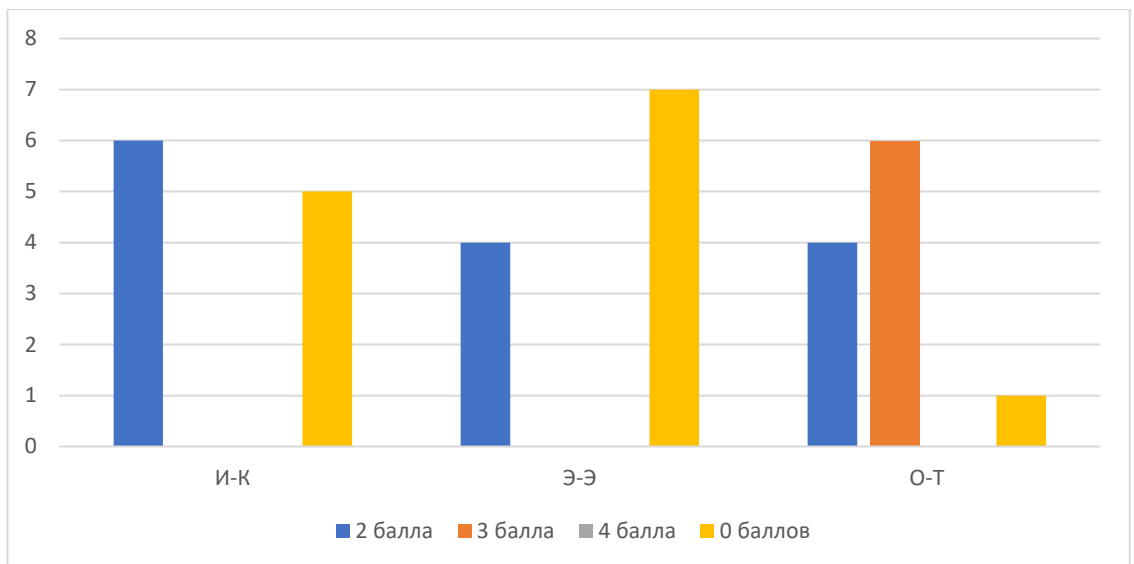


Диаграмма 4. Результаты диагностики Б в контрольной группе (работа с незнакомым произведением)

Таблица 7. Результаты диагностики в экспериментальной группе.

№ студент	Этапы	Информационно-когнитивный критерий	Эмоционально-экспрессивный критерий	Операционально-технический критерий	Средний балл
бакалавр № 2	А	5	5	5	5
	Б	4	4	3	3,6

бакалавр № 5	А	4	5	5	4,6
	Б	4	5	4	4,3
бакалавр № 7	А	4	4	4	4
	Б	3	4	4	3,6
бакалавр № 8	А	5	4	4	4,3
	Б	5	4	4	4,3
бакалавр № 11	А	4	4	4	4
	Б	4	4	3	3,6
бакалавр № 12	А	3	4	4	3,6
	Б	3	3	3	3
бакалавр № 14	А	4	5	5	4,6
	Б	4	4	4	4
бакалавр № 15	А	5	5	5	5
	Б	4	5	4	4,3
бакалавр № 18	А	4	5	4	4,3
	Б	4	4	4	4
магистр № 1	А	5	5	5	5
	Б	5	5	4	4,6
магистр № 4	А	5	4	4	4,3
	Б	5	4	3	4

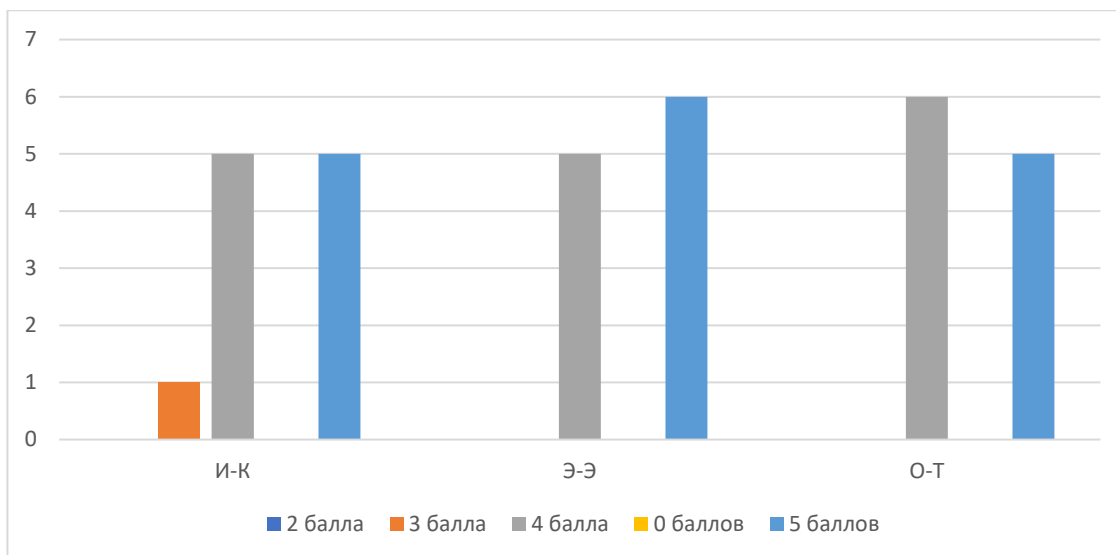


Диаграмма 5. Результаты диагностики А в экспериментальной группе (подготовленная экзаменационная программа)

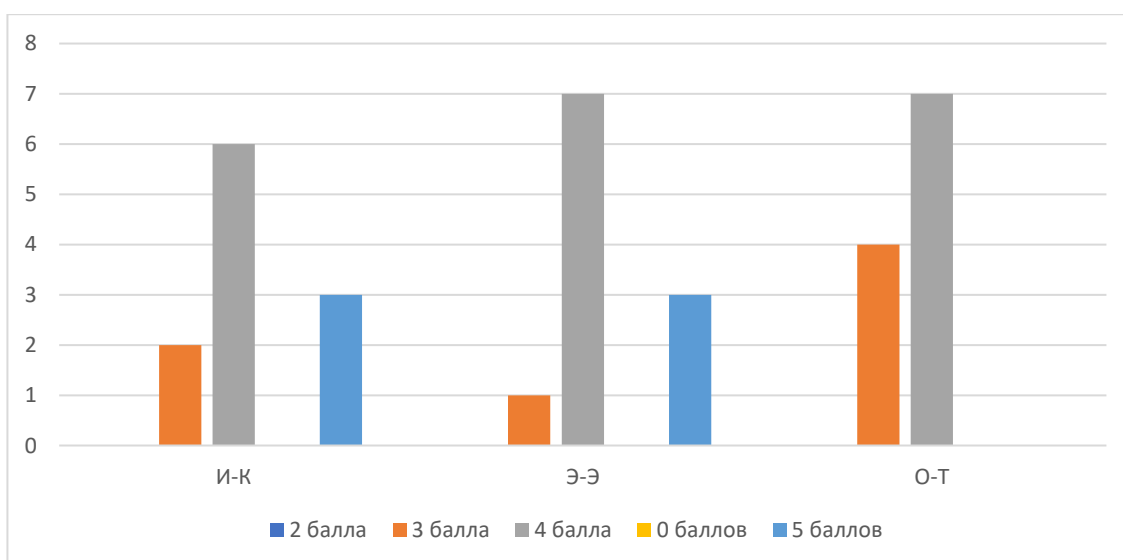


Диаграмма 6. Результаты диагностики Б в экспериментальной группе (работа с незнакомым произведением)

Повторная диагностика показала, что:

- в контрольной группе студенты удовлетворительно справились с выученной экзаменационной программой; наибольшая положительная динамика (максимально в 2 балла) прослеживалась в операционно-технической сфере, показатели информационно-когнитивной и эмоционально-экспрессивной готовности возросли не у всех и не значительно;

- в контрольной группе студенты не смогли справиться с дополнительным заданием по разбору, анализу и верной интерпретации незнакомого им произведения из программного фортепианного репертуара композиторов России;

- в экспериментальной группе у всех студентов была зафиксирована стабильная и существенная (на 2 балла и более) положительная динамика по всем критериям;

- в экспериментальной группе студентам удалось по освоённой в ходе обучающего эксперимента авторской модели (применяя сформированные междисциплинарные теоретические знания, а также методы, приемы и средства полихудожественного содержания) продемонстрировать и подтвердить удовлетворительную готовность к организации работы по разбору, анализу и подготовке интерпретации ранее неизвестных им программных произведений композиторов России.

Повторная диагностика дополнительно выявила явную корреляцию между динамикой и показателями информационно-когнитивного, эмоционально-экспрессивного и операционально-технического характера. Подтвердились эмпирически положения о взаимосвязи между теоретическими знаниями широкого междисциплинарного и полихудожественного спектра, специальными и творческими способностями, музыкальностью, эмоциональностью, исполнительскими навыками и умениями.

Повторное анкетирование и последующее сопоставление результатов обеих анкет показало, что у участников контрольной группы не было возможности получить самостоятельно те знания, о которых спрашивалось в анкете, несмотря на то, что объекты интереса авторов анкеты являются педагогически (теоретически, методические и технологически) значимыми элементами подготовки педагога-музыканта к работе в классе фортепиано над европейскими произведениями, и обязательными условиями успешного освоения произведений композиторов России.



Ответы участников экспериментальной группы подтвердили эффективность теоретических и методических материалов, собранных и разработанных для обеспечения подготовки к освоению фортепианной музыки европейских композиторов (на примере произведений композиторов России) в фортепианных классах музыкальных учебных заведений КНР.

Результаты контрольного среза можно обобщить в виде следующего вывода: обучающиеся КНР, составившие экспериментальную группу, продемонстрировали значительно более высокие теоретические, методические, технические и инструментально-исполнительские практические результаты, смогли безупречно выполнить практическое задания, нежели бакалавры и магистранты, составившие контрольную группу.

### Выводы по главе 3

Авторская модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР включает: комплекс актуальных методологических подходов; дидактические принципы организации процесса обучения музыкантов КНР; междисциплинарные методические категории; современные полихудожественные методы обучения и воспитания; технологию организации освоения произведений композиторов России; алгоритм освоения программных произведений с различными жанровыми и тематическими аспектами.

Анализ фортепианной литературы, созданной композиторами России, с учетом таких параметров, как художественно-образный потенциал, уровень требуемой музыкальной и инструментальной подготовки, наличие и доступность полихудожественных дидактических материалов для обеспечения когнитивно-, эмоционально- и художественно-верной интерпретации обучающимися-пианистами КНР с учетом специфики трудностей (восприятия, мышления и др.), позволил обосновать программность как ключевой фактор, позволяющий понять, освоить и верно интерпретировать инструментальные произведения иностранных композиторов, созданные в незнакомой обучающемуся историко-культурной, художественно-эстетической и ментально-психологической среде.

Педагогический анализ программной фортепианной литературы композиторов России, которая традиционно используется для обучения российских пианистов на первой ступени профессионального обучения, позволил:

- сформировать репертуарный комплекс, имеющий актуальное для современной системы профессионального музыкального образования и фортепианного исполнительского искусства педагогическое и художественное значение, обеспечивающий формирование у обучающихся КНР понимания русской, советской и российской музыки, знакомство с художественными образами и средствами художественной выразительности;

- выявить значимые жанровые и тематические аспекты, влияющие на эффективность освоения обучающимися КНР произведений композиторов России (жанры марша, колыбельной, рассказа (сказки), темы физического движения, диалога, образы персонажей художественных произведений, картин окружающего мира, психоэмоциональных и ментальных состояний, требующие описательно-повествовательной формы);

- сформировать алгоритм освоения обучающимися КНР в классе фортепиано различных жанровых и тематических категорий: 1) визуализация предмета освоения (изучение примеров в полихудожественном контексте); 2) драматизация (целостная полисенсорная, психоэмоциональная и двигательная работа); 3) анализ речевых моделей и интонационных конструкций; 4) интерпретация.

Экспериментальная апробация авторской модели подтвердила эффективность ее использования при работе с обучающимися КНР – будущими исполнителями и преподавателями фортепиано. При апробации модели использовались критерии оценки готовности обучающихся КНР к освоению произведений иностранных композиторов: 1) информационно-когнитивный (профессиональная информированность на междисциплинарном и полихудожественном уровне, а также осознанная готовность к практическому применению); 2) эмоционально-рефлексивный (успешное овладение основными интонационными конструкциями, присутствующими в музыкальной речи композиторов России, связанными с вербальными речевыми моделями русского языка, а также методами драматизации,

коррелирующими с определенными полихудожественными средствами выразительности и создания музыкальных образов); 3) операционально-технический (успешное применение приобретенного теоретического, методического и практического опыта в процессе инструментально-исполнительской интерпретации).

Констатирующий этап педагогического эксперимента (устный опрос респондентов, имеющих профессиональное отношение к теме исследования (китайских музыкантов – преподавателей фортепиано), российских педагогов-музыкантов, работающих с китайскими студентами, российских выпускников бакалавриата и магистратуры); диагностика и анкетирование китайских студентов бакалавриата и магистратуры – будущих педагогов-музыкантов, преподавателей фортепиано) обеспечил эмпирическое подтверждение основных теоретико-методологических и методических положений исследования, сформировавших авторскую модель.

Формирующий этап педагогического эксперимента позволил в индивидуальной и мелкогрупповой формах с консультационной очной, дистанционной и онлайн-поддержкой апробировать авторскую модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР.

Контрольный этап педагогического эксперимента, заключающийся в повторной расширенной диагностике и анкетировании обучающихся КНР, подтвердил практическую эффективность реализации авторских предложений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Российская система музыкального образования, в том числе подготовки пианистов, продолжает оставаться эталоном профессионализма для музыкально-педагогического сообщества и учебных заведений КНР. Это связано с непрерывным развитием на протяжении всего XX столетия российской науки (методологии, культурологии, общей и музыкальной психологии, исторического и теоретического музыкознания, лингвистики, художественной, театральной и музыкальной педагогики и др.), обеспечившей формирование расширенного комплекса актуальных методологических подходов и теоретических принципов организации современного образовательного процесса, междисциплинарного категориального аппарата и инновационных методов обучения и воспитания, обобщение, адаптация и реализация которых при работе с обучающимися КНР способствует достижению высоких результатов.

Последовательное решение поставленных в исследовании задач позволило:

- определить, обосновать и систематизировать методологические подходы и дидактические принципы, обеспечивающие эффективность организации современного образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях России, актуальные для преемственной интеграции в педагогику музыкального образования КНР;

- выявить теоретико-методологические аспекты современной российской фортепианной педагогики, успешно используемые в профессиональной подготовке пианистов и обеспечивающие высокие результаты работы в классе фортепиано с обучающимися КНР;

- сформировать инновационный методический инструментарий междисциплинарного и полихудожественного характера, учитывающий специфику типичных трудностей освоения обучающимися КНР европейской фортепианной музыки; разработать модель интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР, включающую расширенные комплексы актуальных методологических подходов, дидактических принципов и методов обучения, а также технологию организации процесса освоения обучающимися КНР произведений композиторов России.

Апробация авторской модели в процессе обучения китайских студентов-музыкантов – будущих исполнителей и преподавателей фортепиано и анализ результатов по критериям оценки готовности обучающихся КНР к освоению европейской фортепианной музыки (на примере произведений композиторов России) подтвердили целесообразность внедрения модели интеграции современных методов российской фортепианной педагогики в образовательный процесс музыкальных учебных заведений КНР на теоретико-методологическом, методическом, дидактическом, технологическом и процессуально-функциональном уровнях.

Материалы исследования применимы для совершенствования теории, методики и практики обучения музыкантов КНР, в том числе будущих пианистов-исполнителей и преподавателей фортепиано, изучающих европейскую музыку, в частности произведения композиторов России; позволяют обеспечить практикующих педагогов-музыкантов КНР обобщенным и адаптированным научным знанием об актуальных теоретико-методологических и методических основах образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях, инновационных полихудожественных методах, опирающихся на междисциплинарные достижения российской науки и образования, а также практико-ориентированными теоретико-методическими разработками, учитывающими специфику трудностей

освоения обучающимися КНР европейской фортепианной музыки. Основные идеи диссертации могут получить развитие при расширении профессионально-профильных, демографических и структурно-организационных рамок апробации и внедрения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аванесов, Ю.М. Системно-синергетический подход к обучению музыки: полиинструментальное параллельное обучение игре на двух музыкальных инструментах – фортепиано и аккордеоне: статья / Ю.М. Аванесов // Вестник МГУКИ. – 2017. – № 2 (76). – С. 181-188. [Электронный ресурс]. – URL: [https://vestnik.mgik.org/arkhiv-zhurnala/maketVM/2017-2\(76\)VESTNIK\\_MGUKI.pdf](https://vestnik.mgik.org/arkhiv-zhurnala/maketVM/2017-2(76)VESTNIK_MGUKI.pdf) (дата обращения: 25.09.2021).
2. Айзенштадт, С.А. Фортепианные школы стран Дальневосточного региона (Китай, Корея, Япония). Проблемы теории, истории, исполнительской практики: диссертация на соискание ученой степени доктора искусствоведения / С. А. Айзенштадт. — Новосибирск, 2015. — 326 с.
3. Алексеева, Л.Л. Образ детской игрушки в творчестве отечественных и зарубежных композиторов / Л.Л. Алексеева // Гуманитарное пространство. – 2016. – № 4. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-detskoj-igrushki-v-tvorchestve-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-kompozitorov> (дата обращения: 06.01.2022).
4. Антонова, М.А. Вопросы исполнительства и интерпретации в музыкальном искусстве / М.А. Антонова, А.Б. Печерская // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – №6. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-ispolnitelstva-i-interpretatsii-v-muzykalnom-iskusstve> (дата обращения: 09.04.2021).



5. Артоболевская, А.Д. Первая встреча с музыкой: из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: учебное пособие / А.Д. Артоболевская. – Санкт-Петербург: Композитор, 2006. – 96 с.
6. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Ленинград : Музыка. Ленинградское отделение, 1971. – 376 с.
7. Бажанов, Н.С. Интонационное знание: понятие и контекст / Н.С. Бажанов // Вестник музыкальной науки. – 2017. – №4 (18). [Электронный ресурс]. URL: [https://vestnik.nsglinka.ru/&journal\\_page=text&pageid=11](https://vestnik.nsglinka.ru/&journal_page=text&pageid=11) (дата обращения: 16.01.2022).
8. Базиков, А.С. Основные аспекты философии музыкального образования в современной России / А.С. Базиков. – Тамбов: Изд-во ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 1999. – 42 с.
9. Базилевич, М.В. «Музыка для исполнения» и «музыка для слушания» в инструментальных сочинениях В.Г. Трапезникова для детей М.В. Базилевич // Музыка в системе культуры: Научный вестник Уральской консерватории. – 2019. – №18. – С. 105-111. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43095908&ysclid=lr1bt6a0mq643768585> (дата обращения: 18.01.2022).
10. Базилевич, М.В. Образы куклы в детской фортепианной музыке XIX-XX веков: диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения М.В. Базилевич. – Екатеринбург, 2014. – 161 с.
11. Баренбойм, Л.А. Фортепианная педагогика / Л.А. Баренбойм. – Москва : Классика-XXI, 2007. – 190 с.
12. Безродная, Е.А. Новые подходы к музыкальному образованию в педагогическом колледже / Е.А. Безродная // Одаренные дети:

диагностика и мониторинг развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Орехово-Зуево, 07-08.12.2016. – Орехово-Зуево: Издательство ГГТУ, 2016. – С. 71-74.

13. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: монография / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: УГППУ, 1994. – 152 с. [Электронный ресурс]. Электронный архив Российского государственного профессионально-педагогического университета. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/6963> (дата обращения: 12.11.2021).
14. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – Москва : Педагогика, 1993. – 171 с.
15. Беспалько, В.П. Теория создания и применения : учебник / В.П. Беспалько. – Москва : НИИ шк. технологий: Народное образование, 2006. – 188 с.
16. Блауберг, И.В., Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 271 с. [Электронный ресурс]. Электронная философская библиотека. – URL: <https://platon.net/> (дата обращения: 04.10.2021).
17. Блок, О.А. Модель музыкально-исполнительских действий-движений инструменталистов как продукт научного поиска / О.А. Блок // Искусство и образование. – 2018. – № 6 (116). – С. 102-111.
18. Блок, О.А. Музыкально-инструментальное исполнительство детей: аспекты анализа / О.А. Блок // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2018. – № 2. – С. 1-9.
19. Бычков, Ю.Н. Социокультурные аспекты истории музыкальной педагогики: лекция [электронный ресурс] / Ю.Н. Бычков. Электронная библиотека «Ихтика». – URL: <https://ihtika.ru/book/bychkov-yun-sociokulturnye-aspekty-istorii-muzykalnoy-pedagogiki/text/1> (дата обращения: 14.02.2022).

20. Валицкая, А.П. Интеграция и стратегии педагогического образования // Образование и культура Северо-Запада России: Вестник Северо-Западного отделения Российской Академии образования / А.П. Валицкая. – 1997. – № 2. – С. 76-82. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. – URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 15.11.2021).
21. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – Москва : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
22. Вертунова, Н.Л. Использование приемов драматизации в обучении студентов-иностранцев устному общению: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н.Л. Вертунова. – Москва, 1993. – 176 с.
23. Вицинский, А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением / А.В. Вицинский. – Москва : Классика-XXI, 2004 (ПИК ВИНТИ). – 96 с.
24. Волкова, П.С. Реинтерпретация художественного текста (на материале искусства XX века): диссертация на соискание ученой степени доктора искусствоведения / П.С. Волкова. – Краснодар, 2009. – 347 с.
25. Гажим, И. Интерпретация музыкального образа как методическая проблема / И. Гажим, Л. Гранецкая // Музыкальное искусство и образование. 2018. №4 (24). С. 132-134. [Электронный ресурс]. Лань. URL: <https://e.lanbook.ru/journal/issue/311056?ysclid=lri6oqjdfn692860165> (дата обращения: 18.07.2021).
26. Ганиева, Л.М. Работа над музыкально-художественным образом в фортепианной педагогике / Л.М. Ганиева // Проблемы Науки. – 2019. – №4 (137). – С. 74-77. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=waciar&ysclid=lri6mm8ufm752072102> (дата обращения: 05.06.2022).

27. Генрих Нейгауз и его ученики. Пианисты-гнесинцы рассказывают / составитель А. Малинковская. – Москва : Классика-XXI, 2007. – 142 с.
28. Геталова, О.А. Фортепиано. Авторская программа для детских музыкальных школ и детских школ искусств. Пятилетнее обучение / О.А. Геталова. – Санкт-Петербург : Композитор, 2009. – 32 с.
29. Гильманов, С.А. Психолого-педагогический подход к тексту музыкального произведения / С.А. Гильманов // Музыкальное искусство и образование. – 2018. – №3 (23). – С. 83-100.
30. Глобализация образования: статья // Хрестоматия – педагогический словарь библиотекаря. [Электронный ресурс]. –URL: <http://www.вокабула.рф/энциклопедии/хрестоматия-педагогический-словарь-библиотекаря/глобализация-образования> (дата обращения: 17.12.2020).
31. Голубовская, Н.И. О музыкальном исполнительстве / Н.И. Голубовская. – Ленинград : Музыка: Ленинградское отделение, 1985. – 143 с.
32. Гревцева, Г.Я. Интегративный подход в учебном процессе вуза: статья / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина, Э.А. Болодурина, М.И. Банников // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 262. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30458065> (дата обращения: 27.10.2021).
33. Григорьевская, Е.В. Драматизация как средство развития выразительности речи в иноязычном образовании / Е.В. Григорьевская. – Москва : Перо, 2019. – 227 с.
34. Григорьевская, Е.В. Синтагматичность речи как объект овладения на средней ступени обучения / Е.В. Григорьевская // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. – № 4. – С. 60-68.

35. Гриценко, Л.И. Основы интегративного обучения / Л.И. Гриценко // Образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 3-12. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=kvpdpz&ysclid=lr6k5ua1a188504920> (дата обращения: 20.09.2021).
36. Девятова, О.Л. Культурные смыслы русской поэзии в музыке Сергея Слонимского: учебное пособие для гуманитарных вузов / О.Л. Девятова. – Екатеринбург: Автограф, 2021. – 135 с.
37. Демченко, А.И. Полузабытый классик / А.И. Демченко, Л.В. Саввина [Электронный ресурс] // Искусство и образование. – 2018. – № 6. – С. 101-32. URL: [www.art-in-school.ru/art/6-2018\\_Part3\\_extracted.pdf](http://www.art-in-school.ru/art/6-2018_Part3_extracted.pdf) (дата обращения: 19.03.2021).
38. Детство музыкантов: история, современность (междисциплинарный дискурс): материалы всероссийского симпозиума шестой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / редактор-составитель: В.И. Адищев, К.В. Зенкин. – Москва : Всероссийское музейное объединение музыкальной культуры им. М. И. Глинки; Пермь: ПГГПУ, 2017. – 274 с.
39. Джонсон, Г. Драматизация, как метод преподавания / Г. Джонсон, пер. с англ. Р. Ландсберг. – Москва : типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1917. – 44 с.
40. Доу, И. К вопросу о современных тенденциях и задачах фортепианного образования в Китае / И. Доу, А.П. Мансурова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 56–63.
41. Дубровская, Е.А. Интонационная теория музыки в практике музыкального воспитания детей / Е.А. Дубровская // Современное дошкольное образование. – 2013. – №3 (35). – С. 62-64. – URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/dubrovskaya-e-a-intonatsionnaya-teoriya-muzyki->

v-praktike-muzykalnogo-vospitaniya-detey/?ysclid=lri6iob6ji211911658

(дата обращения: 11.07.2021).

42. Дятлов, Д.А. Триада «Образ-метод-стиль» в интерпретации фортепианной музыки: к построению универсальной теории исполнительства / Д.А. Дятлов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2019. – № 68. – С. 27-31. [Электронный ресурс]. URL:  
[http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia\\_hum/2019/2019\\_5\\_27\\_31.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2019/2019_5_27_31.pdf)  
(дата обращения: 25.02.2022).
43. Едемская, О.Ю. Опыт использования в фортепианном классе вокально-хоровых навыков студентов / О.Ю. Едемская // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2008. – №1. – С. 87-90. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL:  
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11699332&ysclid=lri6gjdgti136475303>  
(дата обращения: 10.01.2022).
44. Ермекбаев, А.А. Интегративный подход как средство эффективной профессиональной подготовки учителя музыки / А.А. Ермекбаев // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 8. [Электронный ресурс]. – URL: <https://archive.dom-hors.ru/nauchniy-zhurnal-obschestvo-sociologiya-psihologiya-pedagogika/2019/8?ysclid=lri6fx2q5s553476377> (дата обращения: 26.03.2022).
45. Запорожец, Н.В. А.К. Лядов: жизнь и творчество / Н.В. Запорожец. – Москва : Музгиз, 1954. – 215 с.
46. Игра-драматизация в школе: сборник материалов / сост. кружок работников опытно-показательных учреждений школы

- А.А. Луначарской, под ред. Е. Соловьевой. Москва; П.: Гос. издательство, 1923. – 188 с.
47. Иофис, Б.Р. Категории «Музыкальный язык» и «Музыкальная речь» в контексте метапредметного содержания общего музыкального образования / Б.Р. Иофис // Музыкальное искусство и образование. – 2014. – №4 (8). – С. 11-25. [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.archive.org/web/20210115221914/https://istina.msu.ru/publications/article/11495157/> (дата обращения: 06.09.2021).
48. Иофис, Б.Р. Модель интонационной формы музыки как основа содержательного единства музыкально-теоретического образования / Б.Р. Иофис // Музыкальное искусство и образование. – 2014. – №3 (7). [Электронный ресурс]. – URL: <https://studylib.ru/doc/4382886/3--7--2014--moskovskij-pedagogicheskij-gosudarstvennyj?ysclid=lri6duhuha112630598> (дата обращения: 17.04.2021).
49. Камалова, Л.С. Формирование музыкально-слуховых образов-представлений в работе над развитием исполнительских навыков музыканта / Л.С. Камалова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 9. [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.dom-hors.ru/nauchniy-zhurnal-obschestvo-sociologiya-psihologiya-pedagogika/2017/9?ysclid=lri6cq1gwq150020624> (дата обращения: 16.11.2021).
50. Кан, Юньбой. Методическая целесообразность обогащения репертуара начинающего пианиста в учебных заведениях китайской народной Республики / Кан Юньбой // Музыкальное искусство и образование. – 2019. – № 3. – С. 126-137. [Электронный ресурс]. URL: <http://musart-edu.ru/wp-content/uploads/2019/12/2019-3-126.pdf> (дата обращения: 02.06.2021).

51. Кашина, Н.И. Педагогический потенциал детской фортепианной музыки русских композиторов XIX – начала XX веков в формировании у начинающих пианистов Китая пианистических навыков / Н.И. Кашина, Се Линьцзинь // Педагогическое образование в России. – 2022. – №3. – С. 86-92. [Электронный ресурс]. – URL: <https://pedobrazovanie.ru/archive/2022-1/3?ysclid=lri69ehmv0561341931> (дата обращения: 20.06.2022).
52. Киященко, Н.И. Возможен ли толерантный диалог цивилизаций? / Н.И. Киященко // Толерантность в культуре и процесс глобализации. – Москва : Гуманитарий, 2010. – 488 с.
53. Класс специального фортепиано: Программа для детских музыкальных школ / ответственный редактор С.В. Кузнецова. – Москва : Московская типография. – № 19. – 1973. – 88 с.
54. Климай Е.В. Феномен «обращения» в структуре интонирующего сознания пианиста // Искусство и образование. 2020. № 6 (128). С. 63-68.
55. Климай, Е.В., Резвцова, Е.Н. Изобразительность в произведениях русских композиторов // EURASIASCIENCE: сборник статей XLI международной научно-практической конференции, 15 ноября 2021 г. Москва : «Актуальность РФ», 2021. С. 146-150.
56. Ключев, А.С. Музыка: путь к Абсолюту. Санкт-Петербург : Алетейя, 2015. 90 с.
57. Коган, Г.М. Советское пианистическое искусство и русские художественные традиции. Москва : Музгиз, 1948. 36 с.
58. Коменский, Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие / Сост. М.В. Кларин. Москва : Педагогика, 1989. 416 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt\\_izbr.htm](https://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm) (дата обращения: 23.09.2021).



59. Корноухов, М.Д. Интерпретация музыкальных произведений в исполнительской подготовке учителя музыки: учебное пособие к дисциплине «Основной музыкальный инструмент (фортепиано)». – Великий Новгород: Кириллица, 2011. – 191 с.
60. Корноухов, М.Д. Методология изучения нотного текста учащимися-музыкантами в инструментальном классе: учебное пособие к дисциплине «Основной музыкальный инструмент (фортепиано)». – Великий Новгород: Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2006. – 118 с.
61. Коробкова, М.В. Интегрированное обучение в общеобразовательной школе // Интегрированное обучение в общеобразовательной школе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 12-2. – С. 234-238. Научная электронная библиотека. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ruoxrd&ysclid=lri6732bsn322693320> (дата обращения: 26.09.2021).
62. Корчагина, Н.В. Из опыта подготовки студентов вуза к реализации интегрированного курса «Музыка - французский язык» в системе дополнительного образования младших школьников // Русистика. – 2015. – №3. – С. 108-113. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://rucont.ru/efd/411813> (дата обращения: 19.05.2022).
63. Красильников, И.М. Интерактивная музыкальная деятельность как основа развития музыкальности школьников: монография. – Москва : Экон-Информ, 2015. – 179 с.
64. Красовская, Е.П. Теоретико-методические особенности использования художественно-ассоциативного метода в инструментальной подготовке студентов педвузов // Вестник МГУКИ. 2016. №1 (69). [Электронный ресурс]. URL:

[https://eposlink.com/ru/catalog/library/elibrary/book/vestnik\\_moskovskogo\\_gosudarstvennogo\\_universiteta\\_kultury\\_i\\_iskusstv-2054/publication/](https://eposlink.com/ru/catalog/library/elibrary/book/vestnik_moskovskogo_gosudarstvennogo_universiteta_kultury_i_iskusstv-2054/publication/) (дата обращения: 10.02.2021).

65. Красовская, Е.П. «Арабский напев» М. И. Ройтерштейна как стимул для поиска новых приёмов в фортепианной педагогике // Музыкальное искусство и образование. – 2015. – №4 (12). –С. 140-151. [Электронный ресурс]. URL: <http://musart-edu.ru/wp-content/uploads/2019/11/Music4-2015.pdf> (дата обращения: 18.04.2021).
66. Красовская, Е.П. Программность как воплощение идеи взаимодействия искусств в творчестве Ференца Листа: теоретико-методологический аспект // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №1 (56). [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programmnost-kak-voploschenie-idei-vzaimodeystviya-iskusstv-v-tvorchestve-ferentsa-lista-teoretiko-metodologicheskii-aspekt> (дата обращения: 18.04.2021).
67. Криса, В.Б. К вопросу об интеграции в обучении // ОНВ. 2007. №5 (59). С. 5-8. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12515249&ysclid=lri60988ye538296829> (дата обращения: 15.10.2021).
68. Критский, Б.Д. Теория и практика подготовки учителя музыки: Образовательный метатекст и проблемы его педагогической интерпретации: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва, 2001. – 355 с.
69. Кудakov, О.Р. Использование производных от термина «интеграция» в современной педагогической литературе // Вестник КГЭУ. – 2010. – №3. [Электронный ресурс]. – Научная электронная библиотека «Киберленинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proizvodnyh-ot-termina-integratsiya-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-literature> (дата обращения: 10.09.2021).

70. Лапина, М.Е. Тема детства в творческом наследии Ц. Кюи (на материале «13 музыкальных картинок», Op. 15) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2014. – №171. – С. 284-289. [Электронный ресурс]. URL: Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. : Рецензируемый научный журнал № 171 /2014 (дата обращения: 20.11.2021).
71. Лапина, М.Е. Феномен детства в культурном наследии Ц.А. Кюи // Вестник СПбГИК. – 2015. – №4 (25). – С. 73-79. [Электронный ресурс]. URL: [https://vestnik.spbgik.ru/vestnic\\_jurnal/242786---22203044\\_2015\\_-\\_4\(25\)/0073-0079\\_%D0%9B%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf](https://vestnik.spbgik.ru/vestnic_jurnal/242786---22203044_2015_-_4(25)/0073-0079_%D0%9B%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf) (дата обращения: 20.11.2021).
72. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. – Москва : Смысл: Academia, 2004. – 345 с.
73. Лесовиченко, А.М. Детская музыка: XX век. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2017. – 123 с.
74. Ли, Тяньхао. Инновационные методики в преподавании игры на фортепиано в системе высшей школы КНР // Искусство и образование. – 2022. – № 3. – С. 118- 125.
75. Ли, Чжэн, Красовская, Е.П. К проблеме исполнительского освоения европейской программной музыки студентами китайской Народной Республики на фортепианных занятиях // Музыкальное искусство и образование. – 2017. – №1 (17). [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-ispolnitelskogo-osvoeniya-evropeyskoj-programmnoj-muzyki-studentami-kitayskoj-narodnoj-respubliki-na-fortepiannyh> (дата обращения: 02.02.2021).
76. Лизанец, И.А. Развитие музыкально-исполнительского мышления студентов // Искусство и образование. – 2013. – № 1. – С. 101-110.

- [Электронный ресурс]. URL: [www.art-in-school.ru/art/iskusstvo\\_i\\_obrazovanie\\_\\_2013\\_01\\_-\\_10\\_Lizanets.pdf](http://www.art-in-school.ru/art/iskusstvo_i_obrazovanie__2013_01_-_10_Lizanets.pdf) (дата обращения: 19.03.2021).
77. Лиферов, А.П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства. – Москва : Педагогический поиск, 1997. – 106 с.
78. Лобова, Л.Г. Специфика и закономерности восприятия музыки // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – №2 (27). – С. 133-137. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vpgyfm&ysclid=lri5t0a3gi946161903> (дата обращения: 03.02.2021).
79. Майковская, Л.С., Акисов, В.Р. Опыт осмысления потенциала музыки и современной культуры в формировании гендерных стереотипов нового поколения школьников // Искусство и образование. – 2021. – № 6 (134). С. 170-176.
80. Майковская, Л.С., Мансурова, А.П., Корица, В.С., Климай, Е.В. О реформировании отечественной системы высшего образования: приглашение к дискуссии // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: материалы XIX Международной научно-практической конференции. – Москва : МГИК, 2022. – С. 9–17.
81. Малинковская, А.В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования: учеб. пособие. – Москва : Владос, 2005 (Ульяновск: ОГУП Обл. тип. Печ. двор). – 381 с.
82. Малинковская, А.В. Теория фортепианного интонирования – всегда была, все еще впереди // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2012. – №3 (19). – С. 114-119. [Электронный ресурс]. URL:

<https://www.dvfu.ru/upload/medialibrary/c44/12->

[03.pdf?ysclid=lr5rui39r446636466](https://www.dvfu.ru/upload/medialibrary/c44/12-03.pdf?ysclid=lr5rui39r446636466) (дата обращения: 26.11.2021).

83. Малюков, А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности: Науч.-метод. пособие. – Дубна: Феникс, 1999. – 250 с.
84. Мансурова, А.П. К вопросу о генезисе модульного подхода в образовании / А.П. Мансурова, П.А. Черватюк // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 49.
85. Мансурова, А.П. Когнитивный подход как условие качественного обучения иностранных студентов в российских вузах / А.П. Мансурова, П.А. Черватюк // Искусство и образование: методология, теория, практика. – 2019. – Т. 2. – № 1-2. – С. 157-164.
86. Мариупольская, Т.Г. Проблема национальных традиций в преподавании музыки: Теоретический и методический аспекты: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва, 2002. – 337 с.
87. Марченко, Е.В. Работа над ритмико-интонационными навыками с помощью приема драматизации: методический комплекс. – Москва : РИЦ МГГУ, 2013. – 53 с.
88. Мелешкина, Е.А, Давыдова, А.А. Специфика применения метода визуализации образов в процессе обучения пианистов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – №5. [Электронный ресурс]. URL: <https://pedagogy-journal.ru/article/ped20210123/fulltext> (дата обращения: 10.09.2021).
89. Мельник, Л.С. Влияние детского фортепианного репертуара Сергея Баневича на развитие образного мышления учащихся ДМШ // Царскосельские чтения. – 2015. – №XIX. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-detskogo-fortepiannogo-repertuara->

sergeya-banevicha-na-razvitie-obraznogo-myshleniya-uchaschihsya-dmsh  
(дата обращения: 02.05.2022).

90. Мельничук, Е.А. Процесс воссоздания художественного образа в музыкально-исполнительском классе: методические рекомендации // Наука и школа. – 2016. – №4. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-i-shkola.ru/node/100> (дата обращения: 12.02.2021).
91. Меркулов, А.М. Мимика и жестикуляция пианиста в системе исполнительских выразительных средств // Ученые записки Российской академии музыки им. Гнесиных. – 2014. – № 2 (9). – С. 22-48.
92. Милицина, О.В. Формирование готовности студентов педвуза к музыкально-просветительской деятельности в условиях дополнительного образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Саранск, 2008. – 152 с.
93. Милованова, Н.К. Драматизация и постановка познавательной задачи // Концепт. – 2013. – №12 (28). – С. 1-5. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2013/13241.htm?ysclid=lri5mqmq2d676687664> (дата обращения: 09.07.2022).
94. Мильштейн, Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства: учебное пособие. – Санкт-Петербург [и др.]: Лань: Планета музыки, 2019. – 263 с.
95. Мозгот, В.Г. Психология музыкальной деятельности: учебное пособие. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. – 143 с.
96. Мороз, Т.И. Развитие интонационного слуха в процессе воспитания музыканта // Манускрипт. – 2018. – №2 (88). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gramota.net/materials/3/2018/2/29.html> (дата обращения: 10.02.2021).
97. Мороз, Т.И., Ивачева, Д.А. Фортепианное исполнительское искусство в аспекте театральности // Манускрипт. – 2018. – №5 (91). [Электронный

- ресурс]. URL: <https://www.gramota.net/materials/9/2018/5/29.html> (дата обращения: 28.02.2022).
98. Мурзаев, В.С. Почитать да поработать: Руководство для чтения рус. сказок с детьми младшего возраста дома, в детском саду и в школе, в связи с рисованием, играми, пением, драматизацией и ручным трудом. – Москва : Задруга, 1915. – 64 с.
99. Мясникова, О.В. Педагогическая драматизация в высшей школе: монография. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2015. – 158 с.
100. Надолинская, Т.В. Театральные технологии в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта // Вестник МГУКИ. – 2008. – №1. – С. 172-177. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12835769&ysclid=lri5gcbvfm936970849> (дата обращения: 09.01.2021).
101. Надолинская, Т.В. Игры-драматизации на уроках музыки в начальной школе. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 (Вологда: ПФ Полиграфист). 230 с.
102. Надолинская, Т.В. Педагогические основы драматизации в музыкальном воспитании младших школьников: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Ростов-на-Дону, 1996. – 234 с.
103. Назайкинский, Е.В. Логика музыкальной композиции. – Москва : Музыка, 1982. – 319 с.
104. Найок, О.Б. К вопросу об иконизации художественного дискурса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2015. – №19 (730). [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ikonizatsii-hudozhestvennogo-diskursa> (дата обращения: 08.03.2022).

105. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – Москва : Классика-XXI, 1999. – 228 с.
106. Немировская, И.А. Феномен детства в творчестве отечественных композиторов второй половины XIX - первой половины XX веков: диссертация на соискание доктора искусствоведения. – Магнитогорск, 2011. – 229 с.
107. Нехай, В.Н. Глобализация: социокультурное измерение // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008. – № 8. – С. 109-113. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=kglmmx&ysclid=lri5dzktb7106159556> (дата обращения: 19.02.2021)
108. Николаева, А.И. Интерпретация музыки в контексте герменевтики: учебное пособие. – Москва : ГУ Тип. МПГУ, 2017. – 77 с.
109. Николаева, А.И. Психолингвистический аспект понимания музыкального стиля // Наука и школа. – 2016. – №1. – С. 150-156. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25738440&ysclid=lri5cunsbm705655445> (дата обращения: 16.11.2020).
110. Оборина, М.В. Иконичность фонетического слоя текста: от драматизации к смыслу // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – №18 (816). – С. 229-245. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39452099> (дата обращения: 08.03.2022).
111. Овсянкина, Г.П. Музыкальная психология: учебник для факультетов музыки педагогических университетов, консерваторий и гуманитарных вузов. – Санкт-Петербург : Союз художников, 2007. – 239 с.
112. Осеннева, М.С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник. – Москва : Академия, 2014. – 264 с.



113. Передерий, О.И. Отечественная фортепианная педагогика от истоков возникновения до 1917 года. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехнического ун-та, 2007. – 423 с.
114. Петракова, Т.О., Плехова, В.В. Художественно-образные средства освоения человеком окружающего мира // Форум молодых ученых. – 2016. – №4. – С. 733-739. [Электронный ресурс]. URL: <https://sciup.org/forum-nauka/2016-4-4?ysclid=lri59z16hz938767884> (дата обращения: 14.07.2022).
115. Печерская, А.Б. Актуализация художественного образа музыкального произведения на занятиях в классе фортепиано // Вестник науки. – 2020. – №12 (33). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.xn----8sbempclcw3bmt.xn--p1ai/article/3842?ysclid=lri58wssoh568864679> (дата обращения: 09.04.2021).
116. Печерская, А.Б. Интеллектуальное и эмоциональное развитие студента-пианиста в процессе освоения художественного образа (на основе расшифровки нотного текста) // Вестник науки. – 2020. – №8 (29). – С. 31-36. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999\\_West\\_2011\\_5/4.pdf?ysclid=lri569gyv3589850802](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999_West_2011_5/4.pdf?ysclid=lri569gyv3589850802) (дата обращения: 09.04.2021).
117. Побежимова, З.А. Драматизация как средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Екатеринбург, 2007. – 233 с.
118. Полякова, Т.Н. Театрально-игровая деятельность в творческом развитии учителя: монография. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2009. – 173 с.
119. Попова, С.В. Художественно-образные ассоциации в процессе обучения игре на фортепиано // Символ науки. – 2017. – №1. – С. 216-218. [Электронный ресурс]. URL: <https://os-russia.com/SBORNIKI/SN-2017-01-1.pdf?ysclid=lri54cvi4c556043378> (дата обращения: 12.08.2022).

120. Поризко, О.И. Песня как инструментальный жанр в фортепианной музыке для детей Н.П. Ракова // Вестник музыкальной науки. – 2021. – №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pesnya-kak-instrumentalnuy-zhanr-v-fortepia-nnoy-muzyke-dlya-detey-n-p-rakova> (дата обращения: 03.09.2021).
121. Произведения, П.И. Чайковского в отечественных нотных сборниках XX – начала XXI века: указатель переложений и транскрипций / автор-составитель А.А. Семенюк. – Москва : Пашков дом, 2016. – 305 с.
122. Рагс, Ю.Н. Анализ музыкального произведения: на пути к слушателю: очерки. – Санкт-Петербург. [и др.]: Лань: Планета музыки, 2022. – 393 с.
123. Радынова, О.П. Слушаем музыку: Книга для воспитателя и музыкального руководителя детского сада. – Москва : Просвещение, 1990. – 158 с.
124. Рапацкая, Л.А. Культурно-типологический подход к анализу ориентализма в курсе «История русской музыки» // Музыкальное искусство и образование. – 2018. – №2 (22). – С. 76-91 [Электронный ресурс]. URL: <http://musart-edu.ru/wp-content/uploads/2019/11/Music2-2018.pdf> (дата обращения: 06.04.2022).
125. Рапацкая, Л.А. Русская художественная культура: учебное пособие для студентов вузов. – Москва : Владос, 2002. – 607 с.
126. Российская государственная библиотека: Официальный сайт. [Электронный ресурс]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/> (дата обращения: 04.11.2021).
127. Рябуха, Н.А. Онтологическая специфика музыкального звука как исполнительской категории // Южно-Российский музыкальный альманах. – 2015. – №1 (18). [Электронный ресурс]. URL: <https://musalm.ru/2015-1-3-1.html?ysclid=lri4zuiyls620756251> (дата обращения: 10.06.2021).

128. Савшинский, С.И. Пианист и его работа. – Москва : Классика-XXI, 2002 (Люберцы (Моск. обл.): ПИК ВИНТИ). – 239 с.
129. Самсонова, Т.П. Музыкальная культура Европы и России. XIX век: учебное пособие. – Санкт-Петербург: [и др.]: Лань: Планета музыки, 2019. – 398 с.
130. Самсонова, Т.П. Русская музыка в русле развития европейской культуры (X-XVIII вв.) // Манускрипт. – 2017. – №9 (83). [Электронный ресурс].  
Научная электронная библиотека.  
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-muzyka-v-rusle-razvitiya-evropeyskoj-kultury-x-xviii-vv> (дата обращения: 16.01.2023).
131. Свирская, О.Е. Формирование интонационно-аналитических навыков в фортепианном классе // Культурная жизнь Юга России. – 2012. – № 3 (46). – С. 85-87.
132. Серякова, С.Б. Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Новосибирск, 2002. – 166 с.
133. Смирнова, М.В., Штром, А.А. Непреходящая ценность детской музыки Д.Б. Кабалевского как предмета освоения юными пианистами // Музыкальное искусство и образование. – 2019. – №3. – С. 94-104. [Электронный ресурс]. URL: <https://globalf5.com/Zhurnaly/Psihologiya-i-pedagogika/vestnik-kafedry-yunesko-muzykalnoe-iskusstvo-/vypusk-2019-3?ysclid=lri4yc15gn63103173> (дата обращения: 03.09.2022).
134. Смирнова, Т.И. Фортепиано. Интенсивный курс: Метод. рекомендации: Пособие для преподавателей, детей и родителей. – Москва : РИФ «Крипто-логос», 1992. – 54 с.
135. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины: краткий терминологический словарь / М.Ю. Олешков, В.М. Уварова. – Москва : Компания Спутник+, 2006. – 189 с. [Электронный ресурс].

- Портал «Педагогическая энциклопедия». Режим доступа: <https://didacts.ru/termin/integracija.html> (дата обращения: 25.09.2021).
136. Сорокина, Е.А. Мир детства в русской музыке XIX века: монография. – Тамбов: ТГМПИ, 2012. – 182 с.
137. Сохор, А.Н. Георгий Свиридов. – Москва : Музыка, 1964. – 269 с.
138. Степанец, Р.В. Интеграция как гносеолого-педагогический феномен // Вестник БГУ. 2014. №1. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека «Киберленинка». – Режим доступа: [http://vestnik-brgu.ru/?page\\_id=433&ysclid=lri4wemrop234396119](http://vestnik-brgu.ru/?page_id=433&ysclid=lri4wemrop234396119) (дата обращения: 12.02.2022).
139. Су, Цзюнь, Мансурова, А.П. К проблеме освоения фортепианных произведений русских и китайских композиторов китайскими обучающимися // Искусство и образование. – 2022. – № 3. – С. 333-344.
140. Су, Цзюнь. Актуальные аспекты развития китайско-российского взаимодействия в сфере культуры, искусства и художественного образования / Су Цзюнь, Гао Фуцзя // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: Материалы XX Международной научно-практической конференции. – Москва : МГИК, 2023. – С. 24-28.
141. Су, Цзюнь. Актуальные аспекты современной российской системы подготовки пианистов в контексте проблемы совершенствования фортепианной педагогики Китая / Ц. Су, А.П. Мансурова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 192-194.
142. Су, Цзюнь. К вопросу о культурной интеграции представителей русского населения в Китае: исторический и музыкальный аспекты // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции. – Москва : МГИК, 2020. – С. 213-217.

143. Су, Цзюнь. К проблеме освоения фортепианных произведений русских и российских композиторов китайскими обучающимися // Bulletin of The International Centre of Art and Education. – 2022. – №2. – С. 333-344.
144. Су, Цзюнь. Специфика подготовки китайских пианистов и педагогов к исполнительскому анализу в классе фортепиано // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 3. – С. 130-138.
145. Сун, Цзыцзя. Интеграция технологии и художественного содержания при работе над этюдами в фортепианном классе детских музыкальных школ Китая // THEORIA: журнал исследований в образовании. – 2021. – №3 (4). [Электронный ресурс]. URL: <https://theoriajournal.org/article/42-integratsiya-tekhnologii-i-khudozhestvennogo?ysclid=lri4uygv2c826034845> (дата обращения: 19.03.2022).
146. Тарновская, Т.К. Авторские фортепианные сборники композиторов XX века для детей // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №2 (51). [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtorskie-fortepiannye-sborniki-kompozitorov-xx-veka-dlya-detey> (дата обращения: 04.01.2022).
147. Тарновская, Т.К. Русский авторский фортепианный альбом для детей (от Чайковского к Прокофьеву) // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №2 (51). [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-avtorskiy-fortepiannyy-albom-dlya-detey-ot-chaykovskogo-k-prokofievu> (дата обращения: 05.05.2022).
148. Теория музыкального образования: учебник / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Москва : Прометей, 2020. – 500 с.
149. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – Москва : Наука, 2003. – 377 с.
150. Толмачева, Э.Г. Проблемы развития художественного сознания при обучении игре на фортепиано студентов музыкально-педагогических

- факультетов вузов искусства и культуры // Вестник ТГУ. – 2021. – №195. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-hudozhestvennogo-soznaniya-pri-obuchenii-igre-na-fortepiano-studentov-muzykalno-pedagogicheskikh-fakultetov-vuzov> (дата обращения: 10.08.2022).
151. Торопова, А.В. Становление научно-образовательной модели музыкально-психологической антропологии // Музыкальное искусство и образование. – 2020. – Т. 8. – № 3. – С. 65-81.
152. Торопова, А.В. Феномен интонирования как антропологический ориентир сохранения и воспроизведения облика человека определенной культуры // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2014. – №3 (34). – С. 72-84. [Электронный ресурс]. – URL: <https://pstgu.ru/download/1412336025.7toropova.pdf?ysclid=lri4mmdo5c851293743> (дата обращения: 01.12.2020).
153. Торопова, А.В. Феномен интонирования как знаковая функция // Развитие личности. – 2012. – №1. – С. 136-151. [Электронный ресурс]. URL: <http://rl-online.ru/uploads/136-151-2012-1.pdf> (дата обращения: 01.12.2020).
154. Уметалиева, Б.Ч. Музыка и вербальный язык: различные контексты взаимоотношений // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – №15 (97). – [Электронный ресурс]. URL: <https://ipi1.ru/images/PDF/2017/97/muzyka-i-verbalnyj.pdf?ysclid=lri4jbg4kt179744377> (дата обращения: 12.08.2021).
155. Федорович, Е.Н. Русская пианистическая школа как педагогический феномен: монография. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 278 с.
156. Федотова, Т.Ю., Немировская, И.Д. Интегративные связи в преподавании дисциплин музыкально-теоретического и музыкально-исторического циклов // СНВ. – 2019. – №3 (28). – С. 329-333. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека. – URL:

<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39185923> (дата обращения: 02.06.2022).

157. Фейгинов, С.Р. Педагогическая драматизация образовательного пространства личности и индивидуальности подростка: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. – 337 с.
158. Фейнберг, С.Е. Пианизм как искусство. – Москва : Музыка, 1965. – 516 с.
159. Ферапонтов, Г.А. Становление образовательного пространства школьника средствами культурологической драматизации: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Новосибирск, 2000. – 204 с.
160. Философский энциклопедический словарь / Ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. [Электронный ресурс]. Портал «Словари онлайн». URL: <https://rus-philosophical-enc.slovaronline.com> (дата обращения: 25.09.2021).
161. Фортепиано: образовательная программа дополнительного образования детей / Сост. А.Д. Алексеев, А.П. Батагова, Е.Н. Орлова и др. – Москва : ГБУДО г. Москвы «Детская музыкальная школа имени Н. А. Алексеева», 2018. 46 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://alekseev.music.mos.ru/upload/medialibrary/991/fortepiano7.pdf?ysclid=lr4byuhqh272607109> (дата обращения: 14.06.2022).
162. Хазанов, П.А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель-ученик»: на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва, 2006. – 366 с.

163. Цыпин, Г.М. Музыкальная педагогика и исполнительство: Проблемы, суждения, мнения: учебное пособие. – Москва : Прометей, 2016. – 404 с.
164. Чапаев, Н.К. Основные позиции интегративно-целостного подхода: статья // Образование и науки. – 1999. – № 2 (2). – С. 134-142. [Электронный ресурс]. Электронный архив Российского государственного профессионально-педагогического университета. URL: [https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/31313/1/edscience\\_1999\\_02\\_017.pdf](https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/31313/1/edscience_1999_02_017.pdf) (дата обращения: 27.10.2021).
165. Чапаев, Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.
166. Чжан, М. Особенности процесса подготовки к концертной деятельности музыканта-исполнителя / М. Чжан, М.Л. Бородянский [Электронный ресурс] // Искусство и образование. – 2020. – № 1. – С. 90-98. URL: [www.art-in-school.ru/art/1-2020\\_Part8\\_extracted.pdf](http://www.art-in-school.ru/art/1-2020_Part8_extracted.pdf) (дата обращения: 19.03.2021).
167. Чжан, Чао. Идеи и образы в детских альбомах для фортепиано русских композиторов // Вестник музыкальной науки. – 2022. – №4. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека «Киберленинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idei-i-obrazy-v-detskih-albomah-dlya-fortepiano-russkih-kompozitorov> (дата обращения: 19.05.2022).
168. Чжао, Цзябо. Роль фортепианных циклов современных российских композиторов для детей в развитии музыкального интереса обучающихся китайских музыкальных школ // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – №4. [Электронный ресурс]. URL: <https://pedagogy-journal.ru/article/ped20230068/fulltext> (дата обращения: 20.11.2021).



169. Чухина, Е.В. Интеграция образования: сущность, современные интегративно-педагогические концепции // Педагогическая наука и практика. – 2015. – №1 (7). [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека «Киберленинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-obrazovaniya-suschnost-sovremennye-integrativnopedagogicheskie-kontseptsii> (дата обращения: 15.01.2022).
170. Шварц, Б. Шостакович – каким запомнился. – Москва : Композитор, 2006. – 260 с.
171. Шмыдко, А.А. Воспитание духовного мира младших школьников средствами драматизации: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Ростов-на-Дону, 2005. – 216 с.
172. Шульпяков, О.Ф. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя. – Санкт-Петербург: Композитор, 2005. – 36 с.
173. Щапов, А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище: методическое пособие. – Москва : Классика-XXI, 2009. – 172 с.
174. Щербакова, А.И. Феномен музыкального искусства в становлении и развитии культуры: диссертация на соискание ученой степени доктора культурологии. – Москва, 2012. – 463 с.
175. Щирин, Д.В. К вопросу о восприятии упорядоченной и неупорядоченной информации в музыкальном произведении // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – Т. 16. – № 2. – С. 500-502 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2014/2014\\_2\\_500\\_502.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2014/2014_2_500_502.pdf) (дата обращения: 24.12.2020).
176. Щирин, Д.В. Об изменении понимания роли музыкального мышления и музыкального восприятия в педагогическом процессе // Образовательный вестник «Сознание». – 2018. – №5. [Электронный

ресурс]. Научная электронная библиотека «Киберленинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-izmenenii-ponimaniya-rol-i-muzykalnogo-myshleniya-i-muzykalnogo-vozpriyatiya-v-pedagogicheskom-protssesse> (дата обращения: 18.12.2020).

177. Юдин, А.П. Национальная идея в русской музыкальной педагогике XIX века: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва, 2004. – 407 с.
178. Юдовина-Гальперина, Т.Б. За роялем без слез, или Я-детский педагог. – Санкт-Петербург : Предприятие Санкт-Петербургского союза художников, 1996. – 191 с.
179. Юе, Цзин. Освоение методики комплексного анализа музыкальных произведений студентами-бакалаврами из Китайской Народной Республики в классе фортепиано: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2023. – 167 с.
180. Юсов, Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»: избранные труды по истории, теории и психологии художественного воспитания детей. – Москва : Компания Спутник+, 2004 (ГУП МО Воскресенская тип.). – 252 с.
181. Юстус, И.В. Использование дидактических средств драматизации как способа развития личности в образовании: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 1996. – 117 с.
182. Ярмухаметова, Р.С. Семантическая природа речевой и музыкальной интонации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2018. – №1 (58). – С. 91-97. [электронный ресурс]. URL:

[http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia\\_hum/2018/2018\\_1\\_91\\_97.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2018/2018_1_91_97.pdf)

(дата обращения: 19.07.2021).

183. Vygotski, Lev. Psychologie de l'art; trad. de Françoise Sève. Paris: La Dispute, 2005. – 381 с.

184. The RUSSIAN Fast Course. – URL: <https://fsi-languages.yojik.eu/yazik/Downloads/FSI-book-stressed.pdf> (дата обращения: 04.02.2022).

Пример результатов совместной работы преподавателя (лекционный материал и материал индивидуальных занятий в классе фортепиано) и обучающегося (выполнение домашних и аудиторных заданий):

скриншоты презентации

## Кюи Цезарь Антонович Пьеса «Куколки. Испанские марионетки»



**КУКОЛКИ**  
Испанские марионетки

Ц. КЮИ  
(1825 - 1893)

Allegro [Скоро]

**КУКОЛКИ**  
Испанские марионетки

Ц. КЮИ  
(1825 - 1893)

Allegro [Скоро]

### Методическая инструкция

Пьеса Цезаря Антоновича Кюи «Куколки. Испанские марионетки» является важным компонентом в системе теоретического и практического изучения фортепианного творчества композиторов России.

Данная пьеса позволит вам глубже изучить:

- биографию и творчество Ц.А. Кюи;
- жанр фортепианной миниатюры;
- особенности европейского романтизма в различных видах художественной культуры и музыкальном искусстве;
- творческие биографии и достижения русских и европейских композиторов – примеров воплощения идей романтизма, а также жанровых и тематических характеристик, присущих изучаемой пьесе (народное творчество, танец, миниатюра, диалог, детская игрушка);
- программную фортепианную музыку русских композиторов на тему «детская кукла» (в том числе в ее разновидностях «игра с куклой» и «ожившая кукла»);
- музыкально-выразительные средства и интонационные конструкции для инструментального воплощения «диалога» персонажей в музыкальном произведении;
- возможности полихудожественного воплощения и комплексного психоэмоционально-двигательного проживания образов, сюжета, характеров, интонаций «оживших кукол» в процессе драматизации.



Цезарь Кюи (1835- 1918) – российский композитор и инженер французского происхождения, автор опер и камерных произведений, член «Могучей кучки». Свою первую композицию – мазурку в соль миноре – автор создал уже в четырнадцатилетнем возрасте.

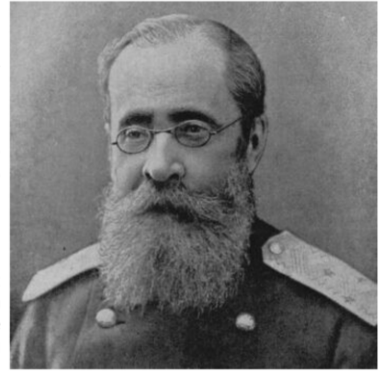
Будущий композитор рос в творческой обстановке, оставивший след на всей его биографии. В шестилетнем возрасте Кюи-младший уже воспроизводил услышанные мелодии на фортепиано. Развивать творческие способности ему помогала старшая сестра, тоже увлеченная музыкой. Впоследствии мальчика стали водить к профессиональным преподавателям, и со временем он стал сочинять свои первые композиции. Главным кумиром Цезаря был Фредерик Шопен – вдохновленный его произведениями, он сочинил десятки романсов и ноктюрнов. Одаренного ребенка совершенно бесплатно обучал известный музыкант Станислав Монюшко, написавший национальные оперы для польских исполнителей. В середине 19-го века юноша стал студентом Петербургского инженерного училища, после окончания которого стал обучаться в Николаевской военно-инженерной академии. В Петербурге молодой человек стал посещать театры, где давали оперу. Вдохновившись произведениями великих мастеров, Кюи начал сочинять свою первую в жизни оперу под названием «Замок Нейгаузен». Это произведение автор так и не закончил, зато уже через год он представил мелодию для «Кавказского пленника» великого русского литератора А. С. Пушкина. В начале 1860-х в Петербурге открылись двери «Новой русской музыкальной школы». Объединение состояло из Цезаря Кюи, Милия Балакирева, Модеста Мусоргского, Александра Бородина и Николая Римского-Корсакова. Школу нередко называли «Балакиревским кружком», но в историю она вошла, как «Могучая кучка».

В 1885-м на театральной сцене Льежа состоялась премьера оперы «Кавказский пленник». Находясь в Бельгии, автор создал еще один шедевр – «Флибустьер» – по лирическому произведению Жана Ришпена. Ее публика увидела через несколько лет – в парижской Комической опере. После успешной премьеры композитор был удостоен Командорского креста ордена Почетного легиона и избран членом-корреспондентом «Института Франции».

Помимо опер, Цезарь Кюи писал камерную музыку – романсы и лирические композиции на произведения русских классиков, хоровые произведения, вокальные квартеты и детские оперы. Помимо четырех крупных оперных произведений, посвященных детям (оперы «Снежный богатырь», «Красная шапочка», «Кот в сапогах», «Иванушка-дурачок»), в период между 1905 и 1918 г. (годом смерти композитора) из-под пера Кюи появляются сборники детских песен: «17 детских песен», ор. 73, «Еще 17 детских песен», ор. 78, «Последние 17 детских песен», ор. 97, дуэты-хоры для детских голосов (ор. 85, 101), «Десять пятиклавишных пьес» для фортепиано (ор. 74).

Сочиняя детскую музыку – оперы и песни, Цезарь Антонович сознательно стремился к постижению душевных состояний и психики ребенка. В то время, когда искусство для детей (в музыке, литературе, живописи) делало по существу свои первые шаги, такой подход Кюи был очень ценным и прогрессивным. Сочинения Кюи встают в один ряд с произведениями о детях и для детей П.И. Чайковского, М.П. Мусоргского, В.И. Ребикова, А.С. Аренского, А.Т. Гречанинова, помогая воссоздать полноценную картину развития детской музыки в культуре XIX–XX вв.

Композитору принадлежит ряд сочинений, обращенных к детям-пианистам. В 1906 г. издаются «Десять пятиклавишных пьес» Кюи для фортепиано в четыре руки (ор. 74). Произведения, вошедшие в данный опус, композитор посвящает «внуку Юрику». В основе пятиклавишных пьес, первая партия которых опирается лишь на пять фортепианных клавиш и написана в расчете на маленького пианиста-ребенка, – музыкальные картины из жизни детей рубежа веков: «Кукольный бал», «На лошадке», «Пастушок», «Мама обидела», «Расплясались». Образная сфера опуса позволяет отнести его к такому культурному явлению, получившему распространение во второй половине XIX в., как детский альбом 38. Для детских альбомов многих композиторов одной из характерных пьес является колыбельная. К данному жанру Ц. Кюи обращался на протяжении всей своей творческой жизни, в своих колыбельных нередко выражал чувства, связанные с семьей, детьми, внуком. В опусах № 20 (посвящен дочери композитора) и № 39 Кюи, в которые вошли разнохарактерные фортепианные миниатюры, находим пьесы: Berceuse, «У колыбели». «Колыбельную» 1905 г. композитор посвящает своему «13-дневному внуку».



Мир детства, заключенный в произведениях Кюи, отличается камерной атмосферой, наполненной теплом и добротой, ласковыми и нежными интонациями, напевными, легко запоминающимися мелодиями, озорными и изящными картинами, яркими образами-характерами. Эстетическая программа, связанная с темой детства, которая была сформулирована Кюи в критических статьях в ходе обзора произведений о детях и для детей различных композиторов, нашла претворение в собственных музыкальных сочинениях Кюи и опирается на такие понятия, как простота, изящество, грациозность, камерность, правдивость, свет, безгрешность, народная почва. Литературный материал, выбранный Кюи для своих произведений о детях, показывает особенности творческого подхода композитора к теме детства, важное место в котором уделялось решению проблемы воспитания нравственных, этических чувств маленького слушателя. Линия природы, сказочная линия и линия, раскрывающая особенности развития детской личности, духовно-нравственная линия, тесно переплетенные в образной сфере произведений для детей Ц. Кюи, призваны показать ребенку дорогу к вечным ценностям: миру, добру, взаимопомощи, любви к своим ближним. Яркие детские музыкальные портреты, картины детской жизни, детская литература рубежа XIX–XX в. и музыка, усиливающая ее эмоциональное воздействие – все это заключают в себе сборники детских песен Ц. Кюи. На наш взгляд, сочинения Кюи могут служить ярким материалом для знакомства современных детей с бытом и традициями второй половины XIX столетия, знакомства с тем, как протекала жизнь их сверстников, живших более ста лет назад.

К моменту, когда Кюи стал осваивать стезю фортепианной миниатюры, в русской музыке уже сложились содержательные и выразительные константы в рамках каждого жанра. Композитор в подавляющем большинстве случаев следовал стереотипам, наработанным его предшественниками.

Музыкальные образы, отразившиеся в 74 опусе Кюи, передающие окружение и склад жизни ребенка рубежа веков, дают основание отнести Десять пятиклавишных пьес Кюи к такому музыкальному явлению, получившему развитие во второй половине XIX столетия, как детский альбом. Искусствовед Е. Шефова справедливо отмечает, что «в первое десятилетие XX века такая разновидность фортепианной музыки, как детский альбом, прочно заняла своё место в ряду других явлений музыкальной культуры. Несмотря на то, что одной из вершин фортепианного цикла для детей по-прежнему был и остаётся «Детский альбом» Чайковского, значимость подобных альбомов в контексте культуры не пренебрегается, а наоборот, приобретает еще большую ценность. За сравнительно недолгий период (как известно, до середины XIX века в России образ ребёнка и детская тема не столь привлекали внимание композиторов), «альбом» стал одним из ярких явлений отечественной истории музыки».

Одной из характерных пьес для музыкальных альбомов второй половины XIX — начала XX вв., посвященных детям, является Колыбельная. Мимо этого жанра не прошел в своем творчестве и Цезарь Кюи. В посвященном композитором своей дочери («та petit Lydie») опусе № 20, который составили небольшие лирические и скерцозные миниатюры, находится пьеса «Колыбельная», «Колыбельную» можно увидеть и в цикле «Калейдоскоп» для скрипки и фортепиано. Близка к образному строю колыбельной детская песня «Ночь» из «17 детских песен» Кюи (ор. 73). Одна из фортепианных миниатюр опуса 39 получила название «У колыбели». В этот же опус входит пьеса Кюи, также напоминающая о теме детства — «Испанские марионетки».

Пьеса «Испанские марионетки» - это образы двух кукол.

I часть – это задорный и шаловливый образ. Характер первой куклы подчеркивает восходящее мелодическое движение и задержание на верхнем звуке, затем – возвращение. Во второй фразе – то же самое, но тоника теперь во второй октаве. Это можно сравнить с прятками: кукла спряталась, затем появилась.

II часть. Образ второй куклы - лирический и мечтательный, немного порывистый, что подчеркивает пунктирный ритм в мелодии.

III часть. Веселый танец двух кукол. В заключительном предложении переключаются интонации обеих кукол.

В пьесе «Испанские марионетки» Ц.А. Кюи обращается к популярной в то время теме народного фольклора, в частности народной танцевальной культуре Испании, отразившейся в одном из самых популярных танцев – хоты. О большой популярности этого танца говорит то, что Кюи – далеко не единственный европейский композитор, обратившийся к этим мелодиям для создания своих произведений.

Испанские народные напевы, в частности, мелодии хоты, можно услышать в творчестве многих европейских композиторов.

Изучите:

- творческую биографию Ференца Листа и его произведения «Большая концертная фантазия» и «Испанскую рапсодию»;
  - творческую биографию Мориса Равеля и его произведение «Испанскую рапсодию»;
  - творческую биографию Александра Сергеевича Даргомыжского и его произведение «Оделась туманом Гренада».
- Вместе давайте увидим и проанализируем эти взаимосвязи на примере творчества русского композитора М.И. Глинки.



**Глинка Михаил Иванович**  
(1804 – 1857)  
Первый русский  
композитор мирового  
значения

Опираясь на многовековые традиции русской народной и профессиональной музыки, достижения и опыт европейского искусства, Глинка завершил процесс формирования национальной композиторской школы, завоевавшей в XIX в. одно из ведущих мест в европейской культуре, стал первым русским композитором –классиком. В основе его творчества – народная музыка (русский фольклор), русская литература ( А. Пушкин, В. Жуковский, А. Дельвиг, А. Грибоедов, В. Одоевский, А. Мицкевич и др.), европейская музыкальная культура (В. Беллини, Г. Доницетти, Ф. Мендельсон, Г. Берлиоз, Дж. Мейербер, С. Моношко и др.).

Главные произведения Глинки:

- «Жизнь за царя» («Иван Сусанин»). Первая русская национальная опера
- «Вальс-фантазия». Гимн любви и молодости
- «Я помню чудное мгновенье...». Жемчужина русского романса
- «Руслан и Людмила». Героический эпос в новом формате
- «Камаринская». Вихрь и лирика русской пляски

Среди произведений, созданных на народные мелодии, у Глинки есть произведения, созданные в результате глубокого изучения испанского фольклора. Пример – «Арагонская хота».

Рассмотрим основные характеристики стиля той эпохи – русской музыкальной культуры первой половины XIX века. В то время в искусстве господствовал романтизм.



Тема Испании была одной из самых модных в эпоху Романтизма. В литературе, искусстве и театре того времени многие воспевали эту удивительную солнечную страну с древней историей и колоритными традициями. М.И. Глинка также любил Испанию. Свои восторженные впечатления от пребывания в этой стране он воплотил в двух «Испанских увертюрах». Первая из них – пышная и торжественная «Арагонская хота».

Впервые о создании «Блестящего каприччио для большого оркестра на тему Арагонской хоты» (первое название этого симфонического произведения) М.И. Глинка задумался в 1844 – нач. 1845-х гг., когда в Париже впервые услышал «Римский карнавал» Г. Берлиоза.

В 1845 году Глинка отправился в путешествие по Испании. В Вальядолиде он получил первые, наиболее яркие впечатления от испанской культуры, от того, как жители этого города проводили свои вечера – собирались целыми семьями, играли на музыкальных инструментах, пели и плясали. Услышав исполнение на гитаре арагонской хоты, Глинка был настолько впечатлен, что сохранил его в памяти вместе со всеми услышанными вариациями. Приехав в Мадрид, композитор тут же сел за создание «Блестящего каприччио». Премьера его произведения состоялась в 1850 году в Петербурге и носило другой заголовок – «Арагонская хота».

За время своего пребывания в Испании композитор тщательно изучал местный фольклор. Целыми днями он совершал пешие и конные прогулки по улицам и окрестностям города, чтобы постигнуть обычаи, традиции и культуру южной страны, а потом достоверно воплотить все это в своей музыке. Таким образом, в основе глинкинской «Хоты» для симфонического оркестра лежит популярнейшая мелодия испанского народного танца. Первую фортепианную транскрипцию «Хоты» сделал Милий Алексеевич Балакирев. Его обработку исполняют только виртуозы-пианисты.

XIX век – век классического расцвета русской музыки. В этом столетии русская композиторская школа рождает величайших композиторов мирового значения, первым среди которых был Михаил Иванович Глинка. Его традиции продолжили и развили Александр Даргомыжский, Модест Мусоргский, Александр Бородин и Николай Римский-Корсаков, Петр Чайковский. В русской музыкальной культуре 19 века произошел настоящий подъем, сформировалась национальная музыкальная школа, и отечественных композиторов признали и начали уважать весь мир. Основным стилем в музыкальной культуре этого периода – **романтизм**

На формирование и развитие романтизма в искусстве России первой трети XIX века оказали влияние следующие факторы: война 1812 года, движение декабристов, идеи Великой французской буржуазной революции.

В музыке направление романтизма сложилось в 1820-е годы, развитие его заняло весь XIX век. **Композиторы романтики старались с помощью музыкальных средств выразить глубину богатства внутреннего мира человека**

Особое влияние на формирование профессионального музыкального искусства начала XIX века оказал национальный подъем русского самосознания. Среди русских композиторов к течению романтизма принадлежит творчество **М.И. Глинки, Н.А. Римский-Корсакова, А.С. Даргомыжского, А.П. Бородина, М.П. Мусоргского, Ц.А. Кюи, П.И. Чайковского**

Романтизм характеризуется утверждением самоценности духовно-творческой жизни личности, изображением сильных (зачастую бунтарских) страстей и характеров, одухотворенной и целительной природы.

**Романтизм ставит на первое место человеческую личность** Поэтому главным предметом изображения в искусстве становится **область внутренних переживаний человека** Человеческая личность начинает отображаться в сложной взаимосвязи с окружающей действительностью, одним из главных вопросов искусства становится определение места человека в жизни.

Для романтизма характерна проблема двоемирия. В произведениях происходит постоянное сопоставление реального и воображаемого миров, чаще всего не в пользу первого. В связи с этим возникает еще одна характеристика романтизма – уход от реальности, который осуществляется различными способами.

Романтики обращаются к **историческим сюжетам** часто из национальной истории, отправляют своих героев в путешествия по экзотическим странам. Для романтизма характерно обращение авторов к **народным сказкам и легендам** а также уход в себя, **обращение к внутреннему миру**. **Главная черта музыки романтизма – эмоциональная выразительность** Музыканты, представители романтизма, довольно часто творили в таком музыкальном жанре, как **миниатюра** В тематическом плане композиторы-романтики обращались к **народному творчеству** легендам, преданиям, мифам. Именно романтики открыли для слушателя народное творчество, его красоту. Никто ранее не обращался к фольклору в таком количестве.

Творчество романтиков способствовало развитию музыкальных жанров, связанных со словом. Так появляется, например, романс. В этом проявилось еще одно свойство романтизма – склонность к **смешению различных видов искусства** Романтизм потребовал от композиторов и музыкантов не только тематических, но и технических изменений: появляются новые средства музыкального языка, новые принципы формообразования, происходит индивидуализация мелодики, расширяется тембровая и гармоническая палитра музыки. Композиторы эпохи романтизма написали одни из самых сложных произведений в истории музыки, некоторые музыканты стали создателями новых музыкальных жанров.



Давайте посмотрим на визуальных примерах воплощение идей романтизма в искусстве живописи:



Давайте послушаем, посмотрим и сравним: оркестровую версию и фортепианную обработку Глинки



Михаил Глинка "Арагонская хота".  
Дирижер Владимир Федосеев



Михаил Глинка "Арагонская хота".  
Исполнители Наталия Лебедева и Виталий

Давайте теперь послушаем и посмотрим народную версию испанского танца хоты



Elipe- Algora Certamen Oficial de Jota Aragonesa 2013



Арагонская хота. Ансамбль Бориса Моисеева

А теперь давайте узнаем, кто такие марионетки. А также познакомимся с ними.



Произведения русских композиторов на тему «детская кукла» (подтемы «игра с куклой» и «ожившая кукла»)  
 Мусоргский М.П. Вокальная пьеса «С куклой» («Колыбельная») из цикла «Детская»  
 Чайковский П.И. «Болезнь куклы», «Похороны куклы», «Новая кукла», «Марш деревянных солдатиков» из «Детского альбома»  
 Лядов А.К. «Куколки» («Марионетки»)  
 Рахманинов С.В. «Полишинель»  
 Шостакович Д.Д. «Танцы кукол» (цикл фортепианных пьес), «Заводная кукла» из «Детской тетради»  
 Кабалевский Д.Б. «Клоуны»  
 Денисов Э. «Кукольный вальс»

В фортепианных пьесах для детей образы театральных кукол раскрываются с разной степенью детализированности.

Наиболее понятными ребёнку будут обобщённые образы марионеток, которые включены в театральные сюжеты, близкие детским ролевым играм «бал, праздник», «болезнь». Продуктивным в этом плане представляется и обращение ряда авторов к набору типовых жанровоинтонационных моделей, рождающих у детей яркие кинетические и визуальные ассоциации и соответствующих «экстрамузыкальному» характеру детского восприятия (термин Г. М. Цыпина).

Склонности ребёнка к игре отвечает активное использование композиторами приёмов игровой музыкальной логики. В свою очередь, можно предположить, что «взрослые» ситуации, в которые помещены персонализированные театральные куклы (драматические перипетии истории Коломбины, любовные признания Пьеро), и внутренняя контрастность их характеров окажутся сложными для детского восприятия. Возможно, не все жанровые истоки пьес такого рода (например, серенада, пастораль, скерцо) смогут быть распознаны ребёнком.

Постижение образно-содержательных планов названных сочинений требует от исполнителя и слушателя весомого музыкального багажа, предварительного знакомства с театральными персонажами и особенностями комедии dell'arte, а также способности погружаться в особую, бытовую атмосферу театральной игры.

Перечислим некоторые музыкально-выразительные средства, в совокупности способствующие созданию юмористических и игровых эффектов: контрасты: регистровые (скачки в мелодии на октаву и более), штриховые (чередование легато и стакато), фактурные (выключение некоторых голосов, сопоставление различных фактурных пластов – гомофонного, где представлены мелодия, бас, сопровождение, и гетерофонного, основанного на движении параллельными созвучиями); тонально-гармонические средства, среди которых велика роль колористических «находок», будь то полутоновое нисходящее движение параллельными чистыми квартами или квинтами, терпкие секундовые кластеры в унисонном звучании или красочное сопоставление тоналностей между разделами пьес; прихотливости ритмического рисунка; звукоизобразительные приемы (глиссандо, охватывающее фортепианную клавиатуру от е 4 до Е субконтрактавы).

В сознании современного ребёнка театральная кукла, по всей вероятности, в большей степени ассоциируется с игрой, чем с обрядом: ведь в кукольном спектакле присутствуют все необходимые составляющие детской сюжетно-ролевой игры, отмеченные отечественными психологами и педагогами Л. С. Выготским и Д. Б. Элькониным. К ним относятся: мнимая ситуация (условные пространство и время, в которых находитесь театральные персонажи); игровой сюжет (события, развивающиеся на протяжении представления); игровая роль куклы (определённые действия, выполняемые куклой-актёром). Однако в контексте театрального действия все перечисленные выше атрибуты детской ролевой игры приобретают новые качества. Мнимая ситуация, сюжет игры не зависят от ребёнка и задаются условиями театрального представления. Переосмысливается роль куклы – последняя управляется взрослым и воспринимается ребёнком как самостоятельный «оживший» персонаж со своей волей и характером. Ещё одним важным отличием игровых и театральных кукол является изначальная эмоциональная заданность образов кукол-актёров, изображающих, как правило, положительного или отрицательного героя, связанного с определённым сюжетом. Взаимодействие ребёнка и куклы в условиях спектакля также обладает своими особенностями. В отличие от ролевой игры, в ситуации театрального представления ребёнок пассивен. Его функция – зритель, сопереживающий истории, героем которой является кукольный персонаж. Обращаясь к рассмотрению образов театральных кукол в музыкальных опусах для детей, зададимся вопросами: в какой степени и какими средствами композиторы отражают в музыке отмеченную специфику театральных кукол? Как подобные музыкальные кукольные образы воспринимаются детьми? Существует ли сходство в музыкальных воплощениях образов игровых и театральных кукол? анализ детских фортепианных пьес отечественных и зарубежных композиторов XIX–XX веков, посвященных марионетке как разновидности театральной куклы. К числу подобных опусов относятся «Марионетки» И. Депорта (даты жизни неизвестны), «Куколки (Испанские марионетки)» Ц. А. Кюи (1835–1918), «Марионетки» А. К. Лядова (1855–1914), «Танец марионеток» С. М. Майкапара (1867–1938), «Танец марионеток» М. Таренги (1870–1938), а также пьесы из цикла «Марионетки» Б. Мартину (1890–1959).

При обобщённом изображении марионеток весёлые, озорные куклы помещаются в знакомый для ребёнка игровой контекст «бала» или «праздника». Отсюда и танцевальные истоки тематизма подобных опусов. Так, жанровой основой пьес И. Депорта, С. М. Майкапара, М. Таренги служат галоп и полька, в сочинении Ц. А. Кюи угадывается жанр сегидиллы, черты вальса свойственны опусам А. К. Лядова и Б. Мартину («Марионетки танцуют»), мазурки – произведению Б. Мартину «Бал кукол». Особенность рассматриваемых пьес заключается в присутствии ярко выраженного игрового начала, ассоциирующегося со стихией смеха. К примеру, жанровыми истоками пьесы И. Депорта «Марионетки» являются юмореска и скерцо. В её тематизме присутствуют музыкальные лексемы движения и пластики (здесь и далее термины Л. Н. Шаймухаметовой), имитирующие различные виды танцевальных па (октавные ходы басового голоса в кадансах музыкальных фраз или широкие скачки в мелодии), а также элементы звуковых сигналов – перезвон колокольчиков (движение мелодии по звукам ломаного арпеджио):

Главным средством создания образа марионеток в пьесе И. Депорта, как и в миниатюрах других композиторов, выступают приемы игровой музыкальной логики, рассмотренные в трудах Е. В. Назайкинского и получившие дальнейшую разработку в статьях А. Е. Лебедева.

А теперь давайте вернёмся к пьесе Ц.А. Кюи «Куколки. Испанские марионетки». Теперь нам будет понятно, что же происходит в сюжете пьесы Ц.А. Кюи «Куколки. Испанские марионетки», где «ожившие театральные куклы» взаимодействуют под музыку в стиле арагонской хоты.



Теперь мы отчетливо слышим, что Ц.А. Кюи в пьесе «Куколки: испанские марионетки» использует ритмоинтонационные обороты арагонской хоты с характерными синкопами и форшлагами на вторую долю. И хотя музыка, безусловно, принадлежит к страницам «русского Востока» (причем, наряду с испанскими, здесь угадываются и итальянские истоки), «инородность», искромётный экзотизм этой музыки явственно ощущается уже с первых тактов произведения.

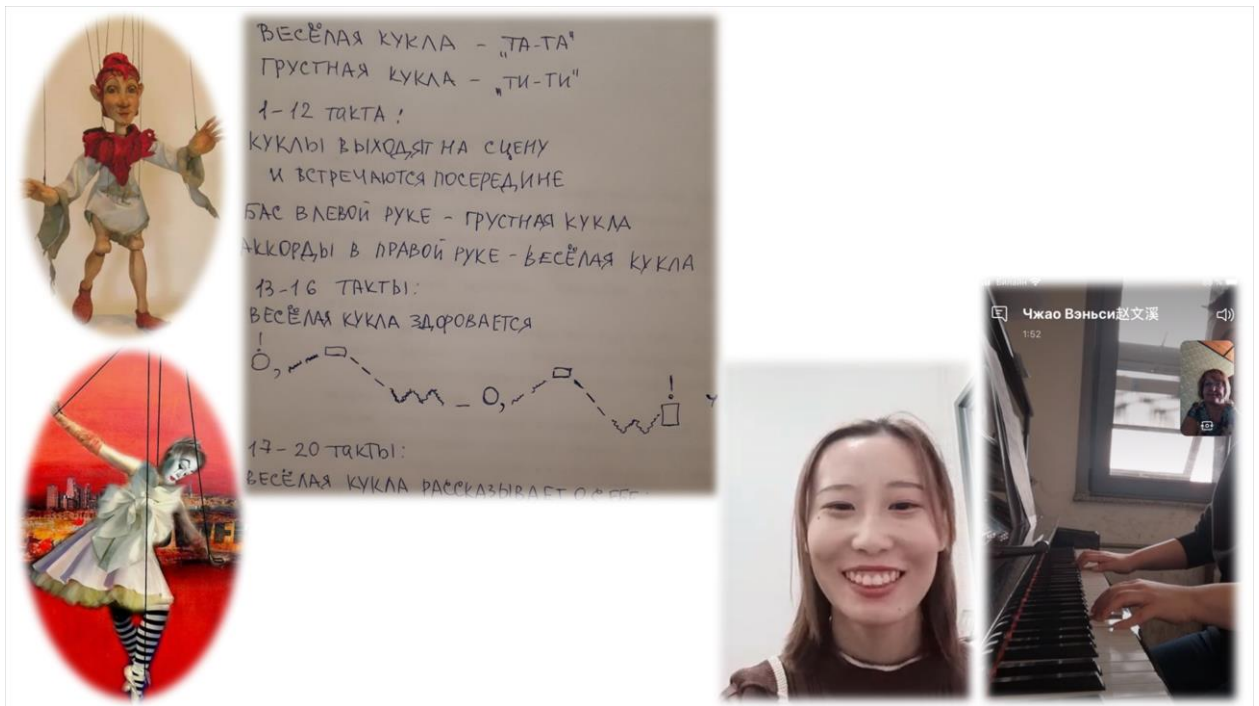


Давай подумаем, что же может происходить между двумя куклами под эту музыку, учитывая что это произведение в стиле романтизма и содержит в себе признаки арагонской хоты?

Для этого нужно описать все средства выразительности, которые были характерны для этих явлений в композиторском творчестве в целом, а также формируют портрет каждого персонажа пьесы. Также нужно подумать, на какой тип взаимодействия похожи музыкальные фразы: Это диалог? Какой он по характеру? Как могут выглядеть персонажи этого диалога – испанские куклы?

Давай представим, как могут взаимодействовать персонажи этой пьесы: что они могут делать? Танцевать? Или просто общаться с помощью движений и жестов?





#### Список использованных ресурсов

- Репин И.Е. Портрет Ц.А. Кюи. URL: <https://bidspirit.com/ui/lotPage/source/catalog/auction/10301/lot/156199/%D0%A0%D0%B5%D0%BF%D0%B8%D0%BD-%D0%98%D0%BB%D1%8C%D1%8F-%D0%95%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87-1844-1930?lang=ru>
- Кюи Ц.А. Куколки. Испанские марионетки: ноты. URL: [https://igraj-poi.narod.ru/arhiv/pdf/russian/kjui\\_kukolki.pdf?ysclid=lrncw14fdp785060776](https://igraj-poi.narod.ru/arhiv/pdf/russian/kjui_kukolki.pdf?ysclid=lrncw14fdp785060776)
- Цезарь Кюи: биография. URL: <https://biographe.ru/uchenie/tsezar-kyui>
- Лапина М.Е. Отражение темы детства в фортепианных произведениях Цезаря Кюи// Молодой Ученый. 2015. № 16 (96). URL: <https://moluch.ru/archive/96/21676/?ysclid=lrn9o5mvvg398759936>
- Лапина М.Е. Феномен детства в культурном наследии Ц.А. Кюи. URL: [https://vestnik.spbgik.ru/vestnic\\_jurnal/242786---22203044\\_2015\\_-\\_4\(25\)/0073-0079\\_%D0%9B%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf](https://vestnik.spbgik.ru/vestnic_jurnal/242786---22203044_2015_-_4(25)/0073-0079_%D0%9B%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf)
- Базилевич Т.В. Образы театральной куклы в детской фортепианной музыке // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2013. № 8 (34): в 2-х ч. Ч. I. С. 25-29. URL: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1997-292X\\_2013\\_8-1\\_04.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2013_8-1_04.pdf)
- Сафиуллина Л.Г. Образы кукол в фортепианных пьесах для детей. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F\\_1329011233/Safiullina.L.G.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F_1329011233/Safiullina.L.G.pdf)
- Михаил Иванович Глинка: статья / О. Аверьянова // Бельканто. URL: [https://www.belcanto.ru/glinka.html?ysclid=lrkkgdhe\\_0635316693](https://www.belcanto.ru/glinka.html?ysclid=lrkkgdhe_0635316693)
- М.И. Глинка. «Арагонская хота»: статья // Саундтаймс. URL: [https://soundtimes.ru/simfonicheskaya-muzyka/udivitelnye-simfonicheskie-proizvedeniya/m-i-glinka-aragonskaya-khota?ysclid=lrkkaacyew\\_626593326](https://soundtimes.ru/simfonicheskaya-muzyka/udivitelnye-simfonicheskie-proizvedeniya/m-i-glinka-aragonskaya-khota?ysclid=lrkkaacyew_626593326)
- Романтизм: статья. URL: <https://www.km.ru/science-tech/2021/02/06/885409-romantizm-v-muzyke>
- Марионетка. История марионетки. Игра тени. Не стань марионеткой. Театр кукол. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=ORglv\\_7vtb50&t=57s](https://www.youtube.com/watch?v=ORglv_7vtb50&t=57s)
- Granada - Celia Muñoz y Joselito URL: [https://www.youtube.com/watch?v=OLRgVNSW\\_9dw](https://www.youtube.com/watch?v=OLRgVNSW_9dw)
- Festival Mondial des Théâtres de Marionnettes 2015 URL: [https://www.youtube.com/watch?v=yH\\_34zguwL3w](https://www.youtube.com/watch?v=yH_34zguwL3w)
- Кюи Ц.А. Испанские марионетки (Куколки) / Исп. Кириченко Милена URL: <https://www.youtube.com/watch?v=akWdownWQwI>
- Кюи Ц.А. Испанские марионетки (Куколки) / Исп. Курмангазиева Лина. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=uGIZ\\_6k9C6A8](https://www.youtube.com/watch?v=uGIZ_6k9C6A8)
- Марионетки: фото кукол. URL: <https://yandex.ru/images/search?from=tabbar&text=%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%BA%D0%B8%20%20%D0%B2%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%BB%D1%8B%D0%B9%20%D0%B8%20%D0%B3%D1%80%D1%83%D1%81%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20>
- Методическое сообщение к нотному переложению для ансамбля произведения Ц. Кюи «Испанские марионетки» / Л.В. Антонова. URL: <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2016/09/12/metodicheskoe-soobshchenie-ts-kyui-ispanskie>
- Сафиуллина Л.Г. Образы кукол в фортепианных пьесах для детей. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F\\_1329011233/Safiullina.L.G.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F_1329011233/Safiullina.L.G.pdf)