

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена»

На правах рукописи

Клокова Нелли Ринатовна

**ФЕНОМЕН ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ
В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО**

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

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор культурологии,
кандидат философских наук,
Корсакова Ирина Анатольевна

Санкт-Петербург
2024

Оглавление

| | |
|---|-----|
| Введение | 3 |
| | |
| Глава 1. Феномен индивидуального стиля преподавания: историко-теоретический аспект | 17 |
| 1.1. Теоретические основы индивидуального стиля преподавания..... | 17 |
| 1.2. Индивидуальный стиль преподавания в истории фортепианного искусства | 33 |
| 1.2.1. Формирование стилей преподавания в системе профессионального обучения музыке в России | 34 |
| 1.2.2. Стилевые особенности преподавания музыки в XX веке. Традиции и новации..... | 59 |
| 1.3. Основные направления работы в классе фортепиано с обучающимися по общеразвивающей программе в ДМШ и ДШИ | 83 |
| Выводы по первой главе..... | 102 |
| | |
| Глава 2. Оптимизация индивидуального стиля преподавания фортепиано в детской музыкальной школе/детской школе искусств: опытно-экспериментальное исследование..... | 105 |
| 2.1. Анализ стилевых особенностей преподавания музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ | 105 |
| 2.2. Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ в соответствии со спецификой общеразвивающей программы..... | 133 |
| Выводы по второй главе..... | 172 |
| | |
| Заключение..... | 174 |
| | |
| Список литературы | 176 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В современной российской педагогике музыкального образования определился приоритет личностно-ориентированного обучения, направленного на индивидуализацию, саморазвитие, активность и самостоятельность обучающегося, раскрытие его творческого потенциала. Интерес к изучению феномена индивидуального стиля преподавания в классе фортепиано обусловлен новой, непрерывно трансформирующейся реальностью, которая предписывает предельную гибкость и пластиичность музыкально-педагогической системы, учитывающей ментальные атрибуты, психологические особенности учащихся XXI века.

Под индивидуальным стилем преподавания, как правило, понимается устойчивое сочетание способов педагогической деятельности и педагогического общения, обусловленное типологическими особенностями личности. В работах В.С. Мерлина, Е.А. Климова, В.А. Толочки, А.И. Николаевой, А.В. Торховой и других исследователей, индивидуальный стиль рассматривается как динамическая, вариативная система приемов и средств деятельности.

Характеризуя индивидуальный стиль преподавания в классе фортепиано, необходимо подчеркнуть, что стиль обусловлен ключевыми свойствами личности, но не фатально детерминирован ими. В.А. Толочек отмечает, что стиль профессиональной деятельности является организующим началом и служит средством приспособления субъекта к социальным требованиям. А.И. Николаева рассматривает стиль как динамическую, адаптивную систему, которая соединяет в себе «становящееся» и «ставшее» и определяет способ деятельности человека в мире. А.В. Торхова определяет индивидуальный стиль преподавания как личностно значимую модель активности учителя, проявляющуюся в избирательном отношении к способам реализации профессиональных задач.

Индивидуальный стиль преподавания фортепиано, также как индивидуальный стиль в музыкальном исполнительстве, обладает адаптивными свойствами. В исследованиях А.В. Малинковской подчеркивается внутренняя обусловленность стилевых проявлений в искусстве исполнителей психологическими, психофизиологическими особенностями их личности, эстетическими идеалами, художественными позициями, способами, средствами и приемами раскрытия содержания исполняемой музыки.

В стилевых закономерностях музыкального обучения и воспитания находят отражение общеисторические тенденции, приметы времени. Педагогика музыкального образования опосредованно, а подчас и непосредственно определена макросоциальными, экономическими, культурными процессами. В связи с этим у преподавателя фортепиано возникает проблема выбора наиболее эффективных форм и приемов осуществления профессиональной деятельности.

Вместе с тем, следует указать на недостаточное количество научно-исследовательских работ, в которых анализируются изменения стилевых особенностей преподавания фортепиано на различных этапах становления отечественного образования, выявляются причины этих изменений, изучаются процессы корреляции педагогики музыкального образования и социокультурных факторов.

Кроме того, обнаружена необходимость разработки научно-практических рекомендаций по оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано в детских музыкальных школах и детских школах искусств, соответствующего актуальным принципам личностно-ориентированного обучения, запросам и требованиям времени, специфике общеразвивающей дополнительной образовательной программы. В рамках авторской научной школы «Развивающее обучение в теории и методике преподавания музыки» Г.М. Цыпин формулирует сложный, многоуровневый комплекс вопросов, связанных с общеразвивающим обучением.

Общие положения теории оптимизации учебного процесса разработаны в трудах Ю.К. Бабанского. Оптимизация индивидуального стиля преподавания в классе фортепиано представляет собой перманентный творческий процесс поиска педагогом оптимального стиля преподавания, влияющего на эффективность образовательного процесса.

Теоретический анализ научно-литературных источников, наблюдение и обобщение практического опыта преподавателей детских музыкальных школ и детских школ искусств позволили выявить следующие **противоречия**:

- индивидуальный стиль преподавания педагога-пианиста в значительной мере влияет на эффективность учебного процесса, на становление мотивационной и эмоционально-психологической атмосферы в классе. Между тем в ряде случаев выявлен бессознательный характер формирования стиля преподавания, вне комплексного учета педагогом целей и задач обучения, специфики дополнительной предпрофессиональной или общеразвивающей образовательной программы;
- в теории преподавания фортепиано, как правило, утверждаются актуальные тенденции личностно-ориентированного обучения, однако в реальной практической деятельности сохраняются некоторые формальные, догматические установки, не соответствующие запросам современного социума;
- ментальность современного учащегося, его художественно-эстетические, ценностные приоритеты, мотивационная направленность деятельности значительно отличается от личностных характеристик ученика предыдущего столетия. В то время как основой планирования и реализации учебного процесса в классе фортепиано является авторитет педагога, а также традиции, заложенные выдающимися, главным образом отечественными, музыкантами во второй половине XIX–начале XX вв.

Вышеизложенные противоречия определили **проблему исследования**, связанную с изучением феномена индивидуального стиля преподавания, анализом стилевых особенностей преподавания фортепиано на различных

этапах становления отечественного образования и выявлением условий повышения эффективности процесса преподавания фортепиано в детской музыкальной школе/детской школе искусств.

Необходимость разрешения данной проблемы обусловила выбор **темы исследования**: «Феномен индивидуального стиля преподавания в классе фортепиано».

Степень научной разработанности проблемы исследования. Общие теоретические положения индивидуального стиля когнитивной, трудовой, спортивной и других видов деятельности исследованы Е.А. Климовым, В.С. Мерлиным, А.К. Марковой, А.Я. Никоновой, И.А. Зимней, Н.И. Петровой, Е.К. Черничкиной, А.Н. Кишиковым и др.

В трудах А.А. Алексеевой, О.А. Слепичевой, И.А. Габдулиной, М.Р. Щукина, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Н.Б. Буяновой и др. особенности индивидуального стиля рассматриваются с позиции общей и педагогической психологии.

Категория стиля педагогического общения выступает в качестве предмета изучения в работах Е.В. Везетиу, О.В. Карчавы, А.Н. Ефимовой, А.А. Леонтьева, П.А. Хазанова, Л.Н. Макаровой, И.П. Шкуратовой, Ю.Б. Шуваловой, Е.Ю. Вороновой и др.

Исследования о влиянии стиля преподавания на эффективность образовательного процесса проводились зарубежными учеными (К. Левин, Р. Липпит, Р. Уайт, Дж. Колдрен, Дж. Хивли, А.Ф. Граша и др).

В ходе научного эксперимента, организованного учителями общеобразовательных школ Москвы, Московской, Тверской и Нижегородской областей, а также выпускниками заочного отделения психологического факультета Московского психолого-социального института в 1998–2001 гг., и описанного О.В. Лишиным, было обнаружено определенное влияние индивидуального стиля педагога на формирование личностных качеств обучающихся.

В диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук Л.Е. Слуцкой «Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования» раскрыт процесс становления и развития концепций профессионального музыкального образования в историческом аспекте проблемы с позиции синергетики.

В работах А.И. Щербаковой, Л.А. Рапацкой, А.С. Базикова, Л.В. Школяр, Л.Л. Алексеевой, О.В. Стукаловой, Е.М. Торшиловой, Е.Ф. Командышко, М.С. Бережной, Е.А. Бодиной и др. педагогика искусства и процесс художественно-творческой деятельности рассматривается в контексте социокультурного пространства.

Индивидуальный стиль музыкально-исполнительской деятельности выступает объектом исследования в работах А.Д. Алексеева, Л.А. Баренбойма, Д.А. Рабиновича, А.В. Малиновской, А.И. Николаевой и др.

Различные аспекты теории и методики музыкального образования раскрываются в трудах советских музыковедов (Г.М. Коган, Я.И. Мильштейн, С.И. Савшинский и др.) и современных ученых (Э.Б. Абдуллин, Г.М. Цыпин, А.В. Торопова, А.П. Юдин, Е.В. Николаева, О.П. Радынова, М.С. Старчеус, И.М. Красильников, Е.М. Акишина, Т.Г. Мариупольская, Г.Л. Князева и др.).

Объект исследования: процесс преподавания фортепиано в детской музыкальной школе/детской школе искусств.

Предмет исследования: индивидуальный стиль преподавания фортепиано в теоретическом, историческом и музыкально-педагогическом аспектах.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование феномена индивидуального стиля преподавания в классе фортепиано, разработка и реализация научно-практических подходов к оптимизации

индивидуального стиля преподавания фортепиано в детской музыкальной школе/детской школе искусств.

Задачи исследования:

- проанализировать научные представления по проблеме стиля преподавания, на этой основе дать определение и выявить структуру индивидуального стиля преподавания фортепиано;
- определить стилевые особенности преподавания в классе фортепиано в период становления фортепианной школы в России (вторая половина XIX–XX вв.) и в современных детских музыкальных школах/детских школах искусств;
- обосновать принципы оптимизации индивидуального стиля преподавания в классе фортепиано, определить направления работы по повышению эффективности процесса преподавания фортепиано в детской музыкальной школе/детской школе искусств, предложить этапы деятельности педагога по оптимизации индивидуального стиля преподавания;
- разработать научно-практические подходы к оптимизации индивидуального стиля преподавания в классе фортепиано;
- провести опытно-экспериментальную работу по оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ, обобщить и интерпретировать результаты эксперимента.

Гипотеза исследования. Процесс преподавания фортепиано в детской музыкальной школе/детской школе искусств будет эффективен при следующих условиях:

- осмысление педагогом феномена индивидуального стиля преподавания фортепиано;
- оптимизация педагогом индивидуального стиля преподавания фортепиано в соответствии с социокультурными условиями, доминантной педагогической парадигмой, индивидуально-психологическими особенностями возрастного развития личности обучающегося, целями и

задачами, актуальными на данном этапе обучения, спецификой дополнительной предпрофессиональной или обще развивающей образовательной программы.

Методологическую основу и теоретическую базу диссертационного исследования составили:

- научные труды, анализирующие теорию индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, А.К. Маркова, К. Левин и др.);
- работы, обобщающие опыт выдающихся отечественных преподавателей-музыкантов (Л.А. Баренбойм, Я.И. Мильштейн, А.Д. Алексеев, А.В. Вицинский и др.);
- труды, раскрывающие теоретико-методические положения в области музыкальной педагогики (Г.Г. Нейгауз, С.Е. Фейнберг, С.И. Савшинский, Г.М. Коган, Л.Н. Наумов, Г.М. Цыпин и др.);
- работы, анализирующие принципы современного воспитания и образования (М.В. Кларин, В.В. Сериков, Д.И. Фельдштейн, И.С. Якиманская и др.);
- труды, выявляющие основные факторы в становлении и трансформации художественно-педагогических парадигм в современном музыкальном образовании (Л.Е. Слуцкая, А.И. Щербакова, А.И. Николаева, Т.Г. Мариупольская и др.);
- нормативно-правовые документы, регламентирующие реализацию дополнительных образовательных программ в области искусств.

Методы исследования: изучение психолого-педагогической, философской, музыковедческой литературы с позиции логико-аналитического, компаративно-исследовательского и аксиологического подходов; эмпирический анализ и обобщение личного музыкально-педагогического опыта автора диссертации; педагогическое наблюдение, опрос, интервьюирование, беседа; педагогический эксперимент; метод экспертной оценки; статистическая обработка и систематизация

эмпирических данных, полученных в процессе опытно-экспериментальной работы.

Научная новизна исследования:

- определена структура индивидуального стиля преподавания фортепиано;
- предложено понятие «оптимальный стиль преподавания фортепиано» в учреждениях дополнительного образования;
- определены стилевые особенности преподавания в классе фортепиано в период становления фортепианной школы в России (вторая половина XIX–XX вв.) и в современных детских музыкальных школах/детских школах искусств;
- разработаны научно-практические подходы к оптимизации индивидуального стиля преподавания в классе фортепиано;
- определены критерии идентификации индивидуального стиля преподавания фортепиано;
- предложены этапы деятельности педагога по оптимизации индивидуального стиля преподавания в учреждениях дополнительного образования;
- разработаны методы, приемы, формы работы, повышающие эффективность процесса преподавания фортепиано в детской музыкальной школе/детской школе искусств;
- экспериментально проверена зависимость уровня фортепианной подготовки учащихся по общеразвивающей дополнительной образовательной программе от стиля преподавания педагога.

Теоретическая значимость диссертационного исследования:

- дана развернутая дефиниция понятия «индивидуальный стиль преподавания» в области музыкальной культуры и искусства, представлена подробная характеристика и методика диагностики авторитарно-императивного, демократического, индифферентного стиля преподавания фортепиано;

- выявлены, проанализированы и обобщены тенденции обучения на различных исторических этапах становления отечественной педагогики музыкального образования, обозначено их влияние на стилевые особенности преподавания фортепиано;
- изучены основные индивидуально-стилевые особенности преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ;
- проанализировано влияние индивидуального стиля преподавания на результаты учебно-воспитательной работы, становление мотивационной и эмоционально-психологической атмосферы в классе.

Практическая значимость исследования выражается в следующем:

- выявлены условия повышения эффективности процесса преподавания фортепиано в современных детских музыкальных школах/детских школах искусств;
- представлена структура музыкального урока-спектакля, включающего игры и упражнения, способствующие инициированию самостоятельности и активности учащегося в классе фортепиано, сочетающие элементы исследовательской и проектной видов деятельности;
- апробированы практические подходы к оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ;
- материалы исследования могут быть использованы в лекционных курсах, семинарах, в организации производственной педагогической практики студентов музыкальных учебных заведений среднего профессионального и высшего образования, а также в содержании дополнительной профессиональной программы (повышение квалификации).

Личный вклад соискателя:

- проведен сравнительно-сопоставительный анализ стилевых особенностей преподавания фортепиано на различных этапах становления отечественной музыкальной педагогики;

- обобщены индивидуально-стилевые особенности преподавания фортепиано в современных ДМШ и ДШИ в соответствии с разработанным диагностическим инструментарием;
- выявлены отличия в стилевых особенностях преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ в зависимости от специфики дополнительной образовательной программы;
- разработаны научно-практические подходы к оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ, соответствующего принципам личностно-ориентированного обучения.

Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования обеспечиваются:

- фундаментальной теоретико-методологической базой диссертационного исследования, включающей в себя концептуальные положения как отечественных, так и зарубежных научных работ из области педагогики музыкального образования и психологии;
- комплексным использованием диагностического инструментария, теоретических и эмпирических методов, релевантных цели и задачам исследования;
- личным участием докторанта в организации и проведении опытно-экспериментальной работы;
- обсуждением полученных данных в процессе интервьюирования и бесед со специалистами, имеющими значительный педагогический опыт работы.

База исследования: ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова», МКУ ОДО «ДШИ «Муза»» г.о. Молодёжный, МУ ДО г. Солнечногорска «Сенежская ДШИ», МБОУДОД г.о. Химки «ДШИ им. А.Н. Верстовского».

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа (2014–2024 гг.).

Первый, *аналитический* этап (2014–2017 гг.) включал всестороннее изучение отечественной и зарубежной психолого-педагогической,

философской, научно-методической, музыведческой литературы в контексте темы диссертации, а также государственных документов, регламентирующих реализацию дополнительных образовательных программ в области искусств. Широкое педагогическое наблюдение, осуществляемое в классах преподавания музыкально-исполнительских дисциплин, а также обобщение полученных данных позволили выявить противоречия, имеющиеся в системе современного дополнительного образования, и определить проблему исследования.

В процессе второго, *организационного* этапа (2017–2022 гг.) формировался комплекс теоретических и эмпирических методов, релевантных цели и задачам исследования; корректировались отдельные положения гипотезы; конкретизировался инструментарий диагностики индивидуального стиля преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ. Наряду с этим осуществлялся педагогический эксперимент, включавший в себя подготовительный, констатирующий, формирующий и контрольный этапы; проводились опросы родителей (законных представителей) обучающихся по предпрофессиональным и общеразвивающим дополнительным образовательным программам, а также интервью и беседы со специалистами, имеющими значительный педагогический опыт работы.

Третий, *резюмирующий* этап (2022–2024 гг.) был посвящен анализу, обобщению и интерпретации результатов опытно-экспериментальной работы; а также подготовке материалов для научных статей и докладов на конференциях, семинарах, круглых столах и др.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и выводы диссертационного исследования отражены в научных публикациях, докладах на методических семинарах, состоявшихся в ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова», МКУ ОДО «ДШИ “Муза”» г.о. Молодёжный, следующих научно-практических конференциях: Всероссийской научной конференции «Молодые исследователи о музыке» (МГИМ им. А.Г. Шнитке, 22–23 ноября 2017, г. Москва); IV Всероссийской

научно-практической конференции аспирантов и молодых ученых памяти А.П. Починка (РГСУ, 15–16 марта 2018, г. Москва); II Всероссийской научно-практической конференции «Молодые исследователи о музыке» (МГИМ им. А.Г. Шнитке, 30 ноября–1 декабря 2018, г. Москва); Всероссийской научно-практической конференции «Искусство, культура, образование в XXI веке: проблемы и перспективы» (РГСУ, 11 апреля 2019, г. Москва); Межвузовской конференции «Рыцарь XX века: личность и творчество Д.Б. Кабалевского в музыкальной культуре и образовании» (МГИК, 23–30 декабря 2019, г. Москва); Научно-педагогической конференции «Педагогическая инициатива» (ГБУ ДПО г. Москвы «ДОП СКИ», 6 декабря 2020, г. Москва); 12-й Международной научно-практической конференции «Научные чтения в музыкальном доме Альфреда Шнитке» (МГИМ им. А.Г. Шнитке, 23–24 ноября 2020, г. Москва); XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Художественное образование в Российской Федерации: вчера, сегодня, завтра» (НГПУ, 23 апреля 2021, г. Новосибирск); VII Международной научно-практической очно-заочной конференции «Филологические и социокультурные вопросы науки и образования» (КубГТУ, 20 октября 2022, г. Краснодар).

Положения, выносимые на защиту.

1. Индивидуальный стиль преподавания — адаптивная, динамическая, вариативная, поддающаяся оптимизации система методов, приемов, форм, средств, используемых педагогом в процессе профессиональной деятельности. В своих основных проявлениях стиль преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ зависит от индивидуально-личностных особенностей педагога и учащегося, доминантной педагогической парадигмы, целей и задач, которые актуализируются на каждом конкретном этапе обучения, концепции дополнительной предпрофессиональной или общеразвивающей образовательной программы. Таким образом, можно говорить о том, что стиль преподавания фортепиано определяется сложным

сплавом, синтезом личного и надличностного: индивидуальной ментальности, мировоззрения педагога и сложившихся социокультурных условий, отражающих фундаментальные черты эпохи.

2. В системе современного дополнительного образования превалирующую роль играет традиционная практика преподавания фортепиано, формирование которой началось в России в 60–70 годы XIX века и продолжалось в XX веке. В большинстве случаев она ориентирована на подготовку профессиональных, квалифицированных музыкантов и, как следствие, базируется на авторитарно-императивном стиле преподавания вне комплексного учета специфики дополнительной образовательной программы. В современных социокультурных условиях такой стиль преподавания становится менее эффективным, транслирование готовых образцов и шаблонов не удовлетворяет потребностям времени и предпочтениям, характерным для учащихся XXI века.

3. Демократический стиль преподавания соответствует концепции общеразвивающей дополнительной образовательной программы в области музыкального искусства «Фортепиано», целью которой является гармоничное развитие личности любого ученика, независимо от уровня его когнитивных и музыкальных способностей, подготовка не будущего квалифицированного специалиста, а активного и сознательного слушателя музыки.

4. Реализация педагогом-пианистом научно-практических подходов к оптимизации индивидуального стиля преподавания повышает эффективность процесса преподавания фортепиано в детской музыкальной школе/детской школе искусств. Створческое планирование педагогом и учащимся процесса обучения, предоставление ученику возможности выбора концертного репертуара, стимулирование к научно-исследовательской, творчески-поисковой, проектной деятельности, внедрение в учебную практику современных педагогических технологий, кейсов и проектов, совместное планирование публичных выступлений, вовлечение учащегося в контрольно-

оценочную деятельность способствует повышению мотивации, самостоятельности, инициативности учащегося, а также раскрытию его творческого потенциала.

Структура диссертации определена логикой исследования; включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы. Результаты опытно-экспериментальной работы обобщены в таблицах и диаграммах.

ГЛАВА 1. ФЕНОМЕН ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ: ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

1.1. Теоретические основы индивидуального стиля преподавания

Анализ научной литературы таких авторов, как И.А. Зимняя [53], А.К. Маркова [92], К. Левин [77, 187], В.С. Мерлин [94], Я.Л. Коломинский [67], В.А. Кан-Калик [58], Дж. Колдрен и Дж. Хивли [183] и др., в которой рассматривается категория индивидуального стиля преподавания, показал, что существует много различных подходов к определению термина, классификации стилей преподавания, описанию их основных характеристик. Однако, изучив целый ряд источников, можно сделать заключение, что под индивидуальным стилем преподавания принято понимать целесообразную, адаптивную, динамическую систему методов, приемов, форм и средств, используемых педагогом в процессе профессиональной деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности «следует понимать не как набор отдельных свойств, а как целесообразную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определенный результат», — пишет В.С. Мерлин [94, с. 166–167]. Данное рассуждение в полной мере относится к стилю преподавания фортепиано, который определяется не доминированием какого-либо одного или группы элементов, а складывается из целостной системы компонентов, таких как индивидуально-психологические особенности личности педагога, характер и направленность взаимодействия с обучаемыми и многих других факторов, влияющих на успешность реализации как локальных целей обучения, так и глобальных образовательных задач.

По мнению А.К. Марковой, индивидуальный стиль деятельности и общения педагога — «характерное для данного учителя устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и

общения, а также более частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым опытом» [92, с. 46].

Отметим, что понятия «стиль педагогического общения» и «стиль преподавания» не тождественны. Естественно, характер взаимодействия между субъектами образовательного процесса играет значительную роль в категории стиля преподавания, но, тем не менее, является одним из его составляющих. Соответственно, термин «стиль преподавания» представляет собой категорию более емкую и многоуровневую по сравнению с понятием «стиль педагогического общения».

Несомненно, индивидуальный стиль преподавания обуславливается спецификой педагогической деятельности, включающей в себя индивидуальные уроки или групповые лекции, предметы естественнонаучного или гуманитарного цикла и т.д. Зависит он и от индивидуально-психологических особенностей ее субъектов: как обучающего, так и обучаемых; от цели, которую ставят перед собой педагог и ученик, их мотивации, задач, актуальных на данном этапе обучения, уровня профессионального мастерства учителя. Кроме того, в диссертации будет проанализировано и обозначено влияние конкретных, сложившихся на каждом историческом этапе социокультурных условий на формирование индивидуального стиля преподавания фортепиано.

В структуре индивидуального стиля преподавания фортепиано можно выделить следующие компоненты (см. рис. 1):

- личностный (индивидуально-психологические особенности личности преподавателя, его музыкально-творческая индивидуальность);
- культурно-парадигмальный (доминантная педагогическая парадигма, социокультурные условия);
- аксиологический (ценностно-педагогическая направленность на личность ученика);

- целевой (формулирование целей и задач учебного процесса в классе фортепиано, исходя из специфики дополнительной образовательной программы);
- регулятивный (самоанализ и саморегуляция педагога, основывающаяся на его научно-методической подготовке).

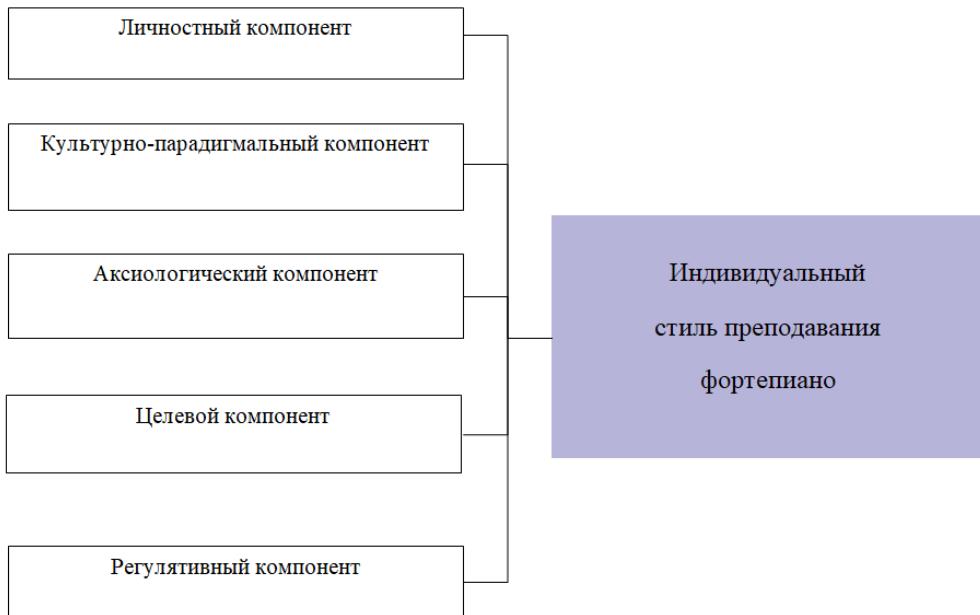


Рис. 1. Структура индивидуального стиля преподавания фортепиано

В научной литературе содержатся различные классификации стилей преподавания, в зависимости от оснований, по которым они выделяются. Наиболее общепринятой и распространенной является систематизация, предложенная К. Левиным в 1939 году, включающая в себя авторитарный, демократический и индифферентный стили. Именно она является родоначальником последующих многочисленных классификаций.

А.К. Маркова вместе с А.Я. Никоновой [92] выделили четыре стиля преподавания — эмоционально-импровизационный (ЭИС), эмоционально-методичный (ЭМС), рассуждающе-импровизационный (РИС), рассуждающе-методичный (РМС) — по следующим основаниям:

- содержательные характеристики стиля (организация учебного процесса, ориентация педагога на процесс обучения или на результат);
- динамические характеристики стиля (скорость переключения, гибкость, стрессоустойчивость и другие);
- результативность (не только уровень знаний, умений и навыков учащихся, но и их заинтересованность в обучении, уровень мотивации).

Данная классификация теоретически обоснована, допустима и может быть применима в музыкальной педагогике, поэтому приведем краткую характеристику каждого стиля по А.К. Марковой [92, с. 181–182].

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Педагог заостряет внимание на процессе обучения: стремится сделать его ярким, импровизационным, запоминающимся, выбирая для этого тему урока по интересу материала, а не его сложности и значимости. При этом повторению и закреплению пройденного, а также контролю знаний учащихся уделяется недостаточно времени. Преподаватель использует большое количество разных методов обучения, часто модифицирует вид деятельности школьников, развивает их самостоятельность, призывая к творческому поиску. Учитель такого стиля импульсивен, чуток и проницателен по отношению к обучающимся. Вместе с тем многие вопросы он решает интуитивно, с ограниченным использованием аналитических методов.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС) характеризуется ориентацией педагога не только на процесс обучения, но и на его результат: в должной мере присутствует закрепление, повторение, контроль знаний и умений школьников. Используется большое количество методических приемов, динамичная смена различных видов деятельности учащихся. Вместе с этим тема для разъяснения выбирается не по внешней яркости, красочности, интересу, а по важности материала и его месту в образовательном процессе. Преподаватель наблюдателен, внимателен, участлив по отношению к своим ученикам.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС) отличается от эмоционально-методичного стиля (ЭМС) менее высоким темпом урока, выбором более стандартных, общераспространенных, несколько однотипных методов обучения. Педагоги рассуждающе-импровизационного стиля разумно и конструктивно планируют учебно-воспитательный процесс. Они более традиционны, рациональны, способны спокойно воспринимать ситуационные изменения на уроке и адекватно на них реагировать.

Рассуждающе-методичный стиль (PMC). Преподаватель данного стиля, ориентируясь, главным образом, на результаты обучения, много внимания уделяет систематичности закрепления и повторения материала, контролю знаний обучающихся. Он тщательно продумывает, структурирует и организовывает каждый урок, используя, как правило, традиционные, хорошо известные методы обучения. Он склонен к размышлению, анализу, самокритике. Обеспечивает высокий уровень знаний по своему предмету, но при этом не стремится предоставлять обучающимся свободу для проявления самостоятельности, инициативы и творческого поиска.

Рассуждающе-методичный (PMC) и эмоционально-импровизационный (ЭИС) отмечены А.К. Марковой и А.Я. Никоновой как два противоположных, альтернативных стиля преподавания.

В российской педагогике утвердилась классификация стилей, предложенная К. Левиным в ходе социально-психологического эксперимента, проходившего в университете Айовы. В статье К. Левина, Р. Липпита и Р. Уайта «Модели агрессивного поведения на фоне экспериментально созданных типов социального климата» [187] описан эксперимент по изучению влияния различных стилей руководства (авторитарного, демократического и индифферентного) на поведение в детском коллективе.

Были созданы 4 группы десятилетних мальчиков, которые в течение 5 месяцев занимались разными видами творческой деятельности, такими как изготовление театральных масок, фресковая роспись, карвинг по мылу,

моделирование самолета и т.д. Каждые 6 недель в коллектив назначался новый руководитель с определенным, конкретно заданным стилем деятельности. Методы обучения, создающие различные ситуации в коллективе, были достаточно подробно и строго идентифицированы исследователями [187, с. 273]. Переведем на русский язык таблицу, представленную в указанном источнике на английском языке (см. табл. 1). В ней указаны характерные особенности авторитарного, демократического и индифферентного стилей руководства.

Таблица 1

Краткая характеристика 3 типов руководства по К. Левину

| Авторитарный | Демократический | Индифферентный |
|--|---|---|
| Все направление курса задавалось руководителем | Каждый вопрос выносился на групповое, коллегиальное обсуждение и решение, руководитель поддерживал инициативу и помогал коллективу | Была предоставлена полная свобода для принятия группового или индивидуального решения, без какого-либо участия руководителя |
| Руководитель раскрывал цели, методы и этапы деятельности в строгой последовательности, поэтому в большинстве случаев участникам эксперимента их будущие действия были неясны | Перспектива деятельности ясна и определена с самого начала. Основные этапы достижения цели были намечены и донесены до участников группы. В случае необходимости помочь и советов руководитель предлагал два или три альтернативных варианта на выбор | Руководитель предоставлял различные технические материалы, но какую-либо информацию по их использованию сообщал только после конкретно заданного, обращенного к нему вопроса. Другого |

| | | |
|--|--|--|
| | | участия в работе он не принимал |
| Руководитель, как правило, предписывал каждому участнику конкретную задачу и определенного товарища (компаньона) | Участники могли работать с любым товарищем по своему выбору, распределение задач оставалось на усмотрение коллектива | Полное невмешательство руководителя |
| Руководитель был «субъективен», одобряя или критикуя работу каждого участника; в деятельности группы участия не принимал, за исключением моментов, когда необходимо было что-то продемонстрировать в целях обучения. Он был скорее дружелюбным или беспристрастным, чем открыто враждебным | Руководитель, одобряя или критикуя участников, опирался на факты, был «объективным»; пытался быть таким же, как и другие члены коллектива, не возлагая на себя слишком много функций | Очень редко комментировал деятельность участников, пока его не просили об этом. Не пытался принимать участие или вмешиваться в действия коллектива |

В результате эксперимента обнаружилось, что при демократическом стиле руководства работа детей была более качественной, хотя и менее продуктивной по количеству, чем у группы с авторитарным стилем руководства. Однако необходимо отметить, что как только преподаватель, создающий авторитарную групповую атмосферу, выходил из комнаты, результативность работы резко падала, в то время как в демократической оставалась неизменной, потому что планирование и организация творческой деятельности, а также способы достижения поставленной цели обсуждались коллективно. К тому же, взаимоотношения между участниками коллектива с демократическим типом руководства были более дружелюбными, доверительными; мальчики были заинтересованы, активно вовлечены в процесс, подходили к работе творчески, с энтузиазмом.

Самые низкие результаты были зафиксированы при индифферентном стиле руководства: дети трудились неохотно, малоэффективно, не проявляли увлеченности, самостоятельности, количество и качество работы оставалось на невысоком уровне. При этом участники не были удовлетворены своей творческой деятельностью, хотя и не несли за нее никакой ответственности.

В настоящем исследовании диссертант будет придерживаться классификации стилей преподавания, выделенной на основе описанного эксперимента:

- авторитарно-императивный;
- демократический;
- индифферентный.

Для *авторитарно-императивного стиля преподавания* фортепиано (иногда его называют монологическим, авторитарным, директивным) характерен перманентный контроль учащихся, единоличное решение педагогом вопросов, возникающих на протяжении учебного процесса, а именно:

- определение целей обучения;
- выбор учебного репертуара;
- конкретизация времени и этапов изучения музыкального материала;
- определение конкретных способов преодоления художественно-исполнительских и двигательно-технических проблем;
- планирование и организация различных публичных выступлений и т.д.

Педагог не придает должного значения развитию самостоятельности, творческому поиску, инициативе ученика. Как правило, оценка деятельности, а главное, личности учащегося прямолинейна, стереотипна, основана на рейтинге его успеваемости.

Во взаимоотношениях с учениками занимает отстраненную позицию, дистанцируется, использует прямые, краткие, директивные средства

воздействия, такие как указание, требование, инструктирование, разъяснение, приказ и др. Речь педагога холодна, неприветлива; чуткость, эмоциональная отзывчивость отодвигаются на второй план. А.К. Маркова считает, что «при авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие» [92, с. 30].

Цели и основные этапы прохождения образовательного процесса, возникающие трудности и проблемы в большинстве случаев не подлежат обсуждению, что снижает мотивацию ученика, снимает с него ответственность за результат. Преподаватель выдвигает на первый план негативные поступки учащегося, обсуждая и критикуя их публично; заостряет внимание на правилах поведения, часто устанавливает запреты и ограничения, применяет большое количество «дисциплинирующих воздействий» (по терминологии С.В. Кондратьевой [70]).

Авторитарно-императивный стиль преподавания вписывается в рамки знаниевой парадигмы, нацеленной на передачу знаний, умений, культурного наследия, общечеловеческих ценностей молодому поколению и характеризующейся субъект-объектным, монологическим типом взаимодействия педагога и ученика.

Особенностью демократического стиля преподавания фортепиано (по-другому именуемого диалогическим. Дж. Колдрен и Дж. Хивли в своей статье «Межличностный стиль обучения и его влияние на формирование мнения студента» называют его авторитетным в противоположность авторитарному [183]) является ориентированность педагога на учащегося: его самостоятельность, энтузиазм, инициативу, самосознание. Взаимоотношения между участниками образовательного процесса субъект-субъектны, интерактивны.

Преподаватель активно вовлекает учащегося в обсуждение различных, в том числе и значимых, существенных вопросов, возникающих при планировании и организации образовательного процесса. В этом случае

предоставляется возможность выбора изучаемого репертуара и концертной программы для публичных выступлений, способов работы над творческими задачами, учитывается мнение ученика об интерпретации произведения в целом.

Педагог проявляет расположение ко всем обучающимся вне зависимости от их успеваемости, стремится к объективному оцениванию их способностей и возможностей, пониманию и принятию их индивидуальных психологических особенностей, тщательному анализу целей и мотивов поведения каждого ребенка.

В.А. Кан-Калик предостерегает педагога демократического стиля преподавания от проявления крайности в партнерском, коллегиальном отношении к учащимся: «Подчеркивая плодотворность дружественного стиля взаимоотношений педагога и воспитанников и его стимулирующий характер <...>, необходимо отметить, что дружественность, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна иметь меру» [58, с. 98].

Вместо большого количества «дисциплинирующих» воздействий педагог демократического стиля преподавания предпочитает заблаговременные «организующие» (терминология С.В. Кондратьевой [70]), избегая негативных установок. Такой учитель, с одной стороны, акцентирует внимание именно на положительных моментах, пусть даже и небольших успехах и достижениях, хвалит учащегося за старание, попытку, а с другой, помогает выявить причины неудачи, подсказывает пути и способы ее устранения.

Демократический стиль преподавания коррелирует с личностно-ориентированной или гуманистической педагогической парадигмой, которая приходит на смену знаниевой, что необходимо учитывать современному учителю. Главной характеристикой гуманистической парадигмы является личностно-ориентированный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей учащегося, предоставление ему свободы

выбора, обеспечение условий для самоопределения и самореализации, подготовка учащегося к непрерывному самообразованию.

Заметим, что тенденция к гуманизации образования прослеживалась на протяжении всей истории мировой педагогики. Так, например, Дж. Локк писал: «Может быть, покажется странным, что я говорю о рассуждении с детьми; тем не менее я вижу в этом наиболее правильный способ обращения с ними. Дети понимают рассуждения уже с того раннего возраста, когда начинают говорить: и если мои наблюдения меня не обманывают, им раньше начинает нравиться, когда с ними обращаются как с разумными существами, чем обычно думают» [83].

Демократический стиль преподавания с личностно-ориентированным подходом в первую очередь должен реализовываться в области преподавания музыкально-исполнительских дисциплин и, в частности, в классе фортепиано, потому что при индивидуальной форме организации занятий гораздо легче, чем при групповой, найти подход к каждому ребенку: понять его темперамент, характер, причины того или иного поведения, продумать перспективу развития и др. К тому же, сама специфика предмета предполагает творческий поиск, определенную свободу, разнообразие исполнительских подходов и решений.

Индифферентный стиль преподавания фортепиано (в научной литературе встречаются иные наименования: попустительский, конформный, ситуативный) отмечается минимальным участием педагога в образовательной деятельности, его отстраненностью, равнодушием, снятием с себя ответственности за результаты.

Слабо продуман план учебного процесса, плохо сформулированы его цели и задачи, требования к учащимся, отсутствует направленное на них воздействие, а также систематический контроль успеваемости и развития, прогресса, личностного роста. Директивные указания, даже когда этого требует сложившаяся ситуация, практически не используются.

Педагог индифферентного стиля преподавания не объективен в оценках: большую роль играет его настроение в данный момент и отношение к конкретному ученику. В результате такой учитель теряет доверие, авторитет школьников и, как следствие, контроль над ними, что приводит к самым низким показателям эффективности по всем параметрам учебного процесса.

Индифферентный стиль преподавания фортепиано является самым «разрушительным», наименее целесообразным стилем из всех представленных. А.Б. Гольденвейзер говорил: «Нехорошо, когда учитель раздражителен, нервничает, кричит на учеников. Но это много лучше, нежели педагог безучастный. Ученики простят учителю вспыльчивость, резкость, даже иной раз грубость, если они идут от желания, чтобы ученик играл хорошо. Но ученики ненавидят учителей равнодушных. Если вы не любите детей, откажитесь от профессии учителя» [45, с. 403].

Обобщим особенности авторитарно-императивного, демократического и индифферентного стилей преподавания фортепиано (см. табл. 2).

Таблица 2

**Краткая характеристика стилей преподавания
фортепиано**

| Авторитарно-императивный | Демократический | Индифферентный |
|--|---|---|
| Единоличное решение педагогом вопросов, возникающих на протяжении учебного процесса (выбор репертуара, интерпретация произведений, | Совместное решение педагогом и обучающимся различных вопросов, касающихся планирования и организации образовательного процесса (предоставляется | Минимальное участие преподавателя в учебно-воспитательной деятельности, предоставление учащему полной свободы в принятии стратегических решений |

| | | |
|--|--|--|
| планирование и организация публичных выступлений и т.д.) | возможность выбора изучаемого репертуара и концертной программы для публичных выступлений, способов работы над творческими задачами, учитывается мнение ученика об интерпретации произведения в целом) | |
| Оценка деятельности, а главное, личности учащегося стереотипна, основана на рейтинге его успеваемости | Объективное оценивание способностей и возможностей учащегося, понимание и принятие его индивидуальных психологических особенностей, тщательный анализ целей и мотивов поведения ребенка | Оценивание носит субъективный характер, зависит от настроения педагога и его личного отношения к ученику |
| Во взаимоотношениях с учащимся занимает отстраненную позицию-дистанцию, использует директивные средства воздействия (указание, требование и др.). Речь педагога командно-инструктивная, сдержанная | В отношениях с учащимся проявляет чуткость, эмоциональную отзывчивость. Речь педагога приветливая, дружелюбная; обращение в форме совета, пожелания, консультации | Не имеет организованной системы требований к ученику, поэтому форма обращения непоследовательная; интонация речи нерешительная, во многих случаях ласково-заискивающая |
| Субъект-объектный, монологический тип взаимодействия педагога и ученика | Субъект-субъектный, диалогический тип взаимодействия педагога и ученика | Формальный тип взаимодействия педагога и учащегося случайного характера |
| Преобладание | Превалирование | Отсутствие направленного |

| | | |
|--|---|--|
| отрицательной мотивации в учебно-воспитательной деятельности | положительных стимулов в учебно-воспитательной деятельности | воздействия на учащегося, снятие с себя ответственности за результат |
|--|---|--|

Необходимо отметить, что в реальной педагогической практике некоторые элементы одного из вышеозначенных стилей преподавания фортепиано могут смешиваться с другими и, более того, трансформироваться с течением времени.

Исследование социально-психологических условий развития личности учащихся общеобразовательных школ, проводимое под руководством профессорско-преподавательского состава Московского психолого-социального института в 1998–2001 гг. и описанное О.В. Лишиным [124, с. 40–51], показало, что:

- при авторитарном стиле преподавания у подростков были выявлены такие качества, как высокая степень агрессии, соперничество в конфликтных ситуациях, безынициативность, низкая толерантность;
- в классах педагогов с демократическим стилем преподавания, не исключающим твердости и разумной требовательности, у учащихся были обнаружены стремление к сотрудничеству, относительно высокая толерантность в межличностных отношениях, творческая активность, повышенная социальная ответственность.

Индивидуально-психологические особенности личности педагога, его творческая индивидуальность, отношение к ученикам и избранной профессии являются важнейшими составляющими стиля преподавания фортепиано. В любом случае, стиль преподавания квалифицированного педагога-пианиста всегда индивидуален. К тому же, индивидуализация стиля преподавания обычно возрастает со стажем и возрастом.

Педагогическая практика многих учителей отечественных детских музыкальных школ и детских школ искусств исходит из установки на ценность традиций, заложенных в прошлом выдающимися музыкантами.

Консерватизм в деятельности определенной части музыкально-педагогического корпуса является причиной недопонимания, а иногда и конфликтов между субъектами образовательного процесса по вопросам художественной значимости изучаемого репертуара, его интерпретационной концепции.

Бессспорно, традиции в практике преподавания фортепиано, как и других видов искусства, обладают непреходящим значением. Однако нельзя не считаться с реалиями современного социума и предпочтениями, которые характерны для учащихся XXI века.

Для предотвращения таких неблагоприятных явлений, как авторитарность, шаблонность мышления, нарастание стереотипов деятельности и т.п., необходим перманентный самоконтроль со стороны учителя. Специальная научно-методическая подготовка педагога к решению задач оптимизации индивидуального стиля преподавания способствует актуализации процесса самоанализа учителя, его профессиональному развитию и самосовершенствованию.

Под оптимальным стилем преподавания фортепиано (лат. *optimum* — наилучшее) понимается наиболее соответствующий определенным целям, задачам, условиям, принципам обучения, запросам и требованиям времени стиль профессиональной педагогической деятельности, приводящий к более высоким результатам учебно-воспитательного процесса.

Оптимальный стиль преподавания оказывает влияние на эффективность образовательного процесса, качество обучения в целом, на формирование личностных качеств ученика, его самооценки, мотивации, на становление доверительных интерперсональных отношений в группе или, как в случае преподавания фортепиано, между обоими субъектами: педагогом и учеником.

Оптимальный стиль преподавания фортепиано определяется следующими факторами:

- макросоциальными историческими, культурными тенденциями, приметами времени;
- индивидуально-личностными особенностями субъектов учебного процесса, их предпочтениями;
- спецификой дополнительной предпрофессиональной или общеразвивающей образовательной программы;
- целями и задачами, которые актуализируются и корректируются на каждом этапе обучения;
- уровнем сложности, содержанием, стилистическим своеобразием исполнительского репертуара и др.

На стилевые особенности преподавания значительное влияние оказывает специфика возраста учеников. По мере взросления учащегося увеличивается количество самостоятельно принятых им решений и степень ответственности за результативность учебного процесса.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что оптимизация индивидуального стиля преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ предполагает приведение в соответствие деятельности педагога названным факторам. Оптимизации будут способствовать следующие этапы деятельности преподавателя:

- работа над профессионально-личностной рефлексией;
- определение краткосрочных и долгосрочных целей учебного процесса;
- формулирование задач обучения, воспитания и развития ребенка;
- диагностирование индивидуально-личностных особенностей учащегося;
- осмысление специфики дополнительной предпрофессиональной или общеразвивающей образовательной программы;
- определение перспектив общеэстетического и, в частности, музыкального развития учащегося;

- отбор и конкретизацию содержания обучения с учетом специфики дополнительной образовательной программы;
- выбор наиболее целесообразных форм, методов и средств обучения;
- формирование учебного и концертного репертуара в контексте решения задач дополнительной образовательной программы;
- внесение корректировок в индивидуальный план развития учащегося на каждом этапе образовательного процесса.

В стилевых закономерностях преподавания находят отражение общеисторические тенденции, приметы времени. Г.В.Ф. Гегель говорил: «В искусстве отражается время» [цит. по 43, с. 113]. Высказывание немецкого философа будет уместно дополнить — время отражается и в педагогике. Каждая эпоха отличается более или менее выраженным своеобразием подходов к преподаванию, и, в частности, стилевыми особенностями работы с обучающимися. Иными словами, педагогика опосредованно, а подчас и непосредственно связана с макросоциальными и общественно-политическими процессами, более того, определяется ими.

Итак, следуя принципу историзма, в нижеследующих параграфах определим, рассмотрим и раскроем корреляционную зависимость стилевых особенностей преподавания фортепиано в отечественном музыкальном образовании от конкретных социокультурных условий, перманентно при этом помня, что стиль преподавания квалифицированного педагога-пианиста всегда глубоко индивидуален, более того, у одного и того же преподавателя он трансформируется с течением времени в силу различных факторов и обстоятельств.

1.2. Индивидуальный стиль преподавания в истории фортепианного искусства

1.2.1. Формирование стилей преподавания в системе профессионального обучения музыке в России

В шестидесятые годы XIX века, а именно в тот период, в котором в Москве и Петербурге, благодаря братьям Рубинштейнам и их единомышленникам, появились первые консерватории, отечественное музыкальное образование перешло на новую, профессиональную стадию своего развития.

Безусловно, сложная, многосоставная система профессионального образования не могла возникнуть одномоментно, без использования значительного, накопленного десятилетиями опыта. Она пришла на смену любительской пианистической культуре, кардинально изменив методы, способы, приемы обучения и стилевые особенности преподавания в целом.

Любительское музицирование, включавшее в себя как домашнее обучение, так и музыкальное воспитание в пансионах и институтах благородных девиц, было представлено в основном в дворянской среде, в которой и складывались культурно-эстетические взгляды.

Национальная русская школа еще не была сформирована: в роли педагогов часто выступали приглашенные иностранные музыканты, квалификация которых зачастую была очень низкой. В связи с этим интересно привести воспоминания французского философа Ж.Ж. Руссо, который писал, что он, чтобы заработать на жизнь, забыв об отсутствии у него изящества и талантов, решил «давать уроки музыки, как будто я ее знаю...» [125, с. 134].

Следовательно, музыкальное образование в большинстве случаев носило дилетантский характер, который напрямую проявлялся:

- в выборе репертуара (салонные, изящные пьесы);
- в отсутствии фортепианной методики или ее крайней элементарности;

- в тенденции пианистов к интимности исполнения, излишней свободе, чрезмерному *rubato*¹, «задушевности» выступления.

Профессиональной педагогики как таковой в любительском музенировании представлено не было. Помехой закладыванию фундамента квалифицированного обучения служило и укоренившееся общественное мнение, согласно которому аристократу или дворянину не следовало заниматься каким-либо видом искусства профессионально. Музыка выступала в роли увлечения, а не серьезного занятия, приносившего доход и требующего высокого уровня мастерства.

П.И. Чайковский отмечал, что становление национального музыкального искусства шло не рационально-логическим путем, а хаотично, подчиняясь запросам разнохарактерной публики. «В Москве несомненно любят музыку, но всякий на свой лад. Одни исключительно пробавляются итальянскою оперой, другие — цыганским гиканьем <...>» [166, с. 30].

Такая конъюнктура изменилась в шестидесятые годы XIX века. В процесс обучения музыке стали вовлекаться все более широкие массы населения, произошла большая демократизация пианистического искусства. Наконец, в 1862 году в Петербурге, а в 1866 году в Москве, благодаря стараниям братьев А.Г. Рубинштейна и Н.Г. Рубинштейна, их активной организаторской и просветительской деятельности, в России открылись первые профессиональные музыкальные учебные заведения — консерватории. В них стремились освоить и преобразовать зарубежные планы и методы обучения, а также синтезировать течения зарубежной и русской школ панизма, создав на их основе собственную, подлинно национальную школу музыки.

Прежде чем перейти к анализу стилистических особенностей преподавания братьев Рубинштейнов, рассмотрим основные принципы педагогики А.И. Виллуана, так как манеру его преподавания переняли и его

¹ *Rubato* (от итал. *rubare* «красть») — ритмически свободно, отклонения от метра по желанию [127, с. 77]

воспитанники: прежде всего, А.Г. Рубинштейн, который в начале своей педагогической работы придерживался авторитарного стиля, а впоследствии стал более гибким и снисходительным; а также Н.Г. Рубинштейн и В.И. Сафонов.

А.И. Виллуан был искусным, прогрессивным преподавателем, который с первого этапа обучения умело совмещал работу над технической и художественной сторонами произведения. Он профессионально подходил к своей работе, давал ученикам хорошее музыкальное воспитание, крепкие, фундаментальные знания, основательную методическую базу, но и требовал от них такого же ответственного отношения к обучению. Его племянник В.Ю. Виллуан вспоминает: «Он был требователен до грубости и не позволял ни малейших уклонений от выработанных им правил. Как часто случалось, что слезы навертывались мне на глаза от его строгих слов <...>» [5, с. 138].

Вместе с тем, в своей практике А.И. Виллуан использовал некоторые спорные приемы и методы обучения, применение которых вряд ли допустимо в современной педагогике. Например, для того, чтобы ученик правильно держал кисть в определенном, жестко фиксированном положении на одной высоте с локтем и пальцами, А.И. Виллуан подкладывал под нее остро заточенный карандаш.

Он был педагогом с явно выраженным элементами авторитарно-императивного стиля преподавания. А.Г. Рубинштейн вспоминал: «Тогда еще строгость была в моде — палки и пощечины, совсем не то, что теперь <...> Не могу сказать, чтобы я был с этим согласен. Но признаю, что ныне против прежнего распущены во всех отношениях: прежде была какая-то дисциплина, а нынче нет никакой» [14, с. 401].

Несмотря на то, что А.Г. Рубинштейн не разделял некоторые взгляды своего учителя, он всегда был благодарен ему, повторяя: «Во всю мою последующую жизнь я не встречал лучшего педагога» [14, с. 400]. А.Г. Рубинштейн перенял основные, наиболее важные педагогические

находки А.И. Виллуана и использовал их во время своей преподавательской деятельности в Петербургской консерватории.

Как уже было сказано выше, в шестидесятые годы XIX века в России произошел качественный поворот в сторону профессионализации музыкального образования: в Петербурге и в Москве появились первые консерватории, что послужило началом развития беспрерывного, систематического производства кадров высококвалифицированных специалистов: композиторов, исполнителей, дирижеров, педагогов.

Кроме того, для распространения и демократизации музыкальной культуры, воспитания эстетических вкусов общества большое значение имели действия просветительской направленности А.Г. Рубинштейна. В Петербурге он представил серию так называемых «Исторических концертов» (1885–1886), которые затем исполнил в Москве и в других городах мира, а также расширенный курс лекций-концертов по истории мирового фортепианного искусства (1887–1888), во время которого А.Г. Рубинштейн проиллюстрировал и прокомментировал 1032 произведения 79 авторов².

Его исполнительский репертуар, а также форма пианистической и дирижерской деятельности были обусловлены идеями просветительства. В 1890 году А.Г. Рубинштейну удалось собрать финансовые средства и организовать первый международный конкурс композиторов и пианистов, который стал еще одним, дополнительным инструментом в борьбе против дилетантизма и показателем стремительно развивающейся отечественной музыкально-исполнительской культуры.

Перечисленные события стали важнейшими вехами на пути к популяризации классического искусства, а главное, профессионализации музыкального образования.

Педагогическую деятельность А.Г. Рубинштейна принято разделять на два периода (1862–1867 и 1887–1891 гг.). В рамках настоящей диссертации

² В некоторых источниках данные незначительно различаются. Указанная информация приводится по книге А.Д. Алексеева [5, с. 170]

абстрагируемся от такой дифференциации, выделим, рассмотрим и обобщим генеральные педагогические методы и приемы работы А.Г. Рубинштейна и, на основе располагаемой нами информации (воспоминаний его современников, коллег и учеников), определим и охарактеризуем доминирующий стиль преподавания Рубинштейна-старшего.

Первостепенной задачей преподавательской деятельности А.Г. Рубинштейн считал воспитание профессиональных, самостоятельных, думающих, эрудированных музыкантов, которые любят творчество, понимают смысл и предназначение искусства. Следуя такому же принципу развивающего обучения, своих учеников впоследствии будут готовить и советские выдающиеся педагоги-пианисты, такие как К.Н. Игумнов, А.Б. Гольденвейзер, Г.Г. Нейгауз и др.

А.Г. Рубинштейн часто экспериментировал, применял различные методы работы, не прибегая к единожды установленным правилам и штампам. Большое внимание и принципиальное значение он придавал выбору репертуара: произведения должны были быть содержательными, насыщенными по своей смысловой нагрузке. В то время как в классах других преподавателей студенты часто разучивали пьесы салонно-виртуозного плана, лишенные серьезного значения и рассчитанные лишь на внешний эффект. Так, например, на просьбу одной из своих учениц, которая хотела исполнить фантазию австрийского композитора и пианиста-виртуоза С. Тальберга, А.Г. Рубинштейн ответил: «Нам с этим вздорным господином не по пути!» [17, с. 173].

Вышеизложенное служит подтверждением того, что значительной свободы в выборе концертного исполнительского репертуара ученики А.Г. Рубинштейна не имели.

Произведения И.С. Баха в репертуарной политике А.Г. Рубинштейна были обязательны — к экзамену все учащиеся должны были подготовить хотя бы одну прелюдию и фугу из сборника «Хорошо темперированный клавир». Вследствие этого можно констатировать, что сохранившаяся в

отечественной фортепианной педагогике до нашего времени традиция повсеместного использования в работе с учениками полифонии немецких композиторов на всех этапах обучения была заложена еще в XIX веке А.Г. Рубинштейном.

Главным условием убедительной интерпретации любого произведения была передача основного содержания, характера, концепции исполняемой музыки. При этом требовалось неуклонное соблюдение нотного текста, знание тонального плана, модуляций и отклонений, гармонии, голосоведения, особенностей фактуры — то есть всех тех выразительных средств, понимание которых обеспечивает точную передачу замысла композитора.

Корректное прочтение музыкальной записи в большей или меньшей степени усложнялось тем, что А.Г. Рубинштейн не любил редакций из-за наличия в них субъективных, сугубо индивидуальных представлений редактора. Студенту следовало самостоятельно интерпретировать авторский текст и содержание сочинения, создав целостный исполнительский образ.

А.Г. Рубинштейн ввел в практику консерваторского обучения конструктивный и очень целесообразный метод групповой работы: учащиеся обязаны были посещать все занятия своего преподавателя, во время которых они активно вовлекались в рабочий процесс, обсуждали различные точки зрения, обменивались мнением и опытом. Таким образом, не только один исполняющий ученик, но и все присутствующие могли получить большой объем информации, познакомиться с новыми, ранее неизвестными произведениями мировой фортепианной литературы. К сожалению, в музыкальных учреждениях нашего времени такого рода групповые занятия практически нереализуемы из-за высокой нагрузки обучающихся.

Каждый месяц А.Г. Рубинштейн проводил уроки, на которых тщательно разбирались проблемы высокого технического мастерства пианиста в противопоставлении с бездумным, механическим «виртуозничанием». Даже внешний облик исполнителя в сочетании с

характером его движений должен был составлять единое целое с воспроизводимым образом, настроением интерпретируемой музыки.

Для достижения организованности, ритмической устойчивости, усиления слухового внимания учащиеся часто играли с педагогом в унисон на двух роялях. Этот прием до сих пор пользуется популярностью у современных преподавателей фортепиано.

Интересным нововведением А.Г. Рубинштейна стало включение в учебный план Петербургской консерватории обязательного для всех исполнителей класса пения. Постановка сильного оперного голоса, равно как и формирование певческого аппарата не выступали в качестве цели данной реформы. Важнее было научить студентов выразительно интонировать мелодическую линию и правильно артикулировать. В редких случаях педагог мог даже порекомендовать придумать слова к какой-либо отдельной фразе или целому эпизоду.

Система контроля учебного процесса с помощью оценок стала еще одним средством формирования профессионального образования. А.Г. Рубинштейн сам был чрезвычайно строг при их выставлении, такого же отношения требовал и от других педагогов: «Отличное, законченное исполнение оценивалось им отметкой 4+, пятерку жеставил он за исключительно выдающееся художественное исполнение единичных наиболее одаренных учеников консерватории» [86, с. 89].

К выпускному экзамену студентам, обучающимся по специальности фортепиано, следовало подготовить концерт, состоящий из произведений различных стилей, представленных в хронологическом порядке. Знаменательно, что во многих современных средних и высших музыкальных учебных заведениях, согласно критериям оценивания квалификационного экзамена, осталось такое же требование — расширился только стилевой диапазон, который должен охватить выпускник.

Несмотря на все старания, реформы, достижения А.Г. Рубинштейна, его деятельность не была оценена по достоинству. Широко известно

противостояние представителей «Могучей кучки», которые упрекали основателя консерватории в «западничестве», размытии национальных черт в области композиторского, исполнительского и педагогического искусства.

В критической статье Ц.А. Кюи безапелляционно заявляет: «Рубинштейн, хотя живет в России и пишет иногда оперы на русские сюжеты, и по содержанию, и по форме своих сочинений должен быть отнесен к западным, но никак не к русским композиторам» [74, с. 274].

К А.Г. Рубинштейну относились категорично не только композиторы вышеупомянутого содружества, но и другие музыканты, часть интеллигенции, а также критики во главе с А.Н. Серовым, несмотря на то, что все они преследовали одну цель — развитие музыкальной культуры и образования в России, однако для ее достижения предлагали совершенно разные пути. Для представителей «Могучей кучки» принципиально важным моментом было развитие русского искусства и педагогики строго на национальной основе. А.Г. Рубинштейн же выстраивал отечественное обучение по образцу западноевропейской системы образования.

Не было единого мнения и среди преподавателей консерватории, которых А.Г. Рубинштейн выбирал и назначал по своему усмотрению. Он признается: «Я не сошелся во мнении с профессорами на самую суть и цель преподавания. У меня был другой взгляд на вещи, совсем другой взгляд. Я был на стороне самой серьезной музыки, другие же подчинялись желанию публики» [14, с. 421].

Сложившаяся историческая ситуация способствовала тому, чтобы А.Г. Рубинштейн стал не только мудрым, энергичным, но еще и единовластным директором консерватории, педагогом авторитарно-императивного стиля преподавания.

Г.А. Ларош пишет: «Могучая личность директора консерватории внушила нам, ученикам, безмерную любовь, смешанную с немалою дозой страха» [5, с. 182]. По словам Л.А. Баренбойма, к мнению учеников А.Г. Рубинштейн не прислушивался, более того, «не опасался

деспотического воздействия» на них [17, с. 189]. Все проблемы, важные или незначительные, касающиеся функционирования консерватории, он решал самостоятельно.

Авторитарный стиль преподавания А.Г. Рубинштейна исходил из центральной задачи, сформулировать которую можно следующим образом: борьба с дилетантизмом, установка на профессиональный подход к обучению. «Он обладал властностью характера, крепко держал в руках молодую консерваторию и умел подчинить себе других. В годы острой полемики о том, нужны ли России консерватории, в период, когда важно было внедрить в сознание музыкантов необходимость профессионального труда в искусстве, в условиях руководства разношерстным по своим взглядам на задачи искусства педагогическим коллективом и в обстановке борьбы с “высокими покровителями” консерватории, — властность и даже деспотизм директора, шедшие от пламенной любви к искусству и к музыкально-общественному делу, которому он отдал многие годы жизни, были необходимы и оправданы» [14, с. 267–268].

Н.Г. Рубинштейн продолжил курс, взятый старшим братом, — А.Г. Рубинштейном, на профессионализацию музыкального образования в России, принимая активное участие в создании Московской консерватории, а впоследствии став ее бессменным директором. Пристальное внимание Н.Г. Рубинштейн уделял выбору профессорско-преподавательского состава нового учебного заведения и абитуриентов, тщательно отбирая из них способных, талантливых поступающих, любящих музыку и искусство в целом.

Совет профессоров консерватории во главе с Н.Г. Рубинштейном разрабатывал программно-методические вопросы, устанавливал требования, предъявляемые к учащимся, выставлял итоговые экзаменационные баллы, составлял учебные пособия, которые впоследствии апробировались на практике.

Серьезным шагом на пути к профессиональной основе обучения стало определение Н.Г. Рубинштейном образовательных программ по ряду предметов, не исключая и специальный инструмент — фортепиано, введение прототипов современных индивидуальных планов, которые были заведены на каждого студента, а также включение в предметный цикл педагогической практики, во время которой учащиеся старших курсов занимались с младшими воспитанниками.

По мнению Л.А. Баренбойма [18], у братьев Рубинштейнов имелись расхождения во взглядах как в области исполнительской, так и преподавательской практики. Музыкально-педагогическую тенденцию А.Г. Рубинштейна можно охарактеризовать как «чувственно-эмоциональную», то есть путь к осмыслению произведения совместно с учениками начинался с переживания. Н.Г. Рубинштейну же был свойственен аналитический подход. Преимущество отдавалось развитию интеллекта, осознанию и осмыслению цели работы, планированию конкретных творческих задач, появляющихся на определенном этапе работы над сочинением, а также содержательным обобщениям, возникающим в ходе анализа изучаемых произведений.

Н.Г. Рубинштейн не просто обучал воспитанников музыкально-исполнительному искусству, но и расширял все грани личности ученика. В качестве средства борьбы с дилетантской небрежностью игры выступало целенаправленное формирование технических навыков, исключение из репертуара студентов салонно-виртуозных пьес.

Для перевода на следующий курс экзаменующийся должен был продемонстрировать не только формально заученный нотный текст, набор определенных фортепианно-технических навыков, но и умение музыкально мыслить, передавать характер исполняемых сочинений. К слову, Н.Г. Рубинштейн требовал настолько тщательной отделки репертуара, что в арсенале его учащихся был относительно небольшой запас произведений, над каждым из которых проходила скрупулезная работа.

К мнению Н.Г. Рубинштейна прислушивались все преподаватели Московской консерватории, его авторитет для студентов был непререкаем: дело доходило до того, что ученицы других классов посещали его занятия, записывали оттенки, аппликатуру, исполнительские решения, высказывания профессора. Иногда он и сам говорил воспитанникам: «Теперь я требую от вас, чтобы вы были хорошей обезьяной» [5, с. 238]. Возможно, во время рассматриваемого нами исторического периода, на начальном этапе становления профессионализма, такой метод подражания оправдывал себя. Однако брать его на вооружение и бездумно распространять в условиях современной педагогики совершенно недопустимо — индивидуальные особенности ученика способствуют увеличению различных вариантов интерпретации.

Стиль преподавания Н.Г. Рубинштейна, так же как и его старшего брата А.Г. Рубинштейна, был авторитарным. Подтверждение этому можно найти в книгах Л.А. Баренбойма, А.Д. Алексеева и др. [18, 5]. Приведем несколько отрывков: «Н.Г. Рубинштейн давал за уроком полную волю своему пылкому темпераменту, кричал, бранился, и вследствие того почти все, кому приходилось играть, чувствовали большой страх и, конечно, играли вследствие этого хуже, нежели могли бы сделать это в спокойном состоянии» [36, с. 23]. Такая атмосфера на уроке не способствует гармоничному становлению психики ребенка, развитию его личности, самостоятельности, познавательного интереса, поэтому особенно неблагоприятна в детских учебных заведениях.

Л.А. Баренбойм пишет: «Школа Рубинштейна была крутой и суровой школой, пригодной для мужественных и очень способных людей» [18, с. 220], — и далее: «Он был убежден в необходимости строжайшей требовательности по отношению к учащимся и не прощал ни малейшей небрежности. Умел строго спрашивать со своих питомцев и был педагогом непреклонным и взыскательным до придирчивости» [18, с. 219]. Вместе с тем музыкант был глубоко привязан к своим ученикам, заботился о судьбе

каждого из них. Несмотря на беспрекословную дисциплину, царящую в аудитории, и некоторую резкость в манере преподавания Н.Г. Рубинштейна, в его класс стремилось попасть огромное количество поступающих.

Н.Г. Рубинштейн приучал к подлинному профессионализму не только учеников, но и аудиторию слушателей. Концерт не начинался ровно до того момента, пока публика, привыкшая шуметь и разговаривать во время звучания музыки, не успокаивалась и не дисциплинировалась.

Приходилось воспитывать и педагогов консерватории. Л.А. Баренбойм справедливо отмечает: «Без непрерывного директорского нажима немыслимо было объединить их в коллектив и направить к единой цели, наладить ритмичную работу в учреждении, в котором не создались еще учебные традиции» [18, с. 139].

Значимость фигуры Н.Г. Рубинштейна в Москве была огромной. А.Н. Серов в письме к М.Е. Славинскому пишет: «Здесь всем музыкальным, кроме театрального мира, командует деспотически Н. Рубинштейн. Влияние “Антона” в Петербурге — и в сравнение не может идти с полновластием его брата в Москве» [18, с. 77].

Итак, исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что борьба с дилетантизмом стала основополагающим принципом в преподавании А.Г. Рубинштейна и Н.Г. Рубинштейна, в отличие от А.И. Виллуана, педагогика которого была направлена в сторону профессионализма, скорее, интуитивным путем. Несмотря на ряд некоторых различий между братьями Рубинштейнами в области исполнительской и педагогической деятельности, у них была одна, общая цель, требующая императивного, директивного стиля преподавания и руководства: формирование высококлассного профессионального музыкального образования в России.

В 1870 году Н.Г. Рубинштейн пригласил педагогом начальных фортепианных классов Н.С. Зверева, который воспринял новое веяние, способствовал его распространению, резко отрицательно относился к малейшим проявлениям дилетантизма, решал задачу профессионализации

музыкального образования, поставленную братьями Рубинштейнами. Однако в отличие от них, первоочередное внимание он в большей степени уделял развитию технических навыков.

Н.С. Зверев применял суровые приемы и способы обучения, несмотря на то, что занимался с неопытными учащимся младшего школьного возраста. Так, один из его учеников М.Л. Пресман вспоминает: «Притти к Звереву с невыученным уроком было нельзя. Такой “смелый” ученик немедленно вылетал из класса» [5, с. 215]. Если воспитанник исполнял отрывок неверным приемом или грубым звуком, педагог «был положительно беспощаден» [5, с. 212]. За некорректно разобранный эпизод из концерта Джона Филда №2 *As dur* Н.С. Зверев так толкнул стул подопечного ногой, что обучающийся «вместе со стулом опрокинулся и упал на пол» [5, с. 215].

Отметим, что приведенные воспоминания нельзя анализировать вне контекста рассматриваемой исторической эпохи. Необходимо понимать, что авторитарный стиль преподавания во второй половине XIX века коррелировал с конкретными целями и задачами, продиктованными временем.

Непосредственным преемником педагогических традиций, заложенных Н.Г. Рубинштейном, был его ученик С.И. Таинев. Перечислим основные методические принципы, которые С.И. Таинев воспринял от своего преподавателя.

Во-первых, репертуар учащихся в классе С.И. Таинева включал небольшое количество произведений, потому что постижение содержания пьесы, особенностей стилевых черт композитора, закономерностей музыкального языка — одним словом, основательная, детальная работа над каждым сочинением требовала значительной затраты времени.

Во-вторых, С.И. Таинев стремился к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, был требователен к воспитанникам так же, как и к себе. Соответственно, безучастное, заурядное выполнение домашнего задания на невысоком уровне качества его не могло удовлетворить.

Результаты достижений на концертах или даже закрытых вечерах учащиеся его класса демонстрировали сравнительно редко, к выступлениям любой значимости подходили с особой ответственностью.

В-третьих, студенты, разделенные на несколько малых групп, разучивали одно и то же музыкальное произведение. Благодаря данному методу стало возможным стимулирование творческого соревнования, позитивной конкуренции между учащимися вместе с поиском различных индивидуальных, оригинальных интерпретаций.

В-четвертых, для исполнительской и педагогической деятельности С.И. Таинеева, так же как Н.Г. Рубинштейна, был характерен рациональный подход. Задача первостепенной важности заключалась в совместном с учениками анализе гармонического склада произведения, особенностей фактуры, голосоведения, разборе терминов и обозначений, тонального плана, отклонений и модуляций. Только после проведенного исследования подобного рода определялся характер сочинения, воплощенное в нем настроение, эмоционально-смысловая нагрузка и художественно-образное содержание.

С.И. Таинеев был не только талантливым исполнителем, композитором, педагогом, но и крупным ученым-музыковедом, склонным к философским рассуждениям, принципиальным человеком с высокими нравственными и моральными качествами, за которые его даже называли «Совестью музыкальной Москвы».

В свою очередь С.И. Таинеев подготовил целое поколение профессиональных композиторов, исполнителей, преподавателей, теоретиков, которые передавали традиции своего учителя молодым советским музыкантам. Таким образом, в музыкальной педагогике отчетливо прослеживается преемственная связь. Методы, приемы, установки, способы обучения передавались от преподавателей к воспитанникам. В ходе данного процесса с течением времени образовывалась власть традиций, которая существовала на протяжении многих десятилетий.

Я.И. Мильштейн справедливо отметил, что в творчестве любого художника в большей или меньшей степени распознаются «черты преемственности»: «Как бы ни был оригинал художник, он всегда имеет предшественников» [96, с. 9]. В полной мере данное высказывание можно отнести и к педагогам-музыкантам.

Несомненно, современная учебно-образовательная практика многих преподавателей музыкальных школ, училищ, колледжей, институтов, консерваторий (то есть на всех этапах обучения) ориентирована на абсолютную, непреложную значимость традиций, на использование положений и установок, проверенных временем и сформулированных выдающимися, в основном отечественными, музыкантами. Однако во избежание недопонимания, конфликтов, рутинности, потери интереса школьников к обучению, необходимо знать, принимать во внимание, а главное, понимать запросы и предпочтения современных учащихся.

Преподавателю-музыканту следует помнить слова Ф. Бузони о том, что традиция — это «гипсовая маска, снятая с жизни, маска, которая, пройдя через поток многих лет и через руки бесчисленных ремесленников, в конце концов позволяет скорее только догадываться о своем сходстве с оригиналом» [57, с. 106].

Продолжим рассмотрение методологии работы и стилевых особенностей преподавания, которые сформировались во второй половине XIX века. Преподавательская деятельность Т. Лешетицкого, А.Н. Есиповой, В.И. Сафонова является прямым подтверждением тому, что принципы, определенные братьями Рубинштейнами в 60–70 годы XIX столетия, продолжали действовать на протяжении ряда десятилетий, их педагогика стала своего рода традиционной, базирующейся на авторитарно-императивном стиле преподавания.

Теодор (Фёдор Осипович) Лешетицкий был блестящим пианистом-виртуозом XIX века с субъективным взглядом на многие вопросы исполнения и индивидуальными интерпретационными решениями. Данный

аспект творческой деятельности знаменитого музыканта накладывал заметный отпечаток и на его педагогические принципы.

В первую очередь это сказывалось на подборе репертуара ученикам, который был несколько ограниченным и, более того, мог включать в себя так называемую «салонную» музыку. По мнению австрийского пианиста Артура Шнабеля, бравшего уроки у Т. Лешетицкого, ограниченность его педагога проявлялась в «относительном равнодушии или неприятии такой музыки, в которой личное оказывалось лишь частью всеобщего. <...>. Чем больше сияния излучает сама музыка, тем меньше славы достается исполнителю. Именно такой превосходящей человека музыки инстинктивно избегал Лешетицкий» [170, с. 44].

Большой заслугой Т. Лешетицкого было новаторство в постановке игрового аппарата, которое заключалось в отказе от «изолированной», сугубо пальцевой техники и подключении в процессе исполнения движений корпуса и всей руки: от плеча до кончика пальца. Такой принцип игры на фортепиано в русской пианистической школе используется и в XXI веке. Кроме того, виртуоз делился с учениками индивидуальными техническими приемами, выработанными в процессе собственной исполнительской практики и предназначенными для достижения большего разнообразия в звучании инструментальных красок.

Цели обучения и методы их достижения у Т. Лешетицкого и братьев Рубинштейнов (особенно А.Г. Рубинштейна) во многом совпадали. Так, например, длительному бездумному тренингу с неоднократными повторениями технических формул и упражнений, они предпочитали рациональную, вдумчивую работу за фортепиано с максимальной концентрацией внимания, анализом встречающихся исполнительских трудностей и самостоятельным поиском их преодоления. Художественная концепция произведения, образно-стилевое решение и его акустическое воплощение могло быть продумано без помощи инструмента.

Принципы, берущие свое начало в педагогике братьев Рубинштейнов и Т. Лешетицкого, — первостепенная роль кантилены в инструментальном исполнении, вокальное интонирование, длинная фразировка, чуткая педализация — стали своего рода эталоном русской исполнительской школы.

А.Г. Рубинштейн и Т. Лешетицкий выступали скорее в роли педагогов-консультантов, которые определяли круг задач, не излагая конкретных, готовых способов их решения, тем самым предоставляя ученикам широкое поле деятельности для автономного постижения закономерностей музыкально-исполнительского искусства. По этой же причине они не воспроизводили сочинения из репертуара учеников целиком, возможен был только выборочный показ отдельных отрывков для демонстрации определенного технического или художественного приема.

Т. Лешетицкий готовил будущих музыкантов-исполнителей, выступающих на концертной эстраде перед аудиторией слушателей, что предполагает обучение совершенно иному стилю игры на фортепиано, рассчитанному на широкую публику, а также наличие и развитие коммуникативных навыков, дара убеждения, артистизма. Т. Лешетицкий, как и А.Г. Рубинштейн, мог из зала остановить ученика непосредственно во время выступления для того, чтобы сделать ему какое-либо критическое замечание.

Что касается стиля преподавания Т. Лешетицкого, то он также носил отчетливый авторитарно-императивный характер. Свидетельством этому служит большое количество воспоминаний его учеников. Австрийский музыкант А. Шнабель описывает эпизод, случившийся на одном из уроков с прославленным педагогом, на котором юный пианист исполнил понравившиеся ему пьесы И. Брамса, выбранные и разученные без разрешения учителя: «Лешетицкий пришел в ярость. Никогда не забуду, как глубоко это меня травмировало. Он сделал пародию из первой пьесы, оправдывая и вульгаризируя ее <...> Можете себе представить, насколько я был

испуган и подавлен этим взрывом. Наконец он отправил меня домой, и только через три месяца я был вновь допущен к занятиям» [170, с. 42].

Вышесказанное подтверждает, что в педагогической практике Т. Лешетицкого музыкальная одаренность учащегося не давала ему права выхода за границы художественно-эстетических вкусов наставника, вопрос выбора репертуара решался исключительно преподавателем. Т. Лешетицкий был убежден: «Большие таланты не меньше маленьких дарований нуждаются в дисциплине. <...> Чем крупнее оказывался талант ученика, тем больше я брал его в жесткие ежовые рукавицы» [86, с. 203–204].

С.М. Майкапару также запомнился вспыльчивый характер своего преподавателя: «На уроках он часто впадал в состояние такого раздражения, что, выйдя из себя, не помнил, что говорил ученику, исполнение которого его не удовлетворяло» [86, с. 179].

А. Шнабель, С.М. Майкапар, А.Н. Есипова и другие воспитанники Т. Лешетицкого, ставшие впоследствии выдающимися музыкантами, не избежали требовательной, властной педагогики. Тем не менее, Т. Лешетицкий смог приучить их к организованности, дисциплинированности, воспитать чувство высокого предназначения искусства, подлинного профессионализма, приобщить к традициям русской исполнительской школы, сформированной братьями Рубинштейнами.

А.Н. Есипова — последовательница и продолжательница педагогической системы Т. Лешетицкого, а также его манеры преподавания. Их пианистическая школа была феноменально популярной и востребованной в конце XIX века как в России, так и за рубежом, главным образом потому, что основывалась на безусловном авторитете, известном артистическом имени музыкантов. Более того, к А.Н. Есиповой в Санкт-Петербург приезжали выпускники европейских консерваторий (Венской, Парижской, Лондонской и других), которые относились к ней с подлинным благоговением.

А.Б. Гольденвейзер отмечает основные черты, свойственные школе Лешетицкого–Есиповой: особое внимание уделялось умению извлекать тонкие градации фортепианного звучания, отработке пальцевой техники, способствующей жемчужной игре. К отрицательным качествам он относит некоторую изысканность стиля, недостаток «элементов стихийности, мощи, тщательную отделку мельчайших деталей нередко в ущерб цельности общего замысла, отсутствие большой линии, большого дыхания» [45, с. 303]. А.Г. Рубинштейн же в своей исполнительской и педагогической деятельности, наоборот, отдавал приоритет мышлению крупными музыкальными построениями, длинной фразировке, целостному восприятию произведения.

А.Н. Есипова, преподавая в Петербургской консерватории с 1893 по 1914 годы, стала одним из ведущих профессоров фортепианных классов. Как уже было сказано выше, музыкальные и педагогические взгляды А.Н. Есиповой во многом совпадали с установками А.Г. Рубинштейна, ставшими базовыми, традиционными. Эти принципы она восприняла, в свою очередь, через своих преподавателей: А.И. Виллуана, который был ее первым учителем на подготовительном отделении консерватории, и Т. Лешетицкого.

Особое внимание уделялось качеству звучания инструмента. Работа над технической стороной исполнения велась параллельно, но не механически, а осмысленно. А.Н. Есипова заботилась о правильной организации и рационализации ежедневных музыкальных занятий студентов, приучала к предельно корректному, бережному разбору нотного текста, к более строгому, аналитическому подходу к проблемам интерпретации, к продумыванию мельчайших деталей исполнения.

Прогрессивность постановки игрового аппарата в методике Лешетицкого–Есиповой заключалась в том, что технические, механические движения подчинялись конкретным художественным задачам. Так, например, для исполнения блестящих, стремительных пассажей требовались

крепкие, четкие, изолированные пальцы, а для кантилены — наоборот, мягкие, опускающиеся до дна клавиш с помощью веса всей руки.

Для достижения техники «жемчужной» игры А.Н. Есипова давала ученикам множество этюдов. При работе над ними на неподвижный, статичный «купол» руки сверху помещалась монетка, которая должна была остаться в том же положении к концу экзерсисов. В современной методике обучения такой прием исполнения не рекомендуется как полезное техническое средство. Больше внимания уделяется гибкости кистей, использованию круговых движений руки и подключению корпуса.

Репертуар ученикам А.Н. Есипова составляла, исходя из субъективных предпочтений. Как музыкант-исполнитель она стремилась нивелировать ударную природу фортепиано, отдавая приоритет мелодизму и приближая инструментальную игру к вокальному звучанию. Произведения А.Н. Есипова выбирала, соответственно своему вкусу, с ярко выраженным мелодическим началом. Такие сочинения, которые были близки творческой индивидуальности студента, но не подходили под вышеизложенный критерий, А.Н. Есипова не проходила в классе и не давала каких-либо указаний или замечаний. В этом заключалась одна из причин сложных отношений с учеником-новатором С.С. Прокофьевым, нередко обостряющихся до открытых конфликтов. Она не признавала его экспрессивную музыку, лишенную романтической утонченности.

Другая причина расхождений — методологическая, связанная с рассматриваемой нами стилевой спецификой преподавания фортепиано. С.С. Прокофьев говорил: «Характерной чертой есиповского преподавания было желание всех стричь под одну гребенку. Правда, гребенка эта была высокого полета, и если индивидуальность ученика совпадала с индивидуальностью Есиповой, результаты были превосходные. Но если ученик мыслил по-своему, Есипова вступала с ним в конфликт, вместо того чтобы помочь развитию его собственного “я”» [142, с. 142]. Композитор был

принципиально не согласен со «слишком настойчиво проводимым в жизнь авторитарным принципом преподавания» А.Н. Есиповой [21, с. 130].

Современному педагогу музыки следует осознавать, что заниматься с талантливым, одаренным ребенком не менее сложно и ответственно, чем, например, с учеником, имеющим ограниченные возможности здоровья. К тому же, необходимо уважать самобытность, творческую индивидуальность учащегося, независимо от возраста и способностей, понимать его субъективное мировоззрение. Авторитарно-императивный стиль преподавания фортепиано не способствует воплощению указанных гуманистических идей в педагогическом процессе.

Кратко охарактеризуем стилевые особенности преподавания П.А. Пабста, которые несколько отличаются от уже рассмотренных нами. Он был педагогом будущих профессиональных исполнителей, которые сыграли ключевую роль в музыкальной педагогике советского периода: А.Б. Гольденвейзера, К.Н. Игумнова, А.Ф. Гедике и др. Превосходный пианист, мастер виртуозных фантазий и транскрипций для фортепиано П.А. Пабст пользовался популярностью у учеников благодаря своему артистическому имени (что было свойственно и школе Лешетицкого–Есиповой).

П.А. Пабст принадлежал к сторонникам метода «сверхтрудностей» и нередко задавал такие произведения, освоение которых превышало возможности студента на данном уровне развития в техническом или музыкальном отношении.

Спорной была сама методика работы над исполнительским репертуаром. Е.А. Бекман-Щербина вспоминает, что ее учитель «<...> чуть не над каждой нотой надписывал аппликатуру, нужные акценты, замедления и прочее. Все разжевывалось и клалось в рот, так что самой уж ничего не приходилось обдумывать» [19, с. 29]. Он мог «добродушно» поделиться с учеником нотами, в которых отмечены собственные интерпретаторские

решения П.А. Пабста. Студенту оставалось лишь внимательно переписать замечания педагога и слепо подражать его исполнительским вариантам.

Безусловно, такой стиль преподавания в современной музыкальной педагогике не приемлем потому, что не способствует развитию инициативы, самостоятельности, творческого подхода, оригинального мышления учащегося. В сфере исполнительского искусства, в отличие от некоторых законов математики, нет единственно правильного решения. Интерпретации у разных индивидуальностей могут быть совершенно непохожими, а иногда даже диаметрально противоположными.

Завершим рассмотрение начального этапа становления отечественной профессиональной музыкальной педагогики характеристикой стиля преподавания В.И. Сафонова, который был директором консерватории, профессором не только класса специального фортепиано, но и камерного ансамбля. Его учениками были такие выдающиеся музыканты, как А.Н. Скрябин, Н.К. Метнер, И.А. Левин, Е.А. Бекман-Щербина и многие другие.

В.И. Сафонов скомпилировал, обобщил и систематизировал предыдущий опыт преподавания, повысил уровень профессионального музыкального образования в России, основываясь на традициях, заложенных братьями Рубинштейнами. «Выходец из петербургской пианистической школы, долгие годы связанный с московской школой пианизма, Сафонов в своей педагогической практике использовал опыт лучших московских и петербургских педагогов. Поэтому его педагогику можно считать в известной мере итогом всего предшествующего развития методической мысли русских пианистов, а его самого — одним из ярчайших и типичнейших представителей русской фортепианной педагогики» [5, с. 94].

Благодаря усилиям В.И. Сафонова были открыты Малый и Большой залы консерватории, на сцене которых учащиеся имели возможность регулярно выступать, что способствовало их более быстрому профессиональному росту. Просветительской цели служили организованные

им так называемые «Общедоступные концерты», участниками которых были как студенты консерватории, так и знаменитые русские исполнители.

В.И. Сафонов тщательно относился к вопросу выбора репертуара, давал разноплановые, высокохудожественные произведения, нередко циклами, для более осознанного понимания творческого стиля композитора (например, несколько этюдов А.Н. Скрябина, прелюдий Ф. Шопена и т.д.). Студенты обязательно проходили полифонию, начиная с двухголосных и трехголосных инвенций И.С. Баха. Однако И.А. Левин, оценивая педагогику В.И. Сафонова, считал недостатком то, что преподаватель слишком часто задавал ему виртуозные бравурные сочинения, которые имели наибольший успех у широкой публики.

В.И. Сафонов уделял пристальное внимание технической работе, но она проводилась сознательно, осмысленно. Ученики исполняли не только упражнения, но и инструктивные и художественные этюды, при интерпретации которых в первую очередь ставились музыкальные задачи. По его инициативе в консерватории были введены переводные технические экзамены на профессорский курс.

Свой педагогический опыт формирования технических навыков В.И. Сафонов резюмировал в виде советов и экзерсисов в брошюре, изданной под названием «Новая формула». В предисловии к ней он подчеркнул, что для развития вышеупомянутых навыков требуется не столько усердная механическая тренировка, сколько аналитическая, умственная деятельность. В брошюре содержатся упражнения для достижения беглости игры, независимости каждого пальца, ровности звучания, которой он достигал с помощью разнообразных ритмических элементов и акцентов, и т.д.

Репертуар каждого ученика В.И. Сафонов записывал в отдельную тетрадь — таким образом, можно сказать, что он ввел прототип современных индивидуальных планов.

Подготавливая будущих гастролирующих музыкантов, профессор приучал их учитывать акустические особенности зала, слушать собственную

интерпретацию со стороны. Обстановка в классе была максимально приближена к концертной: на занятиях всегда присутствовала большая аудитория, любое произведение исполнялось наизусть. В.И. Сафонов корректировал игру учеников с помощью ярких, образных выражений (т.е. верbalного метода), почти не прибегая к показу на фортепиано.

В.И. Сафонов признавался, что «в первые годы своей педагогической деятельности он тратил на каждого ученика гораздо больше времени и труда, чем в более поздний период. Происходило это <...> оттого, что он выучился достигать нужных результатов более рационализированными путями» [36, с. 145].

В процессе интервьюирования учителей с большим стажем преподавания выяснилось, что с данным высказыванием согласны многие из них. С опытом приходит педагогическое мастерство, возрастает индивидуализация стиля преподавания, что требует определенного контроля со стороны учителя во избежание проявления черт авторитарности, нарастания стереотипов в работе и т.п.

Негативной стороной деятельности В.И. Сафонова был чрезмерный авторитаризм, нередко переходящий в деспотизм, что служило поводом к многочисленным конфликтам, осложнению взаимоотношений с коллегами и, в конечном счете, привело к разрушению коллектива, сложившегося в консерватории. «<...> Длительное единоличное и властное руководство консерваторией, а также крутой нрав Сафонова стали вызывать раздражение у определенной части профессуры. Оборотной стороной энергичной и успешной деятельности директора явилась его тенденция к ущемлению прерогатив художественного совета консерватории, нежелание считаться с мнением отдельных педагогов» [29, с. 12].

Л.В. Николаев пишет: «В.И. Сафонов-директор держал консерваторию крепко в руках. Его власть как администратора и его влияние, как большого художника, чувствовались во всей жизни учреждения. Характер у него был властный, горячий, не всегда достаточно сдержаный» [36, с. 146].

Авторитарно-императивный стиль управления В.И. Сафонова отчетливо проявлялся как на посту директора консерватории, так и в педагогической деятельности. С любым студентом, независимо от уровня дарования, профессор был подчеркнуто строг и суров; на каждом уроке отражались черты его непростого, вспыльчивого темперамента. И.А. Левин вспоминает, что было множество моментов, когда В.И. Сафонов ругал его «<...> во весь голос, употребляя фантастические, даже весьма грубые выражения. Но самое ужасное было, когда он не говорил ничего — просто молчал» [цит. по 29, с. 74]. Ученики не обижались на своего профессора, моментально выполняли все распоряжения, потому что глубоко верили в педагогический опыт В.И. Сафонова, пользовавшегося безусловным, заслуженным авторитетом.

Рассмотрев и проанализировав индивидуальные стили преподавания А.И. Виллуана, А.Г. Рубинштейна и Н.Г. Рубинштейна, Н.С. Зверева, С.И. Танеева, Т. Лешетицкого, А.Н. Есиповой, П.А. Пабста, В.И. Сафонова, можно сделать вывод, что методология музыкального обучения, которая была определена в 60–70 годы XIX века, продолжала действовать на протяжении ряда последующих десятилетий, став своего рода традиционной, базирующейся на авторитарно-императивном стиле преподавания. Тот факт, что даже итоговая программа назначалась выпускникам Художественным советом консерватории примерно за шесть недель до экзамена, говорит о том, что вся образовательная система была построена на установочном принципе обучения. Право выбора в различных вопросах, касающихся конструирования траектории образовательного процесса, учащемуся не предоставлялось.

Вышеизложенная методология происходила из определенных целей и задач обучения, направленных на профессионализацию музыкального образования в его максимально высоких критериях, а также из ментальности педагогов и потребностей студентов. Феномен достаточно быстрого, но качественного перехода музыкального образования в России во второй

половине XIX века от любительского, дилетантского уровня до профессионального, отличные результаты обучения подтверждают, что авторитарно-императивный стиль преподавания был наиболее адекватным в сложившихся исторических условиях.

Педагогическая деятельность выдающихся музыкантов второй половины XIX века, рассмотренная в настоящем параграфе, определила генеральные традиции отечественной фортепианной педагогики дореволюционного времени, основанные на высокой культуре профессионализма и базирующиеся на русском классическом исполнительстве, которые получили свое дальнейшее развитие в советской фортепианной школе.

1.2.2. Стилевые особенности преподавания музыки в XX веке.

Традиции и новации

Выдающиеся музыканты первой половины XX века, ставшие основателями советской пианистической школы — Ф.М. Блуменфельд, К.Н. Игумнов, А.Б. Гольденвейзер, Г.Г. Нейгауз, С.Е. Фейнберг, Л.В. Николаев — в своей педагогической деятельности применяли различные методы обучения и приемы воздействия на учащихся, обладали, несомненно, характерно-индивидуальными, в высшей степени творчески-инициативными стилями преподавания. При этом их педагогическая практика опиралась на общие генеральные, основополагающие художественно-эстетические принципы, следование опыту и традициям, которые были заложены братьями Рубинштейнами, В.И. Сафоновым, Т. Лешетицким, А.Н. Есиповой и другими представителями русской фортепианно-исполнительской школы. Таким образом, с одной стороны, можно говорить о каноническом, а с другой стороны, об эвристическом³ аспектах педагогической системы советских музыкантов.

³ Терминология В.Н. Холоповой [158]

Период первой половины XX века характеризовался значительным повышением профессионального уровня абитуриентов и студентов консерваторий. В музыкальном образовании больше внимания стали уделять воспитывающему значению искусства, формированию гуманистических, ценностных установок, личностных качеств учащихся. «Новизна педагогики советских мастеров пианизма, обусловленная общим характером советского музыкального образования, заключалась прежде всего в усилении внимания к проблеме воспитания личности ученика и его мировоззрения» [4, с. 215].

Отличительной чертой фортепианной педагогики рассматриваемой эпохи, по сравнению с периодом второй половины XIX века, являлось стремление преподавателей к научно-исследовательской работе, теоретическому анализу методологических проблем, поиску способов их решений, обобщению полученных результатов в виде статей, методических работ и пособий, посвященных вопросам музыкально-исполнительского искусства.

В процесс формирования концертного и учебного репертуара также были внесены соответствующие корректировки: менее актуальным стало включение эффектных виртуозных пьес для привлечения внимания публики. Большее распространение получили детально продуманные, подчиненные высоким эстетическим и художественным задачам монографические программы и серии выступлений, посвященные творчеству какого-либо одного композитора. Кроме того, широко исполнялась новая музыка советских авторов.

Доминирующую роль в процессе обучения играла творчески-поисковая музыкально-художественная работа над исполнительской концепцией изучаемых произведений, не выполнимая без тщательного осмыслиения нотного текста, глубокого проникновения в замысел композитора, ясного понимания его стиля, поиска выразительных средств интерпретации образов, заложенных в сочинении. В контексте перечисленных художественно-исполнительских целей и задач, как следствие проведенного анализа,

происходило развитие технических игровых навыков, выбор частных пианистических приемов. Исходя из этого, можно говорить о стремлении преподавателей музыки первой половины XX века органично синтезировать профессиональное обучение учащихся и воспитание искусством. Содержание произведений, написанных для одного инструмента (например, фортепиано), раскрывалось через ассоциативный ряд элементов, выбранных из разных областей искусства: живописи, архитектуры, истории, поэзии, прозы и т.д.

В рассматриваемый исторический период значительно увеличилось количество музыкальных учебных заведений. В программах консерваторий появились специальные курсы истории и теории фортепианного искусства, методики преподавания, обязательными дисциплинами стали «Камерный ансамбль» и «Производственная практика».

Апробировалась новая форма обобщения и трансляции накопленного педагогического опыта в виде открытых уроков в дополнение к занятиям по специальности, которые по традиции проходили при большой аудитории слушателей, вовлеченных в процесс сотворчества. Методические особенности проведения открытых уроков заключались в специальном укрупнении, синтезировании и обобщении принципиально важных вопросов, носящих проблемный характер, и сознательном абстрагировании от очевидных второстепенных частностей.

Вышеприведенные различия фортепианной педагогики второй половины XIX века и первой половины XX века вполне закономерны: «Изменилась сама жизнь, новые, большие задачи возникли перед художниками, неизмеримо выросли по сравнению с прошлым духовные потребности народа, его культурные и эстетические запросы» [35, с. 13].

Вместе с тем необходимо принять во внимание доминирование категорической, бескомпромиссной мировоззренческой позиции, ориентированной на государственные интересы, существование идеологических доктрин, имеющих первостепенное значение и влияющих на

все сферы жизни общества в СССР. «Агитационный характер, заключающийся в художественно-эстетических и педагогических установках первых послереволюционных лет, неизбежно приводил к господству идеологического вектора в образовательном пространстве, к потере профессиональных ориентиров» [136, с. 98].

Сложный конгломерат перечисленных условий определил перспективы развития фортепианного исполнительства, педагогической практики и стилевых особенностей преподавания фортепиано.

Основополагающие положения, принципы, методы обучения, особенности и достижения пианистической школы Ф.М. Блуменфельда, К.Н. Игумнова, А.Б. Гольденвейзера, Г.Г. Нейгауза, С.Е. Фейнберга, Л.В. Николаева достаточно подробно исследованы и охарактеризованы, поэтому в диссертации не обозначена задача детализированного описания их педагогических взглядов и убеждений. Обратимся к анализу таких аспектов педагогической деятельности выдающихся музыкантов, которые наиболее полно раскрывают стилистические особенности преподавания фортепиано в первой половине XX века.

Преемственную связь между русской классической (дореволюционной) и советской музыкальными культурами можно проследить на примере педагогической деятельности Ф.М. Блуменфельда, который преподавал в Петербургской, Киевской, а с 1922 года, по приглашению К.Н. Игумнова, и в Московской консерватории. Среди его учеников — Г.Г. Нейгауз, В.С. Горовиц, А.М. Дубянский, М.И. Гринберг и др.

Многие педагогические воззрения Ф.М. Блуменфельда происходили из исполнительских принципов А.Г. Рубинштейна. Г.Г. Нейгауз — племянник, ученик, последователь Ф.М. Блуменфельда — писал: «Самым большим, решающим впечатлением его жизни в области пианизма был, конечно, Антон Рубинштейн, которого он много слушал и знал великолепно. Не будучи фактически его учеником, он был им духовно в полном смысле слова,

и умел передавать заветы великого учителя своим ученикам» [цит. по 49, с. 9].

Главным требованием Ф.М. Блуменфельда была максимальная активизация слухового внимания студентов во время исполнения. Для развития внутреннего и тембрового слуха он советовал мысленно учить наизусть небольшие пьесы средней трудности, посещать репетиции оркестров, применять метод дифференцированной работы дирижера с отдельными группами инструментов при освоении фортепианных произведений со сложной фактурой.

При изучении полифонических сочинений формулировалась задача воспроизведения индивидуальных артикуляционных, интонационных, образных характеристик каждого отдельного голоса; а при освоении гомофонно-гармонических произведений — уверенное знание тонального плана, понимание гармонической структуры. Л.А. Баренбойм вспоминал: «Трудно приходилось ученику на уроке, если он испытывал затруднения и не мог этого выполнить: по его адресу из уст Блуменфельда сыпались укоризненные, а иногда и унизительные эпитеты» [35, с. 216].

Отличительная особенность русской исполнительской школы в целом и педагогики Ф.М. Блуменфельда в частности заключалась в стремлении к выразительной, естественной, вокальной основе интонирования мелодии, широте и монументальности дыхания, охвату длинной линии развития музыкальной фразы и драматургически целостному формированию художественного образа.

Репертуар, изучающийся в классе Ф.М. Блуменфельда, можно назвать прогрессивным: студенты исполняли произведения С.С. Прокофьева, Н.К. Метнера, Н.Я. Мясковского, И.Ф. Стравинского и других современных им советских и зарубежных композиторов. Воспитывалось умение внимательного, осмысленного, аналитического прочтения нотного текста. Ф.М. Блуменфельд акцентировал внимание на невозможности точной фиксации замысла автора и, вследствие этого, указывал на относительность

значения динамических, темповых, артикуляционных указаний композитора и, тем более, музыкального редактора.

Ф.М. Блуменфельд воздействовал на учащихся личным примером яркого, эмоционального, впечатляющего исполнения, которое развивало творческое воображение и фантазию студентов. «Конечно, ученики стремились ему подражать. Но это копирование не было и не могло быть пассивным процессом: для того чтобы приблизиться к игре Блуменфельда, надо было прежде всего расслышать все то, что он показывал, и уже одно это требовало сильнейшей сосредоточенности слуха, то есть активности» [16, с. 88].

Совершенствованию технических навыков студентов класса Ф.М. Блуменфельда способствовало разучивание этюдов Ф. Шопена в транскрипции Л. Годовского, самостоятельное изобретение учащимися упражнений для тренировки какого-либо одного, конкретного элемента техники. Замечания, которые получали ученики во время исполнения, требовалось устранить непосредственно в течение урока. В противном случае преподаватель «раздражался из-за невосприимчивости игравшего студента» [112, с. 102], от чего у всех присутствующих в классе «буквально замирали сердца от страха» [112, с. 102].

В своей педагогической деятельности Ф.М. Блуменфельд использовал следующий метод: не прерывая исполнения студента, преподаватель дирижировал, выразительной мимикой и жестикуляцией помогая учащемуся найти подходящий темп, тембровую окраску звука и художественную характеристику образа. Современному учителю по классу фортепиано описанный дирижерский способ работы наиболее целесообразно применять в практике преподавания таких предметов, как «Камерный ансамбль» и «Фортепианный ансамбль».

Подводя итог анализу индивидуального стиля преподавания Ф.М. Блуменфельда, необходимо добавить, что авторитарно-императивные установки выдающегося музыканта оказывали большое влияние на

эмоционально-психологическую атмосферу, складывающуюся в его классе. Приведем мнение Л.А. Баренбойма по этому вопросу: «Руководя работой менее подвижных или менее ярких по дарованию учеников и ставя перед ними сложнейшие художественные задачи, Блуменфельд не всегда считался с их возможностями, с уровнем развития и особенностями их психики. В своих требованиях к учащимся он обычно не шел ни на какие — даже временные — компромиссы, ни на какие уступки. Это приводило к тому, что у отдельных учеников развивалась гипертрофированная робость <...> Не отдавая себе в том отчета, Блуменфельд вызывал у отдельных учащихся чувство музыкально-исполнительской неполноценности, робость и осторожничанье» [17, с. 130].

Обучение на высоком уровне трудности, практически на пределе возможностей учащихся, было характерно не только для педагогической деятельности Ф.М. Блуменфельда, но и для всей советской музыкально-педагогической системы, представителем которой был и К.Н. Игумнов.

Основные положения, принципы, взгляды К.Н. Игумнова на музыкальное искусство воплотились в творческой деятельности Л.Н. Оборина, Я.В. Флиера, Я.И. Мильштейна, М.И. Гринберг, Б.М. Давидович, А.Л. Иохелеса и многих других его учеников.

При непосредственном участии К.Н. Игумнова, который был директором Московской консерватории в 1924–1929 годах, в учебный план учреждения были введены курсы истории культуры, литературы, эстетики, а также включены два типа производственной практики: концертная и педагогическая. В сложные послереволюционные годы он вместе с коллегами и единомышленниками «отстаивал традиции русской пианистической школы, не считаясь с нападками и обвинениями в консерватизме» [96, с. 216], тем самым обеспечивая преемственность между русской и советской пианистическими школами.

Музыкальный язык К.Н. Игумнов отождествлял с естественной речью, подчеркивая содержание в нем определенного смысла. Исходя из

поэтически-речевого понимания фортепианного исполнительства, он считал интонацию главным средством художественной выразительности и в некоторых случаях использовал прием подтекстовки мелодии лирической фразой.

Успешной реализации интерпретационного замысла, по мнению К.Н. Игумнова (такую позицию разделял и С.В. Рахманинов), способствовала логично выстроенная драматургия произведения с продуманной расстановкой «интонационных» или «кульминационных» точек, являющихся центральным, смысловым ядром сочинения. Рельефное изображение кульминации осуществимо как посредством массивного звучания, специальных акцентов, так и с помощью небольшого отклонения от темпа, внезапного изменения динамического нюанса. Данная концепция К.Н. Игумнова продолжает передаваться сквозь поколения. Автору диссертации неоднократно приходилось слышать о ней на уроках В.В. Селивохина, который, в свою очередь, воспринял доктрину от своего преподавателя Л.Н. Оборина.

Большое внимание в классе К.Н. Игумнова уделялось технической работе, особенно на начальном этапе обучения: играли гаммы, арпеджио, упражнения В.И. Сафонова, И. Брамса, этюды, которые транспонировались в разные тональности и при этом исполнялись одинаковой аппликатурой. Во время изучения технических элементов перед студентами формулировались задачи художественного порядка: стремление к ровному, качественному звучанию, поиск образных сравнений и поэтических ассоциаций.

К.Н. Игумнов подчеркивал разницу между вдумчивой, сконцентрированной работой за инструментом и небрежной, некорректной, хоть и бывающей весьма эмоциональной, игрой на фортепиано, которая способствует формированию и автоматизации неправильных навыков. Современному преподавателю фортепиано во время проведения урока следует специально говорить о рациональных способах и методах

самостоятельной работы, давать рекомендации ученикам и их родителям по организации систематических домашних занятий.

В репертуарной политике К.Н. Игумнова новая советская музыка, а также произведения композиторов-импрессионистов играли незначительную роль. При исполнении классических сочинений музыкант настаивал на воплощении определенных интерпретационных канонов, которые ко времени преподавания К.Н. Игумнова уже сложились в фортепианном исполнительстве.

Если игра студента была чрезмерно оригинальной, выходила за рамки устоявшихся традиций, К.Н. Игумнов «старался переубедить ученика, направить его на верный путь. Обычно он говорил при этом: “так может быть”, но “так не должно быть”, а вот “так оно есть на самом деле”. И сопровождал эти слова таким показом, что только бесчувственный мог остаться при своем мнении» [93, с. 112]. Таким образом, учащиеся беспрекословно принимали и разделяли точку зрения К.Н. Игумнова, благодаря силе воздействия наглядно-демонстрационного художественного показа педагога-мастера и его непрекаемому авторитету.

Стиль преподавания К.Н. Игумнова во многом зависел от степени таланта учащегося. Я.В. Флиер вспоминал, что во время урока со студентом, имеющим средние способности, музыкант «начинал откровенно скучать. Работал вяло, с видимой неохотой. Короче, что греха таить, качество занятий в игумновском классе подчас определялось тем, кто в данный момент находился за инструментом. Чем одареннее был ученик, чем ярче и интереснее он играл, тем больше ему удавалось получить от Игумнова-педагога» [112, с. 117]. Если К.Н. Игумнов в процессе урока «наталкивался на стену духовной апатии, равнодушия или непонимания, он мог впасть даже и в раздражение» [112, с. 117].

Вышеприведенные воспоминания характеризуют особенности преподавания не только К.Н. Игумнова, но и многих других представителей советской фортепианной педагогики, которые в большинстве своем

занимались с энтузиазмом только с талантливыми студентами. Такая позиция объясняется тем, что они, следуя установкам братьев Рубинштейнов, продолжали совершенствовать качество профессионального образования. Избранная цель предписывала выбор соответствующих методов, приемов обучения и влияла на формирование стилевых особенностей преподавания фортепиано.

Высокая требовательность К.Н. Игумнова, предъявляемая к учащимся на занятиях, основанных на принципах рациональности, дисциплины, воли, происходила от любви к музыке, искусству: «Он строг, требователен, не идет в художественном плане ни на какие компромиссы. Не удивительно, что ученики, сядясь за инструмент, подчас дрожат от волнения. Они уже знают, что суд будет суровый, беспощадный, что их профессора редко устраивает игра учеников на занятиях в классе» [96, с. 228]. Мнение музыканта не подлежало сомнению, его авторитет был безусловным, дискуссионное обсуждение материала не предполагалось.

Я.В. Флиер писал: «Я в свое время учился у очень большого музыканта К.Н. Игумнова, который имел на каждого из нас огромное влияние; он неоднократно утверждал, что важна, скажем, такая-то деталь, что такой-то нюанс представляется ему единственным. И в этих случаях даже самые талантливые люди не боялись идти ему навстречу» [180, с. 32]. Убеждения, принципы, заветы К.Н. Игумнова передавались ученикам вместе с традициями, сложившимися во второй половине XIX века, — таким образом складывалась крупнейшая русская пианистическая школа.

Новым этапом в процессе становления отечественного профессионального музыкального образования оказалось формирование специальной группы одаренных учащихся при Московской консерватории по инициативе А.Б. Гольденвейзера, на основе которой впоследствии была организована Центральная музыкальная школа-десятилетка. Профессор, занимаясь с учениками разного возраста (от детей до студентов и

аспирантов), предъявлял к ним одинаково высокие, серьезные требования как технического, так и художественного плана.

Однако А.Б. Гольденвейзер был убежден в том, что начинать обучение музыкально-исполнительскому искусству следует только с такими младшими школьниками, которые обладают определенными личностными качествами, общими и музыкальными способностями, необходимыми для профессионального образования: «Обучение должно быть до известной степени суровым. Ребенок с самого детства должен понимать, что специальные занятия музыкой требуют с его стороны самого серьезного отношения к делу. Ставя так вопрос, повторяю, что я говорю о таких детях, которые обладают хорошими способностями, из которых можно и должно воспитать музыкантов-профессионалов» [1, с. 72].

А.Б. Гольденвейзер, как и К.Н. Игумнов, анализируя на уроке стиль, гармоническую структуру, форму, особенности интерпретации произведения, часто применял метод наглядно-демонстрационного показа игры на фортепиано, исполняя сочинение целиком и раскрывая интонационно-выразительное значение разнообразных деталей. Его ученица Р.В. Тамаркина вспоминала: «На занятиях большей частью Гольденвейзер сам играет, а ты слушаешь, как он это делает, — вот и все» [31, с. 128]. Являясь композитором и редактором многих классических произведений, А.Б. Гольденвейзер обучал студентов внимательно разбирать нотный текст, сравнивать его варианты в различных редакциях, а также находить аналогичные сочинения в творчестве композиторов другой стилевой направленности.

В классе А.Б. Гольденвейзера звучала современная музыка, малознакомая аудитории слушателей, транскрипции и фортепианные ансамбли, пьесы виртуозно-технической направленности, двухголосные инвенции И.С. Баха в октавном удвоении. Много внимания уделялось достижению дифференцированного звучания фактуры, изучению не только

мелодической партии, но и, в первую очередь, аккомпанемента, который ученики, как правило, слышат неудовлетворительно.

А.Б. Гольденвейзер, расширяя концертную практику студентов консерватории, допускал к эстрадному выступлению всех учащихся, независимо от степени освоения ими программы. Современному педагогу музыки, особенно преподающему в детской музыкальной школе или детской школе искусств, следует стремиться к прогнозированию и предотвращению неудачных публичных исполнений ученика, потому что они могут впоследствии стать причиной заниженной самооценки ребенка, способствовать резкому ухудшению его эмоционально-психологического состояния, появлению устойчивой фобии перед предстоящими выступлениями.

А.Б. Гольденвейзер одним из первых поставил вопрос о необходимости введения дисциплин не только концертно-исполнительской направленности, но и предметов, раскрывающих теоретические и методические основы обучения: «Старая консерватория не давала никакой педагогической подготовки учащимся; этот важнейший пробел, к сожалению, далеко не изжит еще и в наши дни» [45, с. 153]. Выпуск компетентных специалистов в этой области должен был стать следующей ступенью на пути улучшения качества профессионального музыкального образования.

Стиль преподавания А.Б. Гольденвейзера носил авторитарно-установочный характер, самостоятельная домашняя работа должна была осуществляться исключительно «в границах точных предписаний, четкой регламентации» [34, с. 198]. Его ученики рассказывали о том, что редко слышали от удивительно настойчивого и требовательного профессора слова поддержки и одобрения: «Иногда “бурю” мог вызвать невыученный наизусть одной левой рукой аккомпанемент или же неправильно исполненный мордент в фуге Баха, так как этой стороне работы он придавал особое значение» [1, с. 370]. Вместе с тем они подчеркивали тот факт, что не

подвергали сомнению указания преподавателя в силу его непререкаемого авторитета.

Г.Р. Гинзбург вспоминал: «Занимался со мной Александр Борисович тщательно и очень требовательно, никогда не жалея на это времени. Мне иногда бывало трудно. Однажды он как-то, рассердившись, выбросил прямо на улицу с пятого этажа все мои тетради...» [31, с. 102–103]. Адаптироваться к стилю преподавания А.Б. Гольденвейзера было особенно непросто вновь поступившему или переведенному из другого класса студенту. Д.Д. Благой писал: «Доставалось мне в целом, как новичку, куда больше других, так что нередко и ноты летели под рояль... Дело в том, что Александр Борисович, в отличие от меня, досконально помнил все, о чем говорилось на предыдущем уроке, повторять же сказанное однажды терпеть не мог» [34, с. 198].

Несмотря на некоторые императивные установки А.Б. Гольденвейзера, он был выдающимся педагогом, приверженным своей профессии и искусству. Приведем воспоминания одной из его выпускниц: «Он мог в классе накричать, швырнуть ноты, затопать ногами и даже (помню один такой случай) выгнать из класса — и в то же время гордиться своими учениками. Как-то он сказал: “Ученик может простить гнев, даже презрение к себе педагога, но никогда — равнодушие”. Александр Борисович был мудрым педагогом-воспитателем. Он любил своих учеников и всегда живо интересовался их жизнью» [1, с. 388].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что А.Б. Гольденвейзер считал индифферентный стиль преподавания самым деструктивным и нецелесообразным. Он говорил: «Ученики простят учителю вспыльчивость, резкость, даже иной раз грубость, если они идут от желания, чтобы ученик играл хорошо. Но ученики ненавидят учителей равнодушных. Если вы не любите детей, откажитесь от профессии учителя» [1, с. 403].

Заметно отличается стиль преподавания Г.Г. Нейгауза, который проводил уроки очень эмоционально, артистично, творчески-импровизационно, несколько интуитивно, образно, рассчитывая на внимание

широкой публики: «Генрих Густавович был человеком настроения. Настроение портилось, когда (во время сессии) было мало учеников в классе» [39, с. 96].

Некоторые частные вопросы, которые возникали в процессе занятий у слушателей, выносились на групповое обсуждение и становились причиной возникновения дискуссий. Таким образом, можно говорить о существовании отдельных элементов фасилитации в педагогике Г.Г. Нейгауза.

На творческое становление музыканта большое влияние оказал его дядя — Ф.М. Блуменфельд, принципиальные педагогические положения которого легли в основу преподавательской деятельности Г.Г. Нейгауза. Перед студентами в первую очередь формулировались такие художественные задачи, как качество звучания инструмента, понимание концепции музыкально-эстетического полилога между композитором, исполнителем и слушателем.

Критические замечания Г.Г. Нейгауза следовало элиминировать незамедлительно в процессе урока, достигая желаемого результата. В противном случае преподаватель не сдерживал проявления эмоций: «прямо в присутствии толпы слушателей в классе вдруг по какой-то причине разражался бурный скандал. Связан он был, как правило, с абсолютными требованиями к исполнению» [39, с. 178], которые предъявлялись ко всем студентам в равной мере, вне зависимости от их возраста, курса обучения и степени одаренности.

Музыкант непосредственно воздействовал на формирование художественного вкуса ученика, раскрывая свое, в большинстве случаев романтическое, видение интерпретации какого-либо произведения во время его исполнения за вторым роялем: «Все, что показывает Г.Г. Нейгауз за инструментом, иллюстрируя в исполнении свою мысль, все его слова и жесты, — все это проникнуто непередаваемым обаянием его художественной личности. Убедительность и искренность этих музыкальных, словесных и, даже, мимических “доказов” обладают неотразимой силой воздействия.

Кажется, что только так и именно так должна быть понимаема данная музыка, что только в этом звучании она может быть исполнена и познана как определенный художественный образ» [93, с. 174].

Г.Г. Нейгауз рекомендовал включать в репертуар несколько произведений одного автора для более глубокого понимания его стилевого своеобразия, а также через определенный промежуток времени повторно изучать и совершенствовать особенно сложные, значительные сочинения, сроки освоения которых были строго ограничены.

В вопросах выбора концертной программы пожелания учеников, даже самых талантливых, практически не учитывались. С.Т. Рихтер вспоминал: «Я не хотел играть какую-нибудь бетховенскую сонату, а Генрих Густавович меня заставлял ее играть» [31, с. 204].

В книге «Об искусстве фортепианной игры» [105] Г.Г. Нейгауз обобщил свои взгляды на музыку, творчество в целом и на методику преподавания фортепианного исполнительства в частности. В ней он описал нередко применимый в современной концертной и педагогической практике способ работы над произведением, заключающийся в следующем: исполнение сочинения в максимально медленном темпе, предполагающее поиск рациональных, комфортных двигательных ощущений и исключительно внимательное отношение к каждому оттенку, нюансу, штриху.

Проанализировав воспоминания учеников и современников Г.Г. Нейгауза, можно заключить, что его стиль преподавания, несмотря на ряд особенностей, также был императивным. В общении с учащимися музыкант находил применение таким литературно-сатирическим приемам, как ирония, сатира, сарказм: «Генрих Густавович — человек очень остроумный, у него был именно тот язык, который “страшнее пистолета”. Выслушав исполнение ученика до конца, он бросился к роялю и начал так комично его передразнивать, что сидящие в классе хохотали до слез <...>» [39, с. 178].

Критические замечания, высказанные учителем в экспрессивной, насмешливой манере, могут способствовать формированию нестабильного психоэмоционального состояния ученика. В.В. Горностаева описала эпизод, случившийся на первом уроке с Г.Г. Нейгаузом, который затронул ее самолюбие и чувство собственного достоинства: «Я нежданно оказалась под прицелом саркастического юмора <...>. С первой же страницы он стал издеваться над тем, что я делаю, передразнивая меня очень остроумно» [47, с. 90].

Аналогичные методы воздействия применялись и на занятиях с Э.Г. Гилельсом, который обучался в Школе мастерства при Московской консерватории, уже являясь лауреатом многих престижных конкурсов. «Это было очень трудным испытанием — известному пианисту в присутствии многих людей выслушивать на уроках сарказмы учителя» [157, с. 44].

Вместе с тем стиль преподавания Г.Г. Нейгауза отличался эмоциональностью, афористичностью, импульсивностью, артистичностью. В процессе музыкальных занятий с учеником, развивая его творческую фантазию и воображение, педагог обращался к ассоциациям из других видов искусства: поэзии, литературы, живописи, архитектуры; оперировал художественными тропами: метафорами, сравнениями, аллегориями. «Я буквально “захлебывался” от Нейгауза, — вспоминал Гилельс впоследствии, — и долго в этом фейерверке афоризмов, сравнений и блестящего показа не мог уяснить, что же главное, за что нужно ухватиться, чтобы обрести почву под ногами» [157, с. 45].

Г.Г. Нейгауз оказывал значительное влияние примером своей выдающейся личности на учеников, среди которых — А.И. Ведерников, Э.К. Вирсаладзе, Э.Г. Гилельс, В.В. Горностаева, Я.И. Зак, Е.В. Малинин, А.А. Наседкин, С.Т. Рихтер и многие другие. Отношение большинства из них к своему учителю выразил словами Т.Н. Хренников: «Его имя стало для меня святым, а авторитет — высочайшим» [39, с. 96].

С.Е. Фейнберг, так же как и вышеупомянутые в данном параграфе преподаватели фортепиано, занимался научно-исследовательской деятельностью, издавал статьи, проводил открытые уроки и методические доклады. В книге «Пианизм как искусство» [152] он изложил собственные принципиальные представления о философии музыки и мастерстве исполнителя.

Преподаватель считал, что освоение большого количества произведений разных жанров и стилевых направлений способствует развитию технического аппарата и стремительному совершенству исполнения на музыкальном инструменте. Обращаясь к фортепианному творчеству какого-либо композитора, студенты в обязательном порядке знакомились с его квартетным, вокальным, симфоническим или оперным наследием. В классе воспитывалось осознанное отношение к любым редакциям: на групповых занятиях обнаруживали, разбирали и обсуждали достоинства и недостатки каждой из них.

Репертуарный список учащимся С.Е. Фейнберг, как правило, составлял самостоятельно. «Вещи, чуждые ему, он старался не задавать. Бывали случаи, когда слушать подобные сочинения ему было так мучительно, что он выходил из класса» [27, с. 55]. Свое видение интерпретации сочинения музыкант демонстрировал за роялем с помощью наглядного показа, который дополнялся кратким и лаконичным словесным объяснением. Обучение велось на высоком уровне трудности, предполагалось достижение максимально возможных результатов. Н.П. Емельянова вспоминала: «Самуил Евгеньевич очень требовательный педагог, он всегда старался довести исполнение до совершенства» [31, с. 69].

С.Е. Фейнберг рекомендовал студентам нестандартный способ изучения новых произведений, заключающийся в постепенной отработке небольших эпизодов сразу в требуемом темпе и характере с корректной нюансировкой, динамикой, подходящим способом прикосновения. Добиваясь цельности фразировки, музыкант предлагал подтекстовывать

мелодию стихотворными строфами. В умеренной степени указанный прием может использоваться в практике современного учителя фортепиано.

От своего преподавателя А.Б. Гольденвейзера С.Е. Файнберг воспринял установку на рациональное, оправданное, экономное использование движений корпуса, кистей, рук, которые помогают исполнителю создать законченный художественный образ произведения. Какую-либо техническую трудность, возникающую в одной партии, ученики его класса преодолевали одновременно двумя руками, сочиняя для этого симметричную фигурацию.

Нововведением, которое в музыкальной педагогике и концертно-исполнительской практике стало особенно популярным в конце XX века, стала запись собственной интерпретации С.Е. Файнберга на магнитофон с целью последующего прослушивания, анализа и совершенствования игры на фортепиано.

Стиль преподавания С.Е. Файнберга отличался от Г.Г. Нейгауза более рациональным, конструктивным подходом. Артистизм, игра на публику, импровизация не являлись имманентными свойствами его личности: «Самуилу Евгеньевичу совершенно чуждо было позирование в классе. Он не пользовался броским словцом, ловко показанным приемом, рассчитанным на эффект» [133, с. 216].

На начальном этапе занятий он императивно контролировал учебный процесс, уделяя студентам много внимания, а на старших курсах предоставлял больше свободы и самостоятельности. «Файнберг никогда не вышучивал учеников, не пользовался насмешкой, сарказмом, не унижал достоинства независимо от степени их талантливости. Его сдержанность, элемент разочарования, появлявшегося в результате неудачного урока, действовали в силу высоты авторитета и ореола возвышенности, всегда окружавшего его личность, сильнее всяких других средств» [133, с. 217]. Таким образом, стиль преподавания С.Е. Файнберга с его проявляющимися

демократическими особенностями можно наименовать «авторитетным» (используя терминологию Дж. Колдрена и Дж. Хивли [183]).

В процессе анализа педагогической деятельности С.Е. Фейнберга и Л.В. Николаева были обнаружены некоторые общие стилевые особенности их преподавания: осмысление исполняемых на занятиях сочинений осуществлялось преимущественно рациональным, сознательным путем с помощью музыкальных средств выразительности, анализа формы, гармонии, фактуры; к чувственно-интуитивному началу и художественно-образным ассоциациям апеллировали эпизодически.

Л.В. Николаев — один из основоположников ленинградской пианистической школы, последовательно развивавший и воплощавший в жизнь педагогические принципы своего учителя В.И. Сафонова. Л.В. Николаев преподавал в классе фортепиано и композиции по приглашению А.К. Глазунова — директора Петербургской консерватории, который стремился преодолеть изолированность московской и петербургской школ посредством обмена творческими идеями и концепциями.

В арсенале коммуникативных средств воздействия на студентов у Л.В. Николаева, как и у С.И. Танеева, присутствовали «лукавая серьезность, ирония (не всегда безобидная) <...>» [75, с. 52]. «Он знал, чего хотел, и в конечном счете был педагогом властным» [75, с. 52]. В его классе соблюдались высокие морально-этические нормы, проявляющиеся, например, в алфавитном порядке выступления учащихся на открытых экзаменах и классных концертах вне зависимости от степени их таланта и виртуозно-исполнительских данных.

Государственная идеология, сложившаяся в период СССР и повлиявшая на все сферы жизни социума, в том числе и на музыкальную образовательную систему, не предполагала введения в учебный процесс дискуссионных методов активного обучения, интерактивного типа взаимоотношений между учителем и учеником. Данная установка

закономерным образом оказывала влияние на стилевые особенности преподавания музыкантов, несмотря на наличие дифференциальных индивидуальных особенностей: «Николаев был педагогом властным. Но он никогда не повышал голоса. Не ругал учеников яростно, как Нейгауз <...> Прослушав внимательно сочинение от начала и до конца и сказав свое неизменное “мило, очень мило”, он брался за дело, подчас не оставляя от исполнения камня на камне, и строил все заново. Его доказательства были логически неопровергимы. Не помню случая, чтобы кто-либо с ним спорил» [75, с. 152].

Студенты Л.В. Николаева, так же как и С.Е. Фейнберга, говорили о безусловном влиянии профессора на формирование их музыкальных взглядов. Приведем воспоминание ученицы Л.В. Николаева М.Ф. Мацулевич: «Принято считать, что непререкаемых авторитетов не существует, особенно в искусстве, да еще в исполнительском, где все так субъективно <...> И однако я беру на себя смелость сказать, что он для нас был именно непререкаемым, безусловным авторитетом» [75, с. 109].

Итак, проанализировав особенности преподавания педагогов-пианистов первой половины XX века: Ф.М. Блуменфельда, К.Н. Игумнова, А.Б. Гольденвейзера, Г.Г. Нейгауза, С.Е. Фейнберга и Л.В. Николаева, можно сделать заключение, что их педагогическая деятельность основывалась на теоретических и методических концепциях, способах и приемах обучения, сложившихся во второй половине XIX века, и продолжала носить авторитетно-императивный характер. Доминирующим методом преподавания, при всем различии и своеобразии творческих индивидуальностей основателей советской фортепианной школы, являлся наглядно-демонстрационный показ интерпретации мастера, который выступал ориентиром для формирования музыкально-эстетического вкуса студентов.

Музыкальное образование в рассматриваемый в настоящем параграфе исторический период было ориентировано на профессионализм, предельный

уровень трудности, строгие требования, предъявляемые ко всем без исключения учащимся. Заинтересованность, внимание, усилия преподавателей разных дисциплин в большинстве случаев были направлены на высокоодаренных, талантливых студентов: «У Аренского была слабость: он терпеть не мог бездарных учеников, и когда ученик или ученица приносили плохую задачу, он довольно едко над ними издевался» [45, с. 197].

Учащиеся воспринимали преподавателя как мастера, наставника, обладающего безусловным авторитетом и определяющим траекторию образовательного процесса. По словам К.А. Цатурияна «швыряние нот, крик, запреты играть то или иное понравившееся сочинение, чего греха таить, практиковалось преподавателями консерватории. Было и другое поветрие: за исполнение фортепианных сочинений Дж. Гershвина можно было заплатить исключением из консерватории...» [123, с. 105].

Авторитарно-императивный стиль преподавания органично сочетался со знаниевой педагогической парадигмой, не предполагающей интерактивных форм обучения, дискуссионного обмена мнениями. «Самостоятельная деятельность школьников развивалась слабо. Заметим, что даже в вузе перед студентами ставилась задача знать, а не думать» [10, с. 27].

Преобладание вышеизложенных педагогических особенностей имело следующие основания:

- продолжение традиций, заложенных во второй половине XIX века братьями Рубинштейнами, Т. Лешетицким, А.Н. Есиповой, В.И. Сафоновым и др.;
- идеологизация образования и соответствующая ментальность учащихся рассматриваемого периода: «Старшее поколение владело комплексом знаний и технологий, культурой, накопленным опытом, и младшие осваивали все это, не сомневаясь в его важности и полезности. Молодые перенимали опыт старших без тени сомнения, ибо прошлое гарантировало будущее» [80];

■ большинство преподавателей, обладая выдающимися профессиональными умениями и знаниями, высокими этическими идеалами и духовно-нравственными качествами, пользовались заслуженным авторитетом у учащихся.

Следующим этапом в отечественном музыкальном образовании, выделяющимся корректированием цели обучения, а также его теоретических и практических основ и, следовательно, стилевых особенностей преподавания, является так называемый период «конкурсомании» или «лауреатомании». По мнению Л.Е. Слуцкой [136], его временные границы начинаются с момента проведения в 1958 году в Москве Первого международного конкурса имени П.И. Чайковского и продолжаются приблизительно до 1980 года. Данный этап характеризуется интенсификацией значимости побед на международных соревнованиях, их общественно-политическим значением, оцениванием педагогической деятельности специалиста по наличию в его классе лауреатов различных конкурсов.

Конкурсная система в педагогической практике, основанная на различных видах конкуренции, — сложное явление, которое не представляется возможным однозначно детерминировать как положительный или отрицательный феномен. А.Б. Гольденвейзер считал, что регулярное участие в музыкальных соревнованиях препятствует планомерному течению учебного процесса и значительно ограничивает формирование индивидуальной, разносторонней, творческой личности. Аналогично мнение Л.Н. Наумова: «В наш прагматичный век желание во что бы то ни стало играть на конкурсах привело к тому, что для этого надо выучить одну фугу Баха, одну сонату Бетховена, “джентльменский набор” этюдов и так далее — и с этим багажом ездить по всем конкурсам. Это не идет на пользу развитию и становлению таланта, если талант есть» [104, с. 295].

Педагогическая деятельность Л.Н. Оборина, Я.В. Флиера, Л.Н. Наумова, В.К. Мержанова, Л.Н. Власенко, В.В. Горностаевой и многих

других выдающихся музыкантов рассматриваемого исторического периода, несмотря на использование индивидуальных приемов и методов обучения, способов коммуникативного воздействия на студентов, в определенной мере подчинялась задачам, инициированным распространенной конкурсной практикой.

А.Ф. Хитрук признавал, что Л.Н. Наумову, несмотря на его творческую исключительность, приходилось «подстраиваться под систему, которая “давит” на всех» [115, с. 242]. Вместе с тем И.Д. Виноградова пишет о своем профессоре: «Восхищение им было абсолютным. Авторитет — беспредельным. Страх перед уроком — тотальным!» [78, с. 95].

Присуждение статуса победителя эвентуально при выполнении следующих условий: техническая совершенность, безупречность игры на инструменте, объективно точное воплощение замысла композитора, бесспорная интерпретация в локализованных рамках художественно-образных и стилистических норм. Педантическая реализация вышеизложенных требований может оказаться причиной стандартизации исполнения, появления некоторых форм подражания: «Величайшей опасностью всякого обучения музыканта-исполнителя является сообщение ему какого-то трафарета, шаблона, штампа, это — смерть для искусства», — говорил А.Б. Гольденвейзер [1, с. 54].

Воспитание свободомыслящего, эмоционального, творческого музыканта, неординарно интерпретирующего произведение, противоречило требованиям времени. Л.Н. Власенко вспоминал: «В то время мы в СССР были в стилистическом отношении очень строги, и эта строгость приводила к пуританству» [76, с. 135].

В.В. Горностаева выражала опасения по поводу унификации обучения и превалирования профессионализма без личностно-индивидуального начала: «Вместе с тем прекрасным, что рождается в традициях школы, в ее рамках возникает и нечто мертвяческое. Так происходит подмена: школа

превращается в школьство, традиция — в штамп. Профессионализм становится самоцелью» [47, с. 33].

Отношение Я.В. Флиера к музыкальным соревнованиям было дуалистично. С энтузиазмом подготавливая студентов к выступлению, умело подбирая каждому наиболее выгодный репертуар, он говорил об инфляции звания лауреата: «Количество конкурсов в какой-то степени перерастает уже в качество, и нередко в качество отрицательное» [180, с. 268]. К тому же, многие участники исполняют стандартную, в большинстве случаев неизменную, выигрышную программу, не заботясь о расширении репертуарного списка.

Особенно нежелательным являются частые выступления на конкурсах учащихся детских музыкальных школ, сопровождающиеся эмоциональным напряжением, психологическими нагрузками, виртуозными программами повышенного уровня трудности, которые могут препятствовать природосообразному, последовательному развитию ученика.

Вышеизложенные факторы оказывали непосредственное влияние на стилевые особенности практики преподавания фортепиано, адаптирующейся к конкурсным критериям и носящей авторитарно-директивный характер, который не предполагает использования дискуссионных форм организации обучения, проявления самостоятельности учащегося, его творческой свободы.

Таким образом, выявлена прямая корреляционная зависимость между стилем преподавания педагога-пианиста и целью, которую он ставит перед собой, а также задачами, актуальными на определенном этапе образовательного процесса.

1.3. Основные направления работы в классе фортепиано с обучающимися по общеразвивающей программе в ДМШ и ДШИ

Современная социокультурная конъюнктура, сложившаяся в России в конце ХХ–начале ХХI века и находящаяся в процессе перманентной трансформации до настоящего момента, сопровождается динамизмом экономического, научно-технического, духовного развития общества, определенными изменениями в общественном сознании и мировосприятии социума, а также в его массовой и индивидуальной ментальности. «Изменился не только мир, в котором живет человек⁴, но и сам человек, он объективно живет в другом пространстве-времени. Изменились также ритмы и темпы его движения, пространства жизни» [154, с. 49].

Ученик ХХI века заметно отличается от своего предшественника некоторыми значимыми личностными характеристиками и особенностями мироощущения. У современных школьников выявлены тенденции к индивидуализму, прагматизму, критичности мышления, пассивности, безразличию, рассеянному вниманию, уединению и т.п.

Многие ученые говорят о низком уровне коммуникативной компетентности и социального взаимодействия между учащимися вследствие превалирования виртуального общения, интенсивного прессинга информационных потоков, поступающих фрагментарно, бессистемно, не имеющих какой-либо структурно-логической связи. «Гиперактивный социум, в котором люди отличаются большей потребностью в новизне, поиском ощущений, меньшей терпеливостью и терпимостью, склонностью к повышенной конфликтности, приводит к “клиповому мышлению” — особенности человека воспринимать мир через короткие яркие образы. Мысление ориентировано на усваивание информации малыми порциями» [51, с. 73].

⁴ Современная цивилизация живет преимущественно не в природном, а в информационно-виртуальном мире, в котором преобладают технологии, а гуманистические ценности и идеалы нередко остаются без должного внимания (прим. Н.К.)

В докладе ЮНЕСКО, опубликованном в 2005 году [38], изложена концепция создания постиндустриального, динамично развивающегося общества знания, доминирующими компонентами которого являются следующие:

- образование на протяжении всей жизни с учетом высоких морально-этических норм;
- самообучение;
- повышение квалификации;
- рефлексия.

Новая, непрерывно изменяющаяся реальность предписывает предельную гибкость и пластичность педагогической системы. Имманентная логика развития социума, повлекшая за собой принципиальные изменения во многих сферах жизни человека, ментальности современного учащегося, оказала воздействие на реформирование системы современного образования, в том числе музыкального. Начался процесс поиска оптимальных путей модернизации обучения, новых ориентиров, принципов преподавания, приемов и способов воспитания, соответствующих сложившимся социокультурным условиям. Эталоном провозгласили «образование, полагающее перманентный рост человека, способного к самообразованию, более глубокому самоопределению с выраженной потребностью в самоактуализации и самореализации креативных способностей, как познавательных, так и коммуникативных и организационных» [154, с. 64].

Перечислим основные методологические подходы в современной педагогике музыкального образования:

- системный (единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы: целей, задач, содержания, принципов, методов, форм, условий и требований);
- личностно-ориентированный (ориентация на личность обучающегося);

- парадигмальный (организация учебного процесса в контексте педагогической парадигмы);
- деятельностьный (организация самостоятельной и разносторонней познавательной деятельности учащегося);
- аксиологический (определение совокупности приоритетных ценностей в образовании).

В конце XX века в российской педагогике определился приоритет личностно-ориентированного образования, направленного на индивидуализацию, саморазвитие, активность и самостоятельность обучающегося, его творческо-к创ативную, созидательную деятельность. «Инновационное образование ориентируется на создание готовности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления и деятельности, а также способности к сотрудничеству с другими людьми» [85, с. 58].

Одной из первостепенных целей образования является формирование индивидуально-личностных качеств ученика, эмоционально-ценостного отношения к окружающему миру. Вместе с тем, вследствие широкого использования информационно-коммуникационных технологий, уменьшается потребность в трансляции знаний и конкретной общедоступной информации. «Построенное в свое время на основе растущей дифференциации способов постижения мира и отраслей научного знания образование, хорошо работавшее в прежние времена, не способно далее в должной мере готовить человека творческого, креативно мыслящего, ориентированного не на подражание, не на повторение состоявшегося опыта, не на его копирование, а на создание нового, собственного пути» [154, с. 52].

Реализации вышеуказанных целей и задач обучения способствует:

- организация интерактивных, диалогичных уроков-дискуссий с предоставлением ученику возможности изложения личного мнения с последующим его обсуждением;

- обмен взглядами не только на информационном, но и на более фундаментальном ценностно-смысловом уровне;
- развитие вариативного мышления, осознающего относительность знания и допускающего несколько способов решения одной задачи.

А.А. Леонтьев сформулировал несколько принципов современной дидактики на материале преподавания русского языка [79, с. 46–48], подчеркнув, однако, их влияние на учебный процесс независимо от конкретной дисциплины:

- принцип активности (равноправное участие ученика и учителя в учебном процессе);
- креативности (продуктивный, творческий характер деятельности учащихся, интенсификация их самостоятельности и ответственности за итоговый результат);
- коллективности (обучение навыкам коллегиальной работы, воспитание толерантности);
- проблемности (проблемное содержание обучения, представленное в виде последовательности коммуникативных, когнитивных, эстетических задач различного уровня сложности, предусматривающих несколько вариантов решения);
- развивающего обучения (стимулирование ученика к непрерывному прогрессу; совокупность знаний как средство развития обучающегося [40]);
- принцип мотивированности (формирование положительной мотивации к учебно-познавательной деятельности);
- индивидуализации (соблюдение баланса единства и дифференциации процесса обучения).

При оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано необходимо учитывать вышеизложенные методологические подходы и принципы современного образования, предполагающего конструирование индивидуальной траектории развития учащегося, создание и сохранение в классе творческой атмосферы.

В современных социокультурных условиях авторитарно-императивный стиль преподавания становится менее эффективным, транслирование готовых образцов и шаблонов перестало удовлетворять потребностям времени и общества. Однако в докладе экспертной группы «Новая школа», сформированной в 2011 году, значится: «Современная школа учит ребенка из далекого прошлого, в то время как в нее приходят учиться дети, выросшие в XXI веке» [120, с. 33].

Д.И. Фельдштейн отмечает увеличение эмоциональных проблем у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, обостренную реакцию на отношение к ним окружающих людей, повышенную сензитивность, ранимость, устойчивое переживание тревожности [153]. Психические особенности ребенка XXI века предписывают наличие адекватных качеств учителя, таких как толерантность, эмпатийность, терпимость, принятие уникальной личности учащегося.

Личностно-ориентированное обучение, аспекты которого рассматривались И.С. Якиманской [179], М.В. Клариной [61, 62], В.В. Сериковым [131, 132] и другими исследователями, коррелирует с демократическим стилем преподавания. «Личностная парадигма — это прежде всего новая система ценностей, образующая базис педагогического сознания и преодолевающая традиционные каноны авторитарного учительского мышления» [132, с. 238].

Систему дополнительного образования вышеперечисленные прогрессивные тенденции затронули в малозначительной степени. Слова Б.М. Рейнгбальд, высказанные в первой половине XX века, продолжают оставаться актуальными: «Выпускники наши далеко не всегда приспособлены к практической жизни. Им не привиты навыки самостоятельного труда, они привыкли надеяться, что в школе им преподнесут готовые образцы и что в дальнейшей работе они будут их копировать» [41, с. 157].

Объективно сложившаяся ситуация в современной фортепианной педагогике имеет следующий диссонанс: декларируемые в теории ценности, провозглашающие право ученика на самостоятельность, творческую инициативу, индивидуальный подход, в практической области вступают в определенное противоречие с заметным влиянием на индивидуальный стиль преподавателя конкурсной системы, порядка аттестации педагогов дополнительного образования, а также традиций и закономерностей, сложившихся в предыдущие столетия.

Авторитарно-директивная направленность обучения — характерная черта отечественной педагогики в целом и музыкальной в частности. «В реальности отечественная система воспитания всегда апеллировала в основном к обязанности, чувству долга, страху наказания, педагогическому требованию, не оставляющим растущему субъекту права выбора» [124, с. 35]. Необходимо отметить, что черты авторитарного стиля преподавания имеют тенденцию к интенсификации с возрастанием стажа работы и возраста, поэтому требуют перманентного контроля и коррекции со стороны педагога.

Вектор образовательного процесса, особенно в начальных классах музыкальной школы, в значительной степени зависит от позиции учителя, мотивов его деятельности: развитие потенциальных возможностей, способностей учащегося, его художественно-эстетическое воспитание или техническая подготовка к академическим зачетам, концертным выступлениям, фестивалям и конкурсам. Сформулированная преподавателем цель определяет выбор соответствующих методов, приемов, способов обучения.

Реальный процесс занятий в специальном инструментальном классе на любом образовательном уровне преимущественно узконаправлен на классическое, безуокоризненное воспроизведение конкретных сочинений. «Основная цель обучения — воспитание личности музыканта, гармоничное развитие его способностей отодвигается на задний план, а педагогический

процесс сводится лишь к выучиванию музыкальных произведений» [160, с. 15].

Между тем фундамент правильно организованного обучения музыкально-исполнительскому искусству составляет совместная, с творческой деятельностью преподавателя и учащегося, которая способна сформировать образное, креативное мышление и воспитать, кроме исключительно профессиональных, духовно-нравственные качества личности. Одной из генеральных задач педагога специального инструментального класса является создание и поддержание необходимых условий для самостоятельного постижения и успешной реализации учениками художественного замысла исполняемого произведения.

Современное образование на уровне детских музыкальных школ (ДМШ) и детских школ искусств (ДШИ) претерпевает перманентное реформирование, связанное, в соответствии с гл. 11 ст. 83 Федерального закона от 29.12.2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [150], с появлением двух программ обучения: предпрофессиональной и общеразвивающей. Данный, несомненно, актуальный вопрос о конкретной дифференциации общего музыкального воспитания и подготовки будущих квалифицированных специалистов формулировал еще А.Б. Гольденвейзер в первой половине XX века.

Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Фортепиано», утвержденные Приказом Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 года № 163 [113], ориентированы на обнаружение и отбор музыкально одаренных детей, способных к возможному продолжению образования в области искусства в средних и высших учебных заведениях соответствующего профиля. Зачисление детей в ДМШ и ДШИ осуществляется по результатам серьезного конкурсного прослушивания.

Предпрофессиональная программа предполагает углубленное обучение музыкально-исполнительскому искусству. Результатом ее освоения является целостное художественно-эстетическое развитие индивидуальности, приобретение профессионально значимых знаний и навыков, владение комплексом технических приемов, умение интерпретировать произведения различных стилей и жанров. Более того, учащийся должен быть наделен психофизиологическими качествами, необходимыми для сольной исполнительской карьеры: устойчивым типом нервной системы, повышенной способностью к концентрации, самообладанием, уравновешенностью, артистизмом.

Цель дополнительной общеразвивающей программы — всестороннее гармоничное, эстетическое, художественное развитие личности любого ученика, независимо от уровня его когнитивных и музыкальных способностей, подготовка не будущего квалифицированного специалиста, а активного и сознательного слушателя музыки. Общее количество часов, отведенных на освоение учебного плана по данной программе, значительно меньше. Следовательно, преподавателю необходимо уделять особое внимание воспитанию таких качеств, как инициативность и самостоятельность.

Таким образом, предпрофессиональная и общеразвивающая программы имеют дифференцированные цели и перспективы развития обучающихся, которые, в свою очередь, определяют задачи, методы, приемы и стилевые особенности преподавания.

Многие традиционные установки, изложенные в предыдущих параграфах диссертации, целесообразно использовать в современном музыкальном образовании в рамках предпрофессиональной программы, учитывая актуальную социокультурную реальность. Обучение на высоком уровне трудности, ориентированное на максимальный результат, соответствует потребностям талантливых, высокоодаренных детей, прошедших специальный отбор.

Педагоги отечественных ДМШ и ДШИ продолжают оказывать предпочтение предпрофессиональной программе обучения. Между тем нерегламентированный опрос родителей (законных представителей) учащихся нескольких музыкальных образовательных организаций⁵ показал, что целью большинства респондентов является общемузыкальное, художественно-эстетическое развитие ребенка и формирование у него представления о мире классического искусства.

Следует констатировать факт, что не все преподаватели музыкально-исполнительских дисциплин, с одной стороны, осуществляют четкий дифференцированный подход в педагогической деятельности в рамках определенной программы в зависимости от индивидуальности и уровня дарования учащегося, а с другой стороны, имеют мотивацию заниматься с детьми, поступающими на общеразвивающую программу. Приведем некоторые причины сложившейся ситуации.

- Порядок прохождения аттестации, предписывающий наличие в классе преподавателя талантливых детей-виртуозов, нескольких лауреатов музыкальных конкурсов, в том числе всероссийских и международных.
- Гордость и амбиции педагога, предъявляющего завышенные требования к ученикам (например, в вопросе выбора репертуара) и стремящегося к тому, чтобы достижения представителей его класса были лучше по сравнению с показателями остальных учащихся. В данном случае оценивается не процесс и прогресс обучения, а его результат.
- Опасение потерять авторитет в глазах коллег и руководителей школы. Контроль качества освоения обучающимися содержания предпрофессиональной и общеразвивающей программ проводится по стандартным, практически идентичным критериям, несмотря на то, что достижения учеников будут закономерно и естественно различными в силу определенных факторов. А.Б. Гольденвейзер писал: «Оценка работы педагога ни в коей мере не должна учитываться в отметках, которые мы ставим

⁵ См. 2 главу диссертации

учащимся. Оценка работы педагога может происходить на обсуждениях, конференциях, советах и т.д., а оценка, которую мы ставим ученикам, должна относиться исключительно к их исполнению» [34, с. 191].

- Отсутствие желания у некоторых преподавателей обучать детей с ограниченными возможностями здоровья или учащихся, которые имеют слабый уровень выраженности музыкальных способностей, из-за трудоемкости процесса, требующего получения специальных знаний, кропотливости, терпения, эмпатии и многих других личностных качеств.

Следующая проблема современного музыкального образования на уровне ДМШ и ДШИ — отсутствие диагностических методик, способных выявить, по какой программе обучение поступающего будет наиболее целесообразным. В большинстве случаев дифференциацию разумно осуществлять не в момент зачисления ребенка в школу, а после прохождения определенного образовательного этапа.

Во многих детских музыкальных учреждениях существует отделение раннего музыкального воспитания (ОРМВ), включающее следующие дисциплины: хор, ритмика, сольфеджио, оркестр К. Орфа, специальный инструмент. Музыкальное, двигательно-техническое, когнитивное развитие ребенка, выраженность его мотивации в процессе обучения в группе раннего музыкального воспитания могут служить определенным показателем для зачисления поступающего на предпрофессиональную или общеразвивающую программу. «Способности человека к той или иной деятельности обнаруживаются в динамике приобретения им соответствующих умений и навыков <...>» [162, с. 111].

В любом случае должен быть предусмотрен перевод с одной образовательной программы на другую вследствие того, что в практической деятельности нередко встречаются примеры, когда желание стать квалифицированным специалистом появляется у учащегося только в старших классах школы, или ребенок со средними музыкальными данными, благодаря приложенным усилиям, упорству, продолжительным занятиям, достигает

больших успехов в исполнительском искусстве. Таким образом, учителю следует определять задачи, методы, способы обучения, исходя из зон актуального и ближайшего развития ребенка [40], а также прогнозирования перспективы его музыкального воспитания.

Рассмотрим основные направления работы в классе фортепиано с обучающимися по общеразвивающей программе, проанализируем специфику педагогических и исполнительских задач, возникающих на каждом этапе работы над музыкальным произведением, выявим стилевые особенности преподавания фортепиано в рамках двух образовательных программ: предпрофессиональной и общеразвивающей.

Выбор репертуара. Технический и музыкально-исполнительский прогресс ученика существенно зависит от корректно подобранного, стилистически разнообразного репертуара, формирование которого происходит в контексте решения задач образовательной программы.

В большинстве дополнительных предпрофессиональных программ в области «Специальное фортепиано» обозначено требование академической направленности произведений, рекомендованных обучающимся, и примерная степень их сложности. Исполнение музыкальных сочинений различных жанров и стилистических направлений на достаточном художественном уровне предполагает владение широким арсеналом выразительных средств музыки и технических элементов, которые прорабатываются на материале всех видов гамм, инструктивных и художественных этюдов, виртуозных пьес.

Дополнительная общеразвивающая программа не содержит подобных регламентаций, поэтому репертуар может быть максимально разнообразным по составу и включать в себя, кроме классических произведений, джазовую музыку, любимые песни, фортепианные обработки популярных эстрадных мелодий, в том числе из кинофильмов. Задача овладения виртуозно-техническими умениями на фундаментальном уровне не формулируется для

будущего активного, интеллигентного, культурного любителя и слушателя музыки.

К вопросу выбора репертуара преподавателю следует подходить с особой тщательностью, органично сочетая произведения, написанные для сольного и ансамблевого исполнения, включая в процесс работы элементы сочинения и импровизации, соблюдая последовательность развития учащегося. Содержание музыкального материала должно быть субъективно значимо, доступно и интересно современному ребенку, адекватно его персональным стилевым и жанровым предпочтениям.

Демократический стиль преподавания предполагает предоставление возможности самостоятельного определения учеником репертуарного списка. Произведения, поспешно выбранные по хрестоматиям без учета индивидуальных особенностей и пожеланий учащегося, могут стать одной из причин демотивации к игре на фортепиано.

Организация музыкальных занятий. Процесс изучения репертуара.

Разные цели и планируемые результаты обучения по предпрофессиональной и общеразвивающей программам исключают унификацию педагогических подходов, методов, приемов, применение единого образовательного стандарта. «В построении урока необходимы гибкость, творческий подход к выбору путей, средств, методов при постоянной опоре на общедидактические принципы и на принципы единства эмоционального и сознательного, художественного и технического» [10, с. 30].

Отметим тот факт, что многие преподаватели ДМШ и ДШИ не проявляют инициативу в поисках новых форм работы с детьми, обучающимися по общеразвивающей образовательной программе, позволяющих совершенствовать умения и навыки музицирования, повышать интерес к классическому искусству, воспитывать личностные качества, актуальные в современном обществе. Среди таких форм работы можно выделить урок-путешествие, урок-спектакль, урок-дискуссию, урок-концерт,

интегрированный урок, сочетающий музыку с другими видами искусства, урок-исследование. Процесс преподавания фортепиано по общеразвивающей программе будет более эффективным, если применять комплекс следующих методов обучения: игровой, проектный, исследовательский, метод самостоятельной работы, содержательного анализа произведения, беседы, сочинения и импровизации.

Демократический стиль преподавания, коррелирующий с личностно-ориентированным обучением, предусматривает регламентацию указаний педагога, сугубо творческое планирование и организацию образовательного процесса совместно с учащимся, который обладает правом самостоятельного определения не только репертуарного списка, но и учебных задач, а также наиболее целесообразных способов работы над произведениями. Многообразие интерпретационных вариантов в музыкально-исполнительском искусстве, отсутствие единственно верного решения способствует развитию многомерного, плюралистического мышления, толерантности к существованию альтернативных точек зрения.

Процесс изучения фортепианного репертуара в ДМШ и ДШИ начинается с этапа деятельностного ознакомления с нотным текстом. Он может сопровождаться непосредственным наглядно-демонстративным исполнением преподавателя, воспроизведением аудио- и видеозаписей сочинения с разных цифровых носителей или материалов, размещенных в сети Интернет. Начальная стадия работы над произведением предполагает наличие творческой составляющей, потому что вышеизложенный метод слушания содержит в себе как положительные (обучение на примере эталонных, высокохудожественных образцов исполнения), так и отрицательные аспекты (распространение стереотипов, сознательное и бессознательное копирование интерпретаций известных музыкантов).

Реалии современного общества обеспечивают учащемуся XXI века открытый доступ не только к концертным исполнениям, но и к теоретическим сведениям, практическим заданиям, видеоурокам, мастер-

классам музыкантов, занимающихся педагогической деятельностью по всему миру. «Сегодня предлагать обучающимся готовую сумму знаний является делом бесперспективным, так как доступ к любой информации в любую секунду имеют все участники воспитательно-образовательного процесса <...> Акценты в образовательном процессе меняются, все меньше реализуется репродуктивный, объяснительно-иллюстративный подходы в обучении, ориентированные преимущественно на формирование знаний, умений, навыков обучаемых» [50, с. 86].

Таким образом, приоритетными задачами педагога вместо трансляции информации становятся следующие: выявление индивидуальности ученика, художественно-эстетическое воспитание, развитие гибкости мышления, креативности, расширение кругозора, стимулирование самостоятельности, познавательной инициативы. «Воспитать желание и умение приобретать знания и навыки несравненно важнее, чем обучить каким-то знаниям и известному числу навыков. Овладеть основами своего искусства учащийся может только путем собственных деятельных усилий. Педагог, который преподносит ученику все в раскрытом виде, не приучает ученика искать, не воспитывает творческой пытливости» [17, с. 24–25].

Вектор дополнительной образовательной программы оказывает влияние на процесс изучения музыкальных произведений. Профессиональная деятельность пианиста предполагает наличие концертного, значительного, разнообразного в жанровом и стилистическом плане репертуара, освоение которого невозможно без хорошо развитой слуховой, образно-эмоциональной, конструктивно-логической, моторно-двигательной, зрительной памяти.

Публичное исполнение сочинений для учащихся по общеразвивающей программе носит факультативный характер. В данном случае целесообразно изучать определенную часть репертуара по нотам, применяя принцип эскизной работы. Эскизное прохождение музыкального материала направлено на развитие самостоятельности ребенка, целостное понимание

музыкальной формы, стиля композиторского письма, художественно-образной концепции произведения, осмысление которой происходит посредством диалога педагога и ученика. Такая форма работы допускает некоторые технические неточности в интересах достижения личностно-эмоциональной отзывчивости на пьесу.

Обучающимся по предпрофессиональной программе художественно-исполнительские и двигательно-технические проблемы необходимо решать в единстве, параллельно и взаимосвязано, воспитывая в себе привычку большую часть произведений разучивать до максимальной степени завершенности. Вследствие этого принципиальное значение имеет органичное сочетание традиционной, ансамблевой, эскизной форм музыкальных занятий, а также чтения с листа.

Следующее существенное различие в организации процесса обучения в рамках двух образовательных программ в том, что общеразвивающая предоставляет возможность исполнения любого сочинения не только на акустическом, но и на электронном инструменте. Несомненным преимуществом цифрового фортепиано является значительный арсенал тембров, позволяющий получить элементарные знания из области инструментоведения и аранжировки, представить звучание произведения на других музыкальных инструментах. Например, применение клавесинного тембра при изучении полифонических пьес И.С. Баха облегчает решение частных динамических, артикуляционных задач и помогает осознанию стиля композитора в целом.

Из вышесказанного можно заключить: при оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано в современной школе задачей педагога является органичное сочетание традиционных установок, сформулированных выдающимися музыкантами и проанализированных в предыдущих параграфах, и таких актуальных принципов обучения, как:

- совместное, активное, с творческим планирование процесса обучения;

- инициирование самостоятельности учащегося;
- развитие креативного, вариативного мышления;
- широкое использование информационно-коммуникационных технологий;
- стимулирование к научно-исследовательской, творчески-поисковой деятельности;
- внедрение в учебную практику различных по тематике кейсов и проектов⁶, приемов сторителлинга (совместно придуманная история, дополненная яркой визуальной презентацией, способствующая более глубокому пониманию замысла композитора на эмоциональном и образно-смысловом уровне).

Организация домашней работы. Современная реальность допускает решение некоторых координационных вопросов по организации домашней работы с помощью информационных технологий. Электронная почта, различные мессенджеры предоставляют возможность обмена ценной информацией, нотными материалами, аудио и видеозаписями выдающихся интерпретаций с последующим обсуждением, полилога между всеми участниками образовательного процесса: преподавателем, учеником, родителем.

Перед педагогом фортепиано стоят такие задачи, как выбор и осведомление о наиболее целесообразных приемах и способах работы над произведениями; организация рациональных, регулярных домашних занятий учащихся, продолжительность которых определяется, исходя из индивидуальных личностных и возрастных особенностей ребенка. Уроки с детьми старшего дошкольного возраста, обучающихся в группе раннего музыкального воспитания, предлагается разделить на небольшие интервалы (по 15 минут) с короткими, но многократными перерывами. Особенности «клипового мышления» ученика XXI века предполагают частую смену видов

⁶ Конкретные примеры проектов и кейсов рассмотрены во 2 главе

деятельности на занятиях и с представителями другого, например, младшего школьного возраста.

В список заданий для самостоятельной работы необходимо включать не только подготовку и совершенствование отдельного произведения, разучивание гамм, технических упражнений, но и исследование элементов музыкальной импровизации, подбор аккомпанемента к мелодии, сочинение этюдов, разнохарактерных пьес.

Концертная деятельность.

Концертные выступления в большинстве случаев способствуют повышению мотивации к музыкальным занятиям, поэтому они рекомендованы в рамках общеразвивающей программы и обязательны для обучающихся по предпрофессиональной. Работу над формированием сценической устойчивости следует начинать с раннего возраста, предоставляя возможность получения эмоционального впечатления от публичной демонстрации достижений вне зависимости от способностей учащегося, но с учетом его пожеланий. Однако необходимо учитывать, что становление будущего квалифицированного специалиста предписывает взаимодействие с другими уровнями системы музыкального образования, участие в мастер-классах и престижных конкурсах.

Критерии оценки успеваемости.

Личностно-ориентированная педагогическая парадигма коррелирует с динамической аттестацией успеваемости учащихся, предполагающей оценивание не только исполнения отдельного произведения, но и прогресса обучения в целом, исходя из потенциальных возможностей ребенка. «Оценки учащимся должны ставиться в соответствии с делаемыми ими успехами, а не в прямой зависимости от их одаренности», — писал А.Б. Гольденвейзер [34, с. 191].

Однозначная ориентация педагога на достижение максимального результата не соответствует целям и задачам развивающего обучения. Актуальной проблемой современного музыкального образования в ДМШ и

ДШИ являются практически эквивалентные формы аттестации обучающихся по предпрофессиональной и общеразвивающей программам. Между тем технические зачеты, серьезные экзамены не являются необходимыми для будущих слушателей и любителей музыки.

В таком случае более предпочтительной формой для демонстрации успехов и достижений представляется, например, закрытое прослушивание в виде концерта, в котором принимают участие только представители одного класса преподавателя, с последующим обсуждением исполнения, взаимообменом пожеланиями и рекомендациями. Подобного рода мероприятия вовлекают учеников в деятельный, совместный образовательный процесс, стимулируют к творческому поиску, выявлению рациональных способов изучения произведений, высказыванию собственного мнения, самостоятельному обнаружению и исправлению интерпретационных неточностей, лаконичному подведению итогов.

Педагогическая деятельность в рамках авторитарно-императивного стиля не может соответствовать вышеизложенным ценностям личностно-ориентированной педагогической парадигмы и запросам современного трансформирующего общества. Имманентная природа творчества в целом и музыкального искусства в частности предполагает многовариантность исполнительских решений, поиск истины в процессе диалога или полилога, инициирующего мышление учащегося и развивающего его коммуникативные способности.

Существенное значение для успешного развивающего обучения и психологического здоровья учащихся имеют следующие условия: положительная внутренняя позиция к личности субъекта образовательного процесса; уравновешенная, благоприятная атмосфера в классе; профилактика конфликтных ситуаций. «Агрессивная манера общения, недружелюбная обстановка, усложненная подача материала, неконструктивная обратная связь и т.п. провоцируют негативные состояния (страх, высокий уровень

стресса и др.) и эмоции, что, в свою очередь, угнетает функции мозга» [98, с. 35].

При демократическом стиле преподавания, предполагающем эмпатическое отношение к индивидуальности ребенка, цели, задачи образовательного процесса сознаются, формулируются и принимаются учеником. В современной педагогике музыкального образования наблюдается такая ситуация, что предоставления декларируемой свободы и самостоятельности в выборе решений недостаточно: учащихся необходимо стимулировать к инициативности, независимости, нестандартности, преодолению стереотипного мышления, опасения совершить ошибку и высказать неправильное мнение.

Одной из тенденций личностно-ориентированного образования является «преодоление авторитарности как своеобразного учительского комплекса, проявляющегося в безапелляционности, консерватизме, закрытости в общении, назидательности, морализовании, установке типа “учитель всегда прав”, утверждении в сознании учителя презумпции права ученика на инакомыслие, индивидуальность» [132, с. 233–234]. Соответственно, работа над оптимизацией индивидуального стиля преподавания фортепиано должна вестись осознанно и целенаправленно, с применением методов наблюдения, анализа, обобщения.

Необходимо отметить, что значительную роль в удовлетворении образовательных запросов социума XXI века играет не только оптимальный стиль педагогической деятельности преподавателя, но и специфика семейного воспитания: «Свое начало направленность личности берет в семейных отношениях» [124, с. 33].

Демократический стиль преподавания способствует формированию свободной, активной, креативной, психологически устойчивой индивидуальности. Л.Е. Слуцкая отмечает: «<...> авторитарность (даже если это горячо любящие своего ребенка и желающие ему исключительно добра

родители) несет разрушение личности, подавление ее, она по своей сути деструктивна» [136, с. 207].

Итак, изучив основные подходы, принципы обучения, методы, формы, стилевые особенности преподавания фортепиано, характерные для каждого определенного исторического периода, можно прийти к заключению, что изменения, происходящие в социуме, непосредственно отображались и в педагогической практике. Подчеркнем, что стиль преподавания педагога-пианиста является зависимым как от личностно-индивидуальных свойств субъектов учебного процесса, так и от педагогической парадигмы, доминирующей в обществе.

Выводы по первой главе

Сравнительно-сопоставительный анализ стилевых особенностей преподавания выдающихся педагогов-пианистов в различные исторические периоды показал, что стиль обучения и воспитания определяется сложным конгломератом индивидуальных предпочтений субъектов образовательного процесса и социокультурных условий, отражающих генеральные черты эпохи.

Фундаментальные методологические принципы А.И. Виллуана, А.Г. Рубинштейна и Н.Г. Рубинштейна, Н.С. Зверева, С.И. Таинеева, Т. Лешетицкого, А.Н. Есиповой, П.А. Пабста, В.И. Сафонова были направлены на преодоление любительского подхода к исполнительскому искусству. Авторитарно-императивный стиль преподавания и руководства способствовал формированию высококвалифицированного, профессионального музыкального образования в России во второй половине XIX века.

Педагогическая деятельность Ф.М. Блуменфельда, К.Н. Игумнова, А.Б. Гольденвейзера, Г.Г. Нейгауза, С.Е. Фейнберга, Л.В. Николаева, с одной стороны, являлась продолжением традиционных теоретических концепций, сложившихся в фортепианной педагогике в конце XIX века, а с другой

стороны, подчинялась государственной идеологии СССР. Стили преподавания каждого из выдающихся музыкантов были индивидуальны, но при этом носили определенную направленность на достижение максимально высоких результатов в обучении. Вместе с тем необходимо отметить существование отдельных элементов фасилитации в педагогике Г.Г. Нейгауза и проявляющиеся демократические особенности в стиле преподавания С.Е. Фейнберга.

Определение целей, задач, стилевых тенденций фортепианной педагогики во второй половине XX века, в так называемый период «конкурсомании», основывалось на общественно-политической значимости побед советских исполнителей на международных соревнованиях. В сложившихся условиях самостоятельный творческий поиск, нестандартные, дискуссионные интерпретации не всегда получали позитивную оценку.

Личностно-ориентированная или гуманистическая парадигма, формирование которой началось в отечественном образовании в конце XX и продолжается в XXI веке, коррелирует с демократическим стилем преподавания.

Современному преподавателю фортепиано в детской музыкальной школе/детской школе искусств при планировании траектории учебного процесса, выборе репертуара, организации классных и домашних занятий, концертных выступлений, аттестации обучающихся, определении принципов, форм и методов обучения следует учитывать специфику дополнительной образовательной программы (предпрофессиональная или общеразвивающая), индивидуально-психологические особенности личности ребенка, глобальные социокультурные реалии и перспективы развития современного общества.

Целью дополнительной общеразвивающей программы является всестороннее гармоничное, музыкальное развитие личности учащегося вне зависимости от уровня его способностей. Таким образом, приоритетными задачами педагога становятся выявление индивидуальных особенностей

ученика, его художественно-эстетическое воспитание, развитие гибкости мышления, креативности, расширение кругозора, стимулирование самостоятельности и познавательной инициативы. Существенное значение для успешного развивающего обучения и психологического здоровья учащихся имеют следующие условия: положительное отношение к личности субъекта образовательного процесса; эмпатическое отношение к индивидуальности ребенка, благоприятная атмосфера в классе фортепиано; профилактика конфликтных ситуаций.

ГЛАВА 2. ОПТИМИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОРТЕПИАНО В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ/ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ: ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

2.1. Анализ стилевых особенностей преподавания музыкально- исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ

Музыкальное образование предполагает реализацию гармоничного, пропорционального сочетания таких составляющих, как обучение исполнительскому искусству, развитие профессиональных, интеллектуальных, креативных способностей учащегося, воспитание духовно-нравственных качеств, эстетического вкуса, формирование аудиальной культуры, устойчивого интереса к творчеству и целостной, неординарной личности.

Методология и стилевые особенности преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ должны коррелировать со следующими актуальными принципами современного образования:

- гуманистическая направленность личностно-ориентированного образования [179, 61, 62, 131, 132]. «Одной из приоритетных задач современного школьного образования является усиление внимания к личности ребенка, создание предпосылок для реализации потенциальных возможностей школьников, развитие их самостоятельности, готовности к жизни в изменяющемся <...> обществе» [100, с. 14];
- стимулирование инициативы и творческой активности обучающихся;
- гибкость, вариативность образовательных программ, учитывающих индивидуальную траекторию развития личности;
- концепция диалогичности учебного процесса.

Прогрессивные тенденции отражаются в достаточно консервативной фортепианной педагогике фрагментарно. Наблюдается значительное противоречие между декларируемыми в теории ценностями и воплощаемыми в реальности установками: «Школа обладает высокой степенью культурного консерватизма, в то время как молодое поколение наиболее полно впитывает все новшества» [156, с. 28].

Традиционная методика преподавания фортепиано, направленная на подготовку профессиональных, квалифицированных музыкантов, продолжает играть превалирующую роль в отечественной педагогике в ДМШ и ДШИ. Однако нерегламентированный опрос родителей (законных представителей) учащихся ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова», МКУ ОДО «ДШИ “Муза” г.о. Молодёжный», в котором приняли участие более 100 человек, показал, что значительная часть респондентов приводит детей в учреждения дополнительного образования для их общеэстетического и культурного развития, воспитания любви к искусству.

Вместе с тем «ориентация большинства педагогов на воспитание профессионала-исполнителя тормозит широкое музыкальное развитие детей, снижает интерес к музыке основной массы обучающихся» [95, с. 3].

Нижеприведенные вопросы были адресованы родителям (законным представителям) обучающихся по предпрофессиональной и общеразвивающей дополнительным образовательным программам в ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова», МКУ ОДО «ДШИ “Муза” г.о. Молодёжный»:

1. Какие мотивы побудили вас привести ребенка в музыкальную школу? Какого результата вы ждете к моменту ее окончания?

Среди указанных мотивов наиболее часто встречались следующие: «Собственное желание ребенка учиться музыке»; «Предоставление ему возможности расти и развиваться в культурной среде»; «Любовь ребенка к слушанию музыки»; «Эффективность проведения свободного времени, отвлечение от компьютерных игр, гаджетов и т.п., продуктивная занятость»;

«Научить ребенка учиться и укрепить навыки организованности, самоконтроля»; «Понимание наличия у него базовых музыкальных способностей»; «Общее развитие ребенка: эстетическое воспитание, улучшение памяти, координации движений, концентрация внимания, развитие мелкой моторики рук, чувства ответственности, трудолюбия и т.д.».

Ожидаемый результат родителей к моменту окончания ребенком ДМШ и ДШИ: «Наличие знаний из области музыкальной культуры и их применение в жизни»; «Умение играть на инструменте»; «Формирование музыкально-эстетического вкуса»; «Повышение общей эрудированности»; «Умение слушать, понимать и любить музыку различных стилей, жанров и направлений».

2. Сформулируйте цель обучения вашего ребенка в музыкальной школе. Для вас приоритетнее, чтобы ребенок научился играть на инструменте, приобрел определенные знания, умения, навыки или получил общее культурно-музыкальное развитие, полюбил музыку, расширил духовную культуру?

Большинство респондентов отмечало, что для них важно комплексное формирование всех перечисленных качеств, но преимущественным представляется «воспитание эстетического вкуса и гармоничное развитие личности», а также «расширение духовной сферы и самовыражение через исполнение на музыкальном инструменте».

Резюмировав ответы родителей обучающихся, можно сделать вывод, что для них предпочтительнее общее культурное, музыкально-эстетическое развитие ребенка, а не воспитание будущего профессионального, квалифицированного музыканта-исполнителя.

3. Существует 3 стиля преподавания: авторитарный, демократический и попустительский (индифферентный). Педагога какого стиля вы бы выбрали своему ребенку? А себе?

Результаты опроса показали, что, по мнению 93,5% респондентов, комфортное обучение как взрослого человека, так и ребенка, учитывая современные реалии, возможно с педагогом демократического стиля преподавания при наличии у него «чувства ответственности, твердости и разумной требовательности». 6,5% родителей избрали авторитарный стиль преподавания, 0% — индифферентный (см. рис. 2).

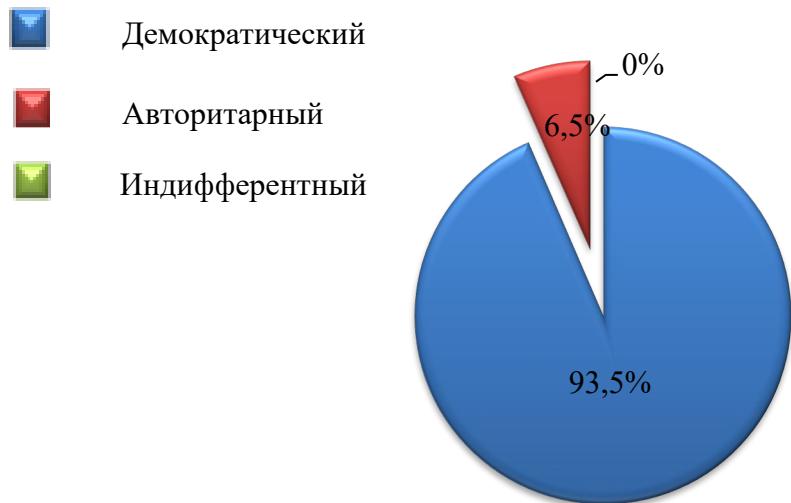


Рис. 2. Распределение предпочитаемых респондентами стилей преподавания

Некоторые респонденты указывали на «значимость личности учителя с высоким уровнем профессионального мастерства, богатой внутренней культурой, обладающего заслуженным авторитетом и являющегося примером для подражания».

4. Что для вас имеет первостепенное значение: успехи и достижения ребенка в процессе обучения или его эмоционально-психологическое состояние?

На данный вопрос 100% респондентов ответили, что первостепенное значение для них имеет стабильное эмоционально-психологическое состояние ребенка: «Результативность образовательного процесса,

безусловно, играет существенную роль, но без оптимального функционирования всех психических структур достижение каких-либо успехов видится затруднительным».

По мнению некоторых родителей, участие их детей в различных проектах, концертах, конкурсах является «необходимым стимулом и мотивацией к овладению искусством исполнения на музыкальных инструментах».

5. Какими профессиональными и личностными качествами, на ваш взгляд, должен обладать учитель ДМШ и ДШИ?

В первую очередь большинство респондентов отмечало, что учитель должен «иметь профильное образование, знать и любить свой предмет, педагогическую деятельность, понимать особенности детской психологии, обладать высоким профессионализмом, заслужить авторитет учащихся, быть примером для подражания, практикующим музыкантом-исполнителем, вызывающим чувство восхищения».

Среди индивидуально-психологических качеств личности преподавателя выделяли «уравновешенность, доброжелательность, опрятность, выдержанность, терпение, стрессоустойчивость, строгость, справедливость, ответственность, уверенность в собственных силах, доброту, чуткость, деликатность, трудолюбие, позитивность, эмпатию, креативность, добросовестность».

Были определены такие необходимые атрибуты высококвалифицированного педагога, как «искренний интерес и любовь к детям», «широкий кругозор, эрудированность», «чувство юмора», «умение слушать, слышать и понимать ученика», «способность вдохновить, увлечь ребенка, разбудить в нем интерес к музыке и другим видам искусства», «желание непрерывно учиться и самосовершенствоваться».

6. Обязательно ли применение оценочной системы в образовательном процессе? Какие вы видите альтернативные варианты?

60% респондентов ответили, что «контрольно-оценочная система в школе нужна, альтернативы ей не видят» (см. рис. 3). По мнению 40% опрашиваемых, «система оценивания не обязательна, но заменить ее какими-либо другими вариантами сложно, потому что она необходима для поступления в средние и высшие учебные учреждения, т.к. отражает качество освоения дополнительной образовательной программы».

- Оценочная система необходима
- Оценочная система необязательна

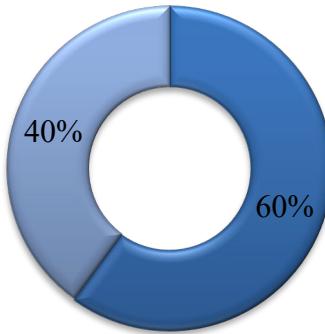


Рис. 3. Соотношение мнений респондентов о необходимости применения оценочной системы в образовательном процессе

Многие респонденты указали на необходимость модернизации традиционной 5-балльной системы оценивания знаний и достижений учащихся. В качестве альтернативного варианта был предложен следующий: «Музыкальная школа — это творческая среда, где есть возможность приблизиться к прекрасному, выразить себя через организацию и проведение публичного концерта в праздничной атмосфере. В процессе такой деятельности каждый ученик класса вносит свой вклад в совместную работу, несет персональную ответственность за успешность выступления».

Вышеприведенный опрос родителей (законных представителей) учащихся ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова», МКУ ОДО «ДШИ “Муза” г.о. Молодёжный» показал: значительная часть респондентов приводит детей в учреждения дополнительного образования для их

гармоничного творческого развития, что соответствует концепции общеразвивающей программы.

Дифференцированные цели и перспективы развития обучающихся по предпрофессиональной и общеразвивающей программам определяют задачи, методы, приемы и стилевые особенности преподавания фортепиано.

Многие традиционные установки, изложенные в первой главе диссертации, целесообразно использовать в современном музыкальном образовании в рамках предпрофессиональной программы, учитывая актуальную социокультурную реальность. Обучение на высоком уровне трудности, ориентированное на максимальный результат, отвечает потребностям талантливых, высокоодаренных детей, прошедших специальный отбор.

Зачисление в ДМШ и ДШИ на обучение по общеразвивающей дополнительной образовательной программе осуществляется без конкурсного отбора. Значительная дифференциация познавательных, психомоторных, музыкальных способностей учащихся предполагает гибкое использование совокупности как общих, так и индивидуализированных приемов и методов обучения, направленных на реализацию определенных задач.

Концепции общеразвивающей дополнительной образовательной программы соответствует демократический стиль преподавания, способствующий гармоничному развитию личности ученика, раскрытию его творческого потенциала, всестороннему художественно-эстетическому воспитанию, повышению самооценки, мотивации, самостоятельности учащегося.

После проведения опроса родителей (законных представителей) учащихся ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова», МКУ ОДО «ДШИ «Муза» г.о. Молодёжный» следовало выявить индивидуально-стилевые особенности профессиональной деятельности, характерные для современных преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ.

Для достижения этой цели был организован подготовительный этап опытно-экспериментального исследования, который проводился в 2017–2018 учебном году на базе ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова», МКУ ОДО «ДШИ «Муза»» г.о. Молодёжный, МУ ДО г. Солнечногорска «Сенежская ДШИ», МБОУДОД г.о. Химки «ДШИ им. А.Н. Верстовского» и включал в себя:

- педагогические наблюдения, организованные в классах преподавания музыкально-исполнительских дисциплин с индивидуальной формой организации обучения (фортепиано и струнные инструменты);
- тестирования преподавателей по методикам «АДЭЛЬ — 2» В.П. Симонова [134], «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной [122];
- интервьюирование специалистов, имеющих значительный профессиональный стаж (более 15 лет), которое позволило обнаружить актуальные противоречия, имеющиеся в современной системе дополнительного образования, а также конкретизировать отношение респондентов к проблеме оптимизации собственного стиля преподавания.

В подготовительном этапе опытно-экспериментального исследования принимали участие 97 преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин в детских музыкальных школах и детских школах искусств.

Цель педагогических наблюдений — анализ стилевых особенностей профессиональной деятельности преподавателей дополнительного образования, который проводился на основе детализированных характеристик авторитарного, демократического, индифферентного стилей взаимоотношений учителя и ученика, составленных В.П. Симоновым [134, с. 61–65].

В.П. Симонов выделяет формальную, т.е. внешнюю (интонация речи, тон голоса, форма обращения и т.д.), и содержательную, деятельностную (сущность применения отдельных учебно-воспитательных методов и приемов), стороны стиля взаимодействия педагога с обучаемыми.

Характерные признаки авторитарного стиля:

- формальная сторона: требования к ученикам нередко завышенные, предъявляемые без учета их реальных возможностей и индивидуально-психологических особенностей; эпизодическая положительная оценка успехов и достижений; преобладание отрицательной мотивации; обращение в основном в форме беспрекословного указания, распоряжения, предписания; командно-инструктивная, лаконичная, сдержанная речь;
- содержательная сторона: мнение учащихся не принимается во внимание, их самостоятельность и творческая инициатива сдерживается, проявление чувств нивелируется.

Демократический стиль имеет следующие характеристики:

- формальная сторона: адекватные требования к обучающимся; спокойная, приветливая, дружелюбная речь; обращение в форме совета, консультации, пожелания; проявление эмпатии; превалирование положительных стимулов в учебно-воспитательной деятельности;
- содержательная сторона: преподаватель демократического стиля критично анализирует свою деятельность; реализует план образовательного процесса, принимая во внимание пожелания учащихся, стимулируя их самостоятельность и инициативу.

Отличительные свойства индифферентного стиля:

- формальная сторона: педагог данного стиля не имеет организованной системы требований к ученикам, поэтому форма обращения непоследовательная; интонация речи нерешительная, во многих случаях ласково-заискивающая;
- содержательная сторона: безучастность, отстраненность, формальное отношение к обязанностям преподавателя и к самим обучающимся.

На основе вышеприведенной характеристики стилей взаимоотношений учителя и ученика, составленной В.П. Симоновым, были определены критерии, которые использовались в процессе наблюдений и анализа

особенностей индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ:

- направление вектора образовательного процесса (художественно-эстетическое воспитание учащихся, гармоничное развитие их способностей, выявление потенциальных возможностей или узконаправленная подготовка к выступлениям на академических зачетах, концертах, конкурсах, предполагающая классическое, стандартное воспроизведение конкретного репертуара);
- структурная организация урока (использование различных видов учебной деятельности, в том числе проектной и исследовательской; применение игровых технологий, эскизной формы работы, элементов импровизации и т.д.);
- учет специфики дополнительной образовательной программы в области музыкального искусства (предпрофессиональная или общеразвивающая);
- принцип выбора методов, приемов, способов обучения (имеет случайный, стереотипный характер или зависит от индивидуальности ребенка, его эмоционально-психологического состояния);
- монологическая (традиционная) или диалогическая модель обучения, в рамках которой осуществляется совместное планирование и обсуждение первоочередных дидактических целей, задач, программ концертных выступлений, предполагаемых результатов и т.п.;
- характер требований, предъявляемых к учащимся (адекватные, с учетом их реальных и потенциальных возможностей, или завышенные);
- порядок формирования репертуарного списка (в какой степени учитываются пожелания обучающихся и принимается во внимание их мнение);
- создание преподавателем условий, способствующих самостоятельному постижению учениками художественных замыслов музыкальных произведений, предоставление им определенной творческой

свободы, стимулирование инициативы или требование воплощения образцовой, корректной интерпретации;

- преобладание объяснительно-репродуктивных (рассказ, убеждение, разъяснение, указание, наставление, внушение и др.) или проблемно-сituативных методов обучения (обсуждение, рекомендация, дискуссия, совет и др.);
- коммуникабельность преподавателя, продуктивность педагогического взаимодействия, создание на уроке положительной эмоциональной атмосферы. Умение тактично исправлять недостатки в исполнении учащихся, предлагать необходимые рекомендации, не снижая при этом уровня познавательного интереса детей к овладению музыкально-исполнительским искусством;
- позитивная или негативная направленность мотивации обучающихся;
- доминирующие виды воздействий преподавателя (организующего, оценивающего или дисциплинирующего характера) [70];
- содействие в формировании адекватной самооценки учащихся, их привлечение к самостоятельному обнаружению пробелов в знаниях, а также в развитии определенных умений и навыков;
- степень педагогической импровизации;
- использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий, в том числе при организации взаимодействия с родителями обучающихся и решении различных координационных вопросов.

В ходе подготовительного этапа опытно-экспериментальной работы были получены отзывы руководителей ДМШ и ДШИ, коллег, учеников, родителей о профессиональной деятельности преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин, в классах которых происходили педагогические наблюдения.

Анализ индивидуальных планов обучающихся по предпрофессиональной и общеразвивающей дополнительным образовательным программам конкретизировал степень соответствия предъявляемых требований имеющимся способностям и возможностям учеников.

В результате педагогических наблюдений были выявлены следующие факты.

- Превалирование авторитарно-императивного стиля преподавания (см. рис. 4) у большей части педагогов музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ (около 63%). В данном случае основой планирования и реализации процесса обучения является собственный авторитет педагога, его профессиональный опыт, а также традиции, заложенные выдающимися, главным образом отечественными, музыкантами во второй половине XIX–начале XX вв. При этом реалии и запросы современного социума, ментальность учащихся XXI века не принимаются во внимание в достаточной степени.
- Демократический стиль преподавания с творчески-инициативным подходом к обучению, учитывающий цели, задачи, специфику дополнительной предпрофессиональной или общеразвивающей образовательной программы, индивидуально-личностные особенности ребенка, характерен для 26% педагогов (см. рис. 4).
- Индифферентный стиль преподавания выявлен у 11% педагогов (см. рис. 4).
 - Низкий уровень восприятия современными учащимися повышенного, командно-инструктивного тона голоса педагога, авторитарных замечаний; отрицание однозначных требований, регламентаций.
 - Наличие формальных, консервативных установок в практической деятельности некоторой части преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин в ДШИ и ДШИ (субъект-объектная модель взаимоотношений между участниками образовательного процесса, недостаточное

использование современных информационно-коммуникационных технологий, личностно-ориентированных принципов обучения и др.).

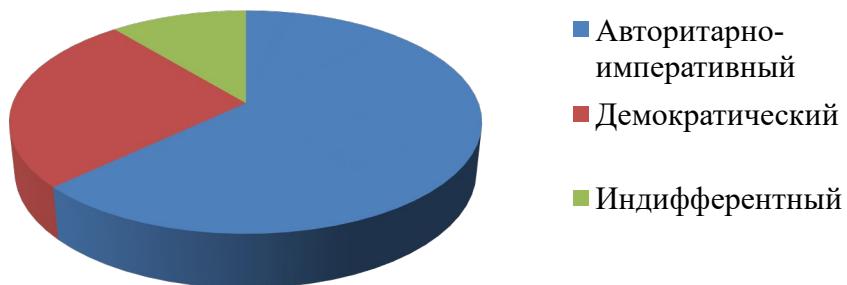


Рис. 4. Распределение стилей преподавания музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ

Доминирование авторитарно-императивного стиля у большей части преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ объясняется тем, что уровень педагогического мастерства специалиста определяется преимущественно на основе результатов выступлений учащихся его класса на экзаменах, концертах, конкурсах и других подобных мероприятиях. В то время как длительный творческий поиск оригинальной интерпретации, сопровождающийся сомнениями, а также самостоятельная работа, допускающая вероятность ошибок и неточностей, могут отрицательно отразиться на качестве публичного выступления ученика.

Л.А. Баренбойм писал: «Творческое мышление и творческое воображение развиваются у молодого человека <...> только в самостоятельных поисках, в самостоятельном сопоставлении явлений, в самостоятельном отборе и оценке. А это обычно сопровождается у молодежи не только ценными находками, но ошибками и срывами. Этих промахов, иногда действительных, а порой мнимых, мы боимся пуще огня. Не будем скрывать, почему именно: из опасения, как бы эти промахи не запятнали нашего педагогического лица. <...> Из-за этого ученик лишается самой

большой радости — радости проявления инициативы, творческого начала и собственной ответственности» [15, с. 231].

В результате педагогических наблюдений было отмечено, что практическая деятельность многих преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ исходит из установки на абсолютную ценность традиций, заложенных выдающимися преподавателями в прошлые столетия. При этом реалии и запросы современного социума, ментальность учащихся XXI века не принимаются во внимание в полной мере.

Анализ стилевых особенностей преподавания на подготовительном этапе опытно-экспериментального исследования проводился по методике «АДЭЛЬ — 2», разработанной В.П. Симоновым совместно с Ю.В. Дементьевой [134].

В очном и дистанционном тестировании приняли участие 85 преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ мужского и женского пола (см. табл. 3) в возрасте от 25 до 65 лет (см. табл. 4), имеющих различный профессиональный трудовой стаж (см. табл. 5).

Таблица 3

Гендерная идентификация участников тестирования

| | Женский пол | Мужской пол |
|------------------------------|--------------------|--------------------|
| Количество участников | 67 | 18 |

Таблица 4

Возрастная категория участников тестирования

| Возрастная категория | Количество участников |
|-----------------------------|------------------------------|
| 25–35 лет | 16 человек |
| 35–50 лет | 38 человек |

| | |
|-----------|------------|
| 50–65 лет | 31 человек |
|-----------|------------|

Таблица 5

Профессиональный трудовой стаж участников тестирования

| Профессиональный стаж | Количество участников |
|-----------------------|-----------------------|
| 1–5 лет | 11 человек |
| 5–10 лет | 29 человек |
| Более 10 лет | 45 человек |

Методика «АДЭЛЬ — 2» позволяет идентифицировать стиль преподавания, принимая во внимание атрибуты формальной и содержательной сторон взаимодействия субъектов образовательного процесса. В.П. Симонов отмечает: «Многолетний опыт применения данной диагностики показывает, что такая классификация, основанная на учете <...> того, что говорят и что делают, наиболее достоверна и доказательна» [134, с. 74].

Опросник, адаптированный к специфике педагогической деятельности, включает в себя 100 утверждений. Участникам тестирования предлагалось выбрать варианты, которые наиболее точно раскрывают их убеждения, и записать номера тезисов для последующего анализа и интерпретации полученных данных.

Преимуществом методики «АДЭЛЬ — 2» является возможность определения наличия характерных признаков авторитарного, демократического и индифферентного стилей в процентном соотношении, на основе чего впоследствии идентифицируется доминантный стиль преподавания.

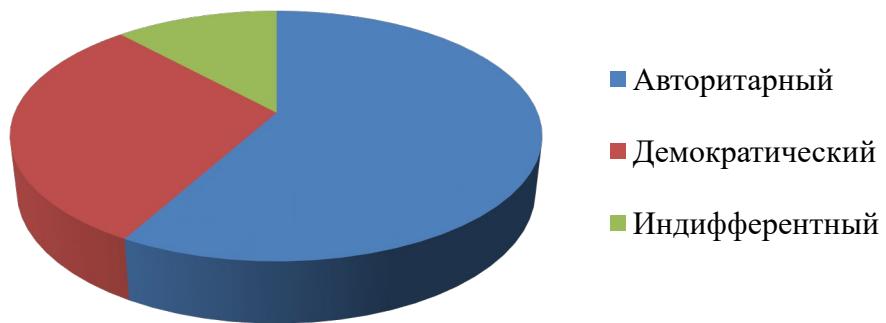
Коэффициент социальной желательности (иными словами, правдивости) верифицирует корректность сведений, предоставленных участниками тестирования.

По окончании диагностики стилей преподавания по методике «АДЭЛЬ — 2» были получены следующие результаты.

1. Количество участников тестирования, коэффициент социальной желательности которых превысил 4 балла, составило 6 человек (около 7%). Таким образом, интерпретация данных 7% тестируемых не проводилась по причине их вероятной недостоверности.

2. Авторитарный стиль преподавания идентифицирован у 54% участников тестирования, демократический — у 28%, индифферентный — у 11% (см. рис. 5).

3. У педагогов музыкально-исполнительских дисциплин, входящих в возрастную категорию 50–65 лет, отмечено преобладание показателей авторитарного стиля преподавания, в то время как у педагогов 25–35 лет — демократического.



*Рис. 5. Распределение стилей преподавания
участников тестирования*

Диагностика стилевых особенностей преподавания современных педагогов музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ проводилась также по методике «Психологический портрет учителя», разработанной Г.В. Резапкиной [122].

Тестирование по данной методике позволяет составить детализированную характеристику индивидуальной профессиональной деятельности педагога с учетом таких параметров, как:

- стиль преподавания (авторитарный, демократический, индифферентный);
- приоритетные ценности (отношения с детьми, взаимодействие с коллегами или собственные переживания);
- психоэмоциональное состояние (благополучное, неблагополучное или нестабильное);
- самооценка (позитивная, неустойчивая, негативная);
- уровень субъективного контроля (низкий, высокий, несформированный);
- степень удовлетворенности трудом (высокая, средняя, низкая).

Тестирование включает в себя 60 вопросов, на каждый из которых представлено три варианта ответа с возможностью выбора одного, наиболее полно отражающего суждения, чувства, эмоциональные реакции тестируемого.

В очной и дистанционной диагностике профессионально важных качеств учителя по методике Г.В. Резапкиной приняли участие 97 преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ мужского и женского пола (см. табл. 6) в возрасте от 25 до 70 лет (см. табл. 7), имеющих различный педагогический опыт (см. табл. 8).

Таблица 6

Гендерная идентификация участников тестирования

| | Женский пол | Мужской пол |
|-----------------------|-------------|-------------|
| Количество участников | 73 | 24 |

Таблица 7

Возрастная категория участников тестирования

| Возрастная категория | Количество участников |
|----------------------|-----------------------|
|----------------------|-----------------------|

| | |
|-----------|------------|
| 25–35 лет | 19 человек |
| 35–50 лет | 41 человек |
| 50–70 лет | 37 человек |

Таблица 8

Педагогический опыт участников тестирования

| Педагогический опыт | Количество участников |
|---------------------|-----------------------|
| 1–5 лет | 12 человек |
| 5–10 лет | 35 человек |
| Более 10 лет | 50 человек |

Анализ и интерпретация полученных в ходе тестирования данных по вышеуказанным 6 профессионально значимым параметрам привели к следующим результатам.

1. Авторитарно-императивный стиль преподавания идентифицирован у 59% педагогов музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ, демократический — у 32%, индифферентный — у 9% (см. рис. 6).

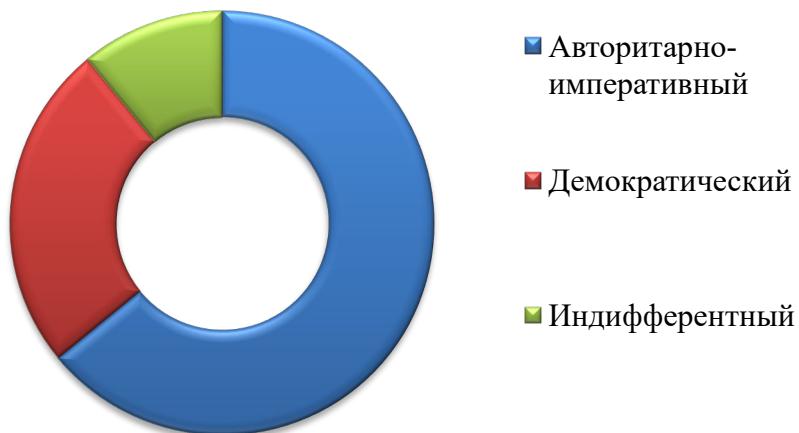


Рис. 6. Стили преподавания участников тестирования

2. Приоритетной ценностью 24% преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин являются индивидуально-личностные особенности учащегося, внутренний мир ребенка со свойственными ему интересами и потребностями. Концентрация внимания на собственных переживаниях и проблемах характерна для 61% участников тестирования, а ориентация на мнение коллег и особенности взаимоотношений с ними — для 15% учителей (см. рис. 7).

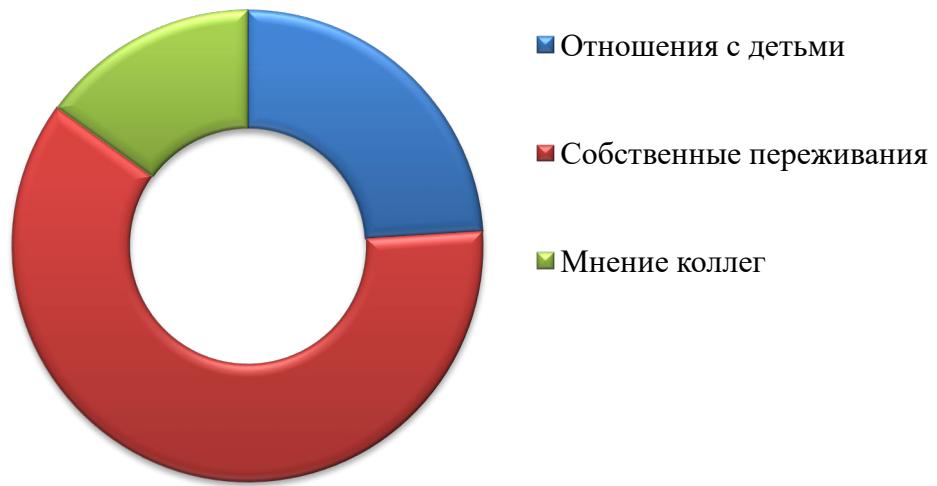


Рис. 7. Приоритетные ценности участников тестирования

3. Благополучное, стабильное психоэмоциональное состояние 54% учителей, участвующих в тестировании (см. рис. 8), способствует увеличению их работоспособности, положительному воздействию на личность ребенка, регулированию психологической атмосферы в классе.

Низкая эмоциональная устойчивость 8% педагогов может сопровождаться острой, конфликтной реакцией на раздражающие условия и непредвиденные ситуации.

Нестабильное психологическое состояние 38% тестируемых объясняется такими факторами, как повышенная нервная возбудимость, затруднительные жизненные обстоятельства, эмоциональное выгорание и т.д.

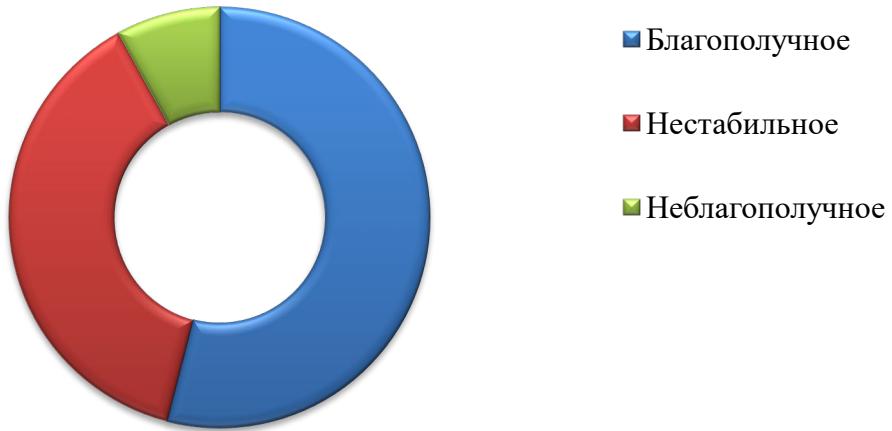


Рис. 8. Психоэмоциональное состояние участников тестирования

4. Положительное самовосприятие, дружелюбное, позитивное отношение к миру характерно для 61% участников тестирования (см. рис. 9). У 24% учителей самооценка подвижна, неустойчива, меняется в зависимости от объективных и субъективных детерминант. У 15% педагогов выявлено негативное восприятие собственной личности, затрудняющее решение профессиональных задач и препятствующее эффективному взаимодействию с учениками.

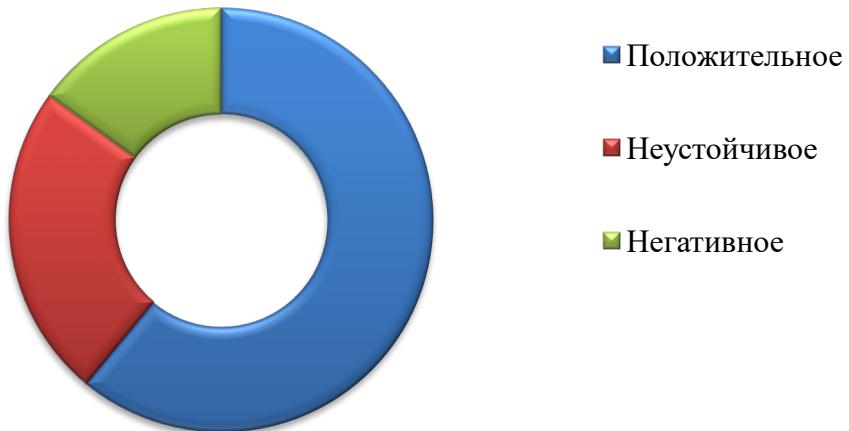


Рис. 9. Самовосприятие участников тестирования

5. 55% учителей с высокой степенью субъективного контроля обладают уверенностью и способностью возложить на себя ответственность как за

происходящие жизненные реалии, так и за результаты профессиональной деятельности.

7% педагогов считают, что решение какого-либо вопроса в большинстве случаев зависит исключительно от внешних обстоятельств (судьбы, воли случая, удачи, мнения коллег и т.д.).

Недостаточно стабильный или несформированный уровень самоконтроля выявлен у 38% тестируемых (см. рис. 10).

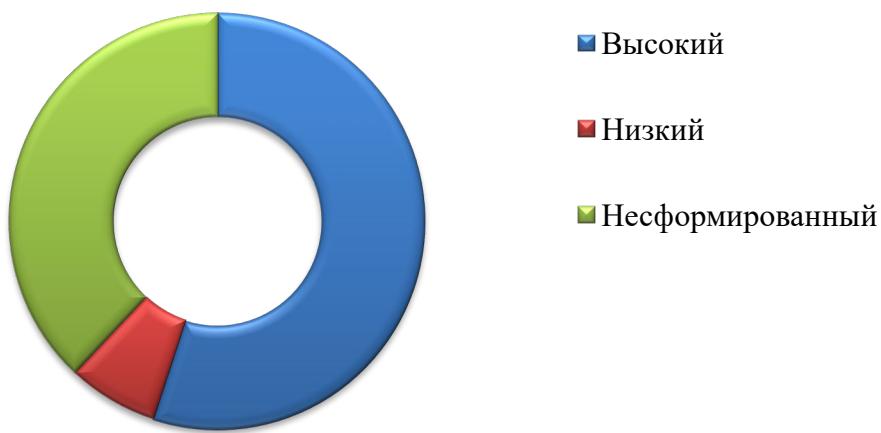


Рис. 10. Уровень субъективного контроля участников тестирования

6. Более половины преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ (63% опрошенных) выразили высокую степень удовлетворенности трудом, заинтересованность в профессиональной деятельности и ее результатах.

30% тестируемых отметили неблагоприятный социально-психологический климат в коллективе и указали на трудности, возникающие в процессе адаптации к педагогической практике.

Низкий уровень удовлетворенности работой вследствие таких причин, как нарушение условий труда, демотивация, сложные взаимоотношения с коллегами и руководством, характерен для 7% участников тестирования (см. рис. 11).

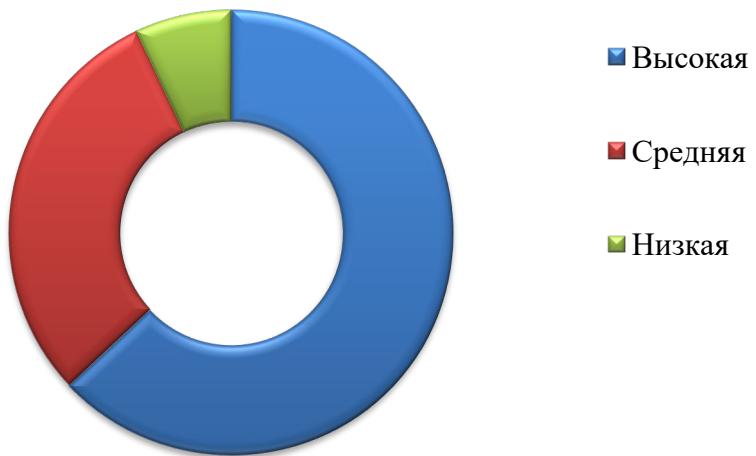


Рис. 11. Степень удовлетворенности трудом участников тестирования

Обозначим тот факт, что большинство респондентов к вопросу «Мои школьные отметки зависели от моих усилий, а не от настроения учителей» [122, с. 116] выбирали утверждения «не всегда» или «нет». Данные ответы можно объяснить следующими причинами: субъективность оценки качества знаний учащихся, низкий уровень профессионального самосознания педагога.

На основании результатов тестирования по методике Г.В. Резапкиной у респондентов выявлено положительное отношение к профессии с направленным на собственные переживания фокусом внимания, высокий уровень самоконтроля, высокая степень удовлетворенности преподавательской деятельностью. У педагогов музыкально-исполнительских дисциплин, входящих в возрастную категорию 50–70 лет и имеющих более 10 лет педагогического опыта, отмечено преобладание авторитарно-императивного стиля преподавания, в то время как у педагогов 25–35 лет с педагогическим опытом от 5 до 10 лет — демократического.

В ходе подготовительного этапа опытно-экспериментального исследования были организованы очные дискуссионные обсуждения противоречий, имеющихся в современном отечественном музыкальном

образовании, и интервьюирование специалистов, преподающих в ДМШ и ДШИ.

В процессе дебатов учителями были сформулированы актуальные социальные и педагогические проблемы, которые, по их мнению, препятствуют успешному культурно-эстетическому, музыкальному воспитанию и обучению детей:

- жесткая регламентация дополнительных образовательных программ в области искусств;
- порядок аттестации преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ;
- отсутствие дифференцированных критериев оценивания прогресса обучающихся, учитывающих специфику дополнительной образовательной программы (профессиональная или общеразвивающая);
- недостаточное финансирование системы дополнительного образования;
- снижение престижа педагогической профессии;
- отсутствие популяризации классического искусства в средствах массовой информации.

В ходе интервьюирования были опрошены преподаватели музыкально-исполнительских дисциплин с индивидуальной формой организации обучения (фортепиано и струнные инструменты), имеющие значительный профессиональный опыт (более 15 лет).

Нижеприведенные вопросы, стимулирующие процесс интроспекции респондентов, задавались в свободном порядке и дополнялись комментариями.

1. В теории педагогики выделяют авторитарно-императивный, демократический, индифферентный стили преподавания. Как вы охарактеризуете собственный индивидуальный стиль преподавания?

Большинство педагогов (около 70%) ответили, что следуют принципам авторитарного стиля преподавания, особенно в работе с детьми младшего

школьного возраста, и считают необходимым, чтобы ученики точно выполняли их предписания, соблюдали в классе требования дисциплины. По мере взросления и профессионального развития ребенка становится возможным предоставление ему большей свободы.

Индифферентный стиль преподавания в беседах со специалистами подвергался критическим замечаниям как не соответствующий запросам современного социума и ментальности учащихся XXI века, склонных к безразличию и часто занимающих позицию невмешательства.

30% преподавателей охарактеризовали собственный стиль преподавания как демократический, способствующий самостоятельному постижению учащимися сущности музыкального произведения, анализу встречающихся исполнительских трудностей и поиску их преодоления, совместному, с творческому обсуждению возможных вариантов интерпретации сочинения.

2. Каким образом изменился ваш индивидуальный стиль преподавания с возрастанием профессионального опыта? Какие факторы явились причиной его оптимизации?

45% учителей ответили, что их индивидуальный стиль преподавания модифицировался с течением времени в незначительной степени.

Остальные респонденты считают, что их взаимоотношения с учащимися трансформировались из однозначно императивных, повелительных в творческие, синергические. Приведем ответ А.Ш., преподавателя по классу фортепиано с 45-летним опытом: «С возрастанием профессионального стажа появилось терпение, самообладание, уравновешенность, ясное понимание того, что каждый учащийся глубоко индивидуален».

Педагоги отмечали, что отсутствие опыта затрудняло выбор адекватного, увлекательного репертуара, учитывающего уровень как реального, так и потенциального развития ребенка.

Были названы следующие факторы, являющиеся причиной оптимизации индивидуального стиля преподавания: мотивационная направленность ученика, его общие и специальные способности, типология мышления, отношение к образовательному процессу, неудовлетворение результатом преподавания, обмен педагогическим опытом с коллегами, участие в различных конференциях, мастер-классах, курсах повышения квалификации и пр.

3. С какими профессиональными проблемами вы соприкоснулись в своей педагогической практике?

Приведем наиболее распространенные ответы на данный вопрос: «Поиск индивидуального подхода к ребенку, оптимальных путей преодоления исполнительских трудностей в каждом конкретном случае»; «Недостаток методических знаний и умений»; «Организация эффективной коммуникации с родителями учащихся, способствующей их вовлечению в образовательный процесс»; «Отсутствие программ поддержки и квалифицированной помощи молодым преподавателям»; «Сохранение максимальной заинтересованности ребенка музыкально-исполнительским искусством, поддержание огня творчества»; «Обучение талантливых, высокоодаренных детей, а также учащихся, имеющих ограниченные возможности здоровья».

4. Выразите свое отношение к появлению двух дополнительных общеобразовательных программ в области музыкального искусства (предпрофессиональной и общеразвивающей). Какое влияние оказывает специфика программы на стилевые особенности преподавания?

50% опрошенных учителей считают разделение образовательной программы оправданным, потому что когнитивные и специальные способности поступающих имеют различную степень выраженности. Кроме того, целью обучения большинства детей в ДМШ и ДШИ является общее художественно-эстетическое развитие, формирование креативного

мышления, знакомство с основами музыкально-исполнительской культуры и т.п.

25% педагогов ответили, что распределение учащихся по программам рациональнее проводить в средних классах (на 3–4 году обучения), а не с момента поступления. Прогресс общего и музыкального развития ребенка дает больше оснований для прогноза его будущей профессии, чем комплекс врожденных способностей.

25% респондентов относятся к разделению обучения отрицательно. Их точку зрения можно выразить словами преподавателя по классу скрипки Ю.Г., имеющей 29-летний педагогический стаж: «Предпрофессиональная программа предполагает большой объем, стремительную скорость прохождения репертуара высокой степени трудности. Неукоснительное соблюдение предъявляемых требований может повлечь за собой авторитарность, натаскивание, игнорирование потребностей и пожеланий ученика».

5. Необходимы ли музыкальные конкурсы учащимся ДМШ и ДШИ? Какие вы наблюдаете позитивные и негативные аспекты участия детей в конкурсах и фестивалях?

80% педагогов считают, что конкурсы и фестивали различного уровня для учеников ДМШ и ДШИ необходимы, потому что вносят разнообразие в систематические занятия, повышают мотивацию, воспитывают волю, выдержку, артистизм, позволяют выявить наиболее способных, талантливых детей, раскрыть их индивидуальность, проследить за творческим становлением и т.д.

20% респондентов воздержались от однозначного ответа, отмечая как вышеуказанные положительные, так и отрицательные стороны участия в конкурсах и фестивалях на начальной ступени музыкального образования.

По мнению Г.Р., преподавателя по классу фортепиано с 30-летним опытом работы, «тщательная подготовка требуемого для конкурсов определенного репертуара в большинстве случаев тормозит процесс

освоения нового, стилистически разнообразного материала. К тому же неудачное выступление может стать причиной понижения самооценки ребенка, появления чувства неуверенности в собственных силах».

Опрошенные учителя ДМШ и ДШИ в качестве альтернативы детским конкурсам предложили следующие варианты: организация концертов, лекций с выступлениями учащихся, музыкально-поэтических композиций и других подобных мероприятий, основная цель проведения которых — творческая самореализация, обмен креативными идеями, формирование сплоченного коллектива.

6. Какие изменения, на ваш взгляд, происходят с течением времени в ментальности учащихся?

По мнению интервьюируемых педагогов, учащиеся XXI века оказывают предпочтение материальным благам, имеют склонность к моральному релятивизму, характерному для философии софистов. Высокая учебная и внешкольная нагрузка, наличие разнородных информационных потоков, «компьютеризация» и «гаджетизация» становятся причиной переутомления, апатии, повышенной нервной возбудимости, отсутствия сосредоточенности у детей.

Преподаватель по классу фортепиано А.С. с 40-летним профессиональным стажем отметила: «Современные средние ученики уделяют недостаточное количество времени слушанию классической музыки, чтению художественной литературы, в то время как низкокачественный материал развлекательного характера вызывает интерес. Вместе с тем они стали более свободные, раскрепощенные, авторитет учителя ставят под сомнение».

Таким образом, большинство респондентов считает, что художественно-эстетические и ценностные приоритеты учащихся XXI века трансформировались. Однако опрошенные педагоги не связывают осознаваемые ими объективные изменения в социокультурной ситуации, личностные изменения обучающихся в детской музыкальной школе/детской

школе искусств с необходимостью оптимизации собственного индивидуального стиля преподавания фортепиано.

Анализ индивидуально-стилевых особенностей практической деятельности учителей выявил преобладание авторитарно-императивного стиля преподавания у большинства педагогов музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ вне комплексного учета целей и задач обучения, специфики дополнительной предпрофессиональной или общеразвивающей образовательной программы. В данном случае основой планирования и реализации процесса обучения является собственный авторитет преподавателя, его профессиональный опыт, а также традиции, заложенные выдающимися, главным образом отечественными, музыкантами во второй половине XIX–начале XX вв.

Между тем обозначено, что индивидуальный стиль преподавания в определенной мере зависит от доминантной педагогической парадигмы. Педагогу, так же как и художнику, необходимо «острое ощущение времени, тех проблем, которые характерны для него, тех позитивных и негативных тенденций, что составляют сущность определенного исторического периода» [173, с. 28].

Личностно-ориентированная парадигма, формирование которой началось в отечественном образовании в конце XX и продолжается в XXI веке, коррелирует с демократическим стилем преподавания. В современных социокультурных условиях авторитарно-императивный стиль преподавания становится менее эффективным, транслирование готовых образцов и шаблонов перестало удовлетворять запросам современного социума.

Таким образом, проведенный анализ стилевых особенностей педагогической практики учителей в ДМШ и ДШИ подтвердил необходимость оптимизации индивидуального стиля преподавателя в классе фортепиано.

2.2. Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ в соответствии со спецификой общеразвивающей программы

Основная цель педагогического эксперимента, описанного в настоящем параграфе, — практическая проверка гипотетических положений, выдвинутых в диссертации.

Констатирующий (2018–2019 учебный год), формирующий (2019–2021 учебный год) и контрольный (2021–2022 учебный год) этапы педагогического эксперимента проводились на базе ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова» с участием 24 преподавателей по классу фортепиано, 72 обучающихся по общеразвивающей дополнительной образовательной программе в области музыкального искусства «Фортепиано» с различным уровнем подготовки (1–6 классы).

По результатам педагогических наблюдений, тестирований преподавателей по методикам «АДЭЛЬ — 2» В.П. Симонова, «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной, представленным в предыдущем параграфе, а также на основании разработанных критериев идентификации доминантного стиля преподавания фортепиано (см. табл. 9), были сформированы контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ).

Таблица 9

Критерии идентификации стиля преподавания фортепиано

| Критерий | Авторитарный стиль | Демократический стиль | Индифферентный стиль |
|-----------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
|-----------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|

| | | | |
|---|--|---|---|
| Направление вектора образовательного процесса | Активная подготовка к выступлениям на академических зачетах, экзаменах, конкурсах | Общее художественно-эстетическое воспитание учащегося, гармоничное развитие его способностей, выявление потенциальных возможностей | Носит случайный характер |
| Дифференциация процесса обучения | Предельный уровень трудности обучения, строгие требования, предъявляемые ко всем без исключения учащимся | Обусловлена индивидуально-личностными особенностями учащегося, спецификой дополнительной образовательной программы | Отсутствует |
| Модель обучения | Монологическая, единоличное решение педагогом вопросов, возникающих на протяжении учебного процесса | Диалогическая, совместное решение педагогом и обучающимся различных вопросов, касающихся планирования и организации образовательного процесса | Непоследовательная, предоставление учащемуся полной свободы в принятии стратегических решений |
| Степень педагогической | Средняя | Высокая | Низкая |

| импровизации | | | |
|---|---|--|--|
| Принцип выбора методов и приемов обучения | Стереотипный | Зависит от индивидуально-личностных особенностей учащегося, его предпочтений | Носит случайный характер |
| Структурная организация урока | Традиционные технологии обучения | Традиционные и современные образовательные технологии | Не имеет определенной системы |
| Методы обучения | Объяснительно-репродуктивные | Проблемно-ситуативные | Объяснительно-репродуктивные |
| Требования к учащемуся | Завышенные | Адекватные | Неорганизованные |
| Направленность мотивации | Негативная | Позитивная | Отсутствует направленное воздействие на учащегося |
| Оценка деятельности учащегося | Стереотипная, основанная на рейтинге успеваемости учащегося | Объективная | Субъективная, зависит от настроения педагога и его личного отношения к учащемуся |
| Форма обращения | Указание, требование | Консультация, пожелание | Смешанная |
| Речь | Командно-инструктивная, сдержанная | Дружелюбная, спокойная, приветливая | Нерешительная, нередко ласково-заискивающая |

В таблице 10 приведен пример идентификации доминантного стиля преподавания фортепиано на основе разработанных критериев.

Пример идентификации
доминантного стиля преподавания фортепиано

| Критерий | Авторитарный стиль | Демократический стиль | Индифферентный стиль |
|---|---------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Направление вектора образовательного процесса | | 1 | |
| Дифференциация процесса обучения | 1 | | |
| Модель обучения | 1 | | |
| Степень педагогической импровизации | | | 1 |
| Принцип выбора методов и приемов обучения | | 1 | |
| Структурная организация урока | 1 | | |
| Методы обучения | 1 | | |
| Требования к учащемуся | 1 | | |
| Направленность мотивации | 1 | | |
| Оценка деятельности учащегося | | 1 | |
| Форма обращения | | | 1 |
| Речь | 1 | | |
| Количество | 7 | 3 | 2 |

| | | | |
|--------|--|--|--|
| баллов | | | |
|--------|--|--|--|

На основании результатов, представленных в таблице 10, у педагога О.Ш., вошедшего в состав экспериментальной группы, идентифицирован авторитарный стиль преподавания.

В состав контрольной и экспериментальной группы было включено 6 преподавателей авторитарного стиля, 4 преподавателя демократического стиля, 2 преподавателя индифферентного стиля, которые занимались с 36 учащимися по общеразвивающей дополнительной образовательной программе.

Преподаватели, вошедшие в экспериментальную группу, организовали учебный процесс в соответствии с представленными в диссертации научно-практическими подходами к оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ в современных условиях.

Приведем развернутую таблицу результатов (см. табл. 11), полученных в процессе идентификации педагогов, вошедших в ЭГ, по доминантному стилю преподавания фортепиано на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 11

**Результаты идентификации
доминантного стиля преподавания фортепиано
на констатирующем этапе**

| Преподаватель | Авторитарный стиль | Демократический стиль | Индифферентный стиль | Доминантный стиль |
|---------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------|
| 1 | 7 | 3 | 2 | Авторитарный |
| 2 | 2 | 4 | 6 | Индифферентный |
| 3 | 6 | 3 | 3 | Авторитарный |

| | | | | |
|----|---|---|---|-----------------|
| 4 | 9 | 2 | 1 | Авторитарный |
| 5 | 3 | 7 | 2 | Демократический |
| 6 | 3 | 4 | 5 | Индифферентный |
| 7 | 6 | 4 | 2 | Авторитарный |
| 8 | 4 | 6 | 2 | Демократический |
| 9 | 7 | 2 | 3 | Авторитарный |
| 10 | 3 | 6 | 3 | Демократический |
| 11 | 2 | 6 | 4 | Демократический |
| 12 | 6 | 4 | 2 | Авторитарный |

Специфика обучения фортепиано, которая заключается в индивидуальной форме проведения занятий, накладывает значительное ограничение на возможное число участников эксперимента. Организация образовательного процесса регламентировалась учебным планом, годовым календарным графиком.

Результат оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ определялся на основе динамики музыкального развития учащихся фортепианного отделения ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова» и в ходе беседы с педагогами, принимающими участие в эксперименте и осуществляющими работу над профессионально-личностной рефлексией⁷. Ведущими формами профессионально-личностной рефлексии преподавателей являлись самонаблюдение, самоанализ, саморегуляция, самооценка.

⁷ Терминология Т.А. Колышевой [68]

Проведение контрольных срезов на каждом этапе педагогического эксперимента позволило выявить различия в динамике музыкального развития обучающихся по общеразвивающей дополнительной образовательной программе.

Уровень подготовки учеников идентифицировался автором диссертации совместно с группой квалифицированных экспертов в составе 3 человек на основе разработанных критериев и показателей музыкального развития учащихся ДМШ и ДШИ (см. табл. 12).

Таблица 12

Критерии и показатели музыкального развития учащихся

| Критерии | Показатели |
|------------|--|
| Творческий | <p>1) воплощение авторского замысла, концепции, стиля композиторского письма;</p> <p>2) наличие субъективного отношения к исполняемому произведению;</p> <p>3) адекватность применения музыкальных средств выразительности с учетом художественного содержания сочинения;</p> <p>4) определение эпохи создания и жанра произведения;</p> <p>5) самостоятельное постижение и успешная реализация художественного замысла исполняемого произведения.</p> |

| | |
|-----------------|---|
| Исполнительский | <p>1) свободное владение инструментом (мастерство и техника исполнения);</p> <p>2) использование приемов артикуляции и звукоизвлечения с учетом стилевых особенностей произведения;</p> <p>3) умение самостоятельно работать с нотным текстом;</p> <p>4) дифференцирование музыкальной фактуры произведения, целостность формы музыкального материала;</p> <p>5) владение навыками импровизации, композиции, аранжировки.</p> |
| Коммуникативный | <p>1) активное участие в планировании процесса обучения;</p> <p>2) продуктивная межличностная коммуникация с преподавателем;</p> <p>3) артистизм, импровизационность исполнения;</p> <p>4) устойчивое сценическое поведение;</p> <p>5) умение аргументированно изложить собственную позицию.</p> |
| Мотивационный | <p>1) устойчивый уровень заинтересованности в овладении исполнительским мастерством;</p> <p>2) высокая степень познавательной активности, самостоятельной творческой инициативы;</p> <p>3) проявленный интерес к различным видам искусства;</p> <p>4) способность адекватно оценивать собственное исполнение;</p> <p>5) стремление к активной концертной деятельности, непрерывное расширение личного исполнительского опыта.</p> |

Музыкальное развитие обучающихся по общеразвивающей дополнительной образовательной программе оценивалось по 5-балльной системе в ходе прослушивания и устной беседы.

■ Творческий критерий.

5 баллов — авторский замысел, стиль композиторского письма целиком понят учеником и убедительно донесен до слушателя. Наличие субъективного отношения к исполняемому вызывает у аудитории ответный эмоциональный отклик, обратную реакцию. Логически выстроена форма музыкального материала, ярко обозначена кульминация. Адекватен выбор средств выразительности, исходящий из художественного содержания сочинения. Ученик имеет высокий уровень слухового контроля, умело применяет естественные агогические отклонения, владеет разнообразными приемами звукоизвлечения.

4 балла — концепция произведения продумана и осознана учеником, однако обнаруживается недостаток индивидуального, эмоционального отношения к исполняемому. Архитектоника отдельных фрагментов сочинения выстроена корректно, обозначены кульминационные моменты, тем не менее целостность музыкальной формы не ощущается. Агогические отклонения в некоторых случаях носят неестественный характер. Выбор средств выразительности определен учащимся совместно с преподавателем.

3 балла — учащимся передано общее настроение произведения без учета его стилевых особенностей и исторического контекста. Демонстрируются значительные трудности в построении формы музыкального материала и организации его метроритмической структуры. Нарушение звукового баланса, отсутствие выразительности являются следствием сохранения динамики в пределах одного оттенка.

2 балла — художественно-образный замысел исполняемого репертуара не постигнут учащимся; слуховое внимание активизировано в минимальной степени. Экспертами отмечается недостаток продуманной педализации, артикуляции, музыкальной формы и других средств выразительности.

Скромный арсенал технических средств вызывает неоправданные темповые изменения, которые затрудняют восприятие представленной интерпретации произведения.

1 балл — процесс исполнения сопровождается многочисленными потерями нотного текста. Отсутствие фразировки, разнообразных штрихов, темпового единства, кульминационных эпизодов и динамического плана пьесы препятствует формированию представления о художественной концепции произведения.

■ Исполнительский критерий.

5 баллов — пианистический аппарат учащегося гибок, пластичен. Каждый элемент музыкальной ткани отработан, технически точен, фактура дифференцирована. Используются разные градации педали (полупедаль, четверть-педаль) и ее постепенное снятие. В целом нестандартная интерпретация сочинения настолько увлекает аудиторию, что технологические нюансы исполнения отодвигаются на второй план.

4 балла — в процессе исполнения наблюдаются небольшие технические погрешности, которые незначительно влияют на качество восприятия художественной концепции произведения. Учащийся применяет разнообразные приемы артикуляции и звукоизвлечения в зависимости от стилевых особенностей конкретной музыкальной пьесы.

3 балла — фактура музыкального произведения дифференцирована, однако некоторые виды полифонии (подголосочная, имитационная) вызывают затруднения. Отмечается неравномерное распределение звучания при проведении мелодической линии или при исполнении аккордовой последовательности. В процессе выступления обнаруживается удовлетворительное владение учеником музыкальными средствами выразительности.

2 балла — игровые движения гипертрофированы, лишены точности, не коррелируют с художественным замыслом и стилевым своеобразием сочинения. Низкий уровень слухового внимания и минимальное владение

элементами фортепианной техники являются причиной нарушения целостности музыкальной формы, ритмического и темпового единства. Экспертами фиксируется однообразие, монотонность звучания, а также усреднение различных составляющих музыкальной ткани пьесы (мелодии, аккомпанемента, подголосков и т.д.).

1 балл — пианистические навыки и элементарные технические приемы освоены учеником в минимальной степени. Игровой аппарат напряжен, лишен гибкости, свободы, пластиности; демонстрируются значительные трудности в координации движений. Произведение исполняется в замедленном темпе и сопровождается текстовыми потерями. Музыкальный материал практически не структурирован, художественные средства выразительности отсутствуют.

- Коммуникативный критерий.

5 баллов — отмечается активное вовлечение учащегося в решение вопросов планирования траектории процесса обучения, выбора репертуара, подготовки к выступлению. Отлично налажена межличностная коммуникация с преподавателем. Художественная интерпретация произведения отличается творческим своеобразием, нестандартным подходом. Сценическое поведение учащегося свободно, непринужденно. Артистичность, импровизационность исполнения способствуют возникновению и поддержанию непосредственного контакта с аудиторией, формированию у них ярких эмоциональных впечатлений.

4 балла — учащимся демонстрируется креативное решение в интерпретации отдельных частей или эпизодов сочинения, умение аргументированно изложить мнение о положительных и отрицательных моментах выступления. Наличие субъективного отношения исполнителя к музыкальной пьесе вовлекает слушателя в творческий процесс. Экспертами отмечается обаятельность личности ученика, его артистизм и манера уверенного сценического поведения.

3 балла — выступление соответствует стандартным, общепринятым представлениям об интерпретации исполняемого произведения. Художественно-образные характеристики пьесы и музыкальные средства выразительности определены учеником совместно с преподавателем. Индивидуальный вклад учащегося в создание концепции сочинения минимален. Вместе с тем наблюдается владение элементарными навыками актерского мастерства.

2 балла — учащийся не вовлечен в организацию учебного процесса и подготовку к выступлению. Экспертами отмечается нивелирование каких-либо черт импровизационности, проявления творческой инициативы. Сценическое волнение оказало неблагоприятное влияние на техническое качество исполнения, а также на убедительность трансляции художественного содержания музыкального произведения в целом.

1 балл — фобия публичного выступления приводит к значительным потерям нотного текста. Отсутствие у ученика субъективного отношения к исполняемому произведению является причиной динамического, тембрового, штрихового однообразия. Скованное, безэмоциональное исполнение изучаемой пьесы затрудняет постижение слушателем художественного замысла композитора и стилистических особенностей его письма.

- Мотивационный критерий.

Диагностика мотивационного критерия проводилась в ходе устного собеседования, включающего в себя вопросы, позволившие определить степень увлеченности и заинтересованности учебным процессом, наличие или отсутствие желания заниматься фортепианным исполнительством, меру самостоятельной творческой инициативы и др.

В качестве примера приведем перечень вопросов, предложенных автором диссертации совместно с группой экспертов. Формулировка некоторых пунктов дифференцировалась в зависимости от возрастных и индивидуально-психологических особенностей личности учащегося.

1. К какому художественному стилю относится выполненное вами сочинение?

2. Расскажите об идейном замысле пьесы. В каких произведениях из области литературного, поэтического, изобразительного искусства содержится аналогичная образная характеристика?

3. С какими трудностями вы столкнулись в процессе подготовки к выступлению?

4. Проанализируйте свое исполнение, выделив положительные моменты и отметив интерпретаторские намерения, которые удалось осуществить не в полной мере.

5. С какой целью вы занимаетесь фортепианным исполнительством?

6. Какие культурные мероприятия вам удалось посетить в течение учебного года?

Совокупность ответов, полученных на этапе устного собеседования, оценивалась по 5-балльной шкале.

5 баллов — художественно-образный замысел репертуара полностью осознан учащимся; стилевая специфика композиторского письма воспринимается в историческом контексте. Демонстрируется умение проводить параллели между музыкальным и другими видами искусства. Наблюдается высокая степень созидательной активности, творческой инициативы, устойчивый уровень заинтересованности в овладении исполнительским мастерством.

4 балла — учащийся способен дать развернутую идейно-образную характеристику изучаемой пьесы, однако затрудняется назвать аналогичные примеры из области поэтического, литературного или изобразительного искусства. Ученик отмечает запланированные совместно с преподавателем интерпретаторские идеи, которые не удалось воплотить в процессе исполнения в полной мере.

3 балла — учащийся осознает общее настроение конкретного произведения, при этом отсутствует понимание тесной связи между

музыкальным и другими видами искусства. Ученик перечисляет исполнительские трудности в основном технологической, а не художественной направленности. Степень проявления познавательной активности, самостоятельной творческой инициативы и увлеченности в обучении средняя.

2 балла — учащийся не имеет определенного представления о художественном замысле и стилевой специфике исполняемого репертуара. Самоанализ концертного выступления вызывает значительные затруднения. Экспертами отмечается низкий уровень развитости фантазии, воображения, креативности, эрудированности.

1 балл — ученик не осмыслил сформулированную учителем образную концепцию музыкального сочинения. Наибольшей исполнительской проблемой является запоминание нотного материала. Наблюдается отсутствие интереса и мотивации к занятиям, равнодушное отношение к различным видам искусства.

Констатирующий срез позволил идентифицировать уровень подготовки учащихся фортепианного отделения, вошедших в состав контрольной и экспериментальной группы (см. табл. 13).

Таблица 13

Результаты констатирующего среза

| Критерии | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|----------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------|
| | Общий балл ⁸ | Средний балл ⁹ | Общий балл | Средний балл |
| | | | | |

⁸ Максимальный общий балл: $36*4*5=720$ (36 обучающихся, 4 критерия, 5 — максимальная оценка по каждому критерию)

⁹ Средний балл получается делением общего балла на количество обучающихся: $303/36=8,4$

| | | | | |
|-----------------|-----|-----|-----|-----|
| Творческий | 76 | 2,1 | 77 | 2,1 |
| Исполнительский | 83 | 2,3 | 80 | 2,2 |
| Коммуникативный | 72 | 2 | 72 | 2 |
| Мотивационный | 72 | 2 | 76 | 2,1 |
| Итого | 303 | 8,4 | 305 | 8,4 |

Данные, приведенные в таблице 13, свидетельствуют о примерно одинаковом уровне подготовки обучающихся по общеразвивающей дополнительной образовательной программе, вошедших в состав контрольной и экспериментальной группы.

На формирующем этапе педагогического эксперимента с преподавателями экспериментальной группы были проведены консультации по организации учебного процесса в соответствии с научно-практическими подходами к оптимизации индивидуального стиля преподавания в классе фортепиано, а также даны рекомендации по подготовке и проведению уроков и внеклассных мероприятий.

В условиях остро ощущаемого цейтнота социума XXI века, а также заметной дифференциации когнитивных и музыкальных способностей его

представителей, гибкость общеразвивающей дополнительной образовательной программы способствует стимулированию воображения и фантазии, раскрытию творческого потенциала, индивидуальных возможностей каждого ребенка. Вместе с тем «регламентация до предела утрамбованных учебных программ <...> лишает педагогов и учеников права предпринимать что-либо, выходящее за жесткие рамки общей программы, лишает возможности экспериментировать, терпеливо работать в одном ритме с естественным творческим созреванием <...>» [52, с. 82].

Современное образование, в том числе музыкальное, отступает от модели патернализма, в логике которого «педагогический процесс рассматривается как трансляция социального опыта от старшего поколения к младшему. Такие представления освящены традицией» [130, с. 52].

Динамизм перманентно трансформирующихся общественных реалий, увеличение эмоционально-психологического напряжения, потока разнородной, нередко противоречивой информации предполагает формирование активно мыслящей, самодостаточной, толерантной, творческой личности, способной к продуктивно-созидающей деятельности. Развитие перечисленных атрибутов, художественно-образного мышления учащегося, расширение его духовно-нравственной сферы возможно в рамках демократического стиля преподавания, позволяющего организовать условия для самостоятельного проникновения и адекватную трансляцию учеником замысла музыкального произведения.

Демократический стиль преподавания способствует созданию положительной мотивации к обучению, повышению самооценки ребенка, инициированию саморефлексии, что в целом обусловливает комфортное, благоприятное личностное, коммуникативное, социальное становление индивидуальности.

Реализация общеразвивающего обучения соответствует глобальным тенденциям к расширению межкультурной коммуникации. Президент Международного общества музыкального образования, профессор

Л. Хиггинс говорит о необходимости создания альтернативной академическому направлению «музыки сообществ», предполагающей художественно-эстетическое воспитание людей всех возрастов и различной степени одаренности, включающей в свой репертуар изучение джазовой, танцевальной, эстрадной, этнической музыки [181]. Свободное, неформальное исполнение в разнородных по составу и квалификации группах становится возможным благодаря приоритетному развитию навыков импровизации, аранжировки, сочинения.

Итак, работа с педагогами экспериментальной группы и их учениками проводилась по следующим направлениям: подбор репертуара, поэтапная работа над произведением, драматургия урока, упражнения на развитие навыков творческой импровизации, внедрение возможных форм работы в классе, в том числе, выполнение проектов и кейсов, организация домашнего задания.

Репертуар, который нацелен на общее музыкально-эстетическое развитие ребенка, поддержание интереса к фортепианному исполнительству, расширение кругозора, не следует ограничивать исключительно академической, классической музыкой. Его выбор может быть полностью или частично определен учащимся, исходя из его пожеланий, как в свободной форме, так и из предложенного педагогом списка.

В процессе формирования репертуара ребенок самостоятельно знакомится с широким кругом разнообразных в стилевом и жанровом отношении музыкальных произведений, прослушивая аудиозаписи, видеозаписи и одновременно с этим просматривая нотный текст; отмечает встречающиеся исполнительские трудности; сравнивает интерпретации выдающихся музыкантов.

Первоначальный этап работы над сочинением начинается с общего анализа его формы, строения, гармонической структуры, образно-стилевых характеристик, содержания, перевода музыкальных терминов, темповых обозначений, который выполняется учащимся с помощью педагога,

выступающего в роли консультанта. Знание жизненного и творческого пути композитора, его эстетических взглядов, понимание историко-культурологической составляющей исполняемых произведений способствует более глубокому проникновению в содержательный аспект пьесы и, соответственно, более тонкой, точной передаче художественного замысла.

Имманентный образный мир композитора — это «первый ключ к звуку» [47, с. 38], определяющий решение многограных задач, касающихся вопросов аппликатуры, туче, динамики, педализации и др. С помощью музыкальных ассоциаций возможно преодоление и темпово-ритмических проблем. Учащийся 1 класса М.К., 6 лет, при исполнении номера «Музыканты» И.С. Корольковой (см. рис. 12) каждый раз повторял мелодию в басовом регистре в более быстром темпе, чем в скрипичном. Образное сравнение с большой, устойчивой виолончелью, запоминание ее тембра и знакомство со способом игры на струнном смычковом инструменте привели к целостному ощущению времени.

Ученик:

Рис. 12. И.С. Королькова «Музыканты»

С самого раннего возраста необходимо уделять внимание такой форме работы, как чтение с листа. В процессе игры «Угадай мелодию» педагог исполняет маленький фрагмент любой детской песни в среднем темпе, прерывая звучание в избранном такте, а учащийся начальных классов следит по нотному материалу указательным пальцем, поет песню со словами и с названиями нот, находит эпизод, в котором приостановилось исполнение музыки. На последующем этапе следует предоставить ребенку возможность сыграть и спеть знакомую мелодию самостоятельно под аккомпанемент учителя.

Более взрослые ученики, читая с листа популярные песни, выполняют определенные задания (например, анализ нотного текста; транспонирование в другую тональность; варьирование мелодии; видоизменение фактуры аккомпанемента) и оценивают свое исполнительское мастерство. Неотъемлемой частью демократического стиля преподавания является совместное обсуждение результатов, обнаружение пробелов в развитии определенных навыков самим ребенком.

Комплексное решение художественно-образных и двигательно-технических задач следует осуществлять уже на начальном этапе работы над репертуаром, обращая особое внимание на корректность фразировки. Дробление длинных музыкальных построений на короткие фрагменты становится последствием «клипового мышления» детей.

Развитию умения осмысленно, осознанно прослушивать паузы в фортепианной пьесе помогает упражнение, предложенное М. Монтессори [99], в процессе выполнения которого учащийся концентрирует внимание на восприятии тишины в классе, а затем таких посторонних звуков, как тиканье часов, шум капель дождя, шелест листвы и т.д.

Большое значение имеет предварительный анализ педагогом пианистического приема, способа звукоизвлечения, рационального положения исполнительского аппарата с точки зрения ученика с целью последующего объяснения посредством образного сравнения. Сказка о

движении мелодического рисунка и особенностях гармонии, придуманная учащимся начальных классов самостоятельно, способствует ускоренному запоминанию нового музыкального материала.

Изучение гамм в творчески-игровой форме предполагает субъективный поиск ребенком наименования и художественных характеристик для всех ее разновидностей, исходя из которых определяется конкретное динамическое звучание.

Освоение старинных сюит целесообразно начинать с общей референции аутентичных музыкальных инструментов, знакомства с их тембровой спецификой, просмотра видеозаписи танцев, включенных в цикл, повтора представленных элементарных движений.

Репетиционная работа над полифоническими и клавирными пьесами, фортепианными транскрипциями и переложениями может эпизодически проходить на электронном инструменте с широким арсеналом встроенных тембров, что позволяет отчетливо дифференцировать сложную фактуру произведения, представить его оригинальное звучание, получить представление о стилевых особенностях творчества композитора и др.

Всестороннее понимание художественно-эстетического смысла музыкального сочинения не представляется возможным без включения в процесс работы элементов поэзии и живописи, создающих целостное представление об эпохе, в которую творил композитор. Следующие задания учащийся выполняет самостоятельно:

- выбрать репродукцию картины, соответствующую образной характеристике изучаемой пьесы;
- изобразить собственное состояние, формирующееся от прослушивания сочинения, используя любые материалы для рисования;
- выбрать или написать стихотворение, созвучное музыкальному произведению по форме и содержанию;
- составить повествовательный текст о художественно-образном замысле пьесы.

Знакомство с архитектурой как одним из видов искусства способствует ясному осознанию формы и концепции музыкального сочинения, определению пропорциональности его частей.

Субъективное восприятие изучаемой пьесы дифференцирует представление о ее содержании, эмоциональном воздействии и, соответственно, особенностях исполнительской интерпретации. Индивидуальное, самостоятельное определение учеником кульминационных моментов, общего динамического плана заметно повышает мотивацию к освоению репертуара.

А.Б. Гольденвейзер, отмечая важность тонкой звуковой нюансировки, предупреждал о необходимости сохранения естественного для каждого учащегося динамического баланса: «Детям свойственно играть слабым звуком так же, как говорить детским голосом. Поэтому опасно приучать их слишком рано добиваться полного звука — это приводит к напряжению, подгибанию пальцев и т.п.» [34, с. 29].

Фортепианный дуэт является одной из приоритетных форм занятий, активизирующих слуховое внимание, воспитывающих навыки совместного музицирования, сокращающих степень волнения перед публичным выступлением. С.М. Майкапар сравнивал ансамблевую игру «с культурной беседой людей друг с другом» [86, с. 146].

Прием дирижирования, занимавший в арсенале педагогических средств Г.Г. Нейгауза заметное положение, применим и при преподавании дисциплины «Фортепианный ансамбль» для решения следующих задач: сохранение метрической устойчивости, развитие ритмической гибкости, создание звукового баланса, конструирование динамического плана звучания, содействие стремительной смене образных характеристик и др. Помощь в решении проблемы корректного воспроизведения сложных ритмических формул во время сольного исполнения учащегося оказывает совместная игра с учителем на двух инструментах.

Существенную роль в эффективности учебной деятельности играет структурная организация современного музыкально-творческого урока, варьирование педагогических подходов. «Урок является процессом, а, следовательно, в какой-то степени спектаклем, в лучшем смысле этого слова» [78, с. 77].

Следует учитывать, что увеличение информационного потока, быстрота когнитивной обработки данных, ускорение ритма жизни и общественных процессов, происходящих в современном глобальном мире, предполагают частую смену различных видов учебной деятельности, применение принципов многозадачности.

Выделим ключевые позиции музыкального урока-спектакля (см. рис. 13).

- Вступление (приветствие педагога, создание доброжелательной, благоприятной морально-психологической атмосферы, включение учащегося в работу).
- Основная часть (совместное с учеником планирование целей и результатов предстоящего этапа работы, предоставление ему возможности выбора последовательности изучения произведений, решение первостепенных теоретических и музыкально-исполнительских задач).
- Кульминация (яркое, цельное исполнение изученного сочинения или его отрывка, формирование положительной мотивации к дальнейшей учебной деятельности, в основе которой лежит педагогический оптимизм, вера в силы ребенка).
- Заключение (закрепление пройденного материала, конкретизация приемов и способов домашней работы).

Кодой урока-спектакля является эмоциональное исполнение преподавателем лучших образцов классической музыки, написанной как отечественными, так и зарубежными композиторами.

Т.И. Смирнова [137] рекомендует начинать и завершать музыкальные занятия танцевальной импровизацией под академическую и джазовую

музыку для укрепления мышечной системы учащегося, развития гибкости и пластики движений, ритмического чувства, устраниния скованности, закомплексованности.



Рис. 13. Композиция музыкального урока-спектакля

Специфика преподавания фортепиано предполагает наличие значительной степени импровизационности и гибкости в организации и проведении занятий. Выбор приемов и методов обучения зависит от возраста, эмоционально-психологического состояния субъектов образовательного процесса, трансформирующихся условий обучения, первоочередных задач, актуальных на каждом конкретном образовательном уровне (начинающий, средний или продвинутый).

Включение в занятие по фортепиано элементов музыкальной композиции (сочинение небольшой пьесы, этюда на определенный вид фортепианной техники и др.) и импровизации способствует прогрессу в области как теоретических дисциплин, так и исполнительского искусства.

В качестве примера приведем несколько упражнений, развивающих навыки творческой импровизации.

- «Поиск сокровищ». Учитель изображает морские волны посредством исполнения арпеджированных гармонических функций аккордов глубоким, певучим звуком, в то время как учащийся за вторым фортепиано, активизируя слуховое внимание, находит подходящую верхнюю ноту. Если в процессе выполнения упражнения образовалось диссонансное звучание, его необходимо разрешить и перевести в консонансное.
- «Шарманщик», в роли которого выступает педагог, играя простой гармонический аккомпанемент: аккордовый, арпеджированный или tremolированный. Ученик импровизирует мелодию из нескольких звуков в выбранной тональности, сохраняя ритмический рисунок, предложенный преподавателем.
- «В гостях у композитора». Учащийся самостоятельно исполняет мелодическую линию с сопровождением в стиле избранного композитора (Ф. Шопен, Ф. Лист, С.В. Рахманинов и др.).

Вектор дополнительной общеразвивающей образовательной программы предполагает всестороннее музыкально-эстетическое воспитание учащихся, ознакомление с широким кругом произведений различной жанровой и художественно-стилевой направленности. В данном случае наиболее целесообразным становится гармоничное сочетание законченного, совершенного и эскизного освоения репертуара, при котором анализ и разбор нотного текста, трансляция эмоционально-образного содержания пьесы через убедительную исполнительскую интерпретацию совершается каждым учащимся индивидуально в диалоге с педагогом.

«Преподаватель должен обладать гибкостью, не должен настаивать на непрекаемости своего мнения. Ведь любое музыкальное произведение можно интерпретировать по-разному, и многие трактовки могут быть приемлемы» [102, с. 181–182]. Таким образом, принцип эскизной формы работы отвечает тенденциям современного образования, направленного на интенсификацию творческой активности и самостоятельности ребенка, демократизацию учебного процесса в целом.

Введение в музыкальное образование с начального этапа обучения элементов исследовательской и проектной деятельности способствует повышению уровня общей эрудиции, развитию умения эффективного сотрудничества, коммуникативных навыков и организаторских способностей, формированию креативного мышления, толерантности.

Реализация проекта «Машина времени» представляет собой проведение музыкально-поэтических композиций, посвященных определенному стилю в искусстве: барокко, классицизму, романтизму, модернизму и т.д. Комплексное изучение дифференцированных источников информации из области культурологии, географии, истории, литературы, живописи, архитектуры и др. способствует целостному, всестороннему постижению атрибутов избранной исторической эпохи, обнаружению семантической взаимосвязи между явлениями, решению задач интегративного образования.

В рамках проекта учащиеся исполняют танцевальные номера, художественно декламируют стихотворения или отрывки из прозаических произведений, интерпретируют музыкальные сочинения, анализируют их и проводят образное сопоставление, например, с видами пластического искусства.

Кейс «Учитель музыки» (см. рис. 14) предназначен для учащихся 1–3 классов, однако его можно адаптировать для более взрослой аудитории, изменив предложенный репертуар.

Проблемная ситуация: детей дошкольного или младшего школьного возраста необходимо познакомить с творчеством В.Я. Шаинского и Э.Н. Успенского.

I этап — подготовительный. Включает задания, направленные на развитие музыкального слуха и памяти, ритма, навыков гармонизации, импровизации и др.:

- прослушивание песни «Голубой вагон», ее исполнение с музыкальным сопровождением педагога;

- подбор учащимся мелодической линии песни по слуху;
- совместное музицирование ребенка, играющего и поющего мелодию со словами, и учителя, исполняющего аккомпанемент;
- графическая запись учеником мелодической линии, ее гармонизация, применение основных приемов варьирования фактуры.

II этап — информационно-аналитический. Предполагает проведение мини-исследования, в процессе которого учащийся самостоятельно выполняет следующие задания:

- назови авторов музыки и слов песни «Голубой вагон» (В.Я. Шаинский, Э.Н. Успенский), а также мультфильм, для которого она была создана («Шапокляк», 1974);
- раскрой смысл данного сочинения;
- выдели наиболее значимые вехи жизненного и творческого пути В.Я. Шаинского и Э.Н. Успенского;
- перечисли другие произведения, написанные композитором (опера, мюзиклы, популярные песни для взрослых и т.д.).

III этап — творческо-поисковый:

- просмотр мультипликационных фильмов «Крокодил Гена», 1969; «Чебурашка», 1971; «Шапокляк», 1974; «Чебурашка идёт в школу», 1983;
- анализ образов Чебурашки, Крокодила Гены, Старухи Шапокляк;
- воссоздание указанных персонажей посредством изобразительного искусства.

IV этап — завершающий:

- составление учащимся плана выступления в детском саду, музыкальной или общеобразовательной школе;
- видеозапись исполнения песни с целью самоанализа и коррекции деталей интерпретации;
- подготовка рассказа и мультимедийных материалов, посвященных творчеству В.Я. Шаинского и Э.Н. Успенского;
- концертное выступление.



Рис. 14. Этапы кейса «Учитель музыки»

Проект «Вокруг света» интегрирует серию тематических концертов-путешествий, раскрывающих самобытность традиционной культуры народов мира, расширяющих кругозор учащихся, воспитывающих чувство толерантности, терпимости. Музыкальное исполнение произведения сопровождается демонстрацией географического положения избранной ребенком страны, чтением поэзии или прозы, рассказом об особенностях национального костюма, быта, обычаях этноса, его религиозного мировоззрения и духовной сферы жизни. Завершается проект проведением интеллектуальной викторины, организованной для детской и взрослой слушательской аудитории.

Педагогу фортепиано в ДМШ и ДШИ необходимо осуществлять регулярную вербальную коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса: как учащимися, так и их родителями (законными представителями).

Рациональная организация систематических домашних занятий с учетом индивидуальных возрастных и темпераментных особенностей

ребенка, рекомендация наиболее целесообразных приемов и способов работы над произведениями, развитие у детей навыков перманентного самоконтроля, точного прочтения нотного текста, сосредоточенного вслушивания в звучание инструмента повышают эффективность самостоятельной работы учеников.

Запись ребенком собственной интерпретации репертуара на диктофон или видеокамеру предоставляет возможность анализа технических и музыкально-художественных деталей исполнения с позиции стороннего наблюдателя.

Динамично развивающаяся электронная среда, информационные технологии позволяют решить многие координационные вопросы, транслировать собственный исполнительский и педагогический опыт, получить ученику самостоятельный доступ к источникам фактических данных, познакомиться с достижениями как российских, так и зарубежных исследователей, музыкантов.

В практику преподавателей ДМШ и ДШИ все более активно внедряются компьютерные программы и онлайн-тренажеры для развития относительного слуха учащихся в игровой, непринужденной форме.

Дискуссионным аспектом системы дополнительного образования является недостаточная дифференциация критериев оценивания прогресса обучающихся по предпрофессиональной и общеразвивающей программам. Траектория индивидуального эстетического воспитания будущего любителя музыки определяется с учетом пожеланий и потенциальных возможностей ребенка.

В данном случае альтернативой академическим формам контроля усвоения учебного материала могут стать разнообразные квесты, проекты, итоговые концерты, демонстрирующие личные достижения учащегося в сольном и ансамблевом исполнительстве, развивающие организаторские, артистические, коммуникативные и многие другие способности,

мотивирующие к творческому поиску, занятиям музыкальным искусством в целом.

Успешность концертного выступления во многом зависит от предварительной психологической подготовки личности, степени технического освоения исполняемого произведения, проникновения в его художественно-концептуальный замысел.

Задачей преподавателя фортепиано является формирование у ученика навыка заблаговременного рационально-логического, а не механического запоминания нотного текста наизусть по небольшим фразам или музыкальным периодам. Обособленные эпизоды рекомендуется отмечать цифрами и выделять маркерами различных ярких цветов для активизации визуальной памяти.

Знакомство с этикой сценического поведения, акустическими свойствами зала, точной последовательностью действий во время выступления значительно увеличивает уверенность ребенка и стабилизирует его эмоциональное состояние.

Оптимальный индивидуальный стиль преподавания фортепиано, учитывающий цели, задачи учебно-воспитательной работы, а также современные социокультурные реалии, способствует успешному формированию индивидуально-личностных качеств ребенка, его активной позиции и самостоятельности, креативного, творческого, гибкого мышления, организации условий для оригинальной интерпретации исполняемых произведений.

Предоставление ученику возможности выбора концертного репертуара по собственному желанию и из предложенного педагогом списка, права определения последовательности прохождения сочинений во время урока, совместное планирование публичных выступлений и организация проектной деятельности поддерживают искренний интерес ребенка к фортепианному исполнительству, расширяют уровень его общей эрудиции, развивают чувство ответственности.

Учитель демократического стиля преподавания создает положительную атмосферу и стабилизирует эмоционально-психологический климат в классе, акцентирует внимание на положительных качествах и достижениях ребенка, повышает его самооценку, мотивацию к обучению, в полной мере раскрывая творческий потенциал учащегося, его уникальные индивидуально-личностные характеристики.

После проведения консультаций для преподавателей, вошедших в состав экспериментальной группы, начались индивидуальные занятия с обучающимися по общеразвивающей дополнительной образовательной программе в области музыкального искусства «Фортепиано» с различным уровнем подготовки (1–6 классы).

Преподаватели и учащиеся, вошедшие в состав экспериментальной группы, совместно формировали концертный репертуар, состоящий из произведений И.С. Баха, Г.Ф. Генделя, В.А. Моцарта, Л.В. Бетховена, Ф. Шуберта, Э. Грига, Я. Сибелиуса, К. Дебюсси, Б. Мартину, П.И. Чайковского, Г.В. Свиридова, А.Г. Шнитке, Л.А. Десятникова, Д.Б. Крамера и др.

Таким образом, уже на этапе определения концертного репертуара ученики знакомились с творческим наследием отечественных и зарубежных композиторов, формулировали художественно-образное содержание сочинений, анализировали исполнительские трудности, встречающиеся в пьесах, сравнивали различные варианты интерпретаций и т.д.

Кроме того, в план занятий были включены такие задания, как подбор на слух, гармонизация и транспонирование популярных песен, решение музыкальных ребусов и загадок, сочинение пьес малой формы.

Учащиеся, вошедшие в состав экспериментальной группы, на протяжении всего эксперимента были вовлечены в контрольно-оценочную деятельность с целью приобретения навыков рефлексии. Ученики ставили себе отметки за выполнение домашнего задания, игровых упражнений по чтению с листа и импровизаций, подвергали анализу собственные

концертные выступления, а также результаты проведенных исследовательских и проектных работ.

Более того, с родителями учащихся, вошедших в состав экспериментальной группы, были проведены индивидуальные беседы с целью диагностики взаимоотношений между взрослым и ребенком в семье, а также предложены методы по оптимизации стиля воспитания.

Результаты промежуточного среза педагогического эксперимента приведены в таблице 14.

Таблица 14

Результаты промежуточного среза

| Критерии | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|-----------------|--------------------|--------------|--------------------------|--------------|
| | Общий балл | Средний балл | Общий балл | Средний балл |
| Творческий | 90 | 2,5 | 116 | 3,2 |
| Исполнительский | 106 | 2,9 | 112 | 3,1 |
| Коммуникативный | 87 | 2,4 | 116 | 3,2 |
| Мотивационный | 94 | 2,6 | 119 | 3,3 |
| Итого | 377 | 10,4 | 463 | 12,8 |

Количественный и качественный анализ результатов промежуточного среза позволил сделать следующие выводы.

1. Психологические особенности возрастного развития личности оказывают непосредственное влияние на специфику стиля преподавания фортепиано. По мере взросления учащегося закономерно увеличивается количество самостоятельно принятых им решений, степень ответственности за эффективность учебного процесса.

2. Освоение концертно-исполнительского репертуара, определенного ребенком с учетом собственных пожеланий, соответствующего его индивидуально-психологическим особенностям развития, познавательным интересам, происходит в максимально короткие сроки и отличается высоким качеством.

3. Творчески-инициативное постижение учеником художественных замыслов музыкальных произведений возможно как в старших, так в средних и младших классах ДМШ и ДШИ при условии корреляции уровня сложности сочинения, возраста ребенка, системы методов и приемов, используемых педагогом в практической деятельности.

Для демонстрации положительных результатов проведенного опытно-экспериментального исследования приведем ряд некоторых достижений учащихся, вошедших в состав экспериментальной группы.

Участница эксперимента Х.Ж. (1 класс, 8 лет) проявляла высокую степень заинтересованности в обучении, которая интенсифицировалась вследствие исполнения и транспонирования популярных песен, решения музыкальных ребусов и загадок, сочинения, импровизации. Выбор программы для прохождения промежуточной аттестации осуществлялся Х.Ж. самостоятельно, ознакомление с произведениями происходило в процессе чтения с листа и слушания музыки. Интерпретация старинных танцев (И.С. Бах. «Полонез» *g moll*; В.А. Моцарт. «Менуэт» *C dur*) сопровождалась рассказом об их особенностях, презентацией, видеорядом и демонстрацией элементарных движений. Проникновению в художественный замысел пьесы «Маленький пастух» из сюиты для фортепиано «Детский уголок» К. Дебюсси способствовали приемы сторителлинга, а также

образное представление музыкальных тем через выразительные средства живописи.

Для учащейся 2 класса Ш.Т. (9 лет) на начальном этапе эксперимента было характерно чувство стеснительности, закомплексованности, отсутствия инициативы, неуверенности в корректности собственной точки зрения, нерешительности в высказывании музыкальных интересов. Комплекс принципов, методов и приемов обучения, предложенных в настоящем диссертационном исследовании, способствовал преодолению вышеперечисленных недостатков. Изучение произведения П.И. Чайковского «Итальянская песенка» с текстовым сопровождением В.В. Лунина (см. рис. 15) предоставило Ш.Т. возможность ознакомления с основами искусства концертмейстерского мастерства. К.Ш. (вокал) и Ш.Т. (фортепиано) представили совместный номер на концертном мероприятии, самостоятельно инсценировав его в соответствующем стиле.

Moderato assai. Умеренно

The musical score consists of two staves of music in 3/8 time, key of A major (two sharps). The top staff is for voice (soprano) and the bottom staff is for piano. The vocal line starts with 'В э- том лас- ко- вый ут- рен- ний час' (In this sunny morning hour) and continues with 'солн- це не- жно гля- дит на на- ас.' (The sun is not too bright, it looks at us). The piano accompaniment consists of eighth-note chords. The lyrics are written in a mix of Russian and Italian, with some musical instructions like 'sempre staccato il basso'. The bottom staff continues with 'Мы по тра- вам ро- сис- тым и- дём' (We walk through the rosebushes) and ends with 'и все вме- сте по- е- ём' (and all together sing).

Рис. 15. П.И. Чайковский «Итальянская песенка»

При освоении пьесы Э. Грига «Танец Анитры» ученицей 4 класса С.А. (11 лет) нашли применение следующие приемы: слушание оркестровой музыки по партитуре, имитирование звучания различных инструментов, составление динамического плана произведения, разбор педализации, итальянских терминов, аудио- и видеозапись собственного исполнения с целью последующего анализа положительных и отрицательных сторон,

использование в процессе интерпретации сочинения такого музыкального инструмента, как треугольник.

«Постлюдия» А.Г. Шнитке по инициативе С.А. (4 класс, 11 лет) и В.А. (4 класс, 12 лет) была исполнена на классном концерте за двумя роялями в зале с приглушенным светом и светодиодными свечами в руках приглашенных слушателей.

Все учащиеся, вошедшие в состав экспериментальной группы, получили опыт сольного и ансамблевого выступления, а также организации праздников в дошкольных образовательных учреждениях.

Результаты третьего, итогового среза отражены в таблице 15.

Таблица 15

Результаты итогового среза

| Критерии | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|-----------------|--------------------|--------------|--------------------------|--------------|
| | Общий балл | Средний балл | Общий балл | Средний балл |
| Творческий | 108 | 3 | 148 | 4,1 |
| Исполнительский | 130 | 3,6 | 144 | 4 |
| Коммуникативный | 108 | 3 | 144 | 4 |
| Мотивационный | 108 | 3 | 155 | 4,3 |
| Итого | 454 | 12,6 | 591 | 16,4 |

На рисунке 16 представлена динамика музыкального развития учащихся фортепианного отделения ГБУДО г. Москвы «ДМШ им.

А.К. Глазунова», вошедших в состав контрольной и экспериментальной группы, по каждому выделенному критерию:

- творческий;
- исполнительский;
- коммуникативный;
- мотивационный.

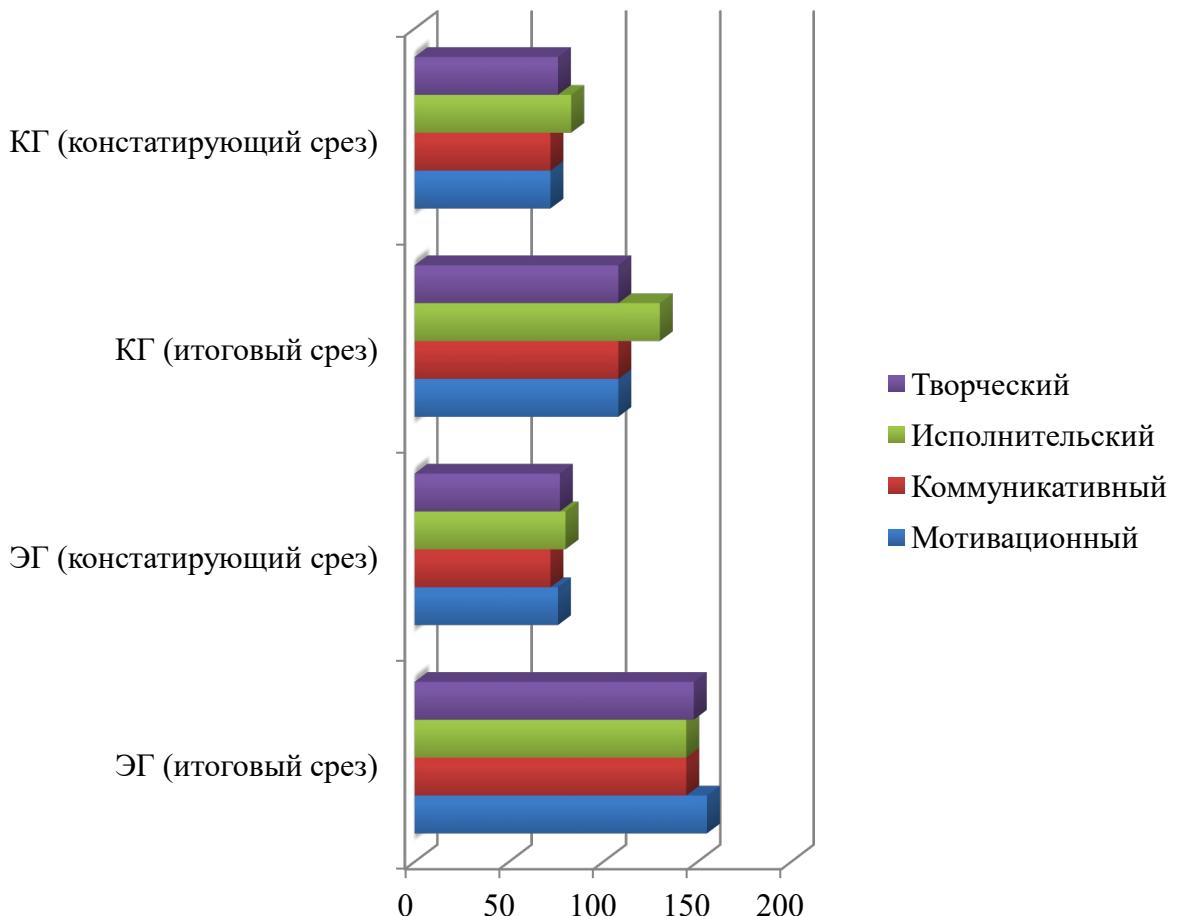


Рис. 16. Динамика музыкального развития учащихся, вошедших в состав КГ и ЭГ, по каждому выделенному критерию

На рисунке 17 изображен суммарный балл учащихся фортепианного отделения ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова», вошедших в состав контрольной и экспериментальной группы, на констатирующем, промежуточном и итоговом срезах эксперимента.

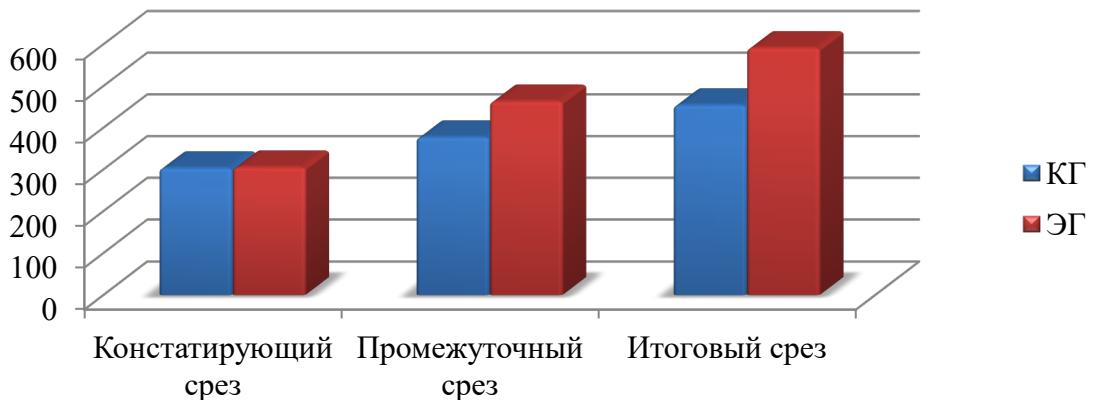


Рис. 17. Суммарный балл учащихся, вошедших в состав КГ и ЭГ, на констатирующем, промежуточном и итоговом срезах эксперимента

Сравнение экспертных оценок, выставленных учащимся фортепианного отделения ГБУДО г. Москвы «ДМШ им. А.К. Глазунова» на констатирующем, промежуточном и итоговом контрольных срезах, позволяет сделать нижеприведенные выводы.

1. На начальном этапе исследования был идентифицирован примерно одинаковый уровень подготовки учащихся, вошедших в состав контрольной и экспериментальной группы.

2. На итоговом этапе педагогического эксперимента результаты изменились следующим образом:

- в контрольной группе суммарный балл увеличился в 1,5 раза: с 303 до 454 баллов;
- в экспериментальной группе, в которой учебный процесс был организован в соответствии с представленными в диссертации научно-практическими подходами к оптимизации индивидуального стиля преподавания в классе фортепиано, суммарный балл увеличился почти в 2 раза: с 305 до 591 балла.

Таким образом, более высокие результаты были продемонстрированы учащимися, вошедшими в состав экспериментальной группы, в которой учебный процесс был организован преподавателями фортепиано в

соответствии с представленными в диссертации научно-практическими подходами к оптимизации индивидуального стиля преподавания.

Приведем развернутую таблицу результатов (см. табл. 16), полученных в процессе идентификации педагогов, вошедших в ЭГ, по доминантному стилю преподавания фортепиано на итоговом этапе эксперимента.

Таблица 16

**Результаты идентификации
доминантного стиля преподавания фортепиано
на итоговом этапе**

| Преподаватель | Авторитарный стиль | Демократический стиль | Индифферентный стиль | Доминантный стиль |
|---------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------|
| 1 | 6 | 5 | 1 | Авторитарный |
| 2 | 2 | 7 | 3 | Демократический |
| 3 | 5 | 6 | 1 | Демократический |
| 4 | 6 | 5 | 1 | Авторитарный |
| 5 | 3 | 9 | 0 | Демократический |
| 6 | 2 | 8 | 2 | Демократический |
| 7 | 4 | 7 | 1 | Демократический |
| 8 | 2 | 9 | 1 | Демократический |
| 9 | 6 | 5 | 1 | Авторитарный |

| | | | | |
|----|---|---|---|-----------------|
| 10 | 2 | 8 | 2 | Демократический |
| 11 | 1 | 9 | 2 | Демократический |
| 12 | 3 | 8 | 1 | Демократический |

Как видно из таблицы 16, авторитарный стиль преподавания был идентифицирован у 3 педагогов, демократический стиль — у 9 педагогов, индифферентный стиль — у 0 педагогов.

В ходе беседы с автором диссертации педагоги, вошедшие в состав экспериментальной группы и осуществлявшие работу над профессионально-личностной рефлексией, отметили следующие изменения в индивидуально-стилевых особенностях преподавания.

1. Специальная научно-методическая подготовка к решению задач оптимизации индивидуального стиля преподавания, обмен опытом с коллегами актуализировали процесс самоанализа педагогов, обогатили их профессионально-личностный потенциал. Консультации, опросы, психологические тестирования, проведенные по предложенным методикам, способствовали коррекции субъективной оценки индивидуально-стилевых особенностей преподавания.

2. Дифференциация целей и перспектив развития обучающихся, их личностных предпочтений, понимание концепции дополнительной предпрофессиональной и обще развивающей образовательной программы в области музыкального искусства «Фортепиано» обусловили индивидуализацию педагогических и исполнительских задач, возникавших на каждом этапе учебного процесса.

3. Знание психических особенностей ребенка XXI века (увеличение эмоциональных проблем у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, обостренная реакция на отношение к ним окружающих людей, повышенная сензитивность, ранимость и т.д.), принципов личностно-

ориентированного обучения, осмысление социокультурных реалий привели к организации субъект-субъектной модели взаимоотношений между участниками образовательного процесса.

4. Педагоги авторитарного стиля преподавания внедрили в свою практику элементы демократического стиля, способствующие с творческому планированию процесса обучения, инициированию самостоятельности учащегося, развитию креативного, вариативного мышления, коммуникативных навыков и организаторских способностей, стимулированию к научно-исследовательской, творчески-поисковой деятельности.

5. Педагоги индифферентного стиля преподавания обратили специальное внимание на планирование и организацию учебного процесса, исходя из целей, задач, специфики дополнительной образовательной программы; организовали систематический контроль успеваемости и развития учащегося.

6. Внедрение в учебную практику современных педагогических технологий, различных по тематике кейсов и проектов, предложенных в диссертации, расширило инструментарий преподавателей, вошедших в состав экспериментальной группы, повысило уровень познавательного интереса обучающихся музыкально-исполнительскому искусству.

Результаты опытно-экспериментальной работы по оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано подтвердили научную обоснованность гипотезы исследования и положений, выносимых на защиту.

Нижеприведенные тезисы были сформулированы вследствие анализа данных, полученных в ходе экспериментального исследования.

1. Индивидуальный стиль преподавания, рассматриваемый как целесообразная и взаимосвязанная система методов, приемов, форм, средств, используемых педагогом в своей профессиональной деятельности, в определенной мере влияет на эффективность образовательного процесса.

2. Демократический стиль преподавания способствует повышению мотивации, самостоятельности, инициативности, самооценки учащегося, а также раскрытию его творческого потенциала.

3. Предоставление ученику возможности выбора концертного репертуара, права определения последовательности прохождения сочинений во время урока, совместное планирование публичных выступлений и организация проектной деятельности поддерживают искренний интерес ребенка к музыкально-исполнительскому искусству, развивают чувство ответственности за результат совместной работы.

4. Оптимальный стиль преподавания обусловливает продуктивное, благоприятное личностное, когнитивное, социальное становление индивидуальности.

Выводы по второй главе

Во второй главе изучены и резюмированы индивидуально-стилевые особенности педагогической практики учителей в ДМШ и ДШИ в соответствии со сформулированным диагностическим инструментарием.

В процессе педагогических наблюдений, организованных дебатов, тестирований преподавателей по методикам «АДЭЛЬ — 2» В.П. Симонова [134], «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной [122], интервьюирования специалистов, имеющих профессиональный стаж более 15 лет, были выявлены следующие факты:

- наличие в практической деятельности некоторой части преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ таких формальных установок и тенденций, как субъект-объектная модель взаимоотношений между участниками образовательного процесса, недостаточное использование личностно-ориентированных принципов обучения, элементов проектной и исследовательской деятельности, современных информационно-коммуникационных технологий и др.;

- доминирование авторитарно-императивного стиля преподавания у большей части педагогов музыкально-исполнительских дисциплин в ДМШ и ДШИ вне комплексного учета целей и задач учебного процесса, специфики дополнительной образовательной программы (предпрофессиональная или общеразвивающая), уровня дарования обучающегося, его эмоционально-психологического состояния и т.д.

Результаты опытно-экспериментальной работы по оптимизации индивидуального стиля преподавания фортепиано в ДМШ и ДШИ, осуществлявшейся в период 2017–2022 гг., продемонстрировали эффективность разработанных теоретических положений и практических рекомендаций, подтвердили научную обоснованность гипотезы исследования и положений, выносимых на защиту.

Отметим, что педагог демократического стиля преподавания фортепиано активизирует творческую активность, самостоятельность, инициативность учащегося, способствует повышению самооценки ребенка, его мотивации к образовательному процессу, развитию креативного мышления, осмысленному постижению образной концепции художественного произведения. Дифференцированные цели и перспективы развития обучающихся по предпрофессиональной и общеразвивающей программам определяют задачи, методы, приемы и стилевые особенности преподавания фортепиано.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Индивидуальный стиль преподавания — целесообразная, адаптивная, динамическая, вариативная система методов, приемов, форм, средств, используемых педагогом в процессе профессиональной деятельности. В определенной мере стиль преподавания влияет на результаты учебно-воспитательной работы, на успешность реализации как локальных целей обучения, так и глобальных образовательных задач, на формирование мотивационной и эмоционально-психологической атмосферы в классе.

Сравнительно-сопоставительный анализ стилевых особенностей преподавания фортепиано на различных этапах становления отечественной педагогики музыкального образования показал, что стиль преподавания обусловливается сложным конгломератом индивидуальных предпочтений субъектов образовательного процесса и социокультурных условий, отражающих генеральные черты эпохи.

Имманентная логика развития социума, повлекшая за собой принципиальные изменения во многих сферах жизни человека, оказала воздействие на реформирование системы современного образования, в том числе музыкального. Динамизм трансформирующихся общественных реалий, увеличение эмоционально-психологического напряжения, потока разнородной, нередко противоречивой, информации предполагает становление активно мыслящей, самодостаточной, творческой личности, способной к продуктивно-созидательной деятельности.

Личностно-ориентированная или гуманистическая парадигма, формирование которой началось в отечественном образовании в конце XX и продолжается в XXI веке, коррелирует с демократическим стилем преподавания. Демократический стиль преподавания инициирует мышление учащегося, активизирует его познавательный интерес, способствует повышению самооценки, мотивации, раскрытию творческого потенциала,

позволяет организовать условия для самостоятельного постижения и убедительной интерпретации художественной концепции произведения.

Таким образом, педагогу фортепиано в ДМШ и ДШИ при организации классных и домашних занятий, концертных выступлений, аттестации обучающихся, выборе репертуара, определении методических приемов, оптимизации стиля преподавания необходимо учитывать вектор дополнительной образовательной программы в области искусств, индивидуально-психологические особенности личности ребенка, глобальные социокультурные реалии и тенденции развития современного общества.

Перспективы последующего исследования проблемы связаны с изучением трансформирующихся экономических, политических, культурных процессов, происходящих в социуме, и анализом их влияния на доминантную педагогическую парадигму. Изменения в ментальности учащихся XXI века предписывают необходимость преобразования дополнительных общеобразовательных программ в области музыкального искусства, а также коррекции методологических подходов к организации и структуре учебно-воспитательного процесса с учетом возрастных особенностей личности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. А.Б. Гольденвейзер : статьи, материалы, воспоминания / сост. и общ. ред. Д.Д. Благого ; Гос. центр. музей муз. культуры им. М.И. Глинки. — М. : Советский композитор, 1969. — 488 с.
2. Абдуллин, Э.Б. Утверждать роль подлинного искусства в жизни подрастающего поколения / Э.Б. Абдуллин // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 4. — С. 28–30.
3. Акишина, Е.М. Историко-педагогические основы освоения отечественной музыкальной культуры конца XX–начала XXI века в образовательных организациях : дисс. ... доктора психологических наук / Е.М. Акишина. — Москва, 2018. — 490 с.
4. Алексеев, А.Д. История фортепианного искусства : в 3 ч. / А.Д. Алексеев. — Часть 3. — М. : Музыка, 1982. — 286 с.
5. Алексеев, А.Д. Русские пианисты : очерки и материалы по истории пианизма / А.Д. Алексеев. — Вып. 2. — М. ; Л. : Музгиз, 1948. — 315 с.
6. Алексеева, А.А. Стилевые характеристики деятельности будущего учителя как условие формирования профессиональной компетентности / А.А. Алексеева // Вестник Псковского гос. университета. Серия: психолого-педагогические науки. — 2016. — №3. — С. 61–64.
7. Алексеева, Л.Л. О музыкальной педагогике в контексте цифровой трансформации / Л.Л. Алексеева // Гуманитарное пространство. — 2024. — Том 14. — №6. — С. 413–427.
8. Алексеева, Л.Л., Командышко, Е.Ф., Михайлова, А.А. Искусственный интеллект и музыкальное образование / Л.Л. Алексеева, Е.Ф. Командышко, А.А. Михайлова // Вестник МГУКИ. — 2024. — №4 (120). — С. 112–120.
9. Ануфриева, Н.И., Кузнецова, Е.О. Мотивация учащихся в системе дополнительного музыкального образования / Н.И. Ануфриева, Е.О. Кузнецова // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2018. — №4 (149). — С. 83–90.

10. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе : уч. пособие / О.А. Апраксина. — М. : Просвещение, 1983. — 224 с.
11. Артоболевская, А.Д. Первая встреча с музыкой : уч. пособие / А.Д. Артоболевская. — 6-е изд. — М. : Советский композитор, 1992. — 103 с.
12. Архангельская, В.Д. О педагогическом воздействии на индивидуальность ученика в педагогической деятельности Л.В. Николаева / В.Д. Архангельская // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. — 2010. — №1. — С. 276–279.
13. Базиков, А.С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления : автореферат дисс. ... доктора педагогических наук / А.С. Базиков. — Москва, 2003. — 52 с.
14. Баренбойм, Л.А. Антон Григорьевич Рубинштейн. Жизнь, артистич. путь, творчество, муз.-обществ. деятельность : в 2 т. / Л.А. Баренбойм. — Том 1 : 1829–1867. — Л. : Музгиз, 1957. — 455 с.
15. Баренбойм, Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм. — Л. : Музыка, 1969. — 288 с.
16. Баренбойм, Л.А. За полвека : очерки, статьи, материалы / Л.А. Баренбойм. — Л. : Советский композитор, 1989. — 365 с.
17. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. — Л. : Музыка, 1974. — 336 с.
18. Баренбойм, Л.А. Николай Григорьевич Рубинштейн. История жизни и деятельности / Л.А. Баренбойм. — М. : Музыка, 1982. — 277 с.
19. Бекман-Щербина, Е.А. Мои воспоминания / Е.А. Бекман-Щербина ; ред.-сост. О.Л. Скребкова, В.Л. Сухаревская. — 2-е изд. — М. : Музыка, 1982. — 112 с.
20. Бережная, М.С. Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности образования : дисс. ... доктора педагогических наук / М.С. Бережная. — М., 2008. — 424 с.

21. Бертенсон, Н.В. Анна Николаевна Есипова : очерк жизни и деятельности / Н.В. Бертенсон ; Ленинградская ордена Ленина гос. консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова. — Л. : Музгиз, 1960. — 151 с.

22. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. — М. : Изд-во МГУ, 1988. — 187 с.

23. Бодина, Е.А. О методологической подготовке педагога-музыканта [Электронный ресурс] / Е.А. Бодина // Образование и наука. — 2014. — №3 (112). — С. 22–34. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-metodologicheskoy-podgotovke-pedagoga-muzykanta/viewer> (дата обращения: 21.04.2020).

24. Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А.А. Карелин. — М. : Эксмо, 2007. — 415 с.

25. Боякова, Е.В. Особенности развития современного ребенка [Электронный ресурс] / Е.В. Боякова // Педагогика искусства. — 2011. — №1. — С. 248–255. — Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_07_03_2011.pdf (дата обращения: 09.04.2020).

26. Будина, И.А., Карнеева, О.А. Личность учителя как фактор воспитания школьников / И.А. Будина, О.А. Карнеева // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки : материалы III Международной научно-практической конференции. — Брянск : РИО БГУ, 2016. — С. 47–51.

27. Бунин, В.В. Самуил Евгеньевич Фейнберг. Жизнь и творчество / В.В. Бунин. — М. : Музыка, 1999. — 143 с.

28. Буянова, Н.Б. Проблема лидерства в художественно-творческом коллективе: структура, мотивация, направленность (психологопедагогические аспекты) : автореферат дисс. ... доктора педагогических наук / Н.Б. Буянова. — Москва, 2011. — 60 с.

29. Василий Ильич Сафонов. 1852–1918. К 150-летию со дня рождения : материалы науч. конф. / отв. ред. Е.Л. Гуревич. — М. : Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2003. — 201 с.

30. Везетиу, Е.В. Индивидуальный стиль общения педагога, его влияние на уровень обучения, воспитания и развития личности / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — №50–1. — С. 69–76.

31. Вицинский, А.В. Беседы с пианистами / А.В. Вицинский. — М. : Классика-XXI, 2007. — 232 с.

32. Вицинский, А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психол. анализ / А.В. Вицинский. — М. : Классика-XXI, 2004. — 100 с.

33. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование : словарь : ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова ; спец. науч. ред. И.Г. Лебедева. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.

34. В классе А.Б. Гольденвейзера : сб. статей / сост. Д.Д. Благой, Е.И. Гольденвейзер. — М. : Музыка, 1986. — 214 с.

35. Вопросы фортепианного исполнительства : очерки, статьи, воспоминания : в 4 вып. / сост., предисл. и общая ред. М.Г. Соколова ; Моск. ордена Ленина гос. консерватория им. П.И. Чайковского. — Вып. 1. — М. : Музыка, 1965. — 246 с.

36. Воспоминания о Московской консерватории : сб. статей / сост. и comment. Е.Н. Алексеевой, Г.А. Прибегиной ; общ. ред. Н.В. Туманиной. — М. : Музыка, 1966. — 606 с.

37. Воспоминания о Софроницком : сб. статей / ред.-сост. Я.И. Мильштейн. — М. : Советский композитор, 1970. — 694 с.

38. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знаний» [Электронный ресурс]. — Париж : Издательство ЮНЕСКО, 2005. — 239 с. — Режим доступа: <https://www.ifap.ru/library/book042.pdf> (дата обращения: 11.07.2019).

39. Вспоминая Нейгауза / сост. Е.Р. Рихтер. — М. : Классика-XXI, 2007. — 328 с.

40. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.

41. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве : сб. статей / вступ. статья, сост., общ. ред. С.М. Хентовой. — Л. : Музыка, 1966. — 315 с.

42. Габдулина, Л.И. Стиль педагогического общения и его ценностно-смысовые и когнитивные детерминанты : автореф. дис. ... канд. психологических наук / Л.И. Габдулина ; науч. рук. И.П. Шкуратова. — Ростов-на-Дону, 1999. — 23 с.

43. Гаккель, Л.Е. Исполнителю, педагогу, слушателю : статьи, рецензии / Л.Е. Гаккель. — Л. : Советский композитор, 1988. — 168 с.

44. Гетьман, В.В. Педагогическая система профессионального становления педагога-музыканта : дисс. ... доктора педагогических наук / В.В. Гетьман. — М., 2018. — 405 с.

45. Гольденвейзер, А.Б. О музыкальном искусстве : сб. статей / А.Б. Гольденвейзер ; сост., общ. ред., вступит. статья и comment. Д.Д. Благого. — М. : Музыка, 1975. — 416 с.

46. Гордон, Г.Б. Эмиль Гилельс. За гранью мифа / Г.Б. Гордон. — М. : Классика-XXI, 2007. — 352 с.

47. Горностаева, В.В. Два часа после концерта / В.В. Горностаева. — Дубна : Свента, 1995. — 224 с.

48. Громов, И.Ю., Щербакова, А.И. Дирижерское начало в творческом становлении и самореализации музыканта-исполнителя / И.Ю. Громов, А.И. Щербакова // Человеческий капитал. — 2017. — №12. — С. 66–69.

49. Дельсон, В.Ю. Генрих Нейгауз / В.Ю. Дельсон. — М. : Музыка, 1966. — 186 с.

50. Дмитриев, Ю.А., Фролова, А.А. Активные методы обучения в подготовке педагогов: деловая игра и тренинг / Ю.А. Дмитриев,

А.А. Фролова // Преподаватель ХХI век. — 2017. — №2. — Часть 1. — С. 84—96.

51. Езиев, А.М., Накохова, Д.Х., Напсо, М.Д. Социально-психологические особенности современной молодежи / А.М. Езиев, Д.Х. Накохова, М.Д. Напсо // Педагогика. — 2018. — №10. — С. 70–75.
52. Зак, Я.И. О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов / Я.И. Зак // Вопросы фортепианного исполнительства : очерки, статьи, воспоминания / сост., предисл. и общая ред. М.Г. Соколова. — Вып. 2. — М. : Музыка, 1968. — С. 81–100.
53. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : уч. для студ. вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и спец. / И.А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Университетская книга; Логос, 2008. — 382 с.
54. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. — М. : Тривола, 1995. — 64 с.
55. К 150-летию основания московского отделения Русского музыкального общества, 1860–2010 / ред.-сост. О.Р. Глушкина ; науч. ред. О.М. Томпакова. — М. : Языки славянской культуры, 2010. — 195 с.
56. Казарьянц, К.Э. Стиль отношений педагогов и обучающихся как средство воспитания культуры общения / К.Э. Казарьянц // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — №14. — С. 227–238.
57. Как исполнять Баха : сб. статей / сост. М.С. Толстоброва. — М. : Классика-ХХI, 2017. — 208 с.
58. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
59. Карчава, О.В., Ефимова, А.Н. Выбор стиля педагогического общения как важнейший фактор эффективности преподавания иностранного языка / О.В. Карчава, А.Н. Ефимова // Достижения вузовской науки. — 2013. — №4. — С. 59–63.

69. Командышко, Е.Ф., Стукалова, О.В., Епанешников, В.В.

Социокультурные аспекты личностного развития учащейся молодежи в современной информационной среде [Электронный ресурс] / Е.Ф. Командышко, О.В. Стукалова, В.В. Епанешников // Казанский педагогический журнал. — 2018. — №3. — С.42–46. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35040086> (дата обращения: 11.03.2020).

70. Кондратьева, С.В. Учитель — ученик / С.В. Кондратьева. — М. : Педагогика, 1984. — 80 с.

71. Королькова, И.С. Крохе-музыканту : нотная азбука для самых маленьких : в 2 ч. / И.С. Королькова. — 3-е изд. — Часть 2. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. — 56 с.

72. Красильников, И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования : автореферат дисс. ... доктора педагогических наук / И.М. Красильников. — Москва, 2007. — 42 с.

73. Крутецкий, В.А. Психология : учебник для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1980. — 352 с.

74. Кюи, Ц.А. Избранные статьи / Ц.А. Кюи ; сост., автор вступит. статьи и примеч. И.Л. Гусин ; Гос. науч.-исслед. ин-т театра и музыки. — Л. : Музгиз, 1952. — 692 с.

75. Л.В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма / сост. Л.А. Баренбойм и Н.Л. Фишман. — Л. : Советский композитор, 1979. — 328 с.

76. Лев Власенко. Границы личности / сост. И.Л. Власенко. — М. : Музыка, 2013. — 280 с.

77. Левин, К. Динамическая психология : избр. тр. / К. Левин ; сост., пер. с нем. и англ. яз., науч. ред. Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Патяева. — М. : Смысл, 2001. — 572 с.

78. Лев Наумов. Сборник статей и воспоминаний / сост. Н.Л. Курдяшова и др. — М. : Дека-ВС, 2007. — 408 с.

79. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев ; ред. М.К. Кабардова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. ; Нальчик : Изд. центр «Эль-Фа», 1996. — 96 с.

80. Либерман, Е.Я. Работа над фортепианной техникой / Е.Я. Либерман. — М. : Классика-XXI, 2003. — 148 с.

81. Лисовский, В.Т. «Отцы» и «дети»: за диалог в отношениях [Электронный ресурс] / В.Т. Лисовский // Социологические исследования. — 2002. — №7. — С. 111–116. — Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/302/234/1217/016.LISSOVSKI.pdf> (дата обращения: 04.12.2018).

82. Л.Н. Оборин-педагог : сб. статей / сост. Е.К. Кулова. — М. : Музыка, 1989. — 190 с.

83. Локк, Дж. Мысли о воспитании [Электронный ресурс] / Дж. Локк. — 2-е изд. — М. : Изд-во К.И. Тихомирова, 1904. — 241 с. — Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/10.php (дата обращения: 04.09.2017).

84. Лызь, Н.А. Основы современной педагогики : уч. пособие / Н.А. Лызь. — Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2014. — 346 с.

85. Мазурина, М.В. Развитие инновационных процессов в российском образовании / М.В. Мазурина // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — №2. — С. 58–62.

86. Майкапар, С.М. Годы учения [Электронный ресурс] / С.М. Майкапар. — М. : Директ-Медиа, 2011. — 222 с. — Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=71089> (дата обращения: 17.08.2019).

87. Макарова, Л.Н. Индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя вуза в контексте его профессиональной культуры [Электронный ресурс] / Л.Н. Макарова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского гос. университета. — 2006. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-stil-pedagogicheskoy-deyatelnosti>

prepodavatelya-vuza-v-kontekste-ego-professionalnoy-kultury (дата обращения: 16.08.2019).

88. Малиновская, А.В. Индивидуальность и индивидуальный стиль исполнителя как категории теории исполнительства и педагогики музыкального образования [Электронный ресурс] / А.В. Малиновская // Музыкальное искусство и образование. — 2017. — №4. — С. 13–27. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnost-i-individualnyy-stil-ispolnitelya-kak-kategorii-teorii-ispolnitelstva-i-pedagogiki-muzykalnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 15.09.2020).

89. Малиновская, А.В. Категориальная триада «Стиль — творческий метод — индивидуально-типологический статус» как методологическая основа изучения искусства музыканта-исполнителя [Электронный ресурс] / А.В. Малиновская // Музыкальное искусство и образование. — 2017. — №1. — С. 13–32. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategorialnaya-triada-stil-tvorcheskiy-metod-individualno-tipologicheskiy-status-kak-metodologicheskaya-osnova-izucheniya-iskusstva/viewer> (дата обращения: 13.11.2024).

90. Малиновская, А.В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования : учеб. пособие / А.В. Малиновская. — М. : Владос, 2005. — 381 с.

91. Мариупольская, Т.Г. Генезис и функции традиций в области музыкальной культуры и искусства / Т.Г. Мариупольская // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. — 2012. — №1–2. — С. 88–92.

92. Маркова, А.К. Психология труда учителя : Кн. для учителя / А.К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 190 с.

93. Мастера советской пианистической школы : очерки / под ред. А.А. Николаева ; Моск. ордена Ленина гос. консерватория им. П.И. Чайковского. — М. : Музгиз, 1961. — 238 с.

94. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. — М. : Педагогика, 1986. — 253 с.

95. Милич, Б.Е. Воспитание ученика-пианиста : методич. пособие / Б.Е. Милич. — М. : Кифара, 2002. — 184 с.

96. Мильштейн, Я.И. Константин Николаевич Игумнов / Я.И. Мильштейн. — М. : Музыка, 1975. — 471 с.

97. Мозгот, В.Г. Психология музыкальной деятельности : монография / В.Г. Мозгот. — М. : МПСУ, 2023. — 228 с.

98. Монахов, В.М. О фундаментализации дидактики как науки в соответствии с требованиями цифрового общества / В.М. Монахов // Педагогика. — 2018. — №7. — С. 34–43.

99. Монтессори, М. Дом ребенка : метод научной педагогики / М. Монтессори ; пер. с итал. С.Г. Займовского. — М. : ACT ; Астрель, 2006. — 271 с.

100. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей / В.И. Моросанова // Педагогика. — 2016. — №10. — С. 13–24.

101. Музыкальное искусство в контексте современных проблем культуры и образования. Выпуск 2 : сб. статей. — М. : Согласие, 2017. — 562 с.

102. Мур, Дж. Певец и аккомпаниатор / Дж. Мур ; пер. с англ. и предисл. В.Н. Чачавы. — М. : Радуга, 1987. — 432 с.

103. Натансон, В.А. Прошлое русского пианизма (XVIII–начало XIX века) : очерки и материалы / В.А. Натансон. — М. : Музгиз, 1960. — 290 с.

104. Наумов, Л.Н. Под знаком Нейгауза : беседы с Катериной Замоториной / Л.Н. Наумов. — М. : РИФ «Антиква», 2002. — 329 с.

105. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г.Г. Нейгауз ; науч. ред. М.П. Рахманова ; ГЦММК им. М.И. Глинки. — 7-е изд., испр., доп. — М. : Дека-ВС, 2007. — 332 с.

106. Некипелов, А.В. Актуальные проблемы современной молодежи в контексте ценностных ориентаций / А.В. Некипелов // Ученые записки

Российского государственного социального университета. — 2017. — Т. 16. — №4 (143). — С. 61–68.

107. Низамутдинова, С.М. Виктор Мержанов. Восхождение длиною в жизнь : монография / С.М. Низамутдинова. — СПб. : НИЦ АРТ, 2014. — 306 с.

108. Николаев, А.А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма : учеб. пособие / А.А. Николаев. — М. : Музыка, 1980. — 112 с.

109. Николаева, А.И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки : автореферат дисс. ... доктора педагогических наук / А.И. Николаева. — Москва, 2004. — 52 с.

110. Никушин, С.И. Индивидуальный стиль деятельности педагогов / С.И. Никушин // Вестник магистратуры. — 2019. — №1–2 (88). — С. 84–91.

111. Петрова, Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя : уч. пособие к спецкурсу / Н.И. Петрова ; отв. ред. Н.А. Половникова. — Казань : КГПИ, 1982. — 76 с.

112. Пианисты рассказывают. Вып. 3 / сост., общая ред. и вступ. статья М.Г. Соколова. — М. : Советский композитор, 1988. — 176 с.

113. Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. №163 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства "Фортепиано" и сроку обучения по этой программе» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70170002/paragraph/1/doclist/0/selflink/0/context/0> (дата обращения: 14.08.2019).

114. Пугачев, В.П. Руководство персоналом организации : учеб. для студентов вузов / В.П. Пугачев. — М. : Аспект Пресс, 2005. — 279 с.

115. Путь к совершенству : диалоги, статьи и материалы о фортепианной технике / идея, концепция, сост., общ. ред., вступ. ст. и comment. С.М. Стуколкиной. — СПб. : Композитор • Санкт-Петербург, 2007. — 392 с.

116. Рабинович, Д.А. Исполнитель и стиль : избр. статьи : в 2 вып. / Д.А. Рабинович. — Вып. 1.: Проблемы пианистической стилистики. — М. : Советский композитор, 1979. — 320 с.

117. Рабинович, Д.А. Портреты пианистов / Д.А. Рабинович. — М. : Советский композитор, 1962. — 268 с.

118. Равичер, Я.И. Василий Ильич Сафонов / Я.И. Равичер. — М. : Музгиз, 1959. — 366 с.

119. Радынова, О.П. Технология формирования основ музыкальной и общей культуры у детей раннего и дошкольного возраста / О.П. Радынова // Наука и школа. — 2013. — №2. — С. 115–119.

120. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе : доклад экспертной группы [Электронный ресурс] / ред. А.Г. Каспржак, И.Д. Фрумин // Вопросы образования. — 2012. — №1. — С. 6–58. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-sfery-obrazovaniya-i-sotsializatsii-v-rossiyskoy-federatsii-v-srednesrochnoy-perspektive> (дата обращения: 03.04.2019).

121. Рапацкая, Л.А. Музыкальное образование в России в контексте культурных традиций / Л.А. Рапацкая // Вестник Международной академии наук. Русская секция. — 2007. — №1. — С.63–67.

122. Резапкина, Г.В. Методика «Психологический портрет учителя» / Г.В. Резапкина // Психодиагностика в современном мире : материалы 6-й Всероссийской студенческой научно-практической конференции ; Рос. гос. профессионально-педагогический университет. — Екатеринбург, 2012. — С. 112–129.

123. РМС — ФОРТЕПИАНО — 2016 : сб. статей и материалов по истории и теории фортепианного искусства / ред.-сост. М.В. Лидский. — М. : Русское музыкальное издательство, 2017. — 248 с.

124. Российские подростки и юношество в социальной реальности XXI века : личностное самоопределение, самореализация, взгляд в будущее / под ред. О.В. Лишина. — М. ; Обнинск : ИГ–СОЦИН, 2008. — 304 с.

125. Руссо, Ж.Ж. Избранные сочинения : в 3 т. / Ж.Ж. Руссо ; пер. Д.А. Горбова, М.Н. Розанова. — Том 3. — М. : Гослитиздат, 1961. — 727 с.

126. Рыбина, О.В. Проектная деятельность учащихся в современной школе / О.В. Рыбина // Лучшие страницы педагогической прессы. — 2004. — №1. — С. 46–50.

127. Рякина, О.Р. Mustermir.ru. Изучаем музыкальные термины : уч. пособие / О.Р. Рякина. — М. : Согласие, 2015. — 80 с.

128. Савкина, Н.П. Сергей Сергеевич Прокофьев / Н.П. Савкина. — М. : Музыка, 1981. — 143 с.

129. Савшинский, С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. — М. : Классика-XXI, 2004. — 192 с.

130. Сенько, Ю.В., Фроловская, М.Н. Эволюция профессионального образа мира педагога / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская // Педагогика. — 2009. — №2. — С. 50–55.

131. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография [Электронный ресурс] / В.В. Сериков. — М., 1998. — 182 с. — Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата обращения: 12.08.2019).

132. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 272 с.

133. С.Е. Фейнберг. Пианист, композитор, исследователь / ред.-сост. И.В. Лихачева. — М. : Советский композитор, 1984. — 232 с.

134. Симонов, В.П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых : уч. пособие / В.П. Симонов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : авторское издание, 2005. — 181 с.

135. Слепичева, О.А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на эмоциональное состояние и личностные качества младшего школьника : автореферат дисс. ... кандидата психологических наук / О.А. Слепичева ; науч. рук. В.Г. Асеев. — Иркутск, 2003. — 19 с.

136. Слуцкая, Л.Е. Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования : дисс. ... доктора педагогических наук / Л.Е. Слуцкая. — М., 2013. — 465 с.

137. Смирнова, Т.И. Беседа «Интерпретация» из серии «Воспитание искусством или искусство воспитания» : учеб. изд. / Т.И. Смирнова. — М., 2017. — 368 с.

138. Смирнова, Т.И. Фортепиано. Интенсивный курс. Методические рекомендации : учебное пособие / Т.И. Смирнова. — М. : Изд-во ЦСДК, 1994. — 56 с.

139. Современное музыкальное образование — 2003 : материалы международной научно-практической конференции (9–11 октября 2003г.) / науч. ред. И.Б. Горбунова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. — 329 с.

140. Современные пианисты : справочное издание / Л.Г. Григорьев, Я.М. Платек. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Советский композитор, 1990. — 463 с.

141. Социальная психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова и др. ; ред. А.В. Петровского. — М. : Просвещение, 1987. — 224 с.

142. С.С. Прокофьев : материалы, документы, воспоминания / сост., ред., примеч. и вступ. статьи С.И. Шлифштейна. — 2-е изд., доп. — М. : Музгиз, 1961. — 707 с.

143. Старчеус, М.С. О «новых» и «старых» методах обучения музыкантов / М.С. Старчеус // История музыкального образования: новые исследования : материалы международного семинара пятой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования ; МГК им. П.И. Чайковского. М.—Пермь, 2016. — С. 62–71.

144. Стукалова, О.В. Проблемное поле художественного образования в социокультурном контексте [Электронный ресурс] / О.В. Стукалова // Педагогика искусства. — 2016. — №3. — С. 41–50. — Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/stukalova_41-50_0.pdf (дата обращения: 02.04.2020).

145. Сухова, Л.Г. Традиции Анны Николаевны Есиповой в контексте современной музыкальной педагогики [Электронный ресурс] / Л.Г. Сухова // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — №6. — Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15502> (дата обращения: 11.08.2019).

146. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. — М. ; Л. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1947. — 335 с.

147. Толочек, В.А. Стили профессиональной деятельности : психол. исслед. / В.А. Толочек. — М. : Смысл, 2000. — 199 с.

148. Торхова, А.В. Теория и методика формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : дисс. ... доктора педагогических наук / А.В. Торхова. — Минск, 2005. — 52 с.

149. Торшилова, Е.М. Концепция изучения социокультурного развития современных детей на разных возрастных этапах [Электронный ресурс] / Е.М. Торшилова // Педагогика искусства. — 2014. — №4. — Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/torshilova.pdf (дата обращения: 04.04.2020).

150. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/#friends> (дата обращения: 14.08.2019).

151. Федорович, Е.Н. Русская пианистическая школа как педагогический феномен : монография [Электронный ресурс] / Е.Н. Федорович. — М. : Директ-Медиа, 2014. — 278 с. — Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=238349&razdel=10724> (дата обращения: 18.09.2019).

152. Фейнберг, С.Е. Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг. — 2-е изд., доп. — М. : Музыка, 1969. — 598 с.

153. Фельдштейн, Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы [Электронный ресурс] / Д.И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. — 2010. — №2 (4). — С. 6–12. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/izmenyayuschiysya-rebenok-v-izmenyayuschemsya-mire-psihologo-pedagogicheskie-problemy-novoy-shkoly> (дата обращения: 13.08.2019).

154. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18.12.2012) [Электронный ресурс] / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. — 2012. — №6. — С. 48–70. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psihologo-pedagogicheskikh-nauk-v-prostranstvenno-vremennoy-situatsii-hhi-veka-doklad-na-obschem-sobraniii-rao-18-12-2012> (дата обращения: 12.06.2019).

155. Фомина, Е.Н. Андрей Коробейников: «Я нашел удивительный рояль» : интервью [Электронный ресурс] / Е.Н. Фомина // Этажи. — 2017. — №2 (6). — Режим доступа: <https://etazhi-lit.ru/publishing/muzykalnaya-gostinaya/562-andrey-korobeynikov-ya-nashel-udivitelnyy-royal.html> (дата обращения: 17.08.2019).

156. Фрумкин, К.Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры [Электронный ресурс] / К.Г. Фрумкин // Ineternum. — 2010. — №1. — С. 26–36. — Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-izmeneniya-v-myshlenii-i-sudba-tekstovoy-kultury> (дата обращения: 10.08.2019).

157. Хентова, С.М. Эмиль Гилельс / С.М. Хентова. — 2-е изд., доп. — М. : Музыка, 1967. — 279 с.

158. Холопова, В.Н. Феномен музыки [Электронный ресурс] / В.Н. Холопова. — М. : Директ-Медиа, 2014. — 384 с. — Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=230073> (дата обращения: 10.09.2019).

159. Хренов, Н.А. Публика в истории культуры. Феномен публики в ракурсе психологии масс / Н.А. Хренов. — М. : Аграф, 2007. — 496 с.

160. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : дисс. ... доктора психологических наук / Ю.А. Цагарелли. — Казань, 1989. — 425 с.

161. Цыпин, Г.М. Музыкальное исполнительство и педагогика : учебник для вузов / Г.М. Цыпин. — М. : Юрайт, 2019. — 187 с.

162. Цыпин, Г.М. Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника : учебник / Г.М. Цыпин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2016. — 186 с.

163. Цыпин, Г.М. Общеразвивающее обучение в музыке: вопросов больше, чем ответов [Электронный ресурс] / Г.М. Цыпин // Музыкальное искусство и образование. — 2017. — №3. — С. 42–51. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obscherazvivayuschee-obuchenie-v-muzyke-voprosov-bolshe-chem-otvetov/viewer> (дата обращения: 10.11.2023).

164. Цыпин, Г.М. Портреты советских пианистов : Муз.-критич. статьи / Г.М. Цыпин. — М. : Советский композитор, 1982. — 239 с.

165. Цыпин, Г.М. Я.В. Флиер / Г.М. Цыпин. — М. : Музыка, 1972. — 128 с.

166. Чайковский, П.И. Музыкально-критические статьи / П.И. Чайковский. — 4-е изд. — Л. : Музыка, 1986. — 364 с.

167. Черничкина, Е.К. Формирование готовности студентов педвуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности (на

материале специальных и общеобразовательных предметов) : дисс. ... кандидата педагогических наук / Е.К. Черничкина ; науч. рук. В.В. Сериков. — Волгоград, 1991. — 223 с.

168. Школяр, Л.В. Основные тенденции преподавания предметов искусства в современной общеобразовательной школе (на примере уроков музыки) / Л.В. Школяр // Инициативы XXI века. — 2012. — №3. — С. 45–48.

169. Шкуратова, И.П., Габдулина, Л.И. Стили общения : уч. пособие [Электронный ресурс] / И.П. Шкуратова, Л.И. Габдулина. — Ростов-на-Дону, 2000. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/928/19928/files/rsu220.pdf> (дата обращения: 15.03.2018).

170. Шнабель, А. «Ты никогда не будешь пианистом!» / А. Шнабель ; пер. с англ. В. Бронгулеев, А. Хитрук. — М. : Классика-XXI, 2002. — 332 с.

171. Шувалова, Ю.Б., Воронова, Е.Ю. Взаимосвязь стиля руководства студентами и направленности личности преподавателя: результаты пилотного исследования / Ю.Б. Шувалова, Е.Ю. Воронова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — №60–2. — С. 480–486.

172. Щербакова, А.И. Аксиологическая подготовка учителя музыки на современном этапе : автореферат дисс. ... доктора педагогических наук / А.И. Щербакова. — Москва, 2004. — 60 с.

173. Щербакова, А.И. Дмитрий Борисович Кабалевский: социокультурная миссия художника в современном мире / А.И. Щербакова // Музыкальное искусство и образование. — 2014. — №3. — С. 26–30.

174. Щербакова, А.И. Музыка в постижении процесса рождения, самоутверждения и трансформации ценностных парадигм в пространстве отечественной культуры [Электронный ресурс] / А.И. Щербакова // Педагогика искусства. — 2015. — №1. — С. 55–63. — Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/shcherbakova_1.pdf (дата обращения: 09.03.2020)

175. Щирин, Д.В. Об индивидуальном педагогическом стиле преподавателя специального фортепиано в высшей школе / Д.В. Щирин // Педагогический журнал. — 2023. — Т. 13. — № 6А. — С. 75–81.

176. Щукин, М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования : дисс. ... доктора психологических наук / М.Р. Щукин. — Пермь, 1994. — 330 с.

177. Юдин, А.П. Некоторые проблемы отечественной педагогики музыкального исполнительства [Электронный ресурс] / А.П. Юдин // Наука и школа. — 2016. — №2. — С. 145–148. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-problemy-otechestvennoy-pedagogiki-muzykalnogo-ispolnitelstva/viewer> (дата обращения: 07.02.2020)

178. Я.И. Мильштейн. Статьи, воспоминания, материалы / сост. Е.Е. Калинковицкая, С.Я. Мильштейн. — М. : Советский композитор, 1990. — 288 с.

179. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 1996. — 96 с.

180. Яков Флиер : статьи, воспоминания, интервью / сост. Е.Б. Долинская, М.М. Яковлев. — М. : Советский композитор, 1983. — 272 с.

181. Bartleet, B., Higgins, L. The Oxford Handbook of Community Music [Electronic resource] / B. Bartleet, L. Higgins. Oxford University Press. 2018. 800 p. URL: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780190219505.001.001/oxfordhb-9780190219505> (accessed: 15.08.2019).

182. Brown, T., Higham, B., Rimmer, M. Whatever happened to community music? [Electronic resource] / T. Brown, B. Higham, M. Rimmer. 2014. 60 p. URL: https://ueaprints.uea.ac.uk/47880/1/Whatever_Happened_to_Community_Music_AHRC_CM_Research_Network_Report_final_.pdf (accessed: 16.08.2019).

183. Coldren, J., Hively, J. Interpersonal teaching style and student impression formation [Electronic resource] / J. Coldren, J. Hively // College Teaching. 2009.

Vol. 57. No.2. Pp. 93–98. URL: <http://www.jstor.org/stable/25763371> (accessed: 11.07.2018).

184. Costa-Gomi, E. «I Do Not Want to Study Piano!». Early Predictors of Student Dropout Behavior [Electronic resource] / E. Costa-Gomi // Bulletin of the Council for Research in Music Education. 2004. No.161/162. Pp. 57–64. URL: <http://www.jstor.org/stable/40319238> (accessed: 09.02.2018).

185. Grasha, A.F. A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator [Electronic resource] / A.F. Grasha // College Teaching. 1994. Vol. 42. No.4. Pp. 142–149. URL: <http://www.jstor.org/stable/27558675> (accessed: 11.02.2018).

186. Haddon, E. Piano performance: Group classes for the lifelong learner [Electronic resource] / E. Haddon // Research Studies in Music Education. 2016. Vol. 39 (1). Pp. 57–71. URL: https://www.researchgate.net/publication/306259472_Piano_PerformanceGroup_classes_for_the_lifelong_learner (accessed: 07.09.2018).

187. Lewin, K., Lippitt, R., White, R. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates [Electronic resource] / K. Lewin, R. Lippitt, R. White // Journal of Social Psychology. 1939. No.10. Pp. 271–301. URL: https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=en (accessed: 07.08.2018).

188. Manapbayeva, Z., Sklyarenko, X. Learner-centred approach: types of perception [Electronic resource] / Z. Manapbayeva, X. Sklyarenko // Theoretical & Applied Science. 2014. No.8 (16). Pp. 80–84. URL: [http://t-science.org/arxivDOI/2014/08\(16\)/PDF/08\(16\)_14.pdf](http://t-science.org/arxivDOI/2014/08(16)/PDF/08(16)_14.pdf) (accessed: 19.08.2019).

189. Mete, H., Bakir, S. Teaching Styles of Science Teachers [Electronic resource] / H. Mete, S. Bakir // Journal of Educational Sciences Research. 2016. Vol. 6. No.2. Pp. 95–111. URL:

https://www.researchgate.net/publication/309888049_Teaching_Styles_of_Science_Teachers (accessed: 11.08.2019).