

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Южно-Уральский государственный институт искусств имени
П.И.Чайковского»

На правах рукописи



Белобородова Виктория Викторовна

**РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ АНАЛИТИКО-
ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО
ВУЗА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО**

5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания
(музыка, музыкальное искусство (высшее образование))

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Е. Р. Сизова

Челябинск – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ АНАЛИТИКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО.....	17
1.1. Метапредметность как явление современной педагогической науки и практики. Теоретический анализ дефиниций метапонятий в психолого-педагогических исследованиях	17
1.2. Метапредметные аналитико-исполнительские умения как важнейший компонент профессионального мастерства музыканта	40
1.3. Особенности развития метапредметных аналитико- исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.....	66
Выводы по первой главе	93
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ АНАЛИТИКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО.....	99
2.1. Задачи, условия, организация, диагностические методики опытно-поисковой работы	99
2.2. Методика развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.....	121
2.3. Анализ результатов опытно-поисковой работы	152
Выводы по второй главе	184
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	189
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	193
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	223
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	231
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	232

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Согласно ФГОС ВО третьего поколения по УГСН 53.00.00 «Музыкальное искусство» после окончания учебного заведения выпускник вуза должен решать значительный ряд художественно-творческих, культурно-просветительских и педагогических задач, ориентироваться в потребностях современного общества и гибко под них подстраиваться. Для этого исполнителю, композитору, музыковеду, педагогу необходимо обладать не только узкопрофильными компетенциями, связанными с конкретной специальностью, но и владеть широким кругозором, целостной системой знаний, уметь работать с разнообразными источниками информации, сопоставлять и анализировать разностилевые и разножанровые явления музыкальной культуры в широкой исторической перспективе, экстраполировать их на исполнительскую практику и применять в собственной деятельности. В данном контексте особое значение приобретает освоение универсальных метапредметных умений, позволяющих интегрировать знания и навыки, полученные на различных предметах профессиональной подготовки и органично применять их для достижения высоких практических результатов.

Анализ структуры и содержания профессиональной подготовки студентов музыкальных вузов показывает, что профессиональный блок обучения состоит из дисциплин историко-теоретической (история музыки, анализ форм, гармония и пр.) и исполнительской (специальный инструмент, концертмейстерский, квартетный, оркестровый класс, сольное пение, дирижирование, ансамбль и пр.) подготовки, которые недостаточно коррелируют между собой. Музыкальное произведение – главный объект изучения названных дисциплин осваивается поэтапно и разрозненно: на теоретических предметах приобретаются навыки анализа музыкального текста в заданном ракурсе (композиция, гармония, тематизм и пр.), на исполнительских предметах происходит его звуковое воплощение в

исполнительскую интерпретацию. Оба этапа разобщены как по времени, так и по содержанию, соответственно, знания, полученные на одних предметах, далеко не всегда востребуются и применяются при изучении других.

Курс фортепиано относится к исполнительскому циклу, но имеет ряд отличительных особенностей. Данную дисциплину изучают музыканты всех специальностей, поскольку фортепиано является универсальным инструментом, позволяющим исполнить музыку любых стилей и жанров в сольном и ансамблевом варианте. Программа обучения не ставит жестких репертуарных ограничений, позволяет варьировать время работы над музыкальным произведением и не стремится довести его до совершенного, концертного овладения, как другие исполнительские дисциплины, нацеленные на безукоризненный публичный показ-выступление музыкального сочинения и сосредоточенные на исполнительской стадии его освоения. В связи с этим именно данная дисциплина позволяет соединить аналитический и исполнительский этапы изучения музыкальных произведений и восстановить единство и целостность процесса музыкального познания, следовательно, она наиболее всего подходит для развития *метапредметных аналитико-исполнительских умений*, позволяющих объединить разрозненные знания и навыки в единую систему и обеспечить последовательное и комплексное освоение музыкальных сочинений в теоретическом и практическом аспектах.

Степень разработанности проблемы. Категория «метапредметные умения» широко разработана в общей педагогике (В.В.Гормакова, О.В.Петунин, И.Н.Почерней и др.) и трактуется как общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные навыки и умения, имеющие универсальный характер и являющиеся неотъемлемым условием успешного формирования других видов и умений (И.Н.Почерней). Данное понятие тесно связано с метапредметным подходом в познании процессов действительности, позволяющим воссоздавать и постигать целостную картину мира (М.Н.Ахметова, И.Н.Ратикова, И.А.Сабирова и др.) с помощью

построения «метапредметов», связывающих различные предметные знания и выстраивающихся поверх устоявшихся, традиционных учебных дисциплин (Н.В.Громыко, Ю.В.Громыко, А.В.Хуторской). Освоение метапредметов осуществляется посредством «метадеятельности», основу которой составляет универсальная надпредметная деятельность (А.А.Кузнецов) и способность осуществлять собственный творческий поиск (М.Н.Ахметова, В.В.Сериков).

В диссертационных исследованиях последних лет обозначенная проблематика рассматривается преимущественно в общем образовании с позиции формирования метапредметных знаний (Ю.А.Прокудина), метапредметных умений (В.В.Гормакова), метапредметных компетенций (Л.А.Мзокова, М.В.Осипов, Е.П.Позднякова и др.) и достижения метапредметных результатов в обучении учащихся общеобразовательных школ (Н.Н.Ковальчук, Е.Г.Потупчик, В.Е.Хачатурьянц и др.). Ряд исследований изучает вопросы применения метапредметного подхода при подготовке школьных учителей (В.А.Матвеева), педагогов дополнительного образования (О.Н.Богданова, Н.А.Мухамедьярова), спортсменов (И.А.Сабирова), дизайнеров (О.В.Назарова).

Применительно к музыкальному обучению категория «метапредметные умения» изучена недостаточно. Единственное диссертационное исследование Е.В.Аврамковой рассматривает данное понятие в системе дополнительного образования с точки зрения организации хоровых занятий с младшими школьниками и не затрагивает область профессиональной музыкальной педагогики. Понятие «метапредметный подход» исследовано главным образом по отношению к освоению в общеобразовательной школе предмета «Музыка» (Е.Д.Критская, Г.П.Сергеева и др.). Ученые акцентируют внимание на её взаимосвязи с другими общеобразовательными предметами (Б.Р.Иофис, Е.Г.Колесина, Н.П.Шишлянникова и др.), а также с художественным, креативным развитием личности, когда на уроке музыки, воспринимая различные смыслы, идеи, образы посредством знакомства с музыкальными произведениями разных авторов и эпох, обучающиеся

переносят их на иные жизненные ситуации и области своей деятельности (Л.Л.Долгопольский, Л.И.Уколова и др.).

Проблемам обучения музыкантов в системе профессионального образования посвящены научные труды М.В.Ананьевой, А.С.Бендицкого, Н.И.Голубовской, Н.Е.Перельмана и др. Внимание ученых в основном направлено на освоение исполнительского мастерства, профессиональных компетенций и разработку соответствующих методов, средств и способов преподавания. В диссертационных исследованиях изучены вопросы обучения искусству музыкальной интерпретации (А.Н.Байгушова, Н.О. Телегина), развития личностно-профессиональных качеств (Е.П.Лукьянова, М.В.Попова) и сценического мастерства музыканта-исполнителя (Ю.А.Литвиненко, А.Н.Чванова); ряд трудов посвящен совершенствованию профессиональной подготовки музыковедов и композиторов (Н.Ю.Кучер, П.Г.Сергиенко), поиску методов формирования комплексной системы знаний, ассоциативного и креативного мышления обучающихся (Е.А.Ануфриев, И.Г. Дымова); в отдельных работах акцентируются проблемы педагогической подготовки и повышения методической грамотности музыкантов (Л.Ф.Афонченко, Е.В.Зеленкова). Большинство авторов обращают внимание на узкопрофильную направленность преподавания музыкальных дисциплин, разобщенность практико-исполнительской и теоретической составляющих в подготовке обучающихся, подчеркивают значимость изучения музыкальных сочинений во взаимосвязи художественно-исторических, музыкально-стилистических, исполнительских аспектов (Е.Я.Либерман, Г.Р.Тараева, Ю.Н.Холопов), но использовать возможности курса фортепиано с этой целью не предлагают.

Таким образом, проблема развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано определяется наличием ряда противоречий объективного характера:

социально-педагогического – между требованиями ФГОС ВО подготовки музыкантов, обладающих целостной системой знаний, способных гармонично сочетать узкоспециальные и общекультурные аспекты в реализации исполнительской, композиторской, музыковедческой, педагогической деятельности, и сложившейся практикой профессионального обучения в музыкальных вузах, реализующей дифференцированный подход;

научно-педагогического – между глубокой теоретической разработкой идей метапредметного обучения в общей педагогике и недостатком аналогичных исследований в области профессионального музыкального образования;

научно-методического – между значимостью развития метапредметных аналитико-исполнительских умений как важного компонента профессионального мастерства музыкантов разных специальностей и недостаточностью методического обеспечения данного процесса в музыкальных вузах.

Противоречия определили **проблему исследования**, заключающуюся в поиске теоретических оснований и практических путей развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

Сформулированные противоречия и проблема обусловили выбор **темы исследования**: «**Развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано**».

Цель исследования: научное обоснование, разработка и проверка опытно-поисковым путем методики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

Предмет исследования: методика развития у студентов музыкального вуза метапредметных аналитико-исполнительских умений в классе фортепиано.

Гипотеза исследования: развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано будет более успешным, если:

- конкретизировать содержание и определить структуру данных умений для их целенаправленного и комплексного развития;
- построить обучение на основе взаимосвязи метапредметного, личностно-деятельностного и креативного подходов, предполагающих выявление и освоение универсальных алгоритмов аналитического осмысления и исполнительского воплощения художественного содержания, грамматических и жанрово-стилевых особенностей музыкального произведения;
- ввести в разрабатываемую методику коммуникативные, интерактивные, эвристические, визуальные методы обучения, обеспечивающие интеграцию историко-культурных и музыкально-теоретических знаний и их востребованность в процессе создания исполнительской интерпретации.

Задачи исследования:

1. Уточнить содержание понятия «метапредметные аналитико-исполнительские умения» студентов музыкального вуза, обосновать его структуру.
2. Проанализировать образовательные программы курса «Фортепиано» в музыкальном вузе и выявить условия, способствующие развитию у студентов метапредметных аналитико-исполнительских умений.
3. Разработать критерии развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

4. Определить этапы и соответствующие им методы и средства развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

5. Проверить успешность разработанной методики в процессе опытно-поисковой работы.

Методологической основой исследования явились: метапредметный (Ю.В.Громыко, И.А.Сабирова, А.В.Хуторской и др.), личностно-деятельностный (Н.А.Алексеев, Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский и др.) и креативный подходы в образовании (О.В.Гордиенко, Е.П.Ильин, К.Г.Кречетников и др.); концепции эвристического обучения (В.М.Аганисьян, Р.Т.Гареев, А.Д.Король и др.), контекстного моделирования и проектной деятельности в педагогике (А.А.Вербицкий, Е.А.Гилева, А.И.Исенко, Т.Г.Чумак и др.); идеи визуального обучения (А.Г.Рапуто, Т.В.Шорина и др.), теории кейс-метода и рефлексивного обучения (А.М.Деркач, Е.В.Егорова, Г.П.Звенигородская и др.); концепция творческой деятельности (Р.А.Гильман, В.А.Кан-Калик, А.Я.Пономарев и др.); теории музыкальной деятельности и музыкального исполнительства (Л.Л.Бочкарев, Г.М.Коган, Е.Я.Либерман и т.д.); теория профессиональной подготовки педагога-музыканта (А.О.Аракелова, Д.Б.Кабалевский, Л.А.Рапацкая и др.); идеи о комплексной природе профессионального мастерства музыканта (Н.И.Голубовская, Б.С.Маранц, В.Д.Ныркова и др.); теория и методика обучения игре на фортепиано (Л.А.Баренбойм, Г.М.Коган, Г.Г.Нейгауз, С.И.Савшинский, С.Е.Фейнберг и др.).

В ходе исследования были применены различные **методы**. В качестве *теоретических* методов использовались: анализ научной литературы, изучение нормативно-правовых документов, методических материалов, сравнение научно-теоретических позиций, взглядов, мнений; в качестве *эмпирических* – наблюдение, беседы, опросы, анкетирование, экспертные оценки.

Исследование проводилось в период с 2018 по 2024 год и состояло из трех **этапов**. Первый, *подготовительный* этап (2018-2019), включал тщательный анализ научной литературы по выбранной теме, что позволило сформулировать цель, объект, предмет, задачи и гипотезу исследования.

На втором этапе, *опытно-поисковом* (2019-2023), была разработана методика, направленная на развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано; проведена экспериментальная работа с целью выявления эффективности предложенной методики и проверки гипотезы исследования; обработаны полученные данные.

Третий, *итоговый* этап (2023-2024), включал анализ, систематизацию и обобщение собранных материалов исследования; оформление результатов опытно-поисковой работы и изложение заключительных выводов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Уточнено содержание понятия «метапредметные аналитико-исполнительские умения студентов музыкального вуза» – это освоенные музыкантами разных специальностей способы учебных действий, имеющие универсальный, надпредметный характер, базирующиеся на интеграции и взаимной конвергенции философско-эстетических, историко-теоретических и музыкально-исполнительских знаний, позволяющие познавать и интерпретировать содержание музыкального произведения через фундаментальные категории искусства (музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ).

2. Определен комплекс метапредметных аналитико-исполнительских умений, обеспечивающих эффективное выполнение студентами музыкального вуза профессиональной деятельности различных профилей и специализаций (исполнительской сольной, ансамблевой, оркестровой, концертмейстерской, дирижерской; музыковедческой, композиторской, педагогической), который включает освоение способов понимания музыкальной семантики, вербализации художественного образа музыкального произведения

(аналитические умения); приемов выражения музыкальной мысли через интонацию, создания и воплощения интерпретации музыкального сочинения (исполнительские умения).

3. Разработана и проверена опытно-поисковым путем методика развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано, включающая три этапа: *мотивационно-аналитический*, задача которого – повышение мотивации музыкально-аналитической деятельности и развитие умения понимать музыкальную семантику – решается через использование визуально-эвристических методов (художественно-образная визуализация, презентация идеи, эвристическая игра); *интеграционно-деятельностный*, задача которого – развитие умений вербализовать художественный образ музыкального произведения и выражать музыкальную мысль через интонацию – решается через использование коммуникативно-эвристических методов (эвристический диалог, музыкально-стилистическое моделирование; проектирование творческих задач); *рефлексивно-творческий*, задача которого – развитие умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения – решается через использование креативно-эвристических методов (образная гиперболизация, создание художественных кейсов, прогнозирование исполнительской реализации, творческая рефлексия).

Теоретическая значимость исследования:

1. Обоснована структура метапредметных аналитико-исполнительских умений студентов музыкального вуза, которая включает комплекс действий, предполагающих: выявление и трактовку смыслового значения музыкально-выразительных средств на основе знания грамматических особенностей музыкальных стилей и жанров различных исторических эпох (*умение понимать музыкальную семантику*); выражение в речи музыкального содержания на основе адекватного слухового восприятия, знания историко-культурного контекста создания произведения, художественно-эстетических принципов, стилистики и творческого метода

композитора (*умение вербализовать художественный образ музыкального произведения*); использование навыков игры на музыкальном инструменте, управления голосовым аппаратом, исполнительским коллективом, взаимодействия с партнерами-ансамблистами, звукообразования, звуковедения, артикуляции, слухового самоконтроля для воплощения конкретного музыкального содержания (*умение выражать музыкальную мысль через интонацию*); концептуализацию художественной идеи и воссоздание ее в целостной исполнительской трактовке музыкального сочинения на основе владения архитектурным слухом, исполнительским аппаратом, проявления собственного отношения к исполняемому произведению (*умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения*).

2. На основе анализа образовательных программ курса «Фортепиано» выявлены условия, способствующие развитию у студентов метапредметных аналитико-исполнительских умений: выстраивание образовательного процесса «от теории к практике», осуществление интеграции историко-культурных, музыкально-теоретических и исполнительских знаний за счет комплексного и вариативного применения коммуникативных, интерактивных, эвристических, визуальных методов обучения и обеспечение тем самым последовательности, целостности и завершенности процесса музыкального познания – от теоретического анализа до исполнительской интерпретации сочинения.

3. Обоснована целесообразность построения процесса обучения студентов музыкального вуза в классе фортепиано на основе интеграции метапредметного, личностно-деятельностного и креативного подходов, обеспечивающих формирование широких метапредметных знаний, освоение универсальных алгоритмов аналитико-мыслительной и практико-исполнительской деятельности как способов познания базовых категорий искусства (музыкальное содержание, музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ), механизмов их индивидуально-личностного

переосмысления и креативного воплощения в собственной исполнительской деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении: 1) диагностического инструментария (критерии, показатели, уровни, методики оценки) для определения эффективности развития метапредметных аналитико-исполнительских умений студентов музыкального вуза; 2) планов-матриц, реализующих алгоритмы мыслительных действий студентов при анализе музыкального текста и алгоритмов практических действий при создании исполнительской интерпретации сочинения; 3) сборников ансамблевой музыки «Созвучие», учитывающих разный уровень фортепианной подготовки и репертуарные предпочтения студентов разных специальностей; 4) тестов для проверки знаний грамматических и жанрово-стилевых особенностей музыки различных композиторов, художественных направлений и исторических эпох; 5) практических и творческих заданий для вербального и исполнительского воплощения конкретного музыкального содержания.

База исследования: ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского».

Апробация основных идей и результатов исследования осуществлялись посредством их обсуждения на заседаниях кафедры фортепиано Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского, на международных научно-практических конференциях (Челябинск 2019; Северный Чарльстоун, США 2019; Кишинев 2019; Башкортостан 2021; Москва-Челябинск 2023). Результаты исследования внедрены в практику работы факультета музыкального искусства ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, отражены в 4-х публикациях в изданиях рекомендованных ВАК МНиВО РФ, 11-ти статьях и материалах конференций.

Положения, выносимые на защиту:

1. Метапредметные аналитико-исполнительские умения студентов музыкального вуза – это освоенные музыкантами разных специальностей

способы учебных действий, имеющие универсальный, надпредметный характер, базирующиеся на интеграции и взаимной конвергенции философско-эстетических, историко-теоретических и музыкально-исполнительских знаний, позволяющие познавать и интерпретировать содержание музыкального произведения через фундаментальные категории искусства (музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ).

2. Структура метапредметных аналитико-исполнительских умений студентов музыкального вуза включает комплекс действий, предполагающих: выявление и трактовку смыслового значения музыкально-выразительных средств на основе знания грамматических особенностей музыкальных стилей и жанров различных исторических эпох (*умение понимать музыкальную семантику*); выражение в речи музыкального содержания на основе адекватного слухового восприятия, знания историко-культурного контекста создания произведения, художественно-эстетических принципов, стилистики и творческого метода композитора (*умение вербализовать художественный образ музыкального произведения*); использование навыков игры на музыкальном инструменте, управления голосовым аппаратом, исполнительским коллективом, взаимодействия с партнерами-ансамблистами, звукообразования, звуковедения, артикуляции, слухового самоконтроля для воплощения конкретного музыкального содержания (*умение выражать музыкальную мысль через интонацию*); концептуализацию художественной идеи и воссоздание ее в целостной исполнительской трактовке музыкального сочинения на основе владения архитектурным слухом, исполнительским аппаратом, проявления собственного отношения к исполняемому произведению (*умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения*).

3. Методика развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано, включает три этапа: *мотивационно-аналитический*, задача которого – повышение мотивации музыкально-аналитической деятельности и развитие умения

понимать музыкальную семантику – решается через использование визуально-эвристических методов (художественно-образная визуализация, презентация идеи, эвристическая игра); *интеграционно-деятельностный*, задача которого – развитие умений вербализовать художественный образ музыкального произведения и выражать музыкальную мысль через интонацию – решается через использование коммуникативно-эвристических методов (эвристический диалог, музыкально-стилистическое моделирование; проектирование творческих задач); *рефлексивно-творческий*, задача которого – развитие умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения – решается через использование креативно-эвристических методов (образная гиперболизация, создание художественных кейсов, прогнозирование исполнительской реализации, творческая рефлексия).

4. Критериями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано являются: объем, глубина, точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ (1); выразительность, аналитическая аргументированность и доказательность вербальной трактовки содержания музыкального произведения (2); осознанность, точность, обоснованность выбора и применения исполнительских средств для воплощения конкретного музыкального содержания (3); убедительность, целостность, индивидуальность исполнительской трактовки художественной концепции музыкального произведения (4).

Достоверность результатов и обоснованность выводов данной работы обеспечиваются многосторонним теоретико-методологическим анализом исследуемой проблемы, использованием методов, соответствующих как теоретическому, так и эмпирическому контекстам, а также осуществлением экспериментально-исследовательской деятельности в

рамках реального педагогического процесса, что подтвердило выдвинутую гипотезу исследования.

Сформулированная тема соответствует паспорту научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания: Методологические подходы к отбору содержания, структуре образовательного процесса, методам и приемам обучения (п.1); Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов и дисциплин (п.2); Обновление содержания учебных предметов, дисциплин (п.10); Теоретические основы создания и использования новых образовательных технологий и методических систем обучения и воспитания, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования (п.20).

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ АНАЛИТИКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

1.1. Метапредметность как явление современной педагогической науки и практики. Теоретический анализ дефиниций метапонятий в психолого-педагогических исследованиях

Истоки понятий «метাপредмет», «метাপредметность» берут своё начало во временах Древней Греции и связываются с именем одного из величайших умов того времени – Аристотелем. Предлог «мета» (что в переводе с греческого означает «над», «за», «через») лег в основу слова «метафизика» и послужил для обозначения недоработанных книг греческого ученого с рассуждениями о первопричинах сущего, систематизированных Андроником Родосским и помещенных им после трактатов о физике. Значение понятия «метафизика» в переносном смысле стало указывать на изучение явлений, лежащих за пределами физики, находящихся в их основании. Впоследствии на основе этого понятия появились другие терминологические обозначения: метagalaktika, метacentp, метаданные, метатеория и т.д.

В настоящее время приставка «мета-» в научной литературе используется для обозначения более общих исследуемых систем знаний или для подчеркивания философской глубины и фундаментальности исследования.

Метাপредметный подход в отечественной педагогике, согласно мнению многих исследователей, начал разрабатываться в конце XX века и был связан с именами таких ученых, как Ю.В.Громыко и А.В.Хуторской. В начале следующего века (в 2008 году) данный подход был упомянут в новых образовательных стандартах основного общего образования в качестве одного из ориентиров результатов обучения. Современная наука на

сегодняшний день не сформировала единого взгляда на толкование значения данного понятия, по-разному рассматривая его различными научными школами.

Отметим, что исследователи, занимаясь рассмотрением и изучением феномена метапредметности, в своих работах освещают различные грани указанного понятия – это «метапредмет», «метапредметный подход», «метапредметное обучение», «метапредметные результаты», «метапредметное содержание», «метапредметные компетенции», «метадеятельность», «метазнание», «метаспособы», «метаумение». Среди названных дефиниций понятия «метапредмет», «метапредметный подход», «метадеятельность», «метаумения» являются наиболее важными для нашего исследования, в связи с этим рассмотрим определения данных категорий более подробно, обращаясь к современным научным исследованиям.

В Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения было введено понятие метапредметного обучения, которое ориентируется на достижение метапредметных образовательных результатов, трактуемых как: «...освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [193].

Указанные результаты как важнейшие ориентиры обучения рекомендовалось контролировать каждому учителю в рамках преподавания дисциплин в течение всего срока обучения, начиная уже с начальной школы и в период обучения в основной школе. Однако сущность требований метапредметного обучения в содержании стандартов не раскрывалась, что актуализировало проблему исследования метапредметного содержания образования.

В основе научной школы А.В.Хуторского лежит принцип человекообразности образования, где самореализация человека, выявление его внутреннего потенциала для достижения продуктивных и эффективных результатов является основным смыслом образования.

Метапредметность рассматривается ученым в тесной связи с содержанием образования, когда учебная деятельность обучающихся направлена на познание «первосмыслов» или «фундаментальных образовательных объектов» посредством изучения метапредметов – специальных учебных дисциплин. «Совокупность образовательных объектов составляет инвариантное (базовое) метапредметное содержание. Вокруг фундаментальных объектов конструируются учебные предметы, метапредметы, метапредметные темы. Метапредметы представляют собой предметно оформленную связку образовательных объектов и связанных с ними проблем. Метапредмет – это не особый, деятельностный «срез» предмета, но именно основосоздающая часть предмета» [207]. В отличие от общенаучной деятельности, которая часто подразумевает усвоение готовых знаний и навыков, в метапредметной деятельности акцент ставится на индивидуальном пути познания каждого обучающегося, где он сам, посредством эвристического поиска под руководством преподавателя, конструирует свои знания, а не получает их в виде готовых формул для заучивания. Это не просто усвоение общенаучных концепций, а самостоятельное открытие и осмысление информации каждым учеником в процессе творческой деятельности, направляемой педагогом, в отличие от пассивного восприятия заранее подготовленного материала.

Таким образом, метапредметность по А.В.Хуторскому реализуется учащимися в содержании образования посредством эвристического освоения метапредметов («Мироведение», «Слово», «Числа»). Суть методики, созданной и апробированной научной школой А.В.Хуторского, заключается в том, что обучающиеся открывают и познают имеющиеся в каждом учебном предмете и схожих областях действительности фундаментальные

образовательные объекты. Метапредметность стала одним из ведущих принципов данной методики, а эвристическое обучение легло в его основу.

Согласно А.В.Хуторскому метапредметность – это «сверх» предметность, которая объединяет различные предметы и стоит выше, поверх предметных областей. Эта мысль созвучна нашему исследованию, так как фундаментальные объекты наличествуют и в музыкальном образовании. Они осваиваются во время обучения в музыкальной школе, колледже и вузе, присутствуют в большей части профессионально ориентированных учебных предметов, связывая их содержательную сторону, и направляют внимание обучающихся на постижение универсальных категорий искусства, которыми являются музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ и др.

«Музыкальный язык – система устоявшихся звуковых образований: формальных (связанных с музыкальными формоструктурами), ритмических, ладовых и других моделей, образующих «лексический фонд» музыки» [175, с.33]. Т.е. мелос, фактура, гармония, лад, ритм, форма и пр. – всё это и есть музыкальный язык. Каждый его элемент может нести в себе определённый художественный смысл, семантическое значение, в совокупности создавая единую содержательную концепцию. Суть музыкального образования заключается в изучении и познании музыкального языка, обладающего в каждую конкретную эпоху своими индивидуально-характерными жанрово-стилевыми особенностями.

Наиболее многозначным, сложным понятием в музыкальном искусстве с весьма обширным спектром проявления – от особенностей письма отдельных композиторов, до общих черт той или иной эпохи, помогающим разобраться, систематизировать и осмыслить художественную культуру и в частности музыкальное искусство, является категория стиля. В нотном тексте любого произведения проявляются основополагающие отличительные свойства стиля, его характерные черты, обнаруживающиеся как в выборе средств музыкального языка, так и в принципах его логической организации. Другой важнейшей категорией искусства является жанр, так же как и стиль,

присутствующий в каждом музыкальном сочинении. В названиях произведений (оратория, мазурка, симфония, баркарола и т.д.) довольно часто присутствуют жанровые обозначения, которые даже перед восприятием неизвестного сочинения вызывают у слушателей определённые психологические установки, связанные с ожиданием узнаваемых (формальных и содержательных) характеристик; в свою очередь композитор беря за основу конкретный жанр, не только соблюдает в той или иной мере его характерные особенности, но и подчиняет его своим художественным установкам.

Познание и постижение музыкального языка, стилей, жанров по существу направлено на выявление, раскрытие и осмысление музыкального содержания, художественного образа – одной из самых существенных, важных и глубоких категорий музыкального искусства. Один из выдающихся и всемирно признанных музыкальных педагогов Г.Г.Нейгауз считал, что для любого музыканта знакомство с абсолютно каждым музыкальным произведением должно начинаться с понимания художественного образа, постижения его глубинного смысла. Сущностная основа музыкального обучения состоит в том, что музыканты разных профилей и специализаций, изучая музыкальные сочинения, стремятся понять, осмыслить их содержательную сторону и донести в различных формах своё видение (интерпретацию) образной идеи – через познание музыкального языка, стиля, жанра к воплощению художественного образа. Вследствие этого, указанные категории можно назвать фундаментальными, универсальными категориями музыкального искусства и музыкального образования.

Мыследеятельностная педагогика, разрабатываемая научной группой во главе с Ю.В.Громыко в начале 90-х годов XX века, также явилась одним из подходов отечественной педагогики, направленным на построение нового образовательного содержания. Центральным звеном мыследеятельностной педагогики стал метапредметный подход, который в свою очередь связан с разработкой, проектированием и освоением метапредметов – особых

учебных предметов, отличающихся от установленных традиционных. В любом учебном материале есть основополагающие типы мыследеятельностной интеграции: задача, проблема, знак, знание – именно они лежат в основе метапредмета и имеют универсальный, надпредметный характер. Переорганизация и перерабатывание материала в опоре на мыследеятельность (задача, проблема, знак, знание и др.) является сущностью метапредметной интеграции [60].

Вместе с тем, Ю.В.Громыко подчеркивает значение предметной организации процесса обучения как одной из самых мощных и удобных, способствующей становлению у школьников высокоразвитых процессов мышления и деятельности, но отмечает, что учебные предметы не исключают введение метапредметов, т.к. последние в своей основе объединяют идею предметности и надпредметности. Кроме того метапредметы ориентированы на развитие мышления, воображения, памяти, речи, самоопределения и пр., т.е. базовых способностей учащихся, которые могут продемонстрировать качество образовательного процесса.

Суть метапредметного подхода по Ю.В.Громыко заключается в перестройке содержания образования российских школ в сторону воспитания у обучающихся техник, способов мышления и деятельности, а не узко предметных знаний. Таким образом, ученый понимает метапредметность как лежащее поверх учебных предметов обучение в виде общих приемов, техник, схем, образцов мыслительной работы.

В музыкальной педагогике такие общие схемы, приемы, техники мыслительной работы осваиваются, прежде всего, в аналитической деятельности, которая может иметь форму анализа нотного текста и анализа звучащей музыки (слуховой анализ). Аналитические навыки, освоенные в процессе этой деятельности, являются универсальными, так как сопровождают любой вид работы музыканта на протяжении всей его профессиональной жизни. Музыкант любой специальности (пианист, скрипач, дирижер хора, музыковед и пр.) постоянно обращается к анализу

музыки (по нотам и на слух), с него начинается освоение каждого музыкального произведения.

Несмотря на разные научные школы А.В.Хуторской и Ю.В.Громыко метапредметность связывают, прежде всего, с содержанием образования, выделением учебных предметов (метапредметов), которые должны объединить разрозненность предметных знаний. Метапредмет (по А.В.Хуторскому и Ю.В.Громыко) – это особый учебный предмет, который связывает различные предметные знания и выстраивается поверх традиционных учебных предметов.

Как отмечает большинство ученых-исследователей, для решения проблемы разобщенности и оторванности различных учебных предметов и научных дисциплин друг от друга были разработаны метапредметные технологии и метапредметный подход в образовании. Е.А.Баринова определяет его «...как способ формирования теоретического мышления и универсальный способ деятельности, обеспечивающий формирование целостной картины мира в сознании ребенка» [20, с.9-10].

М.Н.Ахметова утверждает: «метапредметный подход – это образно-смысловой способ познания действительности на основе философского осмысления явлений, идей, образов, теоретических основ, положений, принципов, закономерностей; способ построения «живого» знания в ситуациях перехода к новому образу и смыслу; способ создания схемы, проекта, модели, рисунка в условиях восприятия знаний; это замысел, гипотезы, стратегии» [15, с.25].

По мнению И.Н.Ратиковой: «Метапредметный подход в образовании обеспечивает переход от дробления на части к целостному восприятию мира, метадеятельности» [164, с.15]. Обязательными условиями метапредметного подхода она считает: внедрение в образовательный процесс активизирующих работу обучающихся новых приёмов, форм и методов; обращение и рассмотрение в философском аспекте основных понятий и сопоставление их

значений в предметном материале; рефлексивную оценку действий на всех этапах работы; создание и организацию проблемных ситуаций [164, с. 16].

В своём диссертационном исследовании И.А.Сабилова подчеркивает, что данный подход: «...предстаёт как общенаучный подход в познании процессов действительности, как единственный содействующий интегративному осмыслению частных закономерностей, соединяющий избирательные рекомендации в метазнания» [166, с.52].

Таким образом, обобщая разные точки зрения исследователей можно определить, что метапредметный подход представляет собой общенаучный подход в познании процессов действительности, позволяющий воссоздать и постичь целостную картину мира.

Мы полагаем, что в музыкальном обучении метапредметный подход предполагает такое построение учебного процесса, при котором взаимосвязанные между собой учебные предметы направлены на изучение универсальных категорий искусства посредством взаимообмена, интеграции и конвергенции знаний. При этом частное «предметное» знание выводится из общего, а общее «надпредметное» знание образуется путем объединения и интеграции частных предметных знаний. В основе «предметного» знания лежат знания, касающиеся специфичных музыкальных черт конкретных эпох в музыкально-грамматических, содержательно-художественных аспектах и полученные на узкопрофильных предметах профессионального цикла (гармонии, полифонии, анализе музыкальных форм, истории музыки и т.д.). Прежде всего, они связаны с изучением особенностей построения музыкальных композиций, норм и правил использования звуковых элементов (ладов, интервалов, созвучий), их ритмического и фактурного оформления в соотношении со словесным текстом, пропорциями разделов формы и пр. Общее знание представляет знание историко-культурных процессов, определяющих появление и развитие определенных музыкальных явлений в исторической перспективе и взаимосвязи с другими искусствами: эти знания рождаются путём соотнесения исторических, философско-эстетических,

художественных, музыкальных процессов и добываются обучающимися путём слияния знаний, приобретённых на различных предметах общегуманитарной и музыкальной подготовки. Практически это выражается в способности студентов при прослушивании музыкального произведения и анализе нотного текста распознавать характерные для различных эпох, стилей и жанров музыкальные элементы (интонации, типы ритмики, гармонические обороты, фактурные приемы и пр.), понимать причины и генезис их исторических трансформаций, обуславливающих особенности использования музыкально-языковых средств и, соотнося их с философско-эстетическими знаниями расшифровывать заложенное композитором в музыкальном произведении содержание и создавать на этой основе художественно-содержательную осмысленную интерпретацию музыкального сочинения.

Для более полного и всестороннего постижения сути метапредметной составляющей содержания образования обратимся к категории «метадеятельности».

Согласно В.В.Серикову метапредметная деятельность не связана с предметной – это «деятельность, которую выполняет воспитанник в сфере своего личностного опыта» [172, с.51], складываясь из качеств личности обучающихся, таких как «избирательность, рефлексия, смыслоопределение, самореализация, социальная ответственность и др.» [172, с.26]. М.Н.Ахметова указывает, что главное свойство метадеятельности в её нацеленности на конкретные действия, где происходит «...поиск своего места в системе творческих отношений, это «разворачивание» своей самости» [14, с.21]. По сути, метадеятельность в образовании исследователи, прежде всего, связывают с развитием личности обучающегося, его внутреннего потенциала.

А.А.Кузнецов отмечает, что метадеятельность является универсальной, «надпредметной» деятельностью, подчеркивая, что в каждой предметной деятельности есть присущие ей универсальные свойства: проблема, мотив,

цель, предвидение, анализ, планирование, реализация замысла, рефлексия [101]. Н.В.Храмцова утверждает: «метадеятельность – это деятельность, имеющая универсальный характер по способам её реализации и по выполняемым действиям и имеет непосредственную связь с предметной» [205, с.36].

Наиболее точно, на наш взгляд, характеризует понятие метадеятельности позиция Е.Ю.Хана, указывающая, что метадеятельность не зависит от сферы деятельности человека, являясь универсальной по своей сути: «...в общем виде это процесс преобразования предмета, состоящий из ориентировочной (человек ставит цель и представляет себе результат предстоящих действий), исполнительной и контролирующей стадии, на каждой из которых предпринимаются познавательные, регулятивные и коммуникативные действия» [202, с. 100].

В области музыкальной педагогики учебная деятельность обладает ярко выраженной спецификой, включая в себя слушательскую, композиторскую, исполнительскую и аналитическую виды деятельности – это отмечали отечественные психологи (Л.Л.Бочкарев, Л.С.Выготский, А.Л.Готсдинер, В.И.Петрушин и др.) и музыковеды (Б.В.Асафьев, Л.А.Мазель, В.В.Медушевский, Е.В. Назайкинский, Е.Р.Сизова и др.). Каждая из названных видов музыкальной деятельности связана в различных формах с её предметом – музыкой как видом искусства и также включает в себя несколько стадий: ориентировочную, исполнительную, контролирующую. На ориентировочной стадии участники музыкальной деятельности (композитор, музыковед, музыкант-исполнитель, слушатель) представляют «внутри себя» идеальный «звучащий» образ музыкального произведения. Стадия исполнительная характеризуется тем, что здесь музыкальная деятельность реализуется в различных формах в зависимости от её участника: композитор создаёт новое произведение, музыковед проводит его анализ, исполнитель передаёт интерпретацию посредством звука, слушатель – стремится создать слуховое представление музыки в своем

сознании. На контролирующей стадии музыканты координируют свои действия с целью достижения наиболее яркого художественно оправданного результата.

Метадеятельность человека зависит от того, в какой степени индивид владеет метазнаниями и метаспособами. В диссертационном исследовании, выполненном Е.В.Оспенниковой, автор рассматривает метазнания, представляя их как «...выработанную обществом методологию познания (общую, специальную), систему представлений о структуре культурного наследия, способах его хранения и фиксации на различных носителях информации» [139, с.128]. По мнению Т.И.Фисенко развитие индивида происходит на основе метазнаний, когда он, опираясь на полученные знания, начинает анализировать и применять их в различных жизненных обстоятельствах: метазнания – «знания о знании, о том, как оно устроено и структурировано; знания о получении знаний, т.е. приемы и методы познания (когнитивные умения) и о возможностях работы с ним» [200]. Е.П.Позднякова характеризует метазнания как «...знания о приемах и средствах усвоения учебного материала (знания о сущности приемов умственной деятельности); умения анализировать содержание и структуру текстов любого вида, учебных заданий; умения выделять главное в определениях, задачах, теоремах и т.п.; умения классифицировать познавательные объекты; умения сравнивать познавательные объекты» [144, с.37]. На наш взгляд, эта характеристика наиболее точно отражает суть метазнания.

Благодаря метаспособам индивид «решает задачи, строит нестереотипные планы и программы, позволяющие отыскать содержательные способы решения задач» [200], т.е. находит способы применения полученных универсальных знаний.

Метапредметные умения – это «присвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные навыки и умения, имеющие универсальный характер и являющиеся неотъемлемым

условием успешного формирования других видов умений» [150, с.253]. По мнению О.В. Петунина метаумения формируются из универсальных учебных действий, они же в свою очередь являются основой учебной деятельности: «универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер» [143, с.166].

Таким образом, можно отметить, что на сегодняшний день в образовании идеи метапредметности рассматривают в нескольких аспектах: посредством выделения и разработки особых метапредметов, а также методики их преподавания (Ю.В.Громыко, М.В.Половкова, А.В.Хуторской) и формирования в ходе изучения общеобразовательных учебных предметов межпредметных результатов, реализующих метапредметное, межпредметное обучение (Е.А.Баринова, О.Е.Дроздова, О.В.Петунин, Н.В.Храмцова и др.).

Общая педагогика довольно давно и успешно исследует и внедряет метапредметный подход в образовательный процесс, разрабатывает понятийный и исследовательский аппарат. Изучение метапредметного подхода, а также метапонятий в музыкальной педагогике не столь глубоко и основательно. Здесь можно выделить несколько статей О.В.Балабан, М.Н.Бондаревой, Е.Ю.Волчегорской, Л.Л.Долгопольского, И.В.Ивашиной, Б.Р.Иофиса, Е.Г.Колесиной, Т.Ю.Прокопец, Н.А.Проняевой, Е.Р.Сизовой, О.А.Спиридонова, Л.И.Уколовой, Н.П.Шишлянниковой и др. Большинство указанных авторов экстраполируют понятие метапредметного подхода на сферу изучения в общеобразовательной школе предмета «Музыка».

Б.Р.Иофис и Н.П.Шишлянникова рассматривают идеи метапредметности, опираясь на идеи и взгляды А.В.Хуторского. Б.Р.Иофис предлагает ввести язык и речь в качестве новых фундаментальных образовательных объектов (первосмыслов), способных объединить разные предметы, впоследствии конкретизируя их содержательное наполнение под потребности учебной программы предмета «Музыка». Автор намечает основные, ключевые направления освоения музыкального языка и музыкальной речи для того, чтобы учащиеся школ научились понимать

музыку. «Музыка тоже имеет свой язык и его можно научиться понимать...с помощью этого языка композитор изображает предметы окружающего мира и выражает чувства людей» [80, с.23].

По мнению исследователя, предмет «Музыка» должен стать одним из новых метапредметов, представленных научной школой А.В.Хуторского и рассматриваться в контексте взаимосвязи различных предметных областей. Б.Р.Иофис подчеркивает, что в общеобразовательной школе важнейшая и ключевая задача педагога-музыканта – научить чувствовать и переживать музыку: «...в процессе слушания музыка воспринимается как обращенная к учащимся речь, в содержание которой можно вникнуть, если сосредоточиться и понять какие чувства она вызывает в душе» [80, с. 24]. Впоследствии раскрывая и погружаясь в особенности претворения языка и речи в музыкальном искусстве, учащиеся смогут переносить воспринятые идеи и образы на другие учебные предметы и жизненные ситуации.

Другую модель метапредмета выделяет Н.П.Шишлянникова и называет её – модульное тематическое структурирование учебного материала. Она рассчитана на обучающихся начальной школы и предполагает интеграцию уроков музыки, литературного чтения и изобразительного искусства, где они преподаются совместно. По замыслу автора в основе объединения названных выше учебных предметов лежат общие замыслы, темы, идеи (модули). Каждый модуль завершается «художественным событием», т.е. интегрированным обобщающим занятием: «Темы, которые обозначены в модулях, являются «узловыми основаниями, первоосновами», носят мировоззренческий характер и способствуют формированию у школьников целостной художественно-образной картины мира» [217, с.6-7]. Автор считает, что такое построение учебного процесса можно организовать и для учащихся старших классов с учётом выделения фундаментальных концептов (первооснов) искусства в области других наук: лингвистики, физики и пр.

Идея объединения изобразительного, литературного, музыкального искусства созвучна нашему исследованию. В музыкально-педагогическом

процессе для лучшего понимания особенностей историко-культурных эпох и связанных с ними музыкальных стилей необходимо проводить параллели с другими искусствами, в частности, изобразительным и литературным. Например, изучая творчество К.Дебюсси полезно познакомить обучающихся с картинами художников-импрессионистов Э.Дега, Э.Мане, К.Моне, К.Писсаро, О.Ренуара и др., обращая внимание обучающихся, что сущность их искусства – в тончайшей фиксации мимолётных впечатлений, в особой манере воспроизведения световоздушной среды, повлёкшей за этим особую технику письма без предварительного смешивания красок на палитре. Отметить, что отзвуки живописного импрессионизма можно найти и в музыке К.Дебюсси: обращение к теме природы, пейзажные зарисовки, усиление колористического начала в гармонии, свободная трактовка форм с мягкими безконтрастными переходами, сопоставление «чистых» (не смешанных) тембров в оркестре, что перекликается с живописной техникой художников-импрессионистов и т.д. Провести параллели музыкального творчества композитора с литературным творчеством П.Верлена (манифестатора нового направления в искусстве), для которого также свойственна неуловимость поэтических образов, передача впечатлений данного момента; на смену логически завершённым, развёрнутым построениям, несущим подробное описание чего-либо, приходят краткие фразы, слова ложатся словно мелкие мазки в живописи импрессионистов.

Проведение подобных аналогий, изучение специфики художественных особенностей конкретных стилей в связи со смежными искусствами помогает обучающимся формировать целостное мировоззрение, понимать и соотносить содержательные, эстетические, философские представления о картинах мира в ту или иную эпоху, что служит изучению и рассмотрению музыкального произведения в метапредметном контексте.

Исходя из вышеизложенного отметим, Б.Р.Иофис и Н.П.Шишлянникова убеждены, что изучение музыки в качестве одного из метапредметов может обеспечить межпредметную связь с другими

школьными дисциплинами и способствует духовно-нравственному, интеллектуальному и креативному развитию личности.

На взаимосвязь общеобразовательных предметов и уроков музыки указывают в своих исследованиях М.Н.Бондарева и Е.Г.Колесина: «метапредметный подход способен обеспечить целостность образного восприятия мира у школьников, связать невидимой нитью в единое кружево различные предметы для них» [92, с.65]. Например, параллель с историей можно провести, изучая сюжеты музыкальных произведений, основанных на исторических событиях; развитию мелкой моторики пальцев и вследствие этого улучшению навыков каллиграфии и письма способствует обучение игре на каком-либо музыкальном инструменте; связь с иностранными языками прослеживается при изучении музыкальных терминов и т.д. Изучение музыки, по мнению авторов, формирует целостность мировоззрения, а также способствует сохранению в обществе культуры мышления. Использование метапредметного подхода в общеобразовательной школе при изучении музыкального искусства раскрывает творческие способности школьников, формирует потребность в самореализации, а кроме того благоприятствует развитию универсальных учебных действий (коммуникативных, регулятивных, познавательных и т. д.).

По мнению Е.Ю.Волчегорской метапредметность на уроках музыки должна воплощаться посредством формирования у обучающихся системы ценностей, которые «...должны быть представлены в содержании музыкального воспитания на всех ступенях школьного образования» [37, с.140]. Исследователь выделяет три базовых группы ценностей: «ценности музыкального творчества», «ценности музыкального переживания», «ценности музыкального отношения» и четыре этапа по их формированию в процессе изучения предмета «Музыка» [там же]. Фактически исследователь связывает метапредметное содержание с личностным.

Н.А.Проняева утверждает: «метапредметный подход должен научить школьников ориентироваться в мире музыки, привить им музыкально-

эстетический вкус и приобщить к высшим духовным ценностям [156, с.82]. В понимании автора посредством музыкального искусства педагог может сформировать в сознании учащихся образ мира, систему взглядов на этот мир и процессы действительности, а также осознать в нём себя и свою роль.

Л.Л.Долгопольский и Л.И.Уколова отмечают: «метапредметный подход позволяет сформировать целостную личность учащегося, а также обеспечить преемственность всех ступеней образования» [189, с.106]. Авторы указывают, что уроки музыки способны обеспечить духовное, эстетическое, нравственное развитие учащихся, сформировать метапредметные компетенции, такие как: «...креативность, способность к формулированию, осознанию и пониманию различных смыслов, связанных со звуком (как его качественных характеристик, так и иных более универсальных и применимых в освоении других учебных предметов), способность к реализации возникающих творческих замыслов с помощью осознания целей и др.» [65, с.77].

Исходя из вышеизложенного можно отметить, что внедрение и использование метапредметного подхода в обучении музыки в общеобразовательной школе исследователи видят, прежде всего, в развитии у обучающихся нравственно-эстетических, художественных, творческих способностей, когда воспринятые и понятые на уроках музыки смыслы, идеи, ценности они соотносят с реальной жизнью и применяют их в различных областях своей деятельности.

Перейдем к рассмотрению идей метапредметности в профессиональном музыкальном образовании, где в отличие от общего образования, как мы отметили ранее, данные категории изучены еще менее тщательно.

О.А.Спиридонов, исследуя метапредметную технологию, подчеркивает её роль в формировании и развитии у обучающихся мыслительной активности. Педагог воздействует на способности учащегося, в свою очередь ученик овладевает универсальными действиями, осваивает, какими

способами можно получить знания и как в дальнейшем их можно применять в других областях. Исследователь указывает на необходимость преодоления обособленности учебных дисциплин, нахождения в обучении связи между предметами, и в качестве решения названной проблемы предлагает введение метапредмета «Музыкально-компьютерные технологии». Автор пишет: «Данные технологии открывают новые возможности для творческого эксперимента, расширения музыкального кругозора, художественного тезауруса обучаемых, и это делает обучение владению ими особенно актуальным» [177, с.165]. Не подлежит сомнению мысль, что благодаря выходу в Интернет современный человек открыл для себя доступ к всевозможным коллекциям изобразительного, театрального, музыкального и т. д. искусства, расширив и углубив тем самым свои познавательные, когнитивные возможности. На предлагаемом автором метапредмете обучающиеся учатся работать с музыкальными знаками-символами: анализировать, запоминать, выстраивать параллели и т.д., что со временем способно помочь в организации у обучающихся мыслительной деятельности.

Понимание идей метапредметности в таком ракурсе приводит, на наш взгляд, к акцентированию в музыкальном обучении теоретических умений и навыков, являющихся, бесспорно, важными, но не единственными в процессе становления музыкантов-профессионалов. Концентрация внимания лишь на теоретических аспектах обучения идёт в разрез с одним из главных условий метапредметного подхода, предполагающего целостное восприятие объектов действительности.

По мнению Т.Ю.Прокопец в профессиональном образовании целью метапредметного подхода является самореализация обучающихся в своей деятельности. Автор считает, что данный подход может обеспечить взаимодействие инструментальных, теоретических и вокальных дисциплин через общее содержательное наполнение, в основе которого лежат фундаментальные константы: интонация, метроритм и лад, уточняя что данные категории напрямую взаимосвязаны с основными музыкальными

способностями [153]. На наш взгляд, данные константы можно объединить одним понятием «музыкальный язык», которое, безусловно, является одним из важнейших и осваивается на всех предметах профессионального цикла.

И.В.Ивашина отмечает: «метапредметный подход в музыкальной педагогике представляет собой слаженное сочетание знаний, объединяющих музыкальную теорию, а также историко-культурный контекст» [75, с. 443]. Согласно исследователю, «знания об истории и культуре» являются крепким фундаментом, опираясь на который можно постигнуть и понять особенности создания тех или иных произведений музыкального искусства, накладывающие отпечаток и на их содержательную концепцию. «Восприятие культурных, экзистенциальных, философских, теологических и прочих особенностей является неотъемлемой частью анализа музыкального творчества в разные периоды времени» [там же, с. 440].

Учитывая требования ФГОС, обучение современного музыканта-профессионала, по мнению Е.Р.Сизовой и О.В.Балабан, невозможно без «...установления информационных параллелей с другими учебными дисциплинами, изучения музыки в историко-культурной перспективе и художественно-стилевом контексте» [173, с.117]. Авторы отмечают, что такое построение учебного процесса в музыкальном образовании может обеспечить внедрение метапредметного подхода, понимаемого исследователями как «направленность на формирование у студентов комплексных знаний, умений и навыков, преодоление фрагментарности и узкопредметности содержания учебных дисциплин» [там же]. В качестве примера внедрения метапредметного подхода в практику обучения музыкантов исследователи описывают процесс работы над мадригалами эпохи Возрождения в вокально-хоровом классе. Авторы погружают обучающихся в историю развития жанра, отмечают его музыкально-поэтические особенности, анализируют художественно-выразительные средства, тем самым предоставляя студентам возможность создать стилистически верную интерпретацию мадригальных сочинений:

«метাপредметные технологии позволяют наиболее полноценно и точно создать необходимую когнитивную базу для исполнительской интерпретации» [173, с.118].

Все виды музыкального обучения построены вокруг изучения одной из центральных категорий музыки – музыкального произведения, т.к. именно оно в контексте европейской музыкальной культуры XV-XX вв. концентрирует внимание композиторов, исполнителей, слушателей и является его главным феноменом. Любой музыкант, изучая музыкальное произведение, познаёт музыкальное искусство: его язык, систему выразительных средств, логику построения композиции и пр. для того, чтобы научиться раскрывать содержательную сторону музыкальных опусов. Будучи в первую очередь творением композитора, музыкальное произведение не может быть детерминировано исключительно личностью автора. Подобно создателю, оно неразрывно связано с эпохой, в которой возникло, и сопутствующими ей историческими, социокультурными и жизненными реалиями. Культурный код времени, включающий эстетические идеалы, стилевые, жанровые особенности, характерные интонации, равно как и другие многообразные причины и факторы, не связанные напрямую с процессом создания композиционных опусов, оказывают на него влияние. Таким образом, глубокое понимание содержательной основы музыкального произведения требует освоения историко-культурных, музыкально-исторических, музыкально теоретических знаний.

Историко-культурные знания, на наш взгляд, представляют собой знание основных, ключевых событий, происходящих в мире и культуре, повлиявших в той или иной степени на философию, религию, науку, эстетику, мировосприятие и мироощущение действительности в различные периоды истории. Они позволяют обучающимся видеть взаимосвязи между причинами и следствиями, понимать условия и факторы, определявшие общественные потребности и интересы в сфере культуры и искусства в разные эпохи.

Музыкально-исторические знания предусматривают понимание обучающимися различных объективных и субъективных предпосылок, оказавших влияние на создание сочинений: художественных канонов и принципов музыкальных стилей конкретных эпох в контексте историко-культурных событий, биографий композиторов, особенностей их творческих методов и т.д. – всего того, что помогает учащимся прочитывать и интерпретировать образное содержание музыки. Анализ сочинений не может опираться только на изучение музыкально-выразительных средств, базирующихся на музыкально-теоретических знаниях, так как любое музыкальное произведение – это, прежде всего, продукт своего времени, в котором отражаются эстетико-стилевые нормы эпохи, взгляды композитора на общекультурные процессы, происходящие в мире, его творческие принципы.

Музыкально-теоретические знания затрагивают область теории музыки и позволяют проанализировать все элементы музыкального произведения: мелодию, ритм, гармонию, форму, фактуру, приёмы развития и их роль в создании художественного образа. Имея тесную взаимосвязь с историко-культурными и музыкально-историческими знаниями, эти знания являются важными составляющими профессиональной подготовки для музыкантов разных специальностей, помогающими понять и воплотить содержательную концепцию, находить свойственные для различных музыкальных стилей, школ характерные черты, осмысливать и осознавать индивидуальность, оригинальность и новаторство творческого почерка композиторов прошлых лет и современности.

Интеграция и взаимодействие историко-культурных, музыкально-исторических и музыкально-теоретических знаний даёт возможность воссоздать целостную картину, раскрывая в метапредметном контексте содержательный смысл музыкальных произведений.

Например, изучение и постижение творчества И.С.Баха, одного из блестящих и феноменальных полифонистов XVIII века, невозможно без

знакомства с историко-культурными особенностями эпохи барокко. По мнению многих музыковедов-исследователей, протестантская церковь оказала большое влияние на жизнь и творчество выдающегося немецкого музыканта, сказавшись на содержательной стороне его музыкальных сочинений. Исследователи его творчества (Р.Э.Берченко, В.Б.Носина, Б.Л.Яворский) установили, что содержание «Хорошо темперированного клавира» I и II томов связано со Священным писанием – Библией. К этому выводу ученые пришли посредством анализа мотивов-символов – характерных повторяющихся мелодических структур, которые присутствуют во всех сочинениях Баха и восходят к мелодиям и соответствующим текстам протестантских церковных хоралов. Так, прелюдия и фуга B-dur из I тома «Хорошо темперированного клавира» связана с библейским сюжетом Поклонения пастухов. Прелюдия ассоциируется с полётом ангелов, наполняющих небесное пространство музыкой, и восславлением родившегося сына Божия. Соответственно этим образам исполнитель может выстроить динамику и содержательное наполнение пьесы: аккордовые фигуры играть легко и прозрачно (игра ангелов на музыкальных инструментах), динамику пассажей (полёт ангелов) выстроить в соответствии с направлением – нисходящие (приближение к земле) *crescendo* на увеличение звучности, восходящие (удаление в небеса) *diminuendo* на уменьшение звука. Аккорды (хоровое прославление родившегося Бога) выстроить от нежнейшего *pianissimo*, доносящегося из поднебесья с постепенным приближением к земле (кульминационное проведение) и в конце прелюдии легко и *diminuendo* – «ангелы отошли от них в небо». Фуга продолжает повествование прелюдии, тема содержит в себе символы приветствия, поклона, веры истовой – всё это в дальнейшем развитии буквально воссоздает обряд моления, обращения к Богу с восклицаниями радости. Три голоса, постоянно обменивающиеся темой, могут быть сопоставимы с тремя группами славящих Христа пастухов, образующих живую сцену, буквально слышимую и видимую.

Таким образом, знание библейского сюжета (историко-культурные знания), способов его трактовки и претворения в творчестве величайшего немецкого полифониста (музыкально-исторические знания), а также понимание значения риторических фигур и оборотов (музыкально-теоретические знания) позволяют глубоко осознать и постигнуть содержание прелюдии и фуги В-dur И.С.Баха из I тома «Хорошо темперированного клавира». Опираясь на данные знания, музыкант-исполнитель сможет создать целостный художественный образ малого цикла (прелюдии и фуги), подобрать для его воплощения адекватные исполнительские средства, выстроить драматургию, кульминацию, наполнить произведение духовным и эмоциональным содержанием; осознав образ, идею, пианист не будет воспринимать прелюдию как этюд в подвижном темпе, а в фуге только выделять тему. «Музыка Баха – не абстрактные темы и противосложения, это цепь образов, музыкальная речь; музыка, передающая глубокое содержание» [23, с.351].

Воплотить понятое образное содержание и донести его до слушателя позволяют музыкально-исполнительские знания и умения. Они включают в себя комплекс интеллектуальных и практических знаний, выражающихся в способности претворять осознанный и осмысленный художественный образ музыкального произведения, владение профессиональными исполнительскими приемами, необходимыми для воссоздания нотного текста. Подчеркнём, исполнительский анализ музыкального произведения отличается от музыковедческого анализа, последний направлен на понимание содержательной стороны музыкального сочинения, выявление в нём особенностей творчества композитора, индивидуальных свойств стиля автора или рассмотрение эволюции становления, изменения и претворения разнообразных жанров, а также музыкального мышления в исторической ретроспективе. Музыковедческий анализ имеет направленность на вербализацию образной идеи музыкальных сочинений, развитие теоретического мышления, опираясь на аналитические умения музыкантов.

Исполнительский анализ в свою очередь сосредоточен на поиске средств, соответствующих адекватной передаче постигнутого образного содержания музыкального произведения, здесь происходит поиск и нахождение приёмов, способствующих верному донесению авторской идеи, замысла до слушателей, читателей, учеников; он направлен на создание интерпретации, где на основе усвоенных и полученных исполнительских умений, развитого исполнительского мышления возникает целостная завершённая трактовка музыкального произведения.

Анализ указанных выше исследований даёт нам возможность отметить, что в музыкальной педагогике учёные рассматривают цели, задачи и содержание метапредметного подхода по-разному. Сформулируем авторскую позицию, обобщив различные научные точки зрения.

Под метапредметным подходом в музыкальной педагогике мы будем понимать способ комплексного многоаспектного изучения музыкального искусства, предполагающий интеграцию музыкально-теоретических, музыкально-исполнительских и историко-культурных знаний, обеспечивающую формирование целостной художественной картины мира в сознании обучающихся, развитие теоретического и исполнительского мышления, овладение универсальными методами работы над музыкальным произведением.

Для музыкальной педагогики введение метапредметного подхода является актуальным, насущным и необходимым, поскольку, по мнению многих музыковедов и педагогов в обучении музыкантов: «...укоренился узкотехнологический, ремесленный подход к воспитанию профессионального мастера музыканта, направленный на овладение конкретными умениями и навыками в рамках узкой цеховой специализации» [175, с. 54], когда учебные предметы обособлены, не взаимосвязаны между собой, что в свою очередь не позволяет сформировать у обучающихся всестороннюю, многоаспектную систему знаний и целостное художественно-творческое мировоззрение. В процессе обучения музыкантов всех профилей

и направлений подготовки существует разобщенность дисциплин музыкально-практического и теоретического профиля. Это парадоксально, поскольку в системе музыкального образования его содержание едино и неделимо: «...специальный класс, и курс гармонии, и сольфеджио, и анализ, и эстетика, и история музыки выполняют, в сущности, одну задачу: развитие личности музыканта» [120, с. 57]. Е.В.Назайкинский еще в конце XX века отмечал, что влияние музыкально-теоретических дисциплин простирается за пределы педагогического процесса и охватывает не только научные области, но и творческую практику, поскольку теоретические предметы также способны дать представление об артикуляции, штрихах, туше, звуковедении, интонировании, динамике, агогике, фразировке и т.д. [128] Педагоги-музыканты, как правило, поднимают и обсуждают со своими подопечными вопросы содержания, художественной идеи музыкальных сочинений, но зачастую навязывают собственный взгляд, своё субъективное видение образной концепции, не заостряя внимание обучающихся на связи историко-культурных, музыкально-исторических и музыкально-теоретических знаний. В большинстве случаев студенты недооценивают значение теоретических предметов в своей профессиональной подготовке и не связывают между собой полученные на них знания, не видят взаимосвязи между циклами исполнительских и теоретических дисциплин.

В профессиональной подготовке музыкантов именно метапредметный подход способен установить междисциплинарные связи, обеспечить у обучающихся формирование целостной художественной картины мира, создать комплексную систему знаний, необходимую для воспитания компетентного, грамотного, высококвалифицированного специалиста.

1.2. Метапредметные аналитико-исполнительские умения как важнейший компонент профессионального мастерства музыканта

Музыка в ряду видов искусств занимает особое место благодаря своему уникальному, универсальному языку: «...если художественные средства других искусств имеют жизненные аналоги, музыкальный предмет может функционировать лишь в системе музыкально-слуховой деятельности» [30, с.59]. Искусство музыки способно отображать и воплощать окружающую действительность воздействуя на эмоциональный, чувственный мир людей посредством звукообразов: «...музыку понимают как предмет особенный – как объективную форму выражения субъективного мира человека, как форму связи субъективного и объективного, индивида и общества» [30, с. 60].

В музыкальной деятельности создание, исполнение, восприятие музыкального сочинения является иерархически выстроенной системой, где каждое звено взаимосвязано с другим, при этом само существование музыкальной деятельности невозможно без её содержательного источника – музыки, она же в свою очередь неосуществима без человека, благодаря которому происходит процесс её создания и воплощения в звуке.

Исторические процессы, а также социальные условия, как указывают исследователи (Л.Л.Бочкарев, А.Л.Готсдинер, Е.В.Назайкинский и др.), определяют отличительные черты, средства, предмет музыкальной деятельности, а также формы бытования. Достаточно вспомнить, что автор, исполнитель, слушатель в народном творчестве (фольклоре) неразделимы; в эпоху расцвета салонного музицирования (XVII-XVIII вв.) композитор выступает в роли исполнителя, слушатель же становится независимым, полноправным участником музыкальной деятельности; начиная со следующего века все субъекты музыкальной деятельности (композитор, исполнитель, слушатель) являются её самостоятельными, автономными участниками. Композитор в результате своей творческой деятельности создаёт музыкальное произведение, которое переходит в сферу деятельности исполнителя, последний создаёт художественный продукт для деятельности слушателя.

Необходимо отметить, что координирующую и регламентирующую роль во всех видах музыкальной деятельности выполняет эмоциональное, чувственное переживание музыкального сочинения, которое объединяет влияние таких важнейших факторов как цель, потребность, мотив, установка, художественный вкус. Базируясь на накопленном личностном опыте, отношении к музыкальному искусству, ценностных установках, человек в музыкальной деятельности интенсивно перерабатывает услышанное, «пропуская» через разум и эмоции содержательную основу музыки, а не просто безучастно её созерцает и интерпретирует.

В музыкальной педагогике проблема целостной организации музыкальной деятельности при обучении музыкантов различных профилей представляет собой одну из ключевых задач. Хотя профессиональное музыкальное образование включает в себя широкий спектр специализаций и направлений, в основном оно ориентировано на подготовку музыкантов-исполнителей (инструменталистов, дирижеров, вокалистов), музыковедов и композиторов. При этом после завершения своего обучения все названные специалисты помимо основной профессиональной квалификации получают также и педагогическую, свидетельствующую об их умении передавать молодым музыкантам освоенные знания и мастерство.

Полноценная реализация дипломированного специалиста любой области музыкального искусства (исполнителя, композитора, музыковеда, педагога) невозможна без освоения комплекса профессиональных умений и навыков, свойственных музыкальной деятельности в целом: слушательских, аналитических, исполнительских, ориентированных на постижение содержательной сути, идеи произведения и её выражения, передачи в собственном творческом процессе.

Постоянный, непрерывный слуховой контроль во время поиска и корректировки исполнительских действий и приёмов игры на каком-либо музыкальном инструменте или звучания своего голоса, нахождение оптимального звукового баланса в звучании хоровых партитур, различных

вокальных и инструментальных ансамблей и т.д. – всё это отражает в себе слушательская деятельность музыканта-исполнителя. Непрестанный поиск и «вслушивание» в звучание необходимо и композитору, стремящемуся наиболее точно передать и воплотить звуковой образ и содержательную идею написанных им музыкальных сочинений. Наряду с этим всем музыкантам – исполнителям, композиторам, музыковедам, педагогам необходимо иметь внушительный и обширный слушательский опыт, «слуховой багаж» для лучшего осознания и постижения жанрово-стилевых особенностей музыки различных эпох, постоянно совершенствовать и развивать слуховые навыки, так как именно они обеспечивают эффективную работу со звуковым материалом.

Известный музыковед-исследователь Б.В.Асафьев [12] отмечал, что исполнитель является живым и активным посредником между композитором и слушателем, подчёркивая, что он не просто воплощает идею и замысел автора, но создаёт оригинальную трактовку, собственное прочтение содержательного образа музыкального произведения. Вследствие этого можно наблюдать множество интерпретаторских решений одного музыкального сочинения.

По мнению различных музыковедов (Б.В.Асафьева, Е.Ф.Бронфина, Л.Е.Гаккеля, В.В.Медушевского и др.), и исполнителей (Н.И.Голубовской, Г.М.Когана, Б.С.Маранц, С.Е.Фейнберга и др.), занимающихся вопросом интерпретации, роль исполнителя не сводится к простому, механическому проигрыванию нотного текста, написанного автором. Исполнитель преобразует, трансформирует, перерождает сообразно своим личностным взглядам, представлениям и художественно-эстетическим устремлениям эпохи, в которой он живёт, авторский текст музыкального сочинения. «Излишний академизм, точное следование лишь тексту, без привнесения в сочинение своего «Я», без фантазии является своего рода безжизненным ремесленничеством» [106, с.17]. Момент сотворчества во время создания интерпретации между её участниками (исполнителем и композитором)

реализуется, когда первый для передачи художественно-образной идеи музыкального произведения осуществляет поиск и отбор исполнительских средств. Однако творческий поиск, в свою очередь, должен опираться на анализ средств музыкального языка, композиционной структуры, понимание замысла и образной концепции сочинения.

На основании вышеизложенного можно отметить, что исполнитель, осуществляя музыкальную деятельность, наряду с собственно исполнительской деятельностью (воспроизведение произведения голосом или на каком-либо инструменте), также реализует аналитическую деятельность (изучение музыкального текста и поиск исполнительских средств его воплощения), элементы композиторской деятельности (созидание, сотворчество с композитором, рождающее неповторимую авторскую интерпретацию) и слушательскую деятельность («слуховой багаж», слуховой контроль в процессе исполнения). Благодаря такому органичному сочетанию и взаимодействию нескольких видов деятельности исполнитель способен грамотно, компетентно постигать и передавать содержательный образ, идею автора.

Индивидуальные, уникальные черты личности музыкантов-исполнителей накладывают отпечаток и проявляются в непосредственной работе с музыкальным сочинением при создании собственной интерпретации. Но изучение авторского текста, осознание содержательного образа, выучивание сочинения и стремление к его технически совершенному исполнению – все эти этапы присутствуют в работе всех исполнителей.

Композиторская деятельность «...связана с преобразованием, познанием, коммуникацией, воплощением ценностного смысла» [175, с.28]. Этот вид музыкальной деятельности сконцентрирован на создании и воплощении оригинальных образных идей в виде новых музыкальных сочинений, что требует глубокого изучения предшествующего композиторского опыта, а потому связано с тщательной аналитической работой. Композиторы по роду своей деятельности должны владеть всеми

техниками письма и уметь анализировать любые музыкальные тексты. Многие композиторы при воплощении своих замыслов обращаются к фортепиано и самостоятельно исполняют написанные фрагменты текста, ведут поиск наиболее удачных тематических сочетаний, методов развития материала и пр., то есть реализуют полноценную исполнительскую деятельность. Отметим, что в истории музыки есть и множество примеров концертного исполнения композиторами своих сочинений в качестве дирижеров и солистов-инструменталистов. Процесс создания музыкального произведения тесно взаимосвязан со слушательской деятельностью, которая осуществляется перманентно путем работы внутреннего слуха и наиболее явственно реализуется во время переноса автором собственного внутреннего чувственно-образного духовного опыта на бумагу. Многогранность и сложность композиторской деятельности обуславливает органичное сочетание в ней всех видов музыкальной деятельности, включая исполнительскую, аналитическую и слушательскую.

Помимо слушательской, исполнительской и композиторской составляющих в структуре музыкальной деятельности ученые выделяют еще один вид деятельности – аналитический [175], который, как мы отмечали выше, проявляется и в процессе создания музыкальных произведений, и в процессе их исполнения и восприятия, являясь весомым и значимым компонентом в постижении образной идеи музыкального сочинения. Многие исследователи-музыковеды подчёркивали важность, существенность роли аналитического освоения музыкального искусства для достижения профессионально значимого результата. В.В.Медушевский отмечал: «Цель анализа – осмысленная интерпретация, подкреплённая фактами художественной формы» [Цит. по 28, с.11-12]. Мы солидарны с мнением исследователей и считаем, что аналитическая деятельность является самостоятельным видом музыкальной деятельности и имеет свой предмет, цели и задачи. Художественный образ является своеобразным отражением действительности, но выражается и воспринимается через индивидуально-

личностный, субъективный опыт, обретая в результате содержательность и цельность. Всестороннее и подробное изучение составляющих компонентов музыкального языка, композиционных, выразительных приемов, структуры и формы, а также понимание их взаимодействия, конкретизирует и уточняет восприятие музыки, углубляет её толкование и обосновывает образную целостность музыкального сочинения перед слушателем, исполнителем, музыковедом.

Присутствие слушательской, исполнительской, композиторской и аналитической составляющих в музыкально-педагогической деятельности ещё более очевидно. Преподаватель теоретических дисциплин, хорового класса, игры на каком-либо инструменте, работая с учениками, как правило, постоянно обращается к фортепиано (либо другому, «профильному» инструменту) для иллюстрации своих музыкальных идей и мыслей, для демонстрации исполнительских способов и приемов работы над текстом, нередко исполняя произведение целиком, использует голосовой показ фрагментов музыкального произведения, нужных интонаций, оборотов и пр. Помогая своему ученику постигать художественный образ, анализировать музыкальный язык и средства, избранные автором для его воплощения, при этом аргументируя сказанное игрой на инструменте, преподаватель вместе со своим обучающимся выступает соавтором интерпретации. Г.Г.Нейгауз отмечал: «Никуда не годится педагог, который видит ясно одну лишь игру, «технику», а о музыке, её смысле и её закономерностях имеет лишь смутное представление» [131, с. 35]. Талантливый музыкант-педагог научит не только правильно и технически совершенно управлять голосовым аппаратом, владеть инструментом, анализировать различные техники композиторского письма, но научит находить в музыке скрытые значения и смыслы, постигать художественные идеи и концепции, заложенные авторами в их произведениях. Для этого педагог, в свою очередь, должен обладать широким «слушательским багажом», постоянно приумножать его, расширять

слуховую эрудицию за счёт изучения новых сочинений, прослушивания новых интерпретаций, совершенствовать слуховые навыки,

Каждый вид музыкальной деятельности имеет свои цели. Адекватное восприятие заложенного автором и воссозданного исполнителем содержательного образа является высшей целью слушательской деятельности; воплощение в музыкальном произведении собственной, индивидуальной художественной идеи в виде звукообразов – высшая цель композиторской деятельности; передача индивидуально-личностного прочтения композиторского замысла сочинения в процессе его интерпретации – высшая цель исполнительской деятельности; аргументированное и глубокое выявление художественного содержания музыкального произведения – высшая цель аналитической деятельности.

Вместе с тем очевидно, что достижение высших целей в слушательской, композиторской, исполнительской, аналитической сферах невозможно без взаимопроникновения и интеграции других аспектов музыкальной деятельности. В сознании исполнителя, музыковеда, композитора, педагога и слушателя существуют идеальные звуковые представления, которые постоянно сопоставляются с реальным звучанием музыки. Результат такого сравнения отражается и влияет на практические действия участников музыкальной деятельности.

Резюмируя изложенное выше, дадим авторское определение понятию метадеятельности в профессиональной музыкальной педагогике – это процесс создания, постижения, отображения, преобразования музыкальной действительности посредством взаимодействия слушательской, композиторской, исполнительской и аналитической деятельности, состоящий из нескольких стадий: ориентировочной (мысленное представление идеального звукового образа), исполнительской (практическое воплощение этого образа в деятельности композитора, исполнителя, музыковеда или педагога) и контролирующей (осуществление слухового и аналитического контроля за полученным результатом).

Овладение знаниями, умениями и навыками лежит в основе любой учебной деятельности. Учебно-музыкальная деятельность «...по своим целям и функциям является учебной деятельностью, а по содержанию – художественно творческой» [175, с.14], следовательно, она также подразумевает усвоение различных знаний, умений и навыков, но посредством музыкального искусства, через восприятие, изучение и понимание музыкальной информации.

Категория «умение» для нашего исследования является основополагающей, обратимся к уточнению и разъяснению данного понятия.

Б.Б.Айсмонтас понимает под умением «способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно» [3, с.204]. По мнению Ю.К.Бабанского: «Умения – это возможность успешного выполнения действий на основе приобретенных знаний для решения поставленных задач в соответствии с заданными условиями. Умения связаны с овладением правильными приемами (или способами) выполнения действий» [17]. А.М.Столяренко отмечает, что умения отличаются от навыков тем, что последние по своей структуре сложнее навыков, они не предполагают автоматизации, обучаемый должен достигнуть полной осмысленности, обоснованности, целесообразности своих действий и гибко их применять, несмотря на смену способа или структуры действия [181].

Мы придерживаемся мнения В.А.Широкого, который трактует умения «...как способность к владению сложной системой психологических и практических действий, на основе имеющихся у учащихся знаний и навыков» [216, с.147]. Подчеркнём, что подавляющее большинство исследователей тесно связывают умения со знаниями и навыками, а также деятельностью обучающихся в процессе обучения: «Знания становятся средством воздействия на предметы и явления действительности, а умения и навыки – орудием практической деятельности только в процессе их применения» [3, с.45].

На сегодняшний день существуют различные классификации умений, предложенные различными исследователями, упомянем некоторые из них: А.В.Усова подразделяет умения на умения практического характера и умения познавательного характера [190]; Н.В. Калашников, И.Л. Орехова разделяют умения на мыследеятельностные и практикодеятельностные [84]; И.И.Ильясов и Н.А.Галатенко выделяют умения типовые, творческие, логические, учебные [77]. По мнению С.Л.Фокиной умения можно разделить на конкретные (тесно связанные и отражающие характерные особенности и предметное содержание той или иной дисциплины) и обобщенные (повторяющиеся в различных предметных действиях и применимые для решения различного рода задач) [201]. Понятие обобщенных умений близко к определению метапредметных умений – «общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные навыки и умения, имеющие универсальный характер и являющиеся неотъемлемым условием успешного формирования других видов умений» [150, с.253]. Т.е. метаумения, по сути, представляют собой итог любой учебной деятельности, объединяя и интегрируя в себе всю совокупность умений.

Стоит подчеркнуть, что указанные выше классификации не отражают специфику и особенности музыкального обучения. В своём исследовании В.В.Давыдкина указывает, что в процессе музыкального обучения знания, умения и навыки становятся художественными по содержанию и направленности, поскольку они воспитываются по мере погружения в уникальный мир – мир музыкального искусства в котором обыденные темы, проблемы, вопросы осмысливаются и возвышаются до философско-эстетического уровня: «...через художественные знания, умения и навыки происходит присвоение человечеством нравственно-эстетических ценностей, которые оно выдвигает в процессе исторического развития и которые находят выражение в продукте художественной деятельности – в искусстве» [62, с.3].

Мы поддерживаем предложенную автором идею, что художественные знания, умения и навыки нельзя сформировать, а можно только воспитать и развивать; они развиваются в единстве содержания и формы (теоретического наполнения и совокупности средств его воплощения); отражая в себе природу искусства и природу художественно-исполнительского творчества, являются постоянно-переменными деятельностно-психологическими образованиями и могут существовать только как «единство в многообразии»; в процессе формирования музыкальных знаний, умений и навыков знание выступает содержанием процесса, реализуя себя в умениях и навыках как формах.

Категорию «метапредметные умения» в контексте музыкального обучения рассматривала лишь Е.В.Аврамова в системе дополнительного образования с точки зрения организации хоровых занятий с младшими школьниками. Исследователь отмечает: «метапредметные умения младших школьников есть показатель достижения ими значимых в количественном и качественном отношении результатов, направленных на успешную социализацию и адаптацию детей данной возрастной группы» [1, с.9]. Метапредметные умения, согласно автору направлены на развитие у учеников младшей школы самостоятельности посредством познания нового нравственно-эстетического, социально-культурного и психологического опыта в процессе хорового пения и тесно связано с формированием универсальных учебных действий. Последние в свою очередь являются основой метапредметных умений.

В контексте профессионального музыкального образования под метапредметными умениями мы понимаем такие художественные умения, которые необходимо воспитать студентам для их успешной самореализации в своей будущей профессиональной деятельности, обеспечивающие возможность непрерывного самосовершенствования после окончания учебного заведения и поддержания конкурентоспособности в выбранной профессии, позволяющие самостоятельно развивать свою деятельность,

опираясь на полученные знания, умения и навыки. В качестве таких метапредметных умений мы выделяем аналитические и исполнительские умения.

В первом параграфе нашей работы мы выделили универсальные фундаментальные категории, на освоение которых направлена вся система профессионального музыкального обучения – музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ и отметили, что интеграция историко-культурных, музыкально-теоретических и исполнительских знаний позволяет целостно понимать и воссоздавать содержание музыкальных произведений. На основе вышеизложенного дадим определение метапредметным аналитико-исполнительским умениям. *Метапредметные аналитико-исполнительские умения* – это освоенные музыкантами разных специальностей способы учебных действий, имеющие универсальный, надпредметный характер, базирующиеся на интеграции и взаимной конвергенции философско-эстетических, историко-теоретических и музыкально-исполнительских знаний, позволяющие познавать и интерпретировать содержание музыкального произведения через фундаментальные категории искусства (музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ). Рассмотрим подробнее какими метапредметными аналитическими и исполнительскими умениями должен обладать выпускник музыкального вуза.

Слушательская, аналитическая и исполнительская деятельность в процессе музыкального обучения являются своего рода актами музыкального познания, которое в свою очередь осуществляется через изучение музыкальных произведений. Мы поддерживаем идею Е.Р.Сизовой высказанную в её монографии, что учебно-музыкальная деятельность выстраивается «...в детерминированной цепи: «восприятие» – «изучение» – «исполнение» («сочинение»))» [175, с. 14].

Восприятие, или слушательская деятельность постоянно сопровождает образовательный процесс студентов-музыкантов и ассоциируется у них в

первую очередь с «...эмоциональным сенсорно-интеллектуальным процессом познания и оценки музыкального произведения» [183, с.103]. Прослушивая незнакомое музыкальное сочинение впервые, учащийся не задумывается о его форме, средствах выразительности, его внимание направлено на эмоциональную оценку звучащего произведения. И только с течением времени, посредством усвоения исторических, национальных, авторских стилей, знакомства с разнообразными музыкальными жанрами, сочинениями, их исполнительскими трактовками перед обучающимся начнёт раскрываться подлинное эстетическое совершенство музыкальных идей, т.е. слушательская деятельность в учебно-музыкальной деятельности представляет собой отправную точку для изучения и понимания мира музыки через знакомство с её образцами.

В.В.Медушевский считает наивысшим образцом, идеалом слушательской деятельности «адекватное восприятие», подразумевающее: «идеал, эталон совершенного восприятия данного произведения, основывающийся на опыте всей художественной культуры. В соответствии восприятия этому опыту заключается критерий адекватности. Уровень культуры реального восприятия есть мера его адекватности» [119, с.143]. Иными словами, адекватное восприятие основывается на толковании прослушиваемого текста, учитывающем характерные жанрово-стилевые, музыкально-языковые, аксиологические и др. особенности музыкальной культуры эпохи, что также взаимосвязано с усвоением и познанием историко-культурных и музыкально-исторических знаний. Следовательно слушательская деятельность в высшем своем проявлении в педагогической процессе тесно связана с аналитической деятельностью и умениями, когда обучающийся фиксирует не только звуковысотные и ритмические соотношения звуков, конструктивные особенности произведения, но и понимает стилевые, жанровые, художественно-эстетические, авторские особенности и содержательную идею музыкального сочинения.

Слушательская деятельность, таким образом, тесно взаимодействует с аналитической в учебном процессе, являясь составляющей последней.

В музыкальных колледжах и вузах неотъемлемой частью учебного процесса и первостепенным компонентом на пути постижения идейной концепции музыкального произведения является изучение музыки, анализ нотного текста. Различные деятели и исследователи музыкального искусства отмечали важность и значимость данного вида деятельности для профессионального становления музыкантов различных специальностей и направлений подготовки: «Изучение всей совокупности авторских обозначений является основой для поисков собственного, индивидуального их толкования» [106, с.18].

Работа с нотным текстом подразумевает не просто правильное прочтение нот в нужном темпе и ритме, сюда входит широкий круг штриховых, динамических, артикуляционных, ритмических, темповых и т.д. обозначений. Это то, чем апеллирует любой музыкант, прочитывая и воссоздавая музыкальное сочинение. Любая музыкальная деятельность и все профессионально-ориентированные дисциплины предполагают взаимодействие с нотным текстом, в его отсутствие немислимо существование музыкального искусства и музыкальной педагогики. Занимаясь с учениками, музыканты, прежде всего, обращают внимание на правильность прочтения нотного текста, ибо его изменения меняют и само произведение, оно перестаёт быть узнаваемым, теряет авторскую оригинальность.

Обучение в музыкальной школе прививает первые умения и навыки в анализе нотного текста, когда преподаватели рассказывают обучающимся, какими музыкально-выразительными средствами композитор воплощает тот или иной музыкальный образ. Анализ мелодии, гармонии, лада, ритма, фактуры, формы и т.д., т.е. средств музыкального языка приводит к раскрытию и усвоению их семантического значения, поскольку содержание музыкальных произведений проявляется и осознается на эмоционально-

чувственном, невербальном уровне. Композиторы прошлого и современности «зашифровывают» содержание своих творений, оставляя слушателям, музыкантам-исполнителям, музыковедам знаки, символы, посредством которых они «прочитывают» и «дешифровывают» музыкальные образы. Используемые в сочинении ритмическая фигура, гармонический оборот, тип фактуры может стать знаком, стилистическим ориентиром, который поможет раскрыть содержание музыкального произведения.

Известно, что каждая историческая эпоха имела свои характерные стилевые черты, проявляющиеся и в музыкальном искусстве, которые отражались в выборе свойственных для неё музыкальных жанров и художественно-выразительных средств. Так, в музыке эпохи барокко, как правило, на протяжении одного произведения выдерживается одно эмоциональное состояние, преобладает полифоническое изложение материала, в музыкальном языке присутствуют риторические фигуры, символика, которые для слушателей XVII-XVIII вв. были легко «читаемы» и понятны. Музыка классицизма отличается эмоциональной насыщенностью, господством гомофонно-гармонического изложения материала, стройностью и логичностью форм, обилием контрастных сопоставлений, ясной структурой письма. Музыкальная эпоха романтизма акцентировала внимание на внутреннем мире человека, передаче его эмоций и чувств, что привело к обогащению мелодий интонациями, присущими человеческой речи, усилился интерес к красочности, остроте звучания гармоний, тембров. Характерные художественные средства воплощения и грамматические особенности имеет любой музыкальный стиль. Знание и понимание этих черт и особенностей помогает ориентироваться, постигать и раскрывать выразительные возможности, семантическое значение средств музыкального языка произведений различных стилей и жанров.

Таким образом, одно из важнейших аналитических умений музыкантов-профессионалов – *умение понимать музыкальную семантику*, включает в себя умения выявлять и трактовать смысловое значение

музыкально-выразительных средств на основе знания грамматических особенностей музыкальных стилей и жанров различных исторических эпох.

Аналитическая деятельность – это многогранный и глубокий процесс, требующий не просто знания музыкальной грамматики (нотной записи, средств музыкальной выразительности, их смысловой нагрузки и т.п.), но и неразрывно связанных с этим познаний историко-культурного контекста, эстетических принципов, индивидуальных черт стиля, творческих методов композиторов, позволяющих постигать музыкальные образы и осознавать смысл музыкального произведения. «Для глубокого понимания содержания и формы произведения, его значения и смысла требуется также выход за пределы этого произведения и даже за пределы музыки и вообще искусства» [110, с.11]. Упомянутый выше навык адекватного восприятия имеет здесь существенное значение. Развитое художественно-эстетическое мышление способствует истинному пониманию явлений музыкального искусства современности и прошлого. Адекватное музыкальное восприятие является необходимым составляющим процесса познания музыки, ведь художественное произведение погружено в культурную среду, и она оказывает на него своё воздействие, т.е. восприятие музыкального текста теснейшим образом связано с его вербализацией, переводом.

Вызывая образно-эмоциональную реакцию, содержательное в своей основе музыкальное искусство зачастую раскрывает своё смысловое значение именно через описание, перевод, вербализацию. Все музыканты, изучая музыкальное произведение, стремятся постичь его художественный образ, содержательную концепцию, сущностную идею, нередко обращаясь к словесному высказыванию и описанию. Не случайно многие композиторы предпосылали к своим произведениям литературные программы, манускрипты, эпитафии, посвящения, стремясь в них выразить то, что они пытались воплотить в музыке, дать исполнителям и слушателям «подсказку» в трактовке музыкального содержания.

Душевные чувства, переживания, настроения творца и слушателя, создающего и воспринимающего музыку, вбирает в себя художественный образ. С.А.Гильманов утверждает: «художественный образ – процесс и результат чувственной гештальтной презентации смысловых посылов конкретного произведения искусства, возникающей в психике человека при его взаимодействии с этим произведением» [49, с.57]. Он сиюминутен, расплывчат, отражая связь рационального и эмоционального, поддаётся прочтению, его может уловить человек даже без музыкальной подготовки, но имеющий достаточный слуховой багаж.

Восприятие и понимание художественного образа также нередко осуществляется через его вербализацию, т.е. попытку словесного выражения тех впечатлений и ассоциаций, которые вызывает музыка. Это умение тесно связано с умением понимать музыкальную семантику, но является более обобщенным, так как направлено на раскрытие смыслового значения не отдельных семантических элементов, а целостной авторской концепции, а потому отражает иной, более глубокий уровень познания музыки. Оно предполагает апеллирование знаниями из различных областей истории, культуры, музыки и других искусств. Мелодические рисунки, ритмы, ладовые обороты, гармонии и пр., т.е. отдельные элементы музыкального языка могут обладать определённым семантическим значением, но целостный художественно-содержательный образ создаётся лишь благодаря совокупности и взаимодействию многообразных средств музыкальной выразительности. Владеть знаниями строения музыкальных форм, понимать принципы композиции, логику её движения не достаточно без способности сопоставить эти знания с историческими условиями, общекультурным контекстом, музыкально-стилевыми особенностями конкретных эпох, без осознания содержательной связи формообразования и художественного образа. Такой комплекс знаний позволяет постигать и познавать музыкальное искусство на более значимом, высоком уровне.

Таким образом, *умение вербализовать художественный образ* – это умение выражать в речи музыкальное содержание на основе адекватного слухового восприятия, знания историко-культурного контекста создания произведения, художественно-эстетических принципов, стилистики и творческого метода композитора.

Данное умение воспитывается и совершенствуется в течение всего срока музыкального обучения, когда работая с разностилевыми и разножанровыми сочинениями, студенты любого профиля и специализации учатся разбираться и понимать их идейную концепцию, образ, запечатлённый композитором в авторском тексте. Реализация любой профессиональной музыкальной деятельности без осмысления содержательной идеи весьма затруднительна, так как музыканту, не осознающему суть анализируемой или исполняемой музыки, невозможно определиться со средствами и приёмами для её воплощения и, следовательно, вызвать интерес у учеников, читателей, слушателей.

Учитывая вышеизложенное, выделим ключевые метапредметные аналитические умения в учебно-музыкальной деятельности – это умение понимать музыкальную семантику и умение вербализовать художественный образ музыкального произведения, которые позволяют целостно и всесторонне раскрывать содержание музыкальных произведений, познавать и осмысливать замысел композитора, воплощенный в нотной записи.

Исполнительская деятельность «...выступает как перевод духовного художественного содержания из нехудожественной материальной системы в художественную» [106, с.36]. Её главная цель заключается в адекватной, грамотной передаче слушателю образной концепции автора. Вместе с тем «...исполнительство должно быть не копированием, механическим воспроизведением, простым репродуктивным актом, а своеобразным видом творчества, интерпретацией, сложным репродуктивно-продуктивным актом» [Там же]. Интерпретация представляет собой «прочтение» и донесение образной идеи музыкального произведения исполнителем, её ценность и

значимость проявляется в содержательной сбалансированности мироощущений композитора и интерпретатора. В течение всей своей исторической жизни осваиваемое обучающимися музыкальное сочинение, претерпевает бесконечное множество интерпретационных решений, на которые большое влияние оказывает не только личность самого исполнителя, но и историко-культурная среда, художественно-эстетические вкусы общества, социальный контекст и пр. Отметим и то, что интерпретационная деятельность имеет множество форм воплощения и не ограничивается лишь воссозданием произведения голосом или на каком-либо музыкальном инструменте. Музыковеды, преподаватели, композиторы также формулируют и доносят до адресата свое видение, интерпретацию художественного замысла, концепции произведения: первые – раскрывая содержательный замысел в виде аналитических исследований, статей, эссе; вторые – выявляя композиционный замысел сочинений и донося его обучающимся в виде рассказа; третьи – переплавляя предшествующий многовековой композиторский опыт, интерпретируя личное мировосприятие и создавая собственные произведения.

Аналитическая и исполнительская деятельность в процессе обучения музыкальному искусству тесно взаимодействуют между собой во время работы над художественным образом. Обращаясь к исполнительской деятельности, музыканты любого профиля и специализации работают над интонационной содержательностью и созданием концептуальной художественной интерпретации.

По мнению В.В.Медушевского: «...интонация – скреплённое энергиями смысла нерасторжимое единство всех сторон звучания, опирающееся на интонационно-речевой, двигательный-пластический опыт и стоящий за ним опыт духовной жизни, по масштабу соотносимое с речевой синтагмой (дыхательно-ритмически-смысловое единство), в сфере аналитической – с мотивами и фразами» [118, с.33]. Другой исследователь интонационной природы искусства Б.В.Асафьев подчёркивал, что именно интонация

позволяет воссоздать «музыкальное слово», насыщенное выразительностью и содержательностью. Посредством неё музыка не превращается в бездушное воспроизведение мелодических построений, фраз, предложений, а становится «живым», экспрессивно-волнующим, чувственно-эмоциональным искусством. Интонирование есть «проявление мысли» и именно благодаря ему происходит передача эмоционально-образного содержания в музыке, именно оно может придать любой интерпретации музыкального сочинения проникновенность, искренность, глубину.

Каждая эпоха имела свой «интонационный словарь» (термин Б.В.Асафьева), т.е. индивидуальные, характерные именно для данного исторического периода времени интонации, которые кроме этого подкреплялись и опирались на музыкально-выразительные средства: фактуру, тембр, гармонию, ритм и т.д. Владение музыкантами «интонационным словарём» в сочетании с широким кругом знаний открывает дверь в мир музыки и позволяет создавать стилистически грамотную, художественно-выстроенную интерпретацию. Обогащение «словаря» обучающихся происходит посредством знакомства с разностилевыми и разножанровыми произведениями. Самореализация исполнителей, композиторов, музыковедов в своей профессиональной деятельности (научной, творческой, исполнительской, педагогической) будет более успешной, если в процессе обучения они накопят масштабный и весомый интонационный багаж.

Умение выражать музыкальную мысль через интонацию связано с умением использовать навыки игры на музыкальном инструменте, управлять голосовым аппаратом, исполнительским коллективом, взаимодействовать с партнёрами-ансамблистами. Это умение напрямую взаимосвязано с навыками звукообразования, звуковедения, артикуляции, слухового самоконтроля для воплощения конкретного музыкального содержания.

В процессе обучения музыке эти умения воспитываются и развиваются у всех студентов, каждый музыкант осознает важность интонационной

выразительности и целенаправленно работает над интонацией: исполнители оттачивают мастерство игры на музыкальных инструментах, управляя голосом, руководя коллективом; композиторы, музыковеды, преподаватели – анализируя музыку и акцентируя внимание на выборе интонации для передачи художественного образа, прослушивая записи одного произведения в разных исполнениях, занимаясь на фортепиано, знакомясь с инструментарием, штриховыми, артикуляционными особенностями игры на различных инструментах.

Процесс музыкальной коммуникации инициируется с помощью данного умения, так как именно оно может привнести уникальность и индивидуальность в «прочтение» музыкального произведения. От того, как музыкант «произнесёт» слово, фразу, мотив, интонационно выстроит мелодию, зависит, будет ли он услышан и понят слушателями, исполнителями, учениками, насколько логична будет его интерпретация. Воспитание у обучающихся осознания важности интонации, выразительности произнесения музыкальной мысли, осмысленности воспроизведения мельчайших деталей музыкального текста является неотъемлемой составляющей педагогического процесса. Такой же немаловажной частью необходимо считать и вопросы интерпретации, создания собственных индивидуальных трактовок сочинений.

Исследователи музыкального искусства, а также исполнители (Л.А.Баренбойм, Н.И.Голубовская, А.В.Малинковская, Н.О.Телегина и др.) освещали различные вопросы, касающиеся интерпретационной работы музыканта: понятие, значение, этапы, методы воспитания и т.д. Они подчёркивали, что индивидуальная, оригинальная, логичная интерпретация базируется не только на точном и грамотном прочтении нотного текста музыкального произведения, но и на адекватном отражении художественно-эстетических и жанрово-стилевых особенностей музыки. Кроме того, в ней также отражается мышление и мировоззрение музыканта, его жизненный опыт, музыкальная эрудиция и кругозор, влияющие на трактовку образной

концепции сочинения. Вследствие этого существует многообразие неповторимых, глубоко самобытных исполнительских и исследовательских трактовок одних и тех же музыкальных произведений.

Ключевая задача и итог занятий в исполнительском классе – это создание и реализация законченной музыкальной интерпретации. Данный этап обучения является наиболее трудным и значимым, здесь учащиеся, будущие музыканты, применяют все приобретенные ранее знания и умения, демонстрируют предварительно выполненную аналитическую и исполнительскую работу, представляя собственную трактовку образной концепции. Оригинальность в интерпретацию привносит, в первую очередь, личное, субъективное отношение к автору, его творчеству и конкретно к анализируемому или исполняемому произведению. Несомненно, что пробужденные музыкой эмоции и мысли побуждают интерпретатора более детально и глубоко погружаться в образный строй, идею музыкального произведения, находить адекватные, наиболее точные средства для её реализации. В тоже время, для того, чтобы интерпретация соответствовала эпохальному, авторскому стилю, была логичной, убедительной и достойной внимания слушателей она должна строиться и обосновываться широким кругом знаний (историко-культурных, музыкально-исторических, музыкально-теоретических) во взаимосвязи с аналитическими умениями. «Музыкальное произведение есть процесс единый и целостный, и чем яснее это сознание, тем понятнее становится музыка» [167, с.208].

Наряду с этим для того, чтобы создать единую, завершённую содержательную интерпретацию всем музыкантам-профессионалам необходимо обладать архитектурным слухом. Его воспитание в учебно-музыкальной деятельности является одним из важнейших моментов, поскольку он даёт возможность контролировать, соотносить и объединять отдельные разделы музыкальной формы в единую композицию, заботясь о связности и соразмерности развития. Каждое произведение обладает тематической организацией, тонально-гармоническим развитием,

драматургией и композицией – эти компоненты выполняют режиссирующую роль, помогая формировать логику и целостность в развёртывании интерпретации. Интерпретатор же должен отчётливо осознавать и понимать драматургический замысел произведения, использовать соответствующие ему средства воплощения и выстроить их согласно общей концепции сочинения, владея исполнительскими навыками на достаточном уровне.

Умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения включает умения концептуализировать художественную идею и воссоздавать её в целостной исполнительской трактовке музыкального сочинения на основе владения архитектурным слухом, исполнительским аппаратом, проявления собственного отношения к исполняемому произведению.

Таким образом, метапредметные исполнительские умения в учебно-музыкальной деятельности – это умение выражать музыкальную мысль через интонацию и умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения, дающие возможность реализовать понятое и осмысленное на основе аналитических умений содержание музыкального искусства посредством создания собственных интерпретаций и донесения до слушателей авторского замысла.

Поскольку развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений осуществляется в учебно-музыкальной деятельности, для обоснования методов их развития необходимо проанализировать структуру и содержание профессиональной подготовки музыкантов разных специальностей.

По данным архивных источников [50; 168; 194] в первых отечественных профессиональных музыкальных учебных заведениях в конце XIX начале XX века при обучении музыкантов наблюдалось условное разделение учебных дисциплин на несколько ключевых блоков: «научных» (Закон Божий, арифметика, география, иностранный язык, литература и история), «обязательных» (элементарная теория музыки, сольфеджио,

гармония, форма, инструментовка и т.д.) и «специальных» (фортепиано, виолончель, скрипка, сольное пение, теория композиции и т.п.). Дисциплины первого блока («научные») расширяли общенаучные знания обучающихся; второй блок («обязательные») был сосредоточен на теоретической подготовке будущих специалистов; третий блок («специальные») ориентирован на практическое освоение будущей специальности.

По прошествии века современная подготовка профессиональных музыкантов в вузах страны, претерпев значительные изменения в нормативно-правовой базе и существенные трансформации в содержательном наполнении блоков дисциплин, в структурном отношении осталась неизменной. Проанализировав учебные планы подготовки специалистов и бакалавров по УГСН 53.00.00 «Музыкальное искусство» [192], можно констатировать, что учебные дисциплины по-прежнему структурируются в три блока: 1) общеобразовательные (ранее «научные»), куда можно отнести историю, основы государственной и культурной политики РФ, философию, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности, физическую подготовку и пр.; 2) теоретической подготовки (ранее «обязательные»), охватывающие сольфеджио, гармонию, современную нотацию, анализ музыкальной формы, полифонию, историю зарубежной музыки, историю русской музыки и пр.; 3) исполнительской подготовки (ранее «специальные» дисциплины), включающие специальный класс, ансамблевое исполнительство, концертмейстерский класс, дирижирование, сольное пение, оркестровый класс, класс композиции и пр.

Можно также отметить, что музыкальные дисциплины структурированы и разделены на предметы аналитической и исполнительской подготовки, т.е. развивают аналитические и исполнительские умения студентов-музыкантов разных специальностей в разнообразных деталях, направлениях и аспектах. Так, путём изучения музыкальных сочинений на предметах теоретической подготовки происходит развитие аналитических умений обучающихся. Например, в вузе история

зарубежной и русской музыки направлена на расширение историко-стилевых, философско-теологических, художественно-эстетических знаний обучающихся в сфере музыкального искусства, а не только на изучение жизни и творчества композиторов прошлого и современности, и предполагает взаимодействие со знаниями, полученными на дисциплинах общегуманитарной подготовки. Освоение данных знаний позволяет студентам-исполнителям свободно ориентироваться в музыке различных стилей и жанров, осознавать социально-исторические факторы и условия, прямо повлиявшие на написание произведений и, опираясь на них, точно воссоздавать в исполнении стилистические приметы эпох. Для композиторов, использующих при написании своих произведений различные сюжетные фабулы (действие которых может разворачиваться в предшествующих эпохах) и соответствующие им музыкально-стилистические средства, историко-культурные и музыкально-стилевые знания способствуют точному осмыслению и проникновению в дух эпохи, помогают конкретнее передать с помощью языка музыки образы минувших дней. Зачастую будущих композиторов потрясают и впечатляют творения из смежных искусств, вдохновляя на создание новых музыкальных сочинений. Достаточно вспомнить знаменитую увертюру-фантазию «Ромео и Джульетта» П.И.Чайковского, которую он написал воодушевившись сюжетом английского драматурга У.Шекспира; многие пьесы цикла «Годы странствий», такие как «Обручение», «Мыслитель», «Три сонета Петрарки», соната «По прочтению Данте» и др. Ф.Лист создал под впечатлением от изобразительных, архитектурных, литературных произведений.

Для музыковедов историко-культурные и музыкально-стилевые знания являются фундаментальными, основополагающими и первостепенными, поскольку позволяют осуществлять всесторонний анализ музыкальных произведений, т.к. музыка также как и любое искусство реагирует и отражает большинство социокультурных изменений. Педагоги должны погружать студентов в исторический контекст и демонстрировать связь между

произведением и эпохой его создания, расширяя их кругозор в сфере искусства и культуры. Курс «Гармония» нацелен на изучение стилистических особенностей гармонического языка различных исторических периодов и национальных композиторских школ, а также на формирование у музыкантов понимания законов гармонии. Предмет «Полифония» в историческом развитии раскрывает обучающимся логику и законы полифонического мышления, знакомит их с разнообразием полифонических стилей и жанров в разные временные периоды. Предмет «Анализ музыкальных форм» направлен на изучение музыкальных форм в исторической ретроспективе, развитие умений анализа сочинений с учетом их исторического, художественного, эстетического, композиционного своеобразия. По сути, теоретические дисциплины углубляют и расширяют знания и умения, необходимые музыкантам в их профессиональной деятельности: исполнители учатся анализировать нотный текст и понимать образную идею произведения для создания убедительной интерпретации; композиторы – использовать законы гармонии, формы и полифонии при создании собственных сочинений; музыковеды – проводить целостный анализ и постигать идейный замысел произведений; педагоги – объяснять учащимся роль музыкальных средств выразительности, формообразования, полифонии, гармонии и пр. в создании и передаче концепции музыкальных композиций.

Дисциплины исполнительской направленности ориентированы на создание собственных интерпретаций музыкальных сочинений и имеют разные формы воплощения и воспроизведения. Для исполнителей – это предметы специального класса, ансамблевого исполнительства, концертмейстерский класс, дирижирование, оркестр и т.д., здесь музыканты-исполнители, дирижеры, певцы, создают исполнительские интерпретации музыкальных произведений на инструментах или голосом в разных составах (соло, ансамбль, хор, оркестр). Для композиторов дисциплины – сочинение, фортепиано, чтение партитур позволяют создавать собственные

музыкальные композиции на основе познания и изучения множества музыкальных произведений различных стилей, жанров, исторических эпох. Музыковеды воспроизводят аналитические описания, раскрывающие художественный замысел и средства его воплощения композитором, и это тоже требует практического знакомства с разностилевыми и разножанровыми образцами музыкальной культуры, что осуществляется на уроках специального класса, чтения партитур, вокальной подготовки, фортепиано и прочих дисциплинах.

Исторически сформировавшийся и положенный в основу отечественного профессионального музыкального образования подход к обучению направлен на преимущественное развитие аналитических и исполнительских умений у студентов разных специальностей. Эти умения равноценны и равнозначны для всех музыкантов, развиваясь на различных дисциплинах профессиональной подготовки, они обуславливают необходимость межпредметных связей и интеграции знаний. Следовательно, именно аналитические и исполнительские умения являются универсальными, надпредметными для обучающихся всех специальностей.

1.3. Особенности развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано

При всей своей обоснованности, структурированности и логичности сложившаяся за много лет система обучения в современных отечественных музыкальных вузах, разделившая учебный процесс на теоретические и исполнительские дисциплины, привела к их разобщению, ослаблению взаимосвязей и отрыву исполнительской практики от аналитической работы. В результате студенты получают разрозненные знания, что отмечалось многими исследователями (Е.Я.Либерман, Ю.Н.Рагс, Е.Р.Сизова, Г.Р.Тараева, Г.М.Цыпин и др.).

По нашему убеждению, комплексное и всестороннее развитие аналитических и исполнительских умений студентов посредством межпредметной интеграции должно осуществляться, прежде всего, в рамках дисциплин специального цикла, реализуемых на протяжении всего периода обучения и характеризующихся наибольшим количеством учебных часов, таких как дирижирование, сольное пение, композиция, специальный инструмент и т.п. Но изучение реальной педагогической практики работы музыкальных вузов показывает, что приоритетная цель данных учебных предметов заключается в решении исполнительских дидактических задач – максимально хорошо и безупречно подготовить обучающихся к зачётам, экзаменам, академическим концертам и пр. Наряду с этим, в специальных классах довольно часто педагоги практикуют «метод натаскивания», навязывая свою трактовку верного толкования, правильного прочтения содержания музыкального произведения. При этом внимание преподавателей и студентов, как правило, концентрируется на овладении различными техническими приёмами игры и их совершенном применении в том или ином сочинении: «Цель методов натаскивания – сокрытие недостатков ученика, временное их преодоление» [106, с.229].

В данном случае вопросы стиля, художественного образа преподавателями упоминаются и разъясняются недостаточно, эпизодически, как аргументы, обосновывающие правильность их собственных суждений. Педагоги, беспокоясь о том, что учебная программа может быть не пройдена в установленный срок, стремятся ускорить процесс изучения музыкального произведения, показывая обучающимся, как нужно спеть, сыграть, продирижировать какую-либо часть или раздел сочинения, не объясняя и не комментируя его художественно-стилистических, музыкально-выразительных, композиционных принципов и свойств. Обособленность и разобщённость историко-теоретических и исполнительских дисциплин, недооценка педагогами-исполнителями значимости историко-культурных знаний привела к невнимательному отношению к аналитическим аспектам

осмысления средств музыкальной выразительности и художественных особенностей исполняемых произведений, что стало одной из причин пассивности мышления студентов: к моменту окончания обучения они не всегда понимают, зачем изучали объёмный комплекс теоретических дисциплин.

На наш взгляд, предмет «Фортепиано» способен восполнить данный пробел, обеспечить интеграцию и взаимную конвергенцию историко-теоретических и музыкально-исполнительских знаний и умений, уделить должное внимание аналитическому подходу к музыкальному тексту и созданию исполнительской интерпретации. Известные исполнители, композиторы, музыковеды, педагоги не раз отмечали значение данного инструмента в становлении профессионального мастерства всех музыкантов: «Владеющему фортепиано доступно для личного и непосредственного обозрения всё без исключения в мире музыки, дано опробовать в собственной исполнительской практике любой материал, звуковую концепцию» [210, с. 8]. Курс «Фортепиано» является неотъемлемой частью учебного процесса для студентов всех специальностей и профилей обучения, присутствуя во всех учебных планах музыкальных вузов и консерваторий.

В европейском, а затем и отечественном музыкальном искусстве XVI-XIX веков роль и значение фортепиано трудно переоценить, ведь именно данный инструмент оказал огромное просветительское влияние, способствуя художественно-эстетическому воспитанию общества. Рояль был главным инструментом и спутником всех домашних музицирований, художественных кружков, празднеств, непременным участником великосветских забав и зрелищ: на нём исполняли сольные инструментальные произведения, под его аккомпанемент пели и танцевали, его использовали в камерных ансамблях. «Фортепиано – инструмент самого широкого диапазона действия, играющий исключительно важную роль в массовом музыкальном воспитании и образовании» [210, с.7].

Крупнейшие музыканты прошлого и современности понимали весомость и значимость фортепианного обучения в становлении будущих специалистов, осознавали важность данного курса в их общемузыкальной подготовке, помогая и поддерживая развитие обязательного пианистического обучения. «Игра на фортепиано представляет для учащихся поистине неограниченные возможности для подлинного развития творческого воображения, ведь богатство и разнообразие тембров на фортепиано поистине неисчерпаемо. По тончайшим оттенкам в воображении слушателя рояль начинает звучать как оркестр, как хор или как один человеческий голос» [186, с. 7-8].

В истории фортепианного исполнительства сохранилось множество примеров, когда композиторы (Ф.Лист, Ф.Шопен, С.В.Рахманинов, Д.Д.Шостакович, С.С.Прокофьев и др.), а также музыканты, получившие известность благодаря владению другим инструментом (М.Л.Ростропович), поражали своих современников великолепной, виртуозной игрой на рояле. Но стоит отметить, что такое явление не является повсеместным: курс фортепиано не стремится воспитать из скрипача, баяниста, трубача, дирижёра, вокалиста концертирующего пианиста-виртуоза. Несомненно, что обучающиеся, осваивающие данный курс, способны исполнить на фортепиано сочинения различной степени трудности, читать с листа, аккомпанировать различным инструментам и голосу, однако организация и проведение сольного фортепианного концерта может представлять для них значительную, возможно, непреодолимую трудность. В данном контексте исполнительское мастерство рассматривается в более широком смысле: как путь к изучению и освоению богатейшего музыкального наследия, как способ постижения содержательных глубин музыкального искусства. «Курс общего фортепиано должен не столько обучать, сколько воспитывать, не столько технически завершать, сколько прорабатывать; он должен развивать в учащемся способность анализа и критического подхода с точки зрения

художественно-эстетической и со стороны формально-конструктивной» [41, с.6].

Выдающийся пианист А.Г.Рубинштейн писал: «Фортепиано для меня самый любимый инструмент, так как оно представляет собой в музыкальном отношении нечто цельное, всякий же другой инструмент, не исключая человеческого голоса, в музыкальном отношении всё же только половина» [Цит по 210, с.8]. Для трубача, дирижёра, альтиста, контрабасиста, вокалиста и т.д. рояль является дополнительным инструментом, с чьей помощью они могут претворить в звуке музыку различных стилей и жанров, сыграть все партии, голоса, встречающиеся в проходимых ими на исполнительских дисциплинах произведениях. «Без приобщения к фортепиано нельзя приобрести необходимый художественный кругозор, подлинную эрудицию, трудно знакомиться с образцами мировой музыкальной классики в оригинале или переложениях, работать над новыми произведениями» [135, с.13]. Наряду с этим, задача идеального концертного овладения репертуаром перед обучающимися не ставится: в определённых пределах они могут допускать несовершенства и технические неточности в игре, главное, чтобы в интерпретации наличествовала идея, придающая ей обоснованность и самостоятельность.

Необходимо принять во внимание, что фортепиано является единственным исполнительским инструментом для композиторов, дирижёров и музыковедов. Данные музыканты постоянно используют его в своей творческой, научной и педагогической работе, поэтому для них освоение фортепианных умений и навыков является существенной составляющей профессионального мастерства. С помощью фортепиано они знакомятся и постигают музыкальное наследие различных эпох и стилей, обогащают и развивают художественно-творческое мышление, ведь только владея возможностью исполнять, воспроизводить музыку, можно её исследовать и сочинять. Студенты этих специальностей за время своего обучения должны получить солидную пианистическую базу, хорошую

техническую подготовку, усвоить фактурные особенности и стилистические закономерности фортепианной музыки различных эпох, национальных школ и художественных направлений, постигнуть связь между словесным текстом вокальных произведений и аккомпанементом, понимать принципы игры в ансамбле, овладеть приёмами исполнения на фортепиано переложений симфонических, оперных, кантатно-ораториальных сочинений. Будущие композиторы должны уметь блестяще и выразительно исполнять свои оригинальные авторские сочинения, музыковеды – обладать глубокими познаниями в музыке разных эпох и направлений, уметь подкреплять свои слова музыкальными иллюстрациями в лекциях и на занятиях, дирижёры – уверенно играть произведения для хора на фортепиано.

Иную роль и задачу выполняет фортепиано для студентов, обучающихся игре на струнных, народных, духовых инструментах, а также для вокалистов. Исполнительская деятельность на основном инструменте для таких музыкантов является главной и ведущей, вследствие этого курс дополнительного инструмента должен быть направлен на прохождение репертуара, отличного от исполняемого на основном инструменте, что существенно пополнит и приумножит музыкально-слуховые представления и кругозор обучающихся. Для полноценного знакомства с сочинением виолончелисту, кларнетисту, домбристу и другим исполнителям на монодических инструментах, необходимо уметь исполнять не только свою партию, но и как минимум партию фортепиано (или переложение партии оркестра) хотя бы в общих чертах, иначе представление о целостном музыкальном контексте не сможет быть реализовано. Точную и грамотную трактовку сочинения исполнителю может подсказать лишь понимание целого.

Отметим и то, что учебный репертуар студентов исполнительских специальностей очень часто включает музыку из балетов, опер, симфоний, поэтому знакомиться с ней лучше всего посредством проигрывания клавира на фортепиано. Для вокалиста огромное значение приобретает осознание

взаимодействия поэтической и музыкальной идеи, роли фортепианного аккомпанемента в создании художественного образа. Изучение разнообразного стилистического материала, развитие способности комплексного музыкального мышления, чтения с листа, умения охватить целое – вот те основные исполнительские умения, которые развивает дисциплина фортепиано. «Курс фортепиано для исполнителей должен непрерывно поднимать их исполнительскую культуру» [41, с.6].

Тесная взаимосвязь прослеживается между курсом фортепиано и дисциплинами теоретического цикла: уроки гармонии, анализа музыкальных форм, сольфеджио и других историко-теоретических предметов немислимы без присутствия на них этого клавишного инструмента, посредством которого происходит практическое освоение материала. В частности, курс сольфеджио предполагает игру на рояле диктантов, гармонических последовательностей, подбор по слуху, одновременную игру и пение одного из голосов многоголосных партитур и т.д.; курс гармонии предусматривает исполнение и анализ последовательностей аккордов, различного вида секвенций и модуляций на фортепиано; курсы анализа музыкальных форм, истории русской и зарубежной музыки, полифонии, где требуется освоение большого массива музыкальной литературы, подразумевают не только прослушивание произведений, но и исполнение их на фортепиано. Б.Л.Яворский отмечал: «...от уровня владения инструментом зависит уровень музыкального образования в целом, поскольку фортепианная подготовка музыканта в значительной мере определяет возможность широкого охвата и глубокого усвоения дисциплин музыкально-теоретического цикла» [цит. по 82, с.12]. Владение фортепиано на достаточном уровне позволяет обучающимся качественно, эффективно и продуктивно осваивать теоретические дисциплины, чувствовать себя уверенно при выполнении домашних заданий по данным предметам, самостоятельном изучении музыкальных произведений и, что еще более

значимо, использовать на практике в своей исполнительской деятельности усвоенные знания.

Неограниченные развивающие возможности курса фортепиано заключаются в чрезвычайно широком и разнообразном учебно-педагогическом репертуаре для данного инструмента. Фортепианная литература охватывает все стили и жанры когда-либо существовавшие в музыкальном искусстве, даёт возможность практического ознакомления с ними, позволяет вычленивать и исполнять отдельно мелодическую и гармоническую линии, познакомиться и проанализировать различные типы фактуры, воспроизвести практически любое сочинение.

Выдающийся музыкант Г.Г.Нейгауз указывал: «Фортепиано есть единственный и незаменимый инструмент для обучения музыке по той простой причине, что на фортепиано все решительно можно сыграть и услышать» [131, с.212]. Всё это приводит к мысли о том, что курс фортепиано имеет универсальное и базовое значение для развития метапредметных аналитико-исполнительских умений обучающихся.

Курс фортепиано обладает рядом дидактических преимуществ перед другими исполнительскими дисциплинами. Так, на уроках фортепиано возможно использование индивидуальных и коллективных аналитических, коммуникативных, исполнительских форм работы.

При индивидуальных формах работы в классе фортепиано аналитическая, коммуникативная и исполнительская деятельность ученика осуществляется во взаимодействии с педагогом и при его непосредственном контроле. Как правило, педагог ставит учебные задачи, даёт аналитические задания, выстраивает диалог со студентом по поводу образной идеи изучаемого на уроке сочинения, поправляет исполнительские действия, приёмы обучающегося, направленные на реализацию художественного образа и пр. В процессе художественного взаимодействия студент общается с преподавателем и, посредством музыкального текста, с композитором,

создавшим произведение, через анализируемый и осмысливаемый им (совместно с педагогом) музыкальный текст.

Аналитическая, коммуникативная и исполнительская деятельность ученика при коллективных формах работы в классе фортепиано осуществляется во взаимодействии не только с педагогом и с композитором, но и с другими студентами; контроль при этом тоже может реализовываться со стороны и педагога и студентов. То есть каналы и формы взаимодействия многократно расширяются, позволяя воспринять и переработать гораздо большее количество информации – как вербальной, так и невербальной.

Среди коллективных исполнительских форм работы в классе фортепиано весьма успешно применяются следующие: ансамблевое музицирование в составах от двух до четырех человек (на двух инструментах или на одном в четыре руки); творческое состязание ансамблей разных составов (дуэтов, трио, квартетов); ансамблевое чтение с листа и транспозиция; аккомпанемент солистам (инструменталистам и вокалистам); коллективный класс-концерт (концертное выступление подготовленных ансамблей). Во всех формах работы, за исключением последней возможно использование как заранее составленных, уже «сыгранных» ансамблей, так и импровизационных, спонтанных, в которые вводятся новые участники непосредственно на занятии или перед ним.

В коллективных исполнительских формах работы, особенно на стадии знакомства с новым произведением (включающей разбор нотного текста, анализ музыкально-выразительных средств и композиционной структуры, раскрытие образной идеи, поиск исполнительских средств для её реализации и пр.) можно организовать совместную поисковую деятельность, коллективные обсуждения, дискуссии, диспуты среди обучающихся, переходящие в создание эвристических диалогов, бесед, аналитических эссе.

Активизировать поисковую деятельность студентов можно посредством использования интерактивных, эвристических, визуальных методов обучения, таких как эвристическая игра, эвристический диалог,

стилистическое моделирование и проектирование творческих задач, художественно-образная визуализация, создание художественных кейсов, прогнозирование исполнительской реализации и пр. Данные методы направлены на поиск вариантов решения творческих задач, связанных с анализом нотного текста, нахождением семантического смысла музыкально-выразительных средств, созданием вариантов убедительной вербальной трактовки музыкального содержания, нахождением адекватной аргументации и подтверждения своих идей визуальными, пластическими и другими художественными аналогиями, детальной художественной и технологической конкретизацией воплощаемых в исполнении образов и пр.

Коллективный поиск вариантов художественной трактовки сочинения и вариантов ее исполнительского решения можно сразу же апробировать на практике – путем проигрывания отдельных фраз, интонаций, фрагментов фактуры и частей композиции. Наличие различных точек зрения на интерпретацию сочинения позволяет организовать некий исполнительский диспут, где студенты могут отстаивать свою позицию не только в словесной форме, но и иллюстрируя свои мысли показом музыкальных фрагментов. Это позволяет выстроить особый тип коммуникативного взаимодействия, реализующийся как в вербальной, так и в невербальной форме, охватывающий как аналитическую, так и исполнительскую деятельность обучающихся.

Подобные формы работы не только вносят элемент соревновательности и существенно активизируют эвристическую деятельность студентов, но и наглядно демонстрируют взаимосвязь теоретической и практической подготовки, интеграцию историко-культурных, музыкально-теоретических и исполнительских знаний.

В процессе прохождения музыкальных сочинений курс фортепиано имеет уникальную возможность последовательно объединить аналитический (интеллектуально-технологический) и исполнительский (практико-творческий) этапы работы. Первый этап направлен на осмысление и

понимание художественного образа произведения, охватывая знакомство с историей, временем и местом его создания, личностью композитора, особенностями его творческого почерка, стиля, метода, анализом нотного текста и т.д.; второй этап предполагает поиск исполнительских средств реализации осмысленного художественного содержания на инструменте, приводящий к созданию стилистически грамотной, убедительной интерпретации. Ни один другой учебный предмет не дает такой возможности: музыкально-теоретические курсы, как правило, охватывают только лишь аналитический этап освоения музыкального произведения и не заканчиваются созданием и воплощением исполнительской интерпретации; исполнительские дисциплины, наоборот, зачастую опускают (частично или даже полностью) аналитический этап и концентрируются на отшлифовке исполнительской стадии освоения произведения. Иными словами, традиционное разделение учебных предметов на теоретические и исполнительские в основе своей имеет стадияльное разделение процесса освоения музыкального произведения – на стадию аналитическую и стадию исполнительскую. Курс фортепиано позволяет восстановить целостность и непрерывность этого процесса и обеспечить полноценное, разностороннее познание музыки как вида искусства и вида практического творчества.

Возможность широкого использования в классе фортепиано индивидуальных и коллективных аналитических, коммуникативных, исполнительских форм работы; интерактивных, эвристических, визуальных методов обучения, обеспечивающих интеграцию и взаимную конвергенцию историко-культурных, теоретических, исполнительских знаний, способствует реализации метапредметного подхода в музыкальном обучении и может обеспечить развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза. С этой целью необходима разработка специальной методики, основанной на применении указанных выше методов и форм учебной работы.

На основании выше сказанного мы полагаем, что целесообразно процесс обучения в классе фортепиано построить на основе взаимосвязи метапредметного, личностно-деятельностного и креативного подходов.

Метапредметный подход (М.Н.Ахметова, Ю.В.Громыко, И.А.Сабирова, А.В.Хуторской и др.), который мы подробно рассматривали в первом параграфе нашего исследования, обеспечивает интеграцию музыкально-теоретических, музыкально-исполнительских и историко-культурных знаний, предусматривает формирование целостной художественной картины мира в сознании обучающихся, развивает теоретическое и исполнительское мышление, способствует овладению универсальными методами работы над музыкальным сочинением. Кроме того, он позволяет выработать универсальные алгоритмы аналитико-мыслительной и практико-исполнительской деятельности, которые можно применять в познании базовых категорий искусства (музыкальное содержание, музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ) на любом учебном предмете.

Личностно-деятельностный подход (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.) характеризуется как единство деятельностной и личностной составляющих, где личность является субъектом деятельности и в ней определяет своё развитие. Интерес преподавателя сосредоточен на обучающемся, процесс обучения направлен на развитие его личности, интересов и потребностей. В личностно-деятельностном подходе педагог не просто сообщает знания, формирует умения и навыки, но организует учебную деятельность так, чтобы учащиеся самостоятельно решали образовательные задачи и определяли учебные потребности, вместо субъект-объектной модели коммуникации выступает субъект-субъектное равнопартнёрское учебное сотрудничество преподавателя и обучающегося. «Личностно-деятельностный подход в обучении означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно

совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [74, с. 89].

Применительно к нашему исследованию ключевой идеей личностно-деятельностного подхода является развитие личности в деятельности. Профессиональное становление музыкантов разных специальностей осуществляется в процессе исполнительской, композиторской, аналитической, слушательской деятельности, при этом развитию личности уделяется первостепенное, преимущественное значение, поскольку музыка по своей природе коммуникативна и непрерывно взаимодействует с личностью слушателя, композитора, исполнителя.

Музыка осваивается через музыкальную деятельность и личностное отношение к произведению, композитору, исполнению и т.д. «Музыкант как деятель перевоссоздаёт абстрактно-нейтральное знание, взятое из сферы музыки, наделяя его личностным смыслом и выступая источником движения и «создателем» самого процесса» [175, с.18]. Исполнитель, композитор, музыковед в своей деятельности отражают личностно-окрашенное, субъективно-осмысленное содержание музыкальных явлений. Их знания, умения и навыки формируются посредством музыкальной деятельности и личностного восприятия, воплощения, интерпретации произведений музыкального искусства в своей деятельности. Только пропуская музыкальное произведение через свою личность, своё видение музыкальной идеи и окрасив её собственными эмоциональными переживаниями возможно создание оригинального прочтения, интерпретации.

Креативный подход в образовании разрабатывается в исследованиях О.В.Гордиенко, Л.К.Дэвис, Е.П.Ильина, К.Г.Кречетникова, Т.Любарта, Й.Мазеха и др. Под креативностью, как правило, понимают «способности личности, выражающиеся в готовности к созданию новых идей, порождению нескольких предложений по разрешению проблемы одновременно, поиск новых вариантов и модификаций решения. Креативность как особая

творческая способность проявляется и реализуется в творческом процессе» [54, с.106].

Основная задача креативного подхода – привести в свою деятельность нестандартный подход, найти принципиально новое решение существующей проблемы, прийти к оригинальному результату, направленному на успех, за счёт беглого, гибкого и изобретательного мышления. Креативность является необходимым компонентом профессионального становления и самореализации в музыкальной деятельности. Так исполнитель, создавая интерпретацию музыкального произведения, ищет нестандартные, индивидуальные, только ему одному присущие средства для её звукового воплощения; музыковед, преподаватель – также стремятся найти оригинальный способ подачи материала, позволяющий заинтересовать и увлечь читателей, слушателей, обучающихся; композитор – ищет новые идеи, неординарные способы передачи образов, создаёт оригинальные музыкальные темы, свежие гармонии, авторские концепции и т.д.

Ученые отмечают, что «основная цель креативной образовательной среды – «разбудить» в человеке творца и максимально развить заложенный в нём творческий потенциал» [Цит. по 215]. Ранее нами было отмечено, учебно-музыкальная деятельность осуществляется путём передачи накопленного теоретического и практического опыта преподавателем обучающемуся, но передача эта не должна носить характер «натаскивания», навязывания своего видения прочтения музыкального образа. Процесс обучения в музыкальном вузе художественно-творческий по содержанию, т.к. обращается к музыкальному искусству, его ценностям и продуктам его реализации и преломляет их сквозь призму собственной личности.

Креативный подход даёт возможность преподавателю ставить нестандартные задачи, вариативно и многогранно подходить к решению творческих проблем, корректно и деликатно направлять деятельность обучающихся для стимулирования творческого поиска, воображения, вырабатывания собственных идей и взглядов на музыкальное произведение.

Креативный подход позволяет студентам, основываясь на их прошлом личностном, исполнительском, композиторском, аналитическом, педагогическом опыте, создавать уникальные, неповторимые интерпретации музыкальных произведений, находить свежие идеи в прочтении музыкальных сочинений и способы их реализации в своей деятельности. Применение данного подхода развивает творческий потенциал обучающихся, мотивирует на самореализацию и профессиональный успех, развивает гибкость мышления, позволяет создавать оригинальные творческие продукты.

Опираясь на положения метапредметного, личностно-деятельностного и креативного подходов, мы предлагаем методику развития у студентов музыкального вуза метапредметных аналитико-исполнительских умений в классе фортепиано, которая включает в себя три этапа: *мотивационно-аналитический*, задача которого – повышение мотивации музыкально-аналитической деятельности и развитие умения понимать музыкальную семантику – решается через использование визуально-эвристических методов (художественно-образная визуализация, презентация идеи, эвристическая игра); *интеграционно-деятельностный*, задача которого – развитие умений вербализовать художественный образ музыкального произведения и выражать музыкальную мысль через интонацию – решается через использование коммуникативно-эвристических методов (эвристический диалог, музыкально-стилистическое моделирование; проектирование творческих задач); *рефлексивно-творческий*, задача которого – развитие умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения – решается через использование креативно-эвристических методов (образная гиперболизация, создание художественных кейсов, прогнозирование исполнительской реализации, творческая рефлексия). Рассмотрим этапы методики более подробно.

Мотивационно-аналитический этап предполагает использование визуально-эвристических методов обучения: художественно-образная визуализация, презентация идеи и эвристическая игра.

Метод визуализации в научно-педагогической литературе исследован в трудах А.А.Вербицкого, А.Н.Иоффе, З.Н. Кодзовы, А.В.Морозова, С.А.Носкова, А.Г.Рапуто, И.А.Трухан, Д.А.Трухан, Т.В.Шориной и др. Как правило, визуализацию определяют как «...свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [35, с.110]. «Визуализация обеспечивает синтез знаний, позволяет опосредованно и наглядно представить изучаемые явления в тех областях, в которых непосредственно наглядное восприятие затруднено или вообще невозможно» [162, с.138]. Под визуализацией мы понимаем представление воспринимаемого объекта студентом в виде некоего внутреннего образа, который позволяет осмысливать и усваивать информацию, полученную во время обучения, более результативно и эффективно, помогает постигать суть процессов путём активизации мышления. Среди визуальных методов обучения большое распространение получили презентации, инфографика, ментальные карты, схема фишбоун и др.

В нашем исследовании визуальные методы были использованы в виде метода художественно-образной визуализации и презентации идеи в процессе фортепианной подготовки.

Первый из них (художественно-образная визуализация) предполагает поиск художественных параллелей и ассоциаций в процессе изучения музыкального сочинения в других формах искусств – это могут быть произведения живописи, литературы, кинематографа и пр. Так, например, при изучении пьесы «Два еврея, богатый и бедный» из фортепианного цикла М.П.Мусоргского «Картинки с выставки» целесообразно найти картину В.А.Гартмана, послужившую прообразом данной пьесы, и попросить студентов поразмышлять, в чем сходство и различие персонажей картины и пьесы, дать задание подобрать примеры аналогичных сюжетов в других видах искусств. Это позволит направить мысль обучающегося на воплощение темы острого социального неравенства в других полотнах

русских художников (например, В.Г.Перова «Чаепитие в Мытищах») или литературе (Н.М.Карамзин «Бедная Лиза»). Погружаясь в тему, студент начнёт острее понимать образное содержание музыкального произведения и искать средства его воплощения в музыкальном тексте (противопоставление динамики, регистров, темпов, артикуляционных и мелодических линий и т.д.). Обучающийся сможет объяснить и аргументировано доказать трактовку значения музыкально-выразительных средств и приёмов, выбранных композитором для передачи образов, т.е. понять музыкальную семантику.

Такая работа нахождения ассоциаций в смежных искусствах, прежде всего, заставляет заострить внимание студентов на содержательной стороне исполняемых произведений, побуждает вникнуть и погрузиться в музыкальный образ, найти и осознать способы его передачи в нотной записи, иными словами, мотивирует к аналитической деятельности.

Под термином «презентация» обычно подразумевается использование компьютерных технологий для мультимедийного представления учебного материала: отображение на экране текстовой информации, визуальных образов, диаграмм, видеороликов и прочего, что расширяет объем визуально воспринимаемой информации. «Главная задача презентации – привлечение внимания, пробуждение заинтересованности, убеждение в чем-либо» [146, с.180-181]. В нашем исследовании презентация рассматривается несколько шире: как способ визуально-вербального донесения, передачи осмысленной и понятой идеи музыкального сочинения обучающимся, когда оперируя наглядными образами из смежных искусств подкреплёнными аналитическими изысканиями, рождается несущая смысловую нагрузку концепция музыкального произведения.

Метод презентации идеи представляет собой более основательный уровень погружения в содержание музыкального произведения и предусматривает предварительную самостоятельную работу студента по раскрытию образной концепции сочинения и донесению её до педагога. При этом обучающийся также может обращаться к аналогиям и художественным

параллелям из других видов искусств, подкрепляя ими своё понимание художественного замысла. К примеру, студенту для презентации идеи пьесы Э.Грига «Кобольт» из цикла «Лирические тетради (тетрадь 10)» необходимо предварительно изучить информацию о кобольте (найти иллюстрации и картины с его изображением, прочитать сказки, легенды связанные с этим персонажем, возможно, посмотреть мультфильмы), для того чтобы визуализировать образ, связать его с национальной принадлежностью автора и вспомнить другие известные произведения Э.Грига, связанные с народным фольклором («В пещере горного короля», «Шествие гномов», «Танец эльфов»). Для аргументации представленной идеи студенту необходимо будет проанализировать музыкально-выразительные средства, используемые автором для передачи образа мифического существа (низкий регистр, острая ритмическая пульсация, яркие динамические сопоставления, кружащие на месте восьмые и отрывистые, стаккатные четверти и т.д.). Все это, безусловно, будет развивать у студентов умения самостоятельной аналитической деятельности и содержательной трактовки музыкально-семантических средств, а также закладывает предпосылки к развитию умения вербализовать художественный образ музыкального произведения.

Метод эвристической игры в педагогических трудах и исследованиях начал разрабатываться не так давно: здесь можно отметить работы Т.А.Бабаковой, Е.А.Бушмановой, Е.В.Воробьевой, А.Д.Короля, А.А.Моргуненко. Под эвристической игрой понимается «...синергия игровой формы с содержанием эвристического обучения» [96, с.47], где эвристический компонент привнесет в игру «...открытость и творческий характер, что позволит учащимся становиться исследователями, которым предстоит совершить собственные личностные открытия, извлечь изнутри новые смыслы в процессе активной игровой деятельности» [там же].

Метод эвристической игры мы трактуем как воображаемое ролевое взаимодействие нескольких реальных или вымышленных персонажей по

поводу музыкального произведения, направленное на повышение мотивации к музыкально-аналитической деятельности.

Например, эвристическую игру в классе фортепиано можно организовать при работе над прелюдией А.Н.Скрябина, представляя воображаемое ролевое взаимодействие двух враждующих лагерей: сторонников Скрябина и поклонников Рахманинова. В игре могут участвовать два студента или студент с преподавателем, а распределение ролей может быть как инициативой преподавателя, так и самих студентов. Содержание игры основывается на реальной исторической полемике – «рахманист» «нападает» на «скрябиниста» по поводу невнятной мелодии, режущей слух гармонии, расплывчатой формы, неясной и мудрёной образной сути прелюдий и т.д., на что «скрябинист» разъясняет и развеивает каждый пункт упреков. Участие в игре требует серьезной предварительной подготовки, так как обучающиеся должны ориентироваться в историческом контексте, иметь представление о культуре Серебряного века, знать философию и биографические детали жизни композитора, особенности его мелодического и гармонического языка, понимать образный строй исполняемых прелюдий, владеть сведениями об истории их создания и пр.

Такой игровой контекст не оставит обучающихся равнодушными: чтобы не оказаться в числе «проигравших» у них появится мотивация найти интересные биографические факты, разобраться в строении музыкального сочинения, его содержания и образном строе, сделать анализ композиции и средств музыкального языка. Следовательно, помимо интереса здесь также развивается умение понимать музыкальную семантику, поскольку акцент делается на взаимосвязи между содержанием и способами его выражения в музыке, а также рассматривается смысловая нагрузка музыкально-выразительных средств.

Интеграционно-деятельностный этап предполагает использование коммуникативно-эвристических методов: эвристический диалог,

музыкально-стилистическое моделирование и проектирование творческих задач.

Широко исследованный в научно-педагогических работах В.М.Аганисьяна, Р.Т.Гареева, В.В.Князевой, А.Д.Короля, В.Н.Пестерева, А.В.Хуторского и др. метод эвристического диалога, понимается как: «...коллективная когнитивная деятельность, в которой совершается созревание идей. Переход такой деятельности, как движение мысли в предметность в ходе занятия, наблюдаем в виде фиксируемых соотносительных мнений и понятий, а также проводимых для их подтверждения обоснований» [141, с.113]. Суть метода заключается в организации коллективной познавательной деятельности, где обучающиеся посредством диалога находят ответы на поставленные перед ними вопросы и приобретают личный опыт нахождения знаний.

В нашем исследовании мы рассматриваем эвристический диалог как диалог двух студентов, показывающий их аргументы и рассуждения, приводящие к постепенному решению поставленной педагогом задачи. Как отмечают А.Д.Король, Е.В.Бэкман: «Диалог уже по определению способствует реализации целей предмета, развивает познавательные качества личности студента, «работает» на появление мировоззренческих «горизонтов» [94, с.43].

Мы считаем, что эвристический диалог в музыкальном обучении может состояться в том случае, когда у каждого из обучающихся есть своё понимание предмета диалога. При исполнении в классе фортепиано любого произведения можно создать диалоговую ситуацию, где студенты могут высказать своё аргументированное мнение о его содержании, изложить свою точку зрения на художественную интерпретацию, подкреплённую анализом музыкального текста, знанием стилистических принципов автора, жанровых особенностей и т.д.

Умение вербализации художественного образа музыкального произведения продуктивнее и успешнее развивается посредством

коммуникативного взаимодействия, что позволяет более осмысленно подойти к исполнению музыкальных сочинений. Вместе с тем, диалогическое взаимодействие особенно важно в ансамблевом музицировании, так как даёт возможность понять позицию партнера и выработать общие подходы к исполнительской интерпретации сочинения.

Отметим, что эвристический диалог и эвристическая игра, используемая нами на предыдущем этапе методики, имеют различия в организации деятельности обучаемых и разную целевую направленность. Игра предполагает условное ролевое взаимодействие персонажей и направлена, прежде всего, на повышение мотивации к аналитической деятельности; диалог же подразумевает реальное взаимодействие обучаемых, передачу ими собственных рассуждений и идей без игрового контекста и направлен на развитие умений вербализовать художественный образ.

В музыкальной педагогике метод моделирования рассматривается в работах Б.Р.Иофиса, А.И.Исенко, А.С.Приселкова, Н.И.Степанова, Т.Г.Чумак и др. исследованиях. Моделирование понимается «...как метод научного исследования, метод опосредованного познания объектов действительности, физических процессов – на их моделях. Он заключается в имитации изучаемого явления» [214, с. 12]. В нашей работе мы применяем метод музыкально-стилистического моделирования, заключающийся в практическом воплощении (сочинении, исполнении) характерных для конкретного периода, стиля, течения, индивидуального авторского стиля и т.п., интонационных эмоционально-смысловых моделей (оборотов, фраз, построений) с целью выражения конкретно заданного содержательного замысла.

Например, занимаясь над пьесой Р.Шумана «Отчего?» из цикла «Фантастические пьесы» op.12 целесообразно попросить обучающегося сочинить и сыграть фразу, передающую интонацию вопроса. Для выполнения этого задания студенту, прежде всего, необходимо обратиться к своему внутреннему «интонационному багажу» и понять, какими средствами

можно выразить вопрос и как другие композиторы воплощали данную интонацию. Выполняя задание, учащийся осмысливает роль и значение интонации, а также внимательно «дешифровывает» все последующие интонации, буквально пронизывающие пьесу Р.Шумана. Происходит осознание связи между постигнутым музыкальным содержанием и его интонационным воплощением на инструменте, т.е. развивается умение выражать музыкальную мысль через интонацию.

Метод проектов широко исследован в педагогической литературе Дж.Джонсоном, И.К.Баталиной, И.В.Борисковой, Е.А.Гилевой, Е.Е.Егоровым, М.М.Морозовой, В.Н.Стернберг, И.Д.Чечель и др. На современном этапе метод проектов – это «...совокупность приёмов и действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи – решения определенной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта» [29, с.51].. Данный метод акцентирует внимание на самостоятельной работе учащихся и предполагает нахождение решения для практической задачи или проблемы посредством использования и применения знаний, полученных при изучении других дисциплин.

Метод проектирования творческих задач, используемый в нашей работе, созвучен методу проектов, поскольку оба подразумевают создание и решение задачи, способствующей формированию индивидуального взгляда на художественную интерпретацию произведения и поиску интонационных средств для ее выражения. Основная идея метода проектирования творческих задач заключается в подготовке творческого задания (сочинить, исполнить, аргументировать, доказать, найти в музыкальном тексте и т.д.) одним студентом для другого применительно к трактовке музыкального содержания и его воплощения в исполнении на фортепиано. Например, изучая Сонату D-dur op.6 для фортепиано в 4 руки Л.Бетховена, у обучающихся должно быть сформировано совместное представление об идее сочинения и средствах его передачи. Преподаватель организует ситуацию, где студенты дают

творческие задания друг другу с целью конкретизации и детализации собственных представлений: найти в тексте лирические (или героические, танцевальные и др.) партии и указать наиболее характерные средства создания соответствующей образности; найти и сыграть кадансовые гармонические обороты и отметить в них типовые и нетиповые стилевые черты классицизма; найти и сыграть интонации, передающие определенные смысловые значения (утверждение, вопрос, тревога, печаль, торжество и т.д.); найти наиболее характерные для Бетховена мелодические интонационные обороты и дать их образную трактовку и т.д.

Сообща студенты уточняют характер партий и их строение, членение сонатной формы, образное содержание и т.д., в результате проясняется идея, композиционные особенности произведения, штриховое, артикуляционное и интонационное наполнение партий, выясняется отношение студента-партнера к исполняемому произведению и находятся совместные интонационные средства воплощения, не противоречащие замыслу произведения. Таким образом развивается умение вербализовать художественный образ и умение выражать музыкальную мысль через интонацию.

Стоит отметить, что студенты вуза разных специальностей, помимо исполнительской квалификации получают также квалификацию преподавателя, поэтому метод проектирования творческих задач очень важен с точки зрения создания профессионально-ориентированного обучения, направленного на решение педагогических ситуаций посредством постановки вопросов и заданий другому обучающемуся как своему ученику.

Рефлексивно-творческий этап предполагает использование креативно-эвристических методов: образная гиперболизация, создание художественных кейсов, прогнозирование исполнительской реализации, творческая рефлексия.

Выдвинутый А.В.Хуторским креативный метод эвристического обучения – метод гиперболизации предполагает преумножение или

преувеличение информации об изучаемом объекте, его элементах или свойствах. В рамках нашего исследования мы фокусируемся на методе образной гиперболизации, понимая его как исполнение музыкального произведения целиком или его части с преувеличением выразительных особенностей, или с корректировкой (по указанию педагога) эмоционально-образной составляющей музыки.

Выдающийся музыкант и педагог Г.М.Коган отмечал: «Искусство начинается там, где начинается чуть-чуть.... Слышит ли обычный ученик это «чуть-чуть»? Улавливает ли он «бесконечно малые» различия между сотнями оттенков *piano* или *allegro*, знает ли он, в какой именно из этих сотен оттенков он «целит», живет ли в его внутреннем слухе этот единственный оттенок?» [90, с. 30].

На наш взгляд метод образной гиперболизации может помочь в нахождении меры того самого «чуть-чуть» образного оттенка, темпа, динамики и т.д. Например, чтобы найти удобный темп любой исполняемой пьесы, предлагается обучающемуся сыграть её очень быстро или очень медленно. Студент обратит внимание какой темп более удобен для выстраивания мелодической линии, отметит неудобство исполнения пассажей в слишком виртуозном темпе, а главное поймёт важность выбора темпа для передачи образа, характера и создания адекватной интерпретации музыкального сочинения.

Владение границами и градациями звука, интонации, темпа, образного оттенка и т.д. влияет на построение и развитие всего исполняемого произведения, на выстраивание архитектоники и целостности интерпретации. Метод образной гиперболизации помогает в воспитании вкуса, чувства меры и стиля, что в свою очередь развивает умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения.

Широко разработанный и применяемый в педагогике кейс-метод нашел отражение в работах таких авторов, как А.М.Деркач, Е.В.Егорова, И.А.Леонова, А.В.Малаева, П.Тейч, Д.А.Махотин, И.В.Тельнюк, Э.Фелпс,

В.В.Филонова и др. Кейс-метод понимается исследователями как «активный метод обучения, основанный на организации преподавателем в группе студентов обсуждения задания, представляющего собой описание конкретной ситуации с явной или скрытой проблемой» [64, с. 12].

В нашем исследовании мы применяем метод создания художественных кейсов, под которым подразумеваем проектирование (с предварительным анализом контекста, условий и пр.) конкретной творческой ситуации с последующим практическим воплощением (исполнением на фортепиано). Применительно к музыкальному исполнительству «кейс» можно трактовать как модель целостной концепции музыкального произведения, с учётом всех аспектов и условий его создания (стилевые и эстетические особенности эпохи, история создания и жизненные обстоятельства композитора, тема, идея и т.д.).

Прежде чем начинать исполнительскую работу над произведением в классе фортепиано, особенно если она направлена не на эскизное изучение музыки, а на «показательное» исполнение (например, на конкурсе, концерте или переводном экзамене), нужно сначала создать художественный кейс сочинения. Обязательными компонентами кейса, на наш взгляд, являются: анализ художественно-исторических условий, эстетических норм эпохи и стиля, определение места произведения в творческом наследии композитора, конкретизация авторского замысла и образного содержания, характеристика основных средств его музыкального воплощения, постановка наиболее важных исполнительских задач.

Для того чтобы создать полноценный художественный кейс, студент должен будет обратиться к специальной литературе, самостоятельно изучить нотный текст, обдумать содержание произведения, сопроводив соответствующей аргументацией, основанной на изучении художественных и жизненных обстоятельств создания музыки, подкрепив анализом средств музыкального языка, наиболее показательных для воплощения замысла, спроектировать ключевые исполнительские задачи и т.д.

В результате подобного комплексного и многогранного подхода к музыкальному творению, у студента должно сформироваться собственное видение художественной идеи сочинения и личное отношение к исполняемой музыке, что, в конечном счете, должно способствовать формированию целостного объемно-голографического представления об исполняемом сочинении в единстве историко-культурных и исполнительских аспектов.

Метод создания художественных кейсов тесно взаимосвязан со следующим методом – прогнозирование исполнительской реализации, однако в данном случае более детально раскрываются и рассматриваются исполнительские цели и сложности, возникающие в процессе освоения музыкальных произведений. «Прогнозирование представляет собой систематизированное исследование будущих результатов, оценка конечных последствий с помощью научных методов и на основе научных теорий» [52, с.80]. Метод прогнозирования исследован в работах Б.С.Гершунского, Н.В.Горбуновой, Л.Г.Демидовой, Т.А.Стефановской, П.Б. Тычкина и др.

Метод прогнозирования исполнительской реализации трактуется нами как создание исполнительской модели художественного кейса. Если создание кейса направлено, прежде всего, на познание музыкального произведения в многослойном художественном контексте и имеет в своей основе когнитивную деятельность, то прогнозирование исполнительской реализации направлено на поиск наиболее рациональных с технической точки зрения и наиболее убедительных с художественной точки зрения вариантов его практического воплощения, соответственно в основе здесь лежит аналитико-практическая деятельность. При этом обучающийся должен самостоятельно определить, с какими исполнительскими сложностями ему предстоит встретиться, какие можно допустить ошибки и неточности, какие этапы работы и последовательность действий нужно предусмотреть и пр.

Самостоятельное осмысление и проговаривание исполнительских трудностей, как правило, побуждает к самостоятельному нахождению способов преодоления этих трудностей, творческому поиску решения

проблем и прогнозированию своих последующих действий для достижения максимального результата – всё это способствует развитию умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения.

Применяя метод создания художественных кейсов и метод прогнозирования исполнительской реализации в конечном итоге студент использует комплекс аналитических и исполнительских умений: выявляет образную концепцию посредством историко-культурных, музыкально-исторических и теоретических знаний и воплощает её на инструменте через музыкально-исполнительские знания и умения. Следовательно, как мы отмечали выше, курс фортепиано позволяет осуществить взаимодействие аналитической и исполнительской стадий изучения музыкальных сочинений.

Рефлексивный метод обучения разрабатывается в педагогических работах Н.Г.Алексеевой, Г.П.Звенигородской, А.Я.Кузнецовой, М.Н.Прозоровой, Т.Ф.Ушевой, А.В.Хуторского, Н.Б.Яновской и др. «Рефлексия в обучении – мыследеятельностный, чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности» [208, с. 167]. Сущностная идея данного метода состоит в стимуляции у обучающихся мыслительной деятельности посредством осмысления собственного индивидуально-личностного отношения к учебной деятельности. Данный метод позволяет ученикам конкретизировать и осмыслить достигнутые результаты, определить будущие задачи, а также внести коррективы в свою траекторию обучения.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем метод творческой рефлексии как инструмент для комплексной оценки музыкального исполнения. Оценка проводится тремя субъектами: самим исполнителем-студентом, слушателями-студентами и преподавателем, с последующим сопоставлением и анализом полученных оценок. На уроке фортепиано преподаватель даёт обучающимся возможность высказать своё мнение о реализованной интерпретации. В большинстве случаев анализ собственного исполнения заставляет задуматься и запомнить ощущения во время игры:

если что-то получилось – понять, что было предпринято для этого, если нет – как решить данную проблему и найти средства для её преодоления. Оценка других слушателей позволяет взглянуть на свою интерпретацию со стороны, отметить слабые и сильные стороны. Как правило, оценка самого себя, оценка со стороны преподавателя и других обучающихся по объективным причинам (возраста, профессионального и жизненного опыта и т.д.) различаются, но в силу своих различий дают наиболее полную картину произошедшего. Всё это даёт стимул к совершенствованию исполняемой музыки и развивает умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения.

Еще раз отметим, что в отличие от большинства исполнительских дисциплин (специальный класс, класс ансамбля, оркестра и т.д.), где основное внимание уделяется совершенствованию исполнительских навыков и концертному освоению все более усложняющегося репертуара, в классе фортепиано учебную работу ученика с помощью указанных выше педагогических форм и методов можно направить на осмысление музыкального материала и интеллектуальное постижение музыкального содержания с последующим воплощением в собственной исполнительской практике, что позволит обеспечить развитие метапредметных аналитических и исполнительских умений студентов.

Выводы по первой главе

1. Понятие «метапредметные умения» в психолого-педагогических исследованиях трактуется как общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные навыки и умения, имеющие универсальный характер и являющиеся неотъемлемым условием успешного формирования других видов умений. В музыкальной педагогике данная категория до настоящего момента активно не разрабатывалась, не было попыток обоснования и применения метапредметных умений в профессиональной

подготовке студентов музыкального вуза. Мы рассматриваем понятие «метапредметные умения» и экстраполируем его на сферу музыкальной педагогики посредством обращения к более широкому общенаучному понятию – метапредметному подходу.

2. Изучение научных исследований, посвященных рассмотрению метапредметного подхода в общей и музыкальной педагогике, позволило установить, что метапредметный подход представляет собой общенаучный подход в познании процессов действительности, позволяющий воссоздавать и постигать целостную картину мира, решающий проблему разобщенности и обособленности различных учебных предметов и научных дисциплин. Метапредметный подход в профессиональной музыкальной педагогике предполагает такое построение учебного процесса, при котором взаимосвязанные между собой учебные предметы направлены на изучение универсальных категорий искусства посредством взаимообмена, интеграции и конвергенции знаний.

3. Изучение трудов в области музыкальной педагогики и музыковедения показало, что музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ являются фундаментальными образовательными объектами (универсальными категориями) музыкального искусства, на их освоение и познание обращена вся система музыкального образования, а знания о них интегрированы во множество учебных дисциплин. Студенты-музыканты постигают данные первосмыслы посредством работы над главным концептом, ключевым элементом европейской музыкальной традиции, лежащим в основе профессионального музыкального образования – музыкальным произведением.

4. Анализ существующей практики подготовки обучающихся в высших музыкальных учебных заведениях показал, что освоение музыкальных сочинений чаще всего делится на аналитический (изучение музыкального текста) и практический (исполнение интерпретации) этапы. Каждый из них, как правило, разделен между предметами теоретической

(гармония, полифония, анализ музыкальных форм, история русской и зарубежной музыки и пр.) и практической подготовки (специальный класс, ансамблевое исполнительство, дирижирование, оркестровый класс, композиция и пр.). В свою очередь, приобретенные и усвоенные на теоретических и практических предметах знания не всегда востребуются студентами комплексно и не взаимодействуют между собой при изучении и последующем исполнении музыкального произведения, что не позволяет полноценно осознать содержание музыкального произведения и адекватно воплотить его в собственной исполнительской интерпретации.

5. Вместе с тем, понимание содержания и авторской концепции изучаемого произведения необходимо музыканту любой специальности: для исполнения его интерпретации на инструменте, голосом или коллективом (исполнитель), написания посвященной ему статьи или исследования (музыковед), донесения до учащихся его смысловой сущности и образной идеи (преподаватель), использования накопленного композиторского опыта, заключенного в данном произведении, при создании собственных сочинений (композитор). В связи с этим, чтобы у обучающихся изучение музыкальных произведений осуществлялось в объёмном историко-культурном контексте, с учётом биографических, художественно-эстетических, жанрово-стилевых, музыкально-выразительных аспектов и реализовывалось в адекватном воплощении музыкального содержания в собственной практической деятельности, необходимо развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений.

6. Метапредметные аналитико-исполнительские умения студентов музыкального вуза мы трактуем как освоенные музыкантами разных специальностей способы учебных действий, имеющие универсальный, надпредметный характер, базирующиеся на интеграции и взаимной конвергенции философско-эстетических, историко-теоретических и музыкально-исполнительских знаний, позволяющие познавать и интерпретировать содержание музыкального произведения через

фундаментальные категории искусства (музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ). Наиболее важными среди них являются: умение понимать музыкальную семантику, умение вербализовать художественный образ музыкального произведения (аналитические); умение выражать музыкальную мысль через интонацию, умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения (исполнительские).

7. Метапредметные аналитико-исполнительские умения студентов музыкального вуза являются сложными умениями, их структура включает в себя ряд частных умений: умения выявлять и трактовать смысловое значение музыкально-выразительных средств на основе знания грамматических особенностей музыкальных стилей и жанров различных исторических эпох (*умение понимать музыкальную семантику*); умения выражать в речи музыкальное содержание на основе адекватного слухового восприятия, знания историко-культурного контекста создания произведения, художественно-эстетических принципов, стилистики и творческого метода композитора (*умение вербализовать художественный образ музыкального произведения*); умения использовать навыки игры на музыкальном инструменте, управления голосовым аппаратом, исполнительским коллективом, взаимодействия с партнерами-ансамблистами, звукообразования, звуковедения, артикуляции, слухового самоконтроля для воплощения конкретного музыкального содержания (*умение выразить музыкальную мысль через интонацию*); умения концептуализировать художественную идею и воссоздавать ее в целостной исполнительской трактовке музыкального сочинения на основе владения архитектурным слухом, исполнительским аппаратом, проявления собственного отношения к исполняемому произведению (*умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения*).

8. Наиболее всего для развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза подходит курс «Фортепиано», так как позволяет внедрить в учебный процесс

индивидуальные и коллективные аналитические, коммуникативные, исполнительские формы работы; интерактивные, эвристические, визуальные методы обучения и осуществить за счет этого интеграцию и взаимную конвергенцию историко-культурных, теоретических, исполнительских знаний, обеспечить последовательность, целостность и завершенность процесса музыкального познания – от теоретического анализа до исполнительской интерпретации сочинения.

9. Для развития метапредметных аналитико-исполнительских умений процесс обучения студентов музыкального вуза в классе фортепиано необходимо построить на основе интеграции метапредметного, личностно-деятельностного и креативного подходов, обеспечивающих формирование широких метапредметных знаний, освоение универсальных алгоритмов аналитико-мыслительной и практико-исполнительской деятельности как способов познания базовых категорий искусства (музыкальное содержание, музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ), механизмов их индивидуально-личностного переосмысления и креативного воплощения в собственной исполнительской деятельности.

10. Методика развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано, должна включать три этапа: *мотивационно-аналитический*, задача которого – повышение мотивации музыкально-аналитической деятельности и развитие умения понимать музыкальную семантику – решается через использование визуально-эвристических методов (художественно-образная визуализация, презентация идеи, эвристическая игра); *интеграционно-деятельностный*, задача которого – развитие умений вербализовать художественный образ музыкального произведения и выражать музыкальную мысль через интонацию – решается через использование коммуникативно-эвристических методов (эвристический диалог, музыкально-стилистическое моделирование; проектирование творческих задач); *рефлексивно-творческий*, задача которого – развитие умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального

сочинения – решается через использование креативно-эвристических методов (образная гиперболизация, создание художественных кейсов, прогнозирование исполнительской реализации, творческая рефлексия).

Для проверки эффективности предложенной методики необходимо провести опытно-поисковую работу, чему будет посвящена вторая глава исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ АНАЛИТИКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВУЗА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

2.1. Задачи, условия, организация, диагностические методики опытно- поисковой работы

С целью проверки эффективности разработанной нами методики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано была проведена опытно-поисковая работа.

Для её реализации были поставлены *задачи*, последовательное выполнение которых позволило нам апробировать разработанную методику и доказать ее эффективность.

Первая задача опытно-поисковой работы связана с определением базы опытно-поисковой работы и формированием поисковой и контрольной групп испытуемых.

Местом проведения опытно-поисковой работы стал факультет музыкального искусства государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского» (далее – ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского») в условиях естественного учебного процесса.

В качестве участников опытно-поисковой работы были привлечены студенты, обучающиеся на следующих специальностях: «Искусство концертного исполнительства (Концертные духовые и ударные инструменты, Концертные народные инструменты, Концертные струнные инструменты)»; «Художественное руководство оперно-симфоническим оркестром и академическим хором: Художественное руководство академическим хором»; «Музыкально-театральное искусство: Искусство оперного пения»;

«Музыковедение»; «Композиция»; «Искусство народного пения: Сольное народное пение». В состав поисковой группы (ПГ) вошли 40 человек, в состав контрольной – 40 (КГ). В обеих группах количество обучающихся совпадало по специальностям и курсам обучения. В анкетировании участвовали студенты контрольных и поисковых групп, а также обучающиеся не задействованные в эксперименте, но проходящие курс фортепиано согласно учебному плану.

Вторая задача опытно-поисковой работы связана с определением последовательности проведения опытно-поисковой работы, выделением ее основных этапов.

Апробация методики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений в процессе опытно-поисковой работы осуществлялась в течение пяти лет (с 2018 по 2022 и с 2023 по 2024 гг.), где традиционное обучение велось параллельно с экспериментальным. Реализация методики занимала один год и, следовательно, она апробировалась пять раз. Состав контрольной и поисковой групп комплектовался таким образом, чтобы в них входили студенты, имеющие примерно равный уровень профессиональной подготовки по дисциплине фортепиано.

Опытно-поисковая работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и итогового, каждый из них последовательно проводился в течение каждого нового учебного года. Первоначально поисковая работа была проведена среди студентов разных специальностей, поступивших на 1 курс, а также обучающихся более старших курсов (2, 3, 4). В последующие годы опытно-поисковая работа проводилась только со вновь поступившими студентами в класс фортепиано на 1 курс, а также переведёнными студентами из других учебных заведений или от других преподавателей, вышедшими из академического отпуска или восстановившимися обучающимися. Как мы уже отмечали, контрольная и поисковая группы на каждом году обучения были однородны по своему составу, включали

одинаковое количество обучающихся одной специальности и курса, что позволило обеспечить равные условия оценочных процедур и достоверность выводов опытно-поисковой работы.

В начале каждого нового года обучения (2018г., 2019г., 2020г., 2021г., 2023г.) проводился констатирующий этап опытно-поисковой работы, занимающий около одного месяца. Здесь осуществлялась начальная диагностика и выявлялся исходный уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у обучающихся.

Формирующий этап был направлен на апробацию методики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано. На данном этапе проводилась промежуточная диагностика, включающая два диагностических среза, и составлялся предварительный прогноз о степени эффективности и результативности разработанной методики. Диагностические срезы (первый и второй) проходили каждый учебных год: первый – в первом семестре в течение зимней промежуточной аттестации, представляя собой публичное выступление студентов на зачётах, экзаменах перед компетентной комиссией; второй – во втором семестре перед летней экзаменационной сессией (конец апреля, начало мая) в форме прослушивания студентов в классе и на репетициях. Также принимались во внимание результаты продемонстрированные студентами на конкурсах фортепианных ансамблей и концертах кафедры фортепиано, организованных и проводимых ежегодно в первом и во втором семестрах на факультете музыкального искусства ЮУрГИИ им.П.И.Чайковского. Кроме того в классе фортепиано в процессе учебных занятий проводились устные и письменные опросы, анкетирование, беседы, коллективные диспуты, эвристические диалоги, игры и пр., в ходе которых также осуществлялась диагностика уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза. Результаты срезов суммировались, обобщались и служили основой для определения уровня развития метапредметных

аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

При апробации методики учитывался тот факт, что студенты разных специальностей владеют фортепиано на разном уровне. В параграфе 1.3 мы отмечали, что для дирижеров, музыковедов и композиторов фортепиано является единственным исполнительским инструментом, используемым в творческой, научной и педагогической деятельности, следовательно, уровень владения им достаточно высок. У вокалистов, а также у исполнителей на народных, струнных, духовых и ударных инструментах, уровень владения фортепиано, как правило, несколько ниже, поскольку этот клавишный инструмент не является для них профильным. Учитывая этот момент, мы ранжировали задания по степени сложности, задействовали музыкальные сочинения разного уровня трудности, представленные в рабочих учебных программах по дисциплине «Фортепиано» для разных специальностей, адаптировали и модифицировали задания, изменяя их как количественно так и качественно.

В конце каждого учебного года (июнь 2019г., 2020г., 2021г., 2022г., 2024г.) проводился итоговый этап опытно-поисковой работы, включающий итоговую диагностику уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза. По времени этот этап совпадал с летней промежуточной аттестацией и содержал разнообразные формы сценических выступлений студентов перед публикой (зачёты, экзамены, отчётные концерты, класс-концерты и т.д.). В процессе проведения данных мероприятий комиссия экспертов оценивала уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у обучаемых.

В процессе опытно-поисковой работы применялись следующие методы получения эмпирических данных: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос, беседа, метод экспертной оценки.

Третья задача опытно-поисковой работы связана с проведением предварительного анкетирования для выявления у студентов общих

представлений о сущности аналитических и исполнительских умений, их значимости в процессе изучения музыкальных произведений и возможности их развития в классе фортепиано.

Первый раз анкетирование было проведено перед началом поисковой работы (сентябрь 2018 г.) среди студентов всех курсов и специальностей, обучающихся в классе фортепиано. В дальнейшем оно осуществлялось каждый новый учебный год только среди вновь поступивших студентов, которые ранее его не проходили.

В таблице 1 представлена анкета, предложенная студентам, в которой отражены вопросы, варианты ответов (среди них можно было выбрать только один), а также полученные результаты анкетирования.

Таблица 1.

Анкета для обучающихся

Вопросы и варианты ответов	Кол-во ответов (93 человека)
1. Знакомясь с новым сочинением (разбирая нотный текст, прослушивая его, анализируя) задумывается ли Вы о его содержании? • постоянно • иногда • никогда • затрудняюсь ответить	65 24 3 1
2. Как Вы считаете, необходимо ли музыкантам при разучивании, исполнении или анализе музыкальных произведений знать исторические, биографические сведения о композиторах, стилистические, жанровые, композиционные и др. особенности музыкального искусства? • необходимо • желательно • необязательно • затрудняюсь ответить	53 40 0 0
3. Насколько часто при разборе нотного текста исполняемого произведения Вы обращаетесь к историческим, биографическим сведениям о композиторе, осуществляете анализ музыкально-выразительных средств? • часто • иногда • никогда • затрудняюсь ответить	29 56 8 0
4. Как Вы думаете, важно ли музыканту, какой бы специальности он ни был, уметь рассказать о содержании исполняемого музыкального произведения, выразить его словами?	

• важно • важно только музыковедам • не важно • затрудняюсь ответить	75 14 2 2
5. Как Вы понимаете значение слов Б.Асафьева «Музыка – это искусство интонируемого смысла»? • интонация – это музыкальное «слово», с помощью которого музыкант общается со слушателями • посредством интонации в музыке воплощается образное содержание • без интонации нет музыки как вида искусства • затрудняюсь ответить	51 33 8 1
6. Как Вы считаете, умение осознанно и выразительно интонировать музыку важно только для музыкантов-исполнителей или для других специальностей тоже? • только для музыкантов-исполнителей • для музыкантов всех специальностей • затрудняюсь ответить	7 84 2
7. Как Вы считаете, что такое интерпретация музыки? • исполнительская трактовка сочинения • собственное прочтение музыкального текста и понимание авторского замысла • создание собственной художественной концепции сочинения на основе изучения музыкального текста • затрудняюсь ответить	33 47 12 1
8. Как Вы считаете, умение создавать интерпретацию музыкального сочинения важно только для музыкантов-исполнителей или для других специальностей тоже? • только для музыкантов-исполнителей • для музыкантов всех специальностей • затрудняюсь ответить	13 78 2
9. Как Вы думаете, музыканту-исполнителю важно уметь грамотно анализировать нотный текст, разбираться в особенностях музыкальной композиции, жанрово-стилистических аспектах исполняемого произведения? Если да, то для чего? • важно для точного, стилистически верного исполнения музыкального текста • важно для понимания содержания и авторского замысла сочинения • важно для создания собственной интерпретации • не важно • затрудняюсь ответить	33 50 9 1 0
10. Как Вы считаете, достаточно ли внимания уделяется на исполнительских дисциплинах (специальности, ансамблевом исполнительстве, оркестровом классе, композиции, фортепиано) работе над содержанием и образным строем музыкального произведения? • достаточно • не достаточно • затрудняюсь ответить	40 45 8
11. Всегда ли Вы в классе фортепиано при разучивании и исполнении музыкального произведения обсуждаете с преподавателем историко-	

культурные, биографические, жанрово-стилевые, композиционные аспекты его создания? • всегда • иногда • никогда • затрудняюсь ответить	28 55 10 0
12. Как Вы думаете, возможно ли в классе фортепиано совместить анализ стилистических, жанровых, структурных элементов музыкального произведения с работой над его исполнением? • возможно • невозможно • затрудняюсь ответить	82 6 5
13. Хотели бы Вы в классе фортепиано заниматься не только исполнением музыки, но и ее обсуждением, делиться собственными взглядами на содержание произведений, услышать мнение преподавателя, других студентов? • да • нет • затрудняюсь ответить	80 8 5
14. Как Вы считаете, в классе фортепиано важно устраивать коллективные прослушивания студентов, концертные выступления с последующим обсуждением всеми участниками? • да • нет • затрудняюсь ответить	62 16 15
15. Как Вы считаете, осваиваемый курс фортепиано поможет Вам в дальнейшей исполнительской, композиторской, музыковедческой, педагогической деятельности? Если «да», то в чем именно? • расширит кругозор в охвате стилистически разнообразных музыкальных произведений, повысит музыкальную эрудицию • улучшит пианистические навыки, технику чтения с листа • совершенствует умения анализа музыкального текста • разовьет навыки ансамблевого исполнительства • поможет осознать роль сопровождения, даст опыт концертмейстерской деятельности • свой вариант ответа • курс фортепиано не поможет в дальнейшей профессиональной деятельности • затрудняюсь ответить	45 40 2 1 4 0 1 0

Проанализировав ответы на вопросы, можно сделать ряд выводов.

Подавляющее большинство участников опроса (65 чел., 70%) постоянно задумываются о содержании музыкальных произведений, значительная часть (24 чел., 26%) делают это время от времени (иногда), лишь малая доля, а именно 3 человека (3%), никогда не задумываются об

этом, и 1 человек (1%) не смог дать определенный ответ. Данное распределение ответов свидетельствует о том, что значительная часть респондентов осознает важность художественного образа в процессе исполнения и считает его осмысление при работе над новыми произведениями одним из ключевых элементов.

При ответе на вопрос о необходимости знания исторических, биографических сведений о композиторах, стилистических, жанровых, композиционных особенностей музыкального искусства при разучивании, исполнении или анализе музыкальных произведений мнения опрошенных разделились. Больше половины респондентов (53 чел, 57%) высказались о необходимости таких знаний, 40 чел. (43%) ответили, что эти знания желательны. Никто из опрошенных не выбрал ответ о необязательности указанных знаний и не затруднился с ответом. Результаты свидетельствуют, что студенты все-таки в большей мере понимают важность обращения к историко-культурной и музыкально-теоретической информации при реализации исполнительской деятельности.

На вопрос насколько часто при разборе нотного текста исполняемого произведения обучающиеся обращаются к историческим, биографическим сведениям о композиторе, осуществляют анализ музыкально-выразительных средств большинство респондентов (56 чел, 60%) ответили «иногда», 29 чел. (31%) – «часто», 8 чел. (9%) – выбрали ответ «никогда». Полученные ответы свидетельствует о недостаточности обращения обучающихся к аналитическим знаниям при самостоятельном знакомстве с новым произведением, хотя ответы на предыдущий вопрос показали понимание важности данных знаний.

На вопрос о важности умения выражать словами содержание исполняемого музыкального произведения для музыкантов любой специальности респонденты дали следующие ответы: 75 чел. (81%) ответили «важно», 14 чел. (15%) – «важно только музыковедам», 2 чел. (2%) выбрали ответ «не важно», 2 чел. (2%) затруднились ответить на вопрос. Результаты

свидетельствуют, что большинство опрошенных студентов считают достаточно важным для музыканта любой специальности умение вербализовать художественный образ музыкального произведения.

Разногласие среди опрашиваемых вызвал вопрос о понимании слов Б.В.Асафьева «Музыка – это искусство интонируемого смысла». 51 чел. (55%) выбрали ответ «интонация – это музыкальное «слово», с помощью которого музыкант общается со слушателями», 33 чел. (35%) ответили «посредством интонации в музыке воплощается образное содержание», 8 чел. (9%) остановили свой выбор на ответе «без интонации нет музыки как вида искусства», 1 чел. (1%) – не смог дать определенного ответа. Каждый предложенный вариант ответа имеет право на существование, разногласия в их формулировках свидетельствует о наличии разных взглядов на понимание значения интонации в музыкальном искусстве. К процессу интонирования большая часть обучающихся подходит осознанно, связывая его с умением общаться и передавать содержательную идею музыкального сочинения слушателям.

Достаточно единодушны были респонденты в ответе на вопрос «Как Вы считаете, умение осознанно и выразительно интонировать музыку важно только для музыкантов-исполнителей или для других специальностей тоже?». Большинство (84 чел., 90%) ответили «для музыкантов всех специальностей», 7 чел. (8%) – «только для музыкантов исполнителей», 2 чел. (2%) – затруднились с ответом. Результаты ответов на данный и предыдущий вопросы показали, что в целом студенты осознают важность умения выражать музыкальную мысль через интонацию.

Отвечая на вопрос, что такое интерпретация музыки, мнения респондентов разделились: 33 чел. (35%) ответили, что это – «исполнительская трактовка сочинения», 47 чел. (51%) остановили свой выбор на ответе «собственное прочтение музыкального текста и понимание авторского замысла», 12 чел. (13%) ответили «создание собственной художественной концепции сочинения на основе изучения музыкального

текста», 1 чел. (1%) – затруднился с ответом. Несмотря на разброс мнений, данные полученные при ответах на вопросы указывают на то, что в целом обучающиеся верно понимают сущность и значение интерпретации в музыкальном искусстве, осознавая роль постижения авторского замысла.

Отвечая на следующий вопрос о важности умения создавать интерпретацию музыкального сочинения только для музыкантов-исполнителей или для других специальностей тоже, подавляющее большинство 78 чел. (84%) выбрало ответ «для музыкантов всех специальностей», 13 чел. (14%) – «только для музыкантов-исполнителей», 2 чел. (2%) – испытали затруднения. Таким образом, большинство студентов осознают важность для музыкантов всех специальностей умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения, что свидетельствует о достаточной зрелости художественного мышления обучаемых и адекватной оценке значимости искусства интерпретации в музыкальной деятельности.

На вопрос «Как Вы думаете, музыканту исполнителю важно уметь грамотно анализировать нотный текст, разбираться в особенностях музыкальной композиции, жанрово-стилистических аспектах исполняемого произведения? Если да, то для чего?» мнения опрошенных разделились. 33 чел. (35%) ответили «важно для точного, стилистически верного исполнения музыкального текста», 50 чел. (54 %) – «важно для понимания содержания и авторского замысла сочинения», 9 чел. (10%) – «важно для создания собственной интерпретации», 1 чел. (1 %) – «не важно». Полученные данные показывают, во-первых, что студенты понимают важность аналитического осмысления музыкального текста при работе над произведением, во-вторых, что большинство студентов направляют своё внимание на постижение авторского замысла при аналитическом разборе музыкального сочинения.

Вопрос – «Достаточно ли внимания уделяется на исполнительских дисциплинах (специальности, ансамблевом исполнительстве, оркестровом классе, композиции, фортепиано) работе над содержанием и образным строем музыкального произведения?» – также вызвал неоднозначные ответы.

Так, 40 чел. (43%) считает, что достаточно, 45 чел. (48%) – не достаточно, 8 чел. (9%) – испытали затруднения в ответе. Большая часть опрошенных все-таки склоняется к недостаточности внимания работе над содержанием, что подтверждает наше предположение о направленности исполнительских дисциплин в первую очередь на безупречное техническое овладение музыкальным текстом и отсутствии целенаправленного обращения к историко-теоретическим знаниям, что не позволяет установить прочные междисциплинарные связи между предметами теоретической и практической подготовки.

Отвечая на вопрос, всегда ли в классе фортепиано при разучивании и исполнении музыкального произведения совместно с преподавателем обсуждаются историко-культурные, биографические, жанрово-стилевые, композиционные аспекты его создания, мнения респондентов значительно разделились: 28 чел. (30%) ответили «всегда», 55 чел. (59%) – «иногда», 10 чел. (11%) – «никогда». Полученные ответы подтвердили наше предположение о недостаточности внимания со стороны преподавателей фортепианных классов к выявлению и обсуждению со студентами историко-культурного контекста и аналитических аспектов исполняемых произведений.

На вопрос относительно возможности совмещения в классе фортепиано анализа стиливых, жанровых, структурных элементов музыкального произведения с работой над его исполнением подавляющее большинство (82 чел. 88%) ответили «возможно», 6 чел. (7%) – «невозможно», 5 чел. (5%) – затруднились с ответом. Практически также мнения опрошенных разделились при ответах на вопрос «Хотели бы Вы в классе фортепиано заниматься не только исполнением музыки, но и её обсуждением, делиться собственными взглядами на содержание произведений, услышать мнение преподавателя, других студентов?»: положительный ответ дали 80 чел. (86%), 8 чел. (9%) ответили отрицательно, 5 чел. (5%) – испытали затруднения. Существенные расхождения во взглядах

проявились при рассмотрении последующего вопроса «Как Вы считаете, в классе фортепиано важно устраивать коллективные прослушивания студентов, концертные выступления с последующим обсуждением всеми участниками?»: 62 чел. (67%) ответили положительно, 16 чел. (17%) – дали отрицательный ответ, 15 чел. (16%) – затруднились с ответом. Полученные результаты в целом демонстрируют понимание обучающимися возможностей курса «Фортепиано» и могут свидетельствовать о том, что достаточно большое число студентов готово к расширению и обновлению традиционных методов и форм обучения в классе фортепиано и не возражает использовать коллективные аналитические формы работы, совмещая их с исполнительскими задачами, делиться собственными взглядами на содержание произведений, устраивать коллективные прослушивания, обсуждать выступления друг друга при прохождении данной дисциплины.

На вопрос «Как Вы считаете, осваиваемый курс фортепиано поможет Вам в дальнейшей исполнительской, композиторской, музыковедческой, педагогической деятельности? Если да, то в чём именно?» поступили самые разнообразные ответы. 45 чел. (49%) выбрали ответ «расширит кругозор в охвате стилистически разнообразных музыкальных произведений, повысит музыкальную эрудицию», 40 чел. (43%) ответили «улучшит пианистические навыки, технику чтения с листа», 2 чел. (2%) – «совершенствует умения анализа музыкального текста», 1 чел. (1%) – «разовьет навыки ансамблевого исполнительства», 4 чел. (4%) – «поможет осознать роль сопровождения, даст опыт концертмейстерской деятельности», 1 чел. (1%) – «курс фортепиано не поможет в дальнейшей профессиональной деятельности». Анализируя ответы опрошенных, можно сделать вывод, что большая часть респондентов оценивает курс "Фортепиано" как важный, способный внести весомый вклад в их профессиональное становление, но каждый студент выделяет для себя наиболее существенные составляющие.

Таким образом, обобщив результаты анкетирования можно сделать следующие выводы:

1. Большинство студентов осознают значимость изучения музыкальных произведений в широком историко-культурном контексте с учетом биографических, художественно-эстетических, жанрово-стилевых и музыкально-выразительных аспектов, но в своей профессиональной деятельности к аналитическим знаниям самостоятельно обращаются далеко не всегда.

2. Работая над музыкальным сочинением, будущие музыканты осознают важность и значение аналитического этапа, помогающего постигать содержательный смысл произведения посредством его анализа (стилевых, жанровых, композиционных, музыкально-выразительных и т.д. особенностей), но в большинстве случаев на исполнительских дисциплинах данный этап опускается, что приводит к разобщенности теоретических и практических предметов.

3. Многие студенты понимают важность для музыкантов всех профилей обучения и специализаций умения понимать музыкальную семантику, умения вербализовать художественный образ музыкального произведения, умения выражать музыкальную мысль через интонацию, умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения.

4. Большая часть студентов считает, что на данный момент курс «Фортепиано» уделяет не достаточно внимания аналитическим формам работы, но, тем не менее, этот предмет остаётся значимым для профессионального становления музыкантов разных специальностей. Кроме того большинство опрошенных выражает готовность обновить и разнообразить в классе фортепиано формы и методы обучения, использовать помимо индивидуальных исполнительских форм работы коллективные, аналитические и коммуникативные.

Результаты анкетирования показали, что учебный процесс в классе фортепиано необходимо организовать и направить на развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений студентов посредством

расширения и обновления форм учебной работы и установления межпредметных связей с дисциплинами теоретической подготовки.

Четвертая задача опытно-поисковой работы связана с разработкой критериев, установлением уровней развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

Метапредметные аналитико-исполнительские умения, как мы уже ранее отмечали, являются сложными умениями, их структура включает в себя ряд частных умений, оценить уровень их развития можно лишь в практической деятельности студентов, по степени результативности её выполнения.

В соответствии с четырьмя выделенными метапредметными аналитико-исполнительскими умениями основой диагностического аппарата стали четыре **критерия** оценки эффективности развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано:

- 1) объем, глубина, точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ;
- 2) выразительность, аналитическая аргументированность и доказательность вербальной трактовки содержания музыкального произведения;
- 3) осознанность, точность, обоснованность выбора и применения исполнительских средств для воплощения конкретного музыкального содержания;
- 4) убедительность, целостность, индивидуальность исполнительской трактовки художественной концепции музыкального произведения.

В соответствии со степенью выраженности указанных выше критериев в практической деятельности обучаемых установлены три уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов

музыкального вуза в классе фортепиано: *оптимальный, допустимый, низкий*.

Содержательная характеристика уровней представлена в таблице № 2.

Таблица 2.

Содержательная характеристика уровней развития метапредметных
аналитико-исполнительских умений
у студентов музыкального вуза в классе фортепиано

Уровни	Критерии
<i>Оптимальный</i> уровень развития метапредметных аналитико- исполнительски х умений	обучающийся: 1) демонстрирует широкий объем, глубину и точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ; 2)выразительно раскрывает содержание музыкального произведения, обращаясь к анализу средств музыкального языка и доказывая свои суждения конкретными примерами из нотного текста; 3) осознанно и точно применяет нужные исполнительские средства, обосновывая их выбор воплощением конкретного музыкального содержания; 4) убедительно исполняет собственную целостную художественную интерпретацию музыкального произведения, проявляя индивидуально-личностное отношение к музыке.
<i>Допустимый</i> уровень развития метапредметных аналитико- исполнительски х умений	обучающийся: 1) демонстрирует широкий объем, но недостаточную глубину и точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ; 2) вполне выразительно раскрывает содержание музыкального произведения, но не всегда обращается к анализу средств музыкального языка либо не доказывает свои суждения конкретными примерами из нотного текста; 3) в целом осознанно и точно применяет нужные исполнительские средства, но не всегда может обосновать их выбор и связать с воплощением конкретного музыкального содержания; 4) не вполне убедительно и целостно исполняет художественную интерпретацию музыкального

	произведения, не всегда проявляет индивидуально-личностное отношение к музыке.
<i>Низкий уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений</i>	обучающийся: 1) демонстрирует минимальный объем, поверхностность и неточность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ; 2) не способен выразительно и доказательно раскрыть содержание музыкального произведения, не может аргументировать свои суждения анализом средств музыкального языка и конкретными примерами из нотного текста; 3) исполнительские средства применяет спонтанно, неточно и неосознанно, не способен обосновать их выбор воплощением конкретного музыкального содержания; 4) исполнение интерпретации музыкального произведения не имеет целостности и художественной убедительности, не проявляется индивидуально-личностное отношение к музыке.

Поскольку проявление и оценка установленных нами критериев развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано может осуществляться лишь в процессе учебно-музыкальной деятельности, мы привлекли в качестве экспертов квалифицированную комиссию, состоящую из четырех опытных преподавателей кафедры фортепиано ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им.П.И.Чайковского». Для обеспечения объективности диагностики и беспристрастности оценки деятельности обучающихся, студенты данных преподавателей в экспериментальном исследовании не участвовали.

Пятая задача опытно-поисковой работы связана с отбором диагностических методик для определения эффективности развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

Специальные диагностические средства были разработаны и адаптированы к каждому установленному нами критерию. Они позволили

отследить и измерить развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

Для оценки по *первому критерию* (объем, глубина, точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ) использовались различные варианты тестовых заданий, выполнение которых позволило определить, насколько верно и точно студенты умеют трактовать смысловое значение музыкально-выразительных средств и понимать музыкальную семантику. Примеры тестовых заданий приведены в Приложении 1 к настоящей работе.

Каждый правильный ответ на вопрос теста оценивался в 1 балл, далее количество правильных ответов суммировалось и по методике А.В.Усовой рассчитывался коэффициент объема, глубины и точности знаний $K(o)$ по формуле:

$$K_o = \frac{n}{N}, \text{ где } \frac{n - \text{количество верных ответов}}{N - \text{общее число вопросов}}$$

Для приведения полученного коэффициента к 10-бальной оценочной шкале его значение умножалось на 10, далее полученные значения распределялись соответственно уровням развития метапредметных аналитико-исполнительских умений.

Для определения уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов по *второму критерию* (выразительность, аналитическая аргументированность и доказательность вербальной трактовки содержания музыкального произведения) нами использовалась адаптированная методика Л.Сватушко [169]. Ранее в первой главе мы отмечали, что умение вербализовать художественный образ музыкального произведения интегрирует проведенный анализ музыкального текста с историко-культурным и музыкально-историческим контекстом и является более высокой степенью познания музыкального сочинения, поскольку, позволяет наиболее полно понять и погрузиться в содержание

музыкального произведения, т.е. фактически демонстрирует результативность аналитической деятельности. Методика Л. Сватушко даёт возможность измерить коэффициент результативности умения вербализовать художественный образ музыкального произведения с помощью специально разработанного оценочного листа. Каждый показатель и элемент критерия вербальной трактовки содержания музыкального произведения в оценочном листе имеет эталонную оценку, устанавливаемую согласно уровню его сложности и важности. Знаком «+» обозначается наличие (выраженность) в деятельности студента соответствующего элемента и показателя, знаком «-» – его отсутствие. По отношению к эталонной оценке элемента показателя выставляется его фактическая оценка, исходя из установленного количества баллов. В таблице 3 на стр. 117 приведён пример расчета коэффициента результативности умения вербализовать художественный образ музыкального произведения.

Степень результативности умения вербализовать художественный образ музыкального произведения (R) вычисляется по формуле:

$$R = \frac{n}{N}, \text{ где } \frac{n - \text{фактическая оценка}}{N - \text{эталонная оценка}}$$

Коэффициент результативности умения вербализовать художественный образ музыкального произведения высчитывается как среднее арифметическое значение. Далее умножая на 10, полученный коэффициент переводится в 10-балльную шкалу.

Для диагностики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по *третьему критерию* (осознанность, точность, обоснованность выбора и применения исполнительских средств для воплощения конкретного музыкального содержания) мы применяли экспертный лист, на основании которого экспертная комиссия оценивала исполнительские действия студентов при работе над музыкальным сочинением. Расчёт коэффициента осуществляется как отношение

фактической оценки к максимальной и, разделив на 10, переводится в 10-балльную шкалу. Пример экспертного листа приведен на стр. 118.

Таблица 3.

Пример расчета коэффициента результативности
умения вербализовать художественный образ музыкального произведения

№ п/п	Показатели и элементы критерия	Эталонная оценка	Наличие элемента	Фактическая оценка	Степень результативности умения	Коэффициент результативности умения
1.	Выразительность вербальной трактовки содержания музыкального произведения: - метафоричность, грамотность речи; - демонстрация личного отношения к излагаемому; - обращение к ассоциациям из смежных искусств.	30 10 10 10	 + + +	24 8 9 7	 0,8	0,73
2.	Аналитическая аргументированность вербальной трактовки содержания музыкального произведения: - обращение к анализу средств музыкального языка; - апеллирование биографическими сведениями; - апеллирование музыкально-историческими сведениями; - согласованность анализа музыкального текста и содержательной трактовки.	40 10 10 10 10	 + + - +	20 8 6 0 6	 0,5	

3.	Доказательность вербальной трактовки содержания музыкального произведения: - приводятся конкретные примеры из нотного текста; - приводятся примеры из других сочинений композитора/либо примеры из произведений данной эпохи/либо примеры из аналогичных жанров; - грамотно отстаивается собственная позиция.	30		27		
		10	+	9		
		10	+	9		
		10	+	9	0,9	

Экспертный лист

(осознанность, точность, обоснованность выбора и применения исполнительских средств для воплощения конкретного музыкального содержания)

Показатель	Максимальная оценка	Фактическая оценка
1. Интонационное соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	
2. Штриховое соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	
3. Темповое соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	
4. Артикуляционное соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	
5. Динамическое соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	
6. Драматургическое соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	
7. Умение грамотно обосновать выбор исполнительских средств	10	
8. Умение связать выбор исполнительских средств с особенностями стиля, жанра и образа исполняемого произведения	10	
9. Самооценка результата применения исполнительских средств	10	

10. Самооценка достижений исполнительских задач	10	
Итоговая оценка	100	
Коэффициент		

Для диагностики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по *четвертому критерию* (убедительность, целостность, индивидуальность исполнительской трактовки художественной концепции музыкального произведения) была использована адаптированная шкала Дж.Рензулли – Л.В.Поповой [121]. Перед преподавателем ставилась задача оценить интерпретацию музыкального произведения, исполненную студентом. Согласно данной диагностической методике каждому преподавателю выдавалась инструкция, предполагающая выбор одного из установленных значений на представленные ниже утверждения (пример инструкции, выдаваемой преподавателям, приведен в Приложении 2).

Утверждения:

1. При интерпретации музыкального произведения студент демонстрирует техническую оснащенность и владение широким арсеналом исполнительских средств.

1 2 3 4

2. При интерпретации музыкального произведения студент демонстрирует интонационную выразительность, яркость, артистизм, стремление к адекватной передаче образного содержания произведения.

1 2 3 4

3. Студент осуществляет слуховой контроль, корректирует исполнительские действия в момент интерпретации музыкального сочинения.

1 2 3 4

4. Исполнительская трактовка студента отличается композиционной стройностью и целостностью, выстроенностью образной драматургии.

1 2 3 4

5. Студент проявляет увлечённость, заинтересованность и личное отношение к исполняемому производству.

1 2 3 4

По формуле $n = 1x + 2y + 3z + 4k$ производятся вычисления, где n – итоговый балл, полученный по шкале Рензулли – Поповой, x – количество полученных оценок «1», y – количество оценок «2», z – количество оценок «3», k – количество оценок «4», числовые коэффициенты 1, 2, 3, 4 вес соответствующего варианта ответа.

После этого высчитывается коэффициент развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по четвертому критерию (K) по формуле:

$$K = \frac{n}{N}, \text{ где } \frac{n - \text{итоговый балл, полученный по шкале Рензулли-Поповой}}{N - \text{максимальный балл}}$$

Далее, умножая на 10, полученный коэффициент переводится в 10-балльную шкалу.

Для оценки уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений мы выбрали 10-балльную шкалу. Отметим, что в данной шкале «работающим диапазоном» является срединный – от 3 до 9 баллов, а крайние участки являются практически не задействованными. Дифференциация уровней развития метапредметных аналитико-исполнительских умений распределяется следующим образом:

Низкий	Допустимый	Оптимальный
1-4 балла	5-6 баллов	7-10 баллов

Такое разделение позволило центрировать именно срединный диапазон оценочной шкалы, где расположены границы трех уровней развития метапредметных аналитико-исполнительских умений.

Метод соотношения, используемый в исследовании, позволил сравнить процентные показатели обучающихся, находящихся в начале и в конце

опытно-поисковой работы на том или ином уровне, и оценить эффективность развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза. Вычисляя медианы оценок и переведённые в балльную шкалу коэффициенты значений, мы определяли данное соотношение.

Решение следующих задач, связанных с проведением опытно-поисковой работы и апробацией разработанной нами методики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано, а также подведение её итогов и формулирование выводов об эффективности и результативности методики будут подробно рассмотрены в параграфах 2.2 и 2.3 соответственно.

2.2. Методика развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано

Для эффективного развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано (умения понимать музыкальную семантику, умения вербализовать художественный образ музыкального произведения, умения выражать музыкальную мысль через интонацию, умения воплощать интерпретацию музыкального сочинения) нами была разработана методика, которая включает три этапа: мотивационно-аналитический, интеграционно-деятельностный и рефлексивно-творческий. Рассмотрим подробнее каждый этап методики и используемые нами методы.

Мотивационно-аналитический этап методики направлен на повышение мотивации музыкально-аналитической деятельности и развитие умения понимать музыкальную семантику. Для этого используются визуально-эвристические методы: художественно-образной визуализации, презентации идеи и эвристической игры.

Метод художественно-образной визуализации предполагает постановку перед студентами задачи поиска аналогий художественного образа музыкального произведения в смежных видах искусств:

изобразительном, литературном, кинематографе и т.д. с целью заострения внимания на содержательной стороне исполняемых произведений, осмысления музыкального образа и средств его воплощения.

Для реализации данного метода использовались два типа заданий:

1) студентам предлагалось выбрать из предложенных преподавателем произведений разных видов искусств художественные аналоги, в наибольшей степени соответствующие образному содержанию музыкального произведения, и аргументировать свой выбор;

2) студентам предлагалось самостоятельно подобрать художественные аналоги из произведений разных видов искусств, в наибольшей степени соответствующие образному содержанию музыкального произведения, и аргументировать свои действия.

Для аргументации выбора художественных аналогов педагог задавал вопросы, проводил беседы-размышления в различных формах: индивидуально с каждым студентом (студент-преподаватель), в диалоговой паре (два студента – преподаватель), в небольшой группе (3-4 студента – преподаватель). Последний вариант, как правило, организовывался в форме коллективной дискуссии: студенты размышляли, спорили, обсуждали, аргументируя сделанный выбор.

Независимо от формы проведения беседы задача студентов состояла в том, чтобы грамотно и доказательно аргументировать выбор художественного аналога, объяснить, в чем именно состоит его сходство с музыкальным произведением и как конкретно оно проявляется. Задача преподавателя – выяснить личностное восприятие студентом содержания музыкального произведения, направить его внимание на связь образа и средств его претворения, скорректировать с помощью художественных аналогий понимание идеи и авторской концепции сочинения, подвести к осознанию исполнительских задач при его воплощении на фортепиано.

При выполнении первого вида заданий в процессе бесед-размышлений педагог направлял ход рассуждений и внимание обучающихся в нужное

русло наводящими вопросами: «Какой сюжет представлен в данных произведениях-аналогах?», «Какой из них в большей степени созвучен музыкальному произведению?», «Как и почему они перекликаются?», «Почему другие аналоги не подходят или подходят в меньшей степени?», «В сопоставляемых произведениях созвучно только образное содержание или совпадают также жанрово-стилевые признаки? Если да, то какие именно?», «Какими художественными средствами воплощен образ в музыкальном произведении и произведении-аналоге?», «Известны ли Вам авторы представленных произведений-аналогов?», «Были ли они знакомы с автором музыкального произведения, встречались ли они при жизни?», «К каким стилевым направлениям или художественным течениям они принадлежат?», «Какие общие эстетические принципы связывают данных авторов?», «Какой фортепианный штрих и динамику Вы бы избрали для воплощения образа, запечатленного в произведении-аналоге и почему?», «Какой прием звукоизвлечения в большей степени соответствует образу произведения-аналога и почему?» и т.д.

При выполнении второго типа заданий (самостоятельный подбор художественных аналогов) для подготовки бесед-дискуссий преподаватель заранее давал студентам лист с вопросами, которые должны были не только стимулировать их воображение и натолкнуть на размышления по поводу содержания выбранных произведений, но и позволяли грамотно аргументировать художественное сходство произведений-аналогов на уровне образного и технологического воплощения, а также найти наиболее важные исполнительские средства.

Приводим пример опросного листа:

1.	Почему Вы выбрали именно данные произведения-аналоги?
2.	Как Вы думаете, чем обусловлено их сходство с музыкальным произведением (жизненными обстоятельствами авторов, их эстетическими взглядами, художественными пристрастиями и др.)?
3.	Какие средства выразительности в выбранных Вами произведениях-аналогах и в музыкальном произведении наиболее точно и ярко воплощают образное содержание?
4.	Есть ли в музыкальном тексте примеры интонаций, тематических оборотов, гармонических средств и др., имеющих яркое семантическое значение? Если да, то приведите несколько примеров и поясните их семантику.
5.	Могут ли данные семантические обороты натолкнуть исполнителя на понимание авторской концепции, идеи музыкального сочинения? Если да, то обоснуйте почему.
6.	Какие исполнительские приемы и средства фортепианной выразительности, на Ваш взгляд, наиболее подходят для воплощения художественного замысла данных сочинений?
7.	Поможет ли Вам обращение к художественным аналогам более глубоко погрузиться в образный мир музыкального произведения, более точно и рельефно воплотить авторскую концепцию сочинения в фортепианной интерпретации? Если да, то почему?

При выполнении заданий в рамках метода художественно-образной визуализации, студентам не требовалось делать детальный анализ нотного текста, тщательно анализировать все средства музыкальной выразительности, приоритетом было выявление художественного сходства произведений-аналогов, подтвержденного отдельными примерами из музыкального текста, размышление об авторской концепции сочинений на основе изучения биографий авторов произведений-аналогов и погружения в атмосферу художественной эпохи. Как правило, данный вид заданий выполнялся преимущественно на основе слухового анализа музыки, актуализации полученных ранее музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний, освоения информационно-справочной литературы.

Метод презентации идеи предполагает гораздо большую степень самостоятельности и основательности в действиях студентов. Здесь студент должен был самостоятельно рассказать (презентовать) понятый им художественный образ (идею музыкального произведения), то есть

представить собственную концепцию содержания музыкального сочинения на основе прослушивания известных фортепианных интерпретаций, изучения биографической литературы о жизни и творчестве композитора, его эстетических принципах, анализа стилевых и жанровых особенностей сочинения. Реализация данного метода осуществлялась благодаря использованию студентами плана-матрицы (представлен ниже).

План-матрица для создания презентации идеи

1. Краткая презентация творчества композитора (к какому стилю, направлению, школе относится, круг образов, художественные воззрения, эстетические взгляды).
2. Стил, жанр музыкального произведения (характерные признаки, жанрово-стилевые атрибуты).
3. Нахождение художественного аналога, соотнесение с музыкальным произведением на основе сходства образа, стиля, направления, эпохи и т.д.
4. Характеристика образного содержания, идеи музыкального произведения.
5. Характеристика наиболее ярких музыкально-выразительных средств (элементы тематизма, гармонии, фактуры, ритма и т.д.), воплощающих образ произведения.
6. Нахождение знаковых, семантических оборотов, фигур, интонаций (при наличии), соответствующих художественной идее сочинения.
7. Характеристика и сравнение различных исполнительских интерпретаций с точки зрения убедительности воплощения образной драматургии и художественной концепции сочинения.

Данный план имеет «рамочный характер» (потому и выполняет роль матрицы), так как содержит минимально необходимый набор вопросов для представления целостной идеи сочинения; по желанию студентов он мог

дополняться и расширяться другими аспектами, важными для раскрытия содержания конкретных произведений.

Презентация может проходить как в форме индивидуальной беседы с преподавателем, так и в присутствии других студентов с последующим обсуждением представленной идеи, постановкой вопросов презентующему от других обучающихся и его ответов, а также в форме диспута, организованного преподавателем. Данный метод реализовывался нами на произведениях сольного и ансамблевого репертуара, имеющих яркую образность, репродуцирующих ясные атрибутивные жанрово-стилевые признаки и черты, обладающих отчетливой сюжетной драматургией. Особое внимание студентов при выполнении задания преподаватель обращал на художественную аргументированность и убедительность образно-содержательной трактовки сочинения и ее соотнесение с исполнительской интерпретацией.

Метод эвристической игры в нашей методике представляет собой создание преподавателем игровой ситуации, воображаемого ролевого взаимодействия нескольких реальных или вымышленных персонажей по поводу музыкального произведения. В качестве участников игры могут выступать: преподаватель и студент; студент младшего курса и студент старшего курса; студенты-сокурсники. Распределение ролей может осуществляться как самим преподавателем, так и студентами.

Для реализации метода эвристической игры нами было выделено и применено несколько типов игр, подразделяемых по ролевому признаку: «композитор–исполнитель», «композитор – критик», «исполнитель – исполнитель», «исполнитель – слушатель». Целью различных типов эвристических игр было погружение в историческую среду, художественный мир композитора, стиля, эпохи, определение содержания, музыкально-выразительных и исполнительских средств его реализации в различных фортепианных интерпретациях музыкальных произведений посредством

вхождения в разные роли, создания необычных игровых ситуаций интервью, беседы, полемики, диспута и т.д.

В каждом из типов игр преподаватель давал студентам различные задания на решение определённых задач, объяснял, на что должно быть направлено внимание персонажей во время игры. Так, в игре «композитор – исполнитель» проговаривалось, что «исполнитель» выступает от имени реального музыканта-исполнителя, чья интерпретация является предметом прослушивания и обсуждения на уроке, его задача – задать «композитору» вопросы по поводу содержательной идеи, образной трактовки, средств их воплощения в музыкальном тексте, прояснить интересующие его исполнительские моменты (штрихи, артикуляцию, динамику, темп и т.д.); задача композитора – ответить на все вопросы исполнителя, оценить его интерпретацию, затрагивая интонационное, артикуляционное, штриховое, темповое и т.д. соответствие стилю и жанру, дать ценные замечания для более точного попадания последнего в художественный образ. Для реализации игры исполнитель задавал такие типы вопросов: «Что послужило импульсом к написанию данного произведения?», «Какую доминирующую мысль Вы хотели в нем воплотить?», «Согласны ли Вы с трактовкой произведения данным исполнителем?», «Какие, по-Вашему исполнительские средства были применены неоправданно либо утрированно?», «Возможно ли исполнение данного отрывка (части, раздела, темы) в чуть более спокойном темпе?» и т.д. Эвристическая игра данного типа реализовывалась при освоении сочинений различных стилей и жанров: «Прелюдий и фуг» из циклов И.С.Баха, В.П.Задерацкого, А.Г.Флярковского, Д.Д.Шостаковича и др., сонат и вариаций Й.Гайдна, М.Клементи, Ф.Кулау, Ф.Шуберта, сольных и ансамблевых пьес зарубежных и отечественных авторов и т.д. При этом прослушивались и анализировались различные интерпретации известных пианистов, имеющие исполнительские, стилевые и художественные различия.

В эвристической игре «композитор – критик», объяснялось что, задача критика – вступить в полемику с композитором по поводу трактовки содержания, характера сочинения, реализации образов, избранных для этого средств и т.д., задача композитора – отстоять и доказать собственное видение музыкального произведения, раскрыть перед критиком художественную идею, объясняя образное толкование используемых приёмов и средств. При этом критик должен занимать негативную позицию и задавать «провокационные» вопросы, например: «В чем смысл Вашего сочинения? Не считаете ли Вы, что он непонятен большинству обычных слушателей?»; «Почему Вы используете столь сложный гармонический язык, не вызвано ли это желанием эпатировать публику и проявить показную новизну?», «В чем Вы видите отличие Вашего сочинения от аналогичных сочинений Ваших современников?», «В чем Вы видите художественную ценность данного сочинения и есть ли она вообще?» и т.д. Отметим, что данный вид игры предпочтительнее проводить на материале произведений композиторов конца XIX – XX века, характеризующихся ярким, самобытным, современным языком или вызвавших реальную историческую полемику: К.Дебюсси цикл из 24 прелюдий, А.Н.Скрябин прелюдии, мазурки, С.С.Прокофьев цикл «Мимолетности», «Сарказмы» и т.д.

Игра «исполнитель – исполнитель» осуществлялась после прослушивания аудио/видео записей различных исполнителей-пианистов в интерпретации которых имелись яркие различия в трактовке музыкального произведения. Один из студентов выступал в роли того исполнителя, чья интерпретация была ему более близка, казалась более художественно оправданной и убедительной, второй – в роли его оппонента, имеющего своё видение трактовки данного музыкального сочинения. Задача каждого «исполнителя» – раскрыть образную идею своей интерпретации, донести друг другу преимущества своей трактовки, дать художественные и исполнительские комментарии к своему исполнению, обращаясь за уточнениями и доказательствами к музыкальному тексту. При этом студенты

задают друг другу различные вопросы: «Какая доминирующая идея лежит в основе Вашей трактовки?», «Чем продиктован выбор темпа в вашей интерпретации – авторскими указаниями или чем-то еще?», «Почему Вы избрали темп, отличающийся от большинства исполнительских интерпретаций данного сочинения?»; «Почему Вы избрали такой штрих (при изложении того или иного тематизма?», «Чем продиктован выбор динамики (в том или ином фрагменте)?» и т.п. Данный тип эвристической игры проводился на сольном и ансамблевом репертуаре произведений различных стилей и жанров, когда студенты демонстрировали понравившиеся им интерпретации и активно обсуждали различные трактовки содержания музыкальных произведений.

При постановке эвристической игры «исполнитель – слушатель» перед студентами ставилась задача: «слушатель» (образованный и компетентный) задаёт вопросы «исполнителю», который выступает от имени реального исполнителя, чья интерпретация (не обязательно общепризнанная и эталонная) прослушивается и обсуждается на уроке. Вопросы касаются трактовки последним художественного содержания музыкального произведения, его видения авторской идеи и т.д., например: «Какую основную идею Вы стремились воплотить в Вашей интерпретации?», «Почему Вы пришли к такой художественной концепции?», «Какие избранные композитором средства натолкнули Вас на данную идею?», «Какую интерпретацию данного произведения, каким исполнителем Вы считаете эталонной и почему?» и т.д. По ходу беседы «слушатель» может выразить собственное мнение относительно звучащего произведения, предлагать коррективы, касающиеся соответствия штрихов, темпа, артикуляции, динамики и т.д. стилю или жанру, подвергать критике услышанную интерпретацию. Задача исполнителя – ответить на все вопросы слушателя, аргументировано доказать собственную идею и исполнительскую трактовку, возможно подискутировать и отстоять собственное видение. Данный тип игры не накладывает каких-либо репертуарных ограничений и

может быть использован при изучении различных произведений зарубежных и отечественных композиторов разных эпох, стилей и направлений.

Стоит отметить, что при реализации игровых ситуаций студентами преподаватель обращал их внимание на соответствие персонажа и их роли: критик должен критиковать и полемизировать, композитор чётко понимать идею своего сочинения и средства её воплощения, исполнитель – иметь собственное отношение к музыкальному сочинению, отчетливо понимать какие исполнительские средства он использует, слушатель – ориентироваться в критериях оценки представленной интерпретации.

Следующий интеграционно-деятельностный этап направлен на развитие умений вербализовать художественный образ музыкального произведения и выражать музыкальную мысль через интонацию с помощью коммуникативно-эвристических методов (эвристический диалог, музыкально-стилистическое моделирование, проектирование творческих задач). На данном этапе методики мы продолжали работу над музыкальными произведениями, задействованными на предыдущем этапе, которые студенты осваивали в рамках учебной программы по курсу фортепиано, но направляли внимание обучаемых на достижение других целей и задач, развивая следующую группу метапредметных аналитико-исполнительских умений.

Метод эвристического диалога в нашей методике представляет собой рассуждение, беседу двух студентов по поводу изучаемого произведения с целью выработки единой исполнительской стратегии. Цель метода: грамотно, аргументировано доказать оппоненту свою точку зрения на художественно-образную трактовку сочинения, прибегая к более глубокому, детальному по сравнению с предыдущим этапом анализу фрагментов музыкального текста, подкреплённую выводами относительно выбора конкретных исполнительских средств. Данный метод осуществлялся при освоении студентами различного рода ансамблей (фортепианных, камерно-инструментальных, камерно-вокальных), изучение которых при освоении дисциплины «Фортепиано» является обязательной составляющей и

предусматривается рабочими программами всех специальностей и направлений подготовки.

Отметим, что на предыдущем этапе студенты уже искали, анализировали, обсуждали информацию об эпохе, стиле, композиторе, давали характеристику образного содержания, музыкально-выразительных средств, прослушивали различные исполнения и т.д. Опираясь на данные знания, студенты способны вести корректный, грамотный диалог, беседу, отражающую их собственную позицию относительно образа музыкального сочинения и исполнительских средств его воплощения. Но в отличие от предыдущего этапа, где внимание обучающихся было сосредоточено на постижении общей идеи всего произведения, эвристический диалог предполагает детализацию художественных представлений (образных, драматургических, исполнительских характеристик), понимание значения каждой партии в создании единой концепции. Здесь студенты выступали уже не в роли слушателей, оценивающих различные интерпретации в словесных диалогах, и не в роли критиков, рассуждающих по поводу художественной трактовки сочинений, а как потенциальные исполнители, которые обсуждают и выстраивают общие подходы к передаче образного содержания в совместном исполнении.

В отличие от эвристической игры, предполагающей ролевое взаимодействие в условно заданном контексте и направленной на повышение мотивации к аналитической деятельности, метод эвристического диалога представляет собой реальную коммуникацию, живое общение обучающихся с демонстрацией своих идей на инструменте, передачу каждым из них собственных рассуждений и взглядов, нацеленных на обсуждение и выработку единой художественной концепции, решение общих исполнительских задач в контексте всего произведения.

Для подготовки к эвристическому диалогу каждому из участников ансамбля в качестве домашнего задания преподаватель предлагал вопросник. Отметим, что задачи фортепианного ансамбля и камерно-инструментального,

камерно-вокального ансамблей различаются: в первом обе партии, как правило, имеют равноправное значение; в камерно-инструментальном и камерно-вокальном – фортепиано чаще всего выполняет аккомпанирующую функцию, подчиняясь солирующей партии. Хотя в современной полистилистической музыке и в ансамблевых переложениях музыки театральных жанров нередко встречаются и случаи конфликтного противостояния партий, особенно если партии персонифицированы с конкретными героями и действующими лицами. В связи с этим в зависимости от вида ансамбля мы предлагали два варианта вопросников, приводим их примеры:

Вопросник для участников фортепианного ансамбля

1.	Является ли Ваша партия ведущей в передаче основной идеи в данном ансамбле? Как это выражается в музыкальном тексте?
2.	Меняется ли значение Вашей партии на протяжении всего произведения? Если да, то как именно?
3.	Как взаимодействуют партии в становлении образной драматургии сочинения?
4.	Какова роль Вашей партии в развитии и преобразовании образов, тем? Как это выражается в музыкальном тексте?
5.	Какова интонационная основа Вашей партии? Как она связана с образным содержанием и какими исполнительскими средствами Вы планируете её воплотить?
6.	Как в Вашей партии выстраивается динамический план, кульминационные зоны в соответствии с образным содержанием?
7.	Какой штрих, артикуляция преобладают в Вашей партии? Как они связаны с образным содержанием? Должны ли они совпадать с другой партией? Если да, то почему?
8.	Какой темп на Ваш взгляд наиболее всего соответствует передаче образного содержания?

Вопросник для участников

камерно-инструментального, камерно-вокального ансамбля

1.	Каково значение Вашей партии в данном музыкальном сочинении? Как это воплощается в музыкальном тексте?
2.	Как Ваша партия взаимодействует с партией солиста? Меняется ли соотношение партий на протяжении произведения (возможно, Ваша партия временно становится ведущей)? Если да, то где именно, с чем это связано и как выражается в музыкальном тексте?
3.	Какова роль Вашей партии в разворачивании образной драматургии сочинения? Как это выражается в нотной записи?
4.	Имеется ли в данном произведении драматургический конфликт? Если да, то как он воплощен в солирующей и аккомпанирующей партиях?
5.	Имеются ли в партиях солиста и аккомпаниатора элементы (интонационно-мелодические, ритмические, гармонические обороты, иные средства выразительности), имеющие семантическое значение? Если да, то как они связаны с образным содержанием произведения и имеют ли особенности исполнительской трактовки?
6.	Какие моменты в музыкальном тексте Вы бы выделили как ключевые в образно-драматургическом и композиционном плане? Какими средствами они подчеркиваются в партии солиста и аккомпаниатора?
7.	Какие главные исполнительские трудности Вы видите при взаимодействии солиста и аккомпаниатора в данном произведении? Чем они вызваны и как Вы планируете их преодолевать?
8.	Какой тип взаимоотношения партий в большей степени характерен для данного произведения: равноправие, соподчинение, дополнение, конфликтное противостояние? С чем это связано и как проявляется в музыкальном тексте?

При подготовке к диалогам студенты должны были сделать тщательный анализ нотного текста исполняемых произведений и подтверждать свои высказывания конкретными музыкальными примерами. Так, работая на уроке над фортепианным ансамблем и обсуждая взаимодействие партий в раскрытии художественного содержания на протяжении всего произведения, нужно было выстроить совместный драматургический и динамический процесс развития образов в исполнении; найти общие способы звукоизвлечения и звуковедения в темах и разделах с опорой на образное содержание и т.д. Изучая камерно-вокальный ансамбль в классе фортепиано и обсуждая взаимодействие вокальной и фортепианной партий в передаче содержательной идеи, нужно было выработать совместную трактовку музыкальной формы (композиционную структуру, синтаксические членения, способы развития тематизма и пр.); выстроить

кульминационное развитие предложений, разделов формы, генеральной кульминации музыкального произведения и т.д.

Применение эвристического диалога при освоении ансамблевого репертуара позволяет студентам согласовать между собой исполнительские задачи и выработать единый взгляд на трактовку художественной идеи музыкального сочинения. Особое внимание студентов при реализации данного метода преподаватель направлял на аргументированность, доказательность выдвигаемых обучающимися идей, согласованность аналитических выводов, содержательной трактовки и исполнительских средств их претворения.

Метод музыкально-стилистического моделирования представляет собой разнообразную практическую работу со стиливыми моделями, репрезентирующими конкретный музыкальный стиль (эпохальный, национальный, авторский и пр.) с целью направления внимания обучающихся на понимание значения интонации в выражении конкретно-заданного музыкального содержания.

Для реализации метода педагогом предлагались различные типы заданий, которые могли быть использованы при работе с разностилевыми и разножанровыми сочинениями:

- 1) найти в нотном тексте интонации, фразы, обороты, построения и другие элементы музыкального языка, имеющие ярко выраженные стиливые признаки, и исполнить их с подчеркнутым выделением данных признаков (воссоздать «модель» стиля);
- 2) рассказать, что выражают, передают, какое семантическое значение несут найденные интонации, фразы, обороты, построения и т.д., в чем конкретно состоят их типовые «модельные» черты;
- 3) вспомнить и сыграть на фортепиано примеры схожих интонационно-тематических, гармонических, ритмических оборотов, моделей фактуры и т.д. из других произведений, обосновать их общие типовые («модельные») стиливые признаки;

4) сочинить интонационные обороты, фразы, построения, гармонические обороты, воплощающие типовые («модельные») признаки того или иного стиля.

Первые три задания мы предлагали студентам всех специальностей, четвертое задание – музыковедам и композиторам, чья профессиональная деятельность предполагает углубленное изучение музыкально-грамматических особенностей различных стилей.

Во время выполнения первых двух заданий обучающиеся в большинстве случаев выделяли обладающие наибольшей стилевой характерностью каденционные либо начальные обороты, а также обороты, имеющие значение «авторских» (доминанта с секстой Шопена, уменьшенный септаккорд с квартой Рахманинова, трихордовые аккорды Бородина, субдоминантовые септаккорды Грига и т.д.). В произведениях эпохи барокко старались находить риторические фигуры, в сочинениях Баха – музыкальную символику, у классиков подчеркивали стилевую окраску тем главных и побочных партий в сонатах, их образную персонификацию; в произведениях современных композиторов часто встречались случаи полистилистики, стилевых аллюзий и цитат, отсылающих к конкретным музыкальным прототипам и требующим соответствующей содержательной трактовки.

Аргументируя наличие типовых «модельных» стилевых признаков и раскрывая художественный смысл их применения в произведении, студенты старались в своем исполнении выразить их наиболее конкретно, ясно и рельефно – подчеркнуть динамический контраст в тематизме барокко, гармоническую напористость каденционных оборотов классиков, романтическую элегичность в интонациях Шопена, колокольность в фактуре Рахманинова и т.д.

В задании третьего типа студенты, как правило, опирались на стилевые модели, найденные в первом задании, и приводили аналогичные примеры из других произведений, комментируя наличие общих типовых стилистических

признаков. Так, изучая произведения отечественных композиторов с ясно выраженным народным колоритом, студенты чаще всего вспоминали примеры стилизации русских народных песен (протяжных, лирических, плясовых и т.д.) в сочинениях различных авторов; в классических сонатах – иллюстрировали типичное мелодическое строение главных партий, варианты фигураций в аккомпанементе, вспоминая примеры из симфоний, сонат, концертов; в произведениях композиторов-романтиков – исполняли различные варианты претворения жанровых моделей ноктюрна, мазурки, вальса; вспоминали и играли образцы гротескного марша в творчестве С.С.Прокофьева, А.Г.Шнитке, Б.А.Чайковского и других современных композиторов.

Приводя примеры, большей частью студенты обращались к репертуару непосредственно связанному с их специальностью, например, образцы риторических фигур дирижёры играли и пели из хоровых партитур композиторов эпохи барокко, вокалисты – из барочных арий, попутно объясняя перевод и соответствие риторической фигуры смыслу словесного текста; струнники, духовики, народники иллюстрировали примерами из фуг, пьес, сонат, концертов проходимых по специальности, оркестру, дирижированию; музыковеды и композиторы исполняли примеры из произведений проходимых ранее по фортепиано и истории музыки. Выстраивая интонационные, жанровые, стилевые параллели обучающиеся гораздо лучше понимали и детерминировали «модельные» признаки, сознательнее подходили к их интерпретации в своём исполнении.

Четвертое задание выполняли студенты специальностей «Композиция» и «Музыковедение». Специфика их профессиональной деятельности предполагает умение свободно апеллировать музыкальным материалом различных эпох, стилей, направлений, знать и уметь работать в разных жанрах, владеть разнообразным интонационным багажом для создания собственных музыкальных произведений, несущих своё мироощущение и миропонимание (композиторы), и для раскрытия художественного

содержания и авторского замысла произведений других композиторов путем тщательного анализа музыкального текста (музыковеды). При обучении музыковедов и композиторов в курсе полифонии и гармонии часто применяются учебные задания на сочинение целостных полифонических произведений (мотетов, фуг, канонов), экспозиционных периодов в стиле венских классиков, периодов типа развертывания «ala» барокко, одночастных миниатюр в романтическом стиле и пр. Для композиторов сочинение вообще является главным профессиональным занятием и применяется на большинстве учебных предметов.

Мы предлагали студентам сочинить интонации, фразы, гармонические обороты, синтаксические построения, модели фактуры, характерные для различных эпох, стилей, направлений, авторов, жанров, выражающие определенные композиционные функции (начальные, развивающие, каденционные) и имеющие благодаря этому конкретное семантическое значение. Например, исполняя пьесу композиторов-романтиков, чьи произведения, как правило, пронизаны песенными, речевыми интонациями, мы предлагали студенту-музыковеду сочинить интонации, фразы передающие разнообразные эмоциональные состояния (гнев, вопрос, восторг, печаль и т.д.) с целью наилучшего усвоения интонационной содержательности и понимания музыкальной семантики. Студента-композитора, играющего «Поэму» для фортепиано О.Тактакишвили, представителя грузинской композиторской школы мы просили сочинить и исполнить интонационно-тематические обороты, в наибольшей степени характерные для воплощения темы Востока в музыке, а также просили стилизовать известные произведения грузинской тематики («На холмах Грузии лежит ночная мгла» Н.А.Римского-Корсакова, «Не пой красавица при мне ты песен Грузии печальной» М.И.Глинки, «Грузинская песнь» С.В.Рахманинова и т.д.).

Находя и исполняя какие-либо характерные, семантически наполненные интонации, гармонические обороты, модели фактуры и пр.,

преподаватель обращал пристальное внимание обучающихся не только на их формальную сторону (структурное, техническое соответствие того или иного признака), но и следил за качеством исполнения. Например, семантически значимые интонации вопроса, гнева, жалобы и т.д., должны звучать с отчетливой стилевой окраской, так как они широко используются и композиторами разных стилей, и исторических эпох (барокко, классицизм, романтизм и пр.), динамические противопоставления, являющиеся семантическим знаком музыки эпох барокко и классицизма, должны исполняться с ясным ощущением контраста *p* (соло) и *f* (tutti оркестра), типичные для жанра барочной и классической сонаты альбертиевы басы играют с опорой на бас и приглушённым звучанием остальных звуков и т.д.

Метод музыкально-стилистического моделирования позволяет более детально погрузиться в музыкальное произведение, находить в тексте типичные, характерные черты и признаки того или иного жанра, стиля, автора и т.д., выстраивать параллели с другими произведениями и на основе этого более осмысленно и грамотно исполнять фрагменты сочинения, подчеркивая семантическое значение элементов музыкального языка и их роль в воплощении художественно-образного содержания музыки.

Метод проектирования творческих задач основан на тесном взаимодействии студентов между собой, когда они сами дают друг другу творческие задания (найти, исполнить, сочинить, доказать и т.д.) направленные на раскрытие, воплощение образного содержания в своём исполнении. Цель метода – направить внимание обучающихся на моделирование творческих ситуаций, способствующих погружению в образный мир изучаемого сочинения и передаче его идеи в исполнительской практике.

Данный метод тесно переплетается с педагогической деятельностью и ролевым взаимодействием студентов, т.к. здесь обучающиеся выступают в роли преподавателя, самостоятельно определяя задания друг другу как

своему ученику. Отметим, что большинство студентов музыкального вуза разных специальностей и направлений подготовки имеет диплом среднего профессионального образования с квалификацией «преподаватель», кроме того большая часть из них уже трудоустроена и успешно работает в детских школах искусств. Следовательно реализация данного метода в том числе направлена на углубление профессионально-педагогических навыков и качеств.

Метод проектирования творческих задач для студентов разных специальностей был реализован с учётом специфики осваиваемой профессии. Реализация метода для студентов исполнительских специальностей (струнники, народники, духовики, вокалисты, дирижёры) как правило, осуществлялась при работе над аккомпанементом. Здесь педагог, ставя перед студентами цели, направленные на понимание роли партнёра в создании полноценного ансамбля, создавал творческую ситуацию педагогического взаимодействия. Ориентируясь на данные цели, студенты продумывали задания и направляли своих условных учеников на их выполнение.

Стоит отметить, что наиболее часто студенты просили друг друга исполнить какой-либо мотив, фразу, оборот, предложение с тем или иным оттенком, настроением, темпом, штрихом и т.д. для согласования содержательных характеристик с исполнительскими задачами. Например, если не выстраивался динамический баланс партий в ансамбле, студенты просили своих партнеров повторить нужный фрагмент в разных оттенках и темпах; если не достигалась синхронность исполнения, то давали задание отработать нужные места текста в разных темпах, с ускорениями и замедлениями и с выделением акцентных долей; если ансамблисты не совпадали в выражении динамической шкалы эмоций, давались задания исполнить нужный фрагмент с намеренным нарастанием или спадом эмоциональной подачи и т.д.

Нередко прорабатывая отдельные фрагменты текста студенты просили друг друга «оркестровать» тот или иной эпизод, тему, партию, подголосок с целью наилучшего координирования тембровых, штриховых и артикуляционных представлений. Так исполняя «Сонату B-dur» KV 358 В.А.Моцарта для фортепиано в 4 руки, исполнитель первой партии просил своего партнёра представить, какой инструмент наиболее точно, в соответствии со стилем и образом музыки исполнил бы терцовые ходы в главной партии, подголоски в побочной и заключительной партии и т.д. Имея ясные слуховые представления звучания данного инструмента студентам легче воспроизвести в партии фортепиано аналогичное звучание.

Гораздо реже обучающиеся давали друг другу задания, где необходимо вспомнить и привести примеры из других сочинений автора, жанра, стиля и т.д. с целью обоснования, конкретизации способа, манеры исполнения той или иной интонации, фразы, оборота и пр. Например, работая над «Арией h-moll» из «Страстей по Матфею» И.С.Баха в переложении для двух фортепиано М.Готлиба один из студентов просил другого вспомнить и привести пример исполнения украшений (длинных и коротких форшлагов, мордентов, группетто и пр.) в произведениях эпохи барокко с целью одинаковой их интерпретации в данном произведении. Одно из наиболее необычных заданий предложил студент-баянист своей однокурснице-домристке: придумать подтекстовку к мелодии в пьесе «Вальс Золушки» А.Зверева для домры и фортепиано с целью преодоления квадратности фразировки и большего объединения мелодической линии.

Для студентов специальности «Композиция» метод проектирования творческих задач реализовывался на произведениях, имеющих яркие стилевые и жанровые черты с целью детального освоения их типичных признаков. Среди задач, которые ставили друг другу студенты, обязательно присутствовала задача сочинить и исполнить фрагмент, оборот, фразу и т.д. в стиле и жанре изучаемого произведения, либо наоборот, смешивая различные жанровые и стилевые признаки. Например, изучая прелюдии и

фуги из «Хорошо темперированного клавира» И.С.Баха студенты ставили друг другу задания: сочинить и исполнить тему фуги в стиле барокко, найти и сыграть встречающиеся риторические фигуры, объясняя их толкование и значение, сыграть типичный кадансовый гармонический оборот в стиле барокко и т.д. Иногда встречались особо креативные задания: сыграть тему фуги в джазовом стиле, включить в кадансовый оборот блюзовую гармонию, сочинить фрагмент прелюдии «a la» Бах, но написанный от лица А.Шнитке и т.д.

Обучающихся по специальностям «Музыковедение» и «Дирижирование академическим хором», владеющих фортепиано на достаточно высоком уровне, мы довольно часто объединяли в пары и использовали метод проектирования творческих задач при освоении разностилевых и разножанровых фортепианных ансамблей. Так, исполняя «Скерцо» из сюиты С.В.Рахманинова 6 пьес для фортепиано в 4 руки op.11 организуется ситуация, где студенты дают творческие задания друг другу, направленные на детализацию образных и исполнительских представлений. При этом наиболее распространенными видами заданий были следующие: найти в тексте и указать средства создания различных образов (скерцозных, лирических, танцевальных, торжественных и т.д.); найти и сыграть интонации, передающие различные эмоциональные состояния (утверждение, просьбу, приказ, неуверенность и т.д.); найти и сыграть характерные для Рахманинова мелодические, гармонические обороты; найти генеральную кульминацию и указать какими средствами она реализована и т.д.

Следующий рефлексивно-творческий этап направлен на развитие умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения с помощью креативно-эвристических методов (образная гиперболизация, создание художественных кейсов, прогнозирование исполнительской реализации, творческая рефлексия). На этом этапе мы также продолжали работу над сольными и ансамблевыми произведениями, которые осваивали на предыдущих этапах, но подводили их к завершающей, итоговой форме

отчётного выступления, создавая законченный вариант художественной интерпретации музыкальных сочинений и направляя внимание обучающихся на развитие следующего метапредметного аналитико-исполнительского умения.

Метод образной гиперболизации предполагает изменение (по предложению педагога) в определенном фрагменте изучаемого произведения образных, исполнительских характеристик с целью нахождения более точных интерпретационных средств для передачи художественного замысла. Как правило, трансформация была направлена на преувеличение (утрирование) или преуменьшение (сглаживание) какого-либо исполнительского средства, что закономерно изменяло образные характеристики музыки и помогало обучающимся понять его меру: преувеличение наглядно демонстрировало переизбыток, чрезмерность той или иной исполнительской составляющей, не позволяющей ей органично «встроиться» в образный строй всего сочинения; преуменьшение – наоборот показывало недостаточность исполнительского средства, что также не давало возможность донести до слушателя адекватную исполнительскую трактовку.

Для реализации метода педагог предлагал студенту несколько типов заданий:

- 1) исполнить какую-либо интонацию, фразу, оборот музыкального произведения с изменением меры эмоционального воздействия (усилением или ослаблением соответствующей эмоции);
- 2) исполнить какой-либо фрагмент (фразу, предложение, период, часть) музыкального сочинения утрированным (в большей или меньшей степени) или наоборот ослабленным штрихом;
- 3) исполнить какой-либо фрагмент (фразу, предложение, период, часть) музыкального сочинения с преувеличенной степенью расчленённости, артикуляционной ясности каждого звука или наоборот сглаживая, смягчая разделённость тонов;

4) исполнить какой-либо фрагмент (фразу, предложение, период, часть) музыкального произведения с изменением (в сторону увеличения или уменьшения) динамических оттенков;

5) исполнить какой-либо фрагмент или всё музыкальное сочинение в более подвижном или менее подвижном темпе.

Выполнение первого задания, как правило, происходило при работе над произведениями композиторов-романтиков, которые в силу стилевых принципов и эстетических норм в наибольшей степени обладают экспрессивными свойствами. Так, работая над пьесой «Порыв» Р.Шумана из цикла «Фантастические пьесы» op.12, для нахождения оптимальной меры выражения эмоций при исполнении начальной порывистой, стремительной фразы, пронизывающей всю пьесу, мы просили обучающегося поиграть её с разным эмоциональным наполнением: страстностью, патетикой, отчаянностью, пылкостью. Такое сопоставление позволяет студенту понять важность интонационной содержательности и значение исполнителя в её передаче, учит придавать и передавать разный характер начальной фразы, что помогает студенту в дальнейшем в выстраивании образной драматургии последующих проведений этой темы.

Задание второго и третьего типа чаще всего осуществлялось при прохождении сочинений композиторов эпохи барокко, чьи произведения, как известно, создавались для других типов клавишных инструментов – клавира, клавикорда, клавесина, органа, которые имеют отличные от фортепиано приемы артикуляции и штриховую палитру. Для того чтобы добиться похожего эффекта на фортепиано мы предлагали студентам преувеличить или преуменьшить меру какого-либо штриха и артикуляции. Например, добиваясь легкого пальцевого стаккато в сонатах Д.Скарлатти мы просили сыграть его более отрывисто, подражая *pizzicato* струнных инструментов; работая над «Прелюдией и фугой d-moll» из II тома «Хорошо темперированного клавира» И.С.Баха предлагали максимально членораздельно, отчетливо, акцентированно исполнить каждую

шестнадцатую ноту для достижения артикуляционно точного, ясного произношения. Данные задания помогают обучающимся понять важность меры штриха и артикуляции в воплощении нужной образности, найти наиболее точный способ выражения и передачи музыкальной мысли, и, следовательно, создать стилистически точную интерпретацию.

Четвертый тип задания в большинстве случаев реализовывался при изучении произведений композиторов XX века, т.к. динамика является одним из главных, ключевых средств музыкальной выразительности в современной музыке, тесно взаимосвязанной с образной составляющей. Например, в пьесе Р.Щедрина «Юмореска», построенной на контрастном сопоставлении динамических звучностей, мы просили обучающегося поиграть первоначальное динамическое сопоставление фраз (*ff* и *p*) с разной степенью громкостных характеристик: *fffff* и *mf*, *fffff* и *pp*, *f* и *mp* и отметить, какое из них более всего соответствует началу пьесы, подумать должны ли последующие сопоставления точно совпадать с начальным или возможно их различное динамическое наполнение в зависимости от образа и его развития. Такая работа позволяет расширить представления обучающихся о возможностях динамической палитры в музыке, более точно интерпретировать и передавать смысловой, авторский замысел произведений, осознавать значимость динамики в выстраивании архитектоники и драматургическом развитии всего опуса.

Задания пятого типа осуществлялись в работе над произведениями различных стилей и жанров с целью нахождения оптимального темпа, наиболее всего соответствующего образному содержанию музыки и возможностям исполнителя. Обучающимся предлагалось исполнить фрагмент или всё произведение целиком в более быстром или более медленном темпе, отметив в каждом случае изменение характера музыки. Как правило, обучающиеся отмечали, что в более быстром темпе звучание приобретает излишнюю суетливость, трудные места становится играть сложнее, в слишком медленном темпе трудно интонировать и связывать

мелодию, но удобно играть виртуозные пассажи. Кроме того, студенты сразу улавливали и подмечали, как изменение темпа влияет на характер и образный строй всего сочинения, после чего стремились выбирать темп, наиболее всего соответствующий содержательному наполнению музыкального произведения и при этом старались максимально использовать свои исполнительские возможности (выстраивали баланс необходимого и возможного).

Стоит отметить, что при реализации метода образной гиперболизации преподаватель обращал пристальное внимание обучающихся на точное соответствие заявленным изменениям и характеристикам: *fffff* – исполняются с максимальной громкостной звучностью, штрих стаккато в подражание *pizzicato* струнной группе – отрывисто и легко, маркированное *non legato* – подчёркивая и утяжеляя каждый звук и т.д.

Метод создания художественных кейсов представляет собой проектирование целостной художественной концепции музыкального произведения с целью согласования художественных задач и исполнительских средств их реализации. На предыдущих этапах нашей методики была проведена серьезная работа, посвященная раскрытию образного содержания музыкального сочинения, прорабатывались и проучивались отдельные фрагменты произведения с целью нахождения в них точных интонационных, исполнительских характеристик, соответствующих композиционной идее. Метод создания художественных кейсов позволяет конкретизировать и интегрировать исполнительские средства всего произведения, органично встроить проученные фрагменты в целостный контекст и связать их с содержанием, особенностями стиля, жанра, с целью выстраивания законченной исполнительской концепции, архитектоники целого.

Для реализации метода мы предлагали обучающимся расширенный вариант плана-матрицы, который был использован нами на первом этапе методики, когда мы применяли метод презентации идеи. Напомним,

презентация идеи представляла собой рассказ студента об образной идее музыкального сочинения, которая была основана на прослушивании известных фортепианных интерпретаций, исследовании эстетических, творческих, жизненных обстоятельств создания сочинения, а также фрагментарного анализа средств музыкального языка и т.д.

Метод создания художественных кейсов предполагает углубление проведенного ранее анализа, изучение музыкального текста не фрагментарно, а целостно, выявление взаимосвязи образных и исполнительских задач, с привлечением собственных личностных взглядов и отношения к исполняемой музыке, направленных на создание полноценной, художественной интерпретации. Для реализации данного метода студентам предлагался расширенный и углубленный вариант плана-матрицы:

План-матрица для создания художественного кейса

1. Характеристика творчества композитора (к какому стилю, направлению, школе относится, круг образов, художественные воззрения, эстетические взгляды, творческий метод).
2. Характеристика исторического контекста создания произведения, жизненных обстоятельств, послуживших стимулом к его написанию.
3. Характеристика стиля и жанра музыкального произведения (выделение характерных жанрово-стилевых атрибутов и признаков).
4. Характеристика формы музыкального произведения (композиционная структура и её особенности, синтаксические членения, тональный план).
5. Характеристика образной драматургии и динамического плана всего произведения (количество тем, способы развития тематизма, особенности развития образов и т.д.).
6. Обоснование и раскрытие целостной содержательной трактовки музыкального сочинения, подкреплённой характеристикой использованных музыкально-выразительных средств и найденных в тексте семантических знаков.

7. Обоснование в контексте целостной содержательной трактовки всего произведения темповых, артикуляционных, динамических, штриховых приёмов исполнения.

8. Выявление оптимальных исполнительских приёмов и средств для передачи содержательного замысла музыкального сочинения.

9. Определение приоритетных исполнительских задач, направленных на создание целостной интерпретации музыкального сочинения.

План-матрица создания художественного кейса позволял обучающемуся выстроить и представить педагогу полноценный кейс, модель целостной концепции музыкального произведения, с учётом историко-культурных, музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских аспектов. Стоит отметить, что реализуя метод создания художественных кейсов, пристальное внимание обучающихся преподаватель направлял на согласованность, обоснованность и аргументированность исполнительских задач во взаимодействии с содержательной идеей.

Метод прогнозирования исполнительской реализации взаимосвязан с предыдущим методом создания художественных кейсов и предполагает практическое решение поставленных исполнительских задач предыдущего метода: определение и дифференциация стадий работы над музыкальным произведением в порядке важности и сложности исполнительских проблем, прогнозирование вероятных ошибок и неточностей, нахождение способов преодоления выделенных студентом возможных исполнительских трудностей и т.д.

Реализация метода прогнозирования исполнительской реализации, как правило, естественно продолжалась и вытекала из предыдущего метода: студент продумывал последовательность своих действий для воплощения созданного художественного кейса, проектировал модель исполнительской работы над музыкальным произведением, в которой обозначал и выстраивал исполнительские трудности по степени значимости и трудоёмкости, отмечая

те, на которые стоит прежде всего обратить внимание и те, решение которых будет осуществляться после первоочередных, а также определял и показывал методы, приёмы работы, направленные на их преодоление.

В большинстве случаев в первую очередь обучающиеся отмечали и выстраивали по степени сложности трудности, затрагивающие техническую сторону исполнения: быстрые пассажи и фигурации на различные виды техники в разных руках, украшения, скачки, двойные ноты, аккорды, соотношение мелодии и аккомпанемента и т.д. Так, например, проходя в классе фортепиано «Прелюдию c-moll» op.18№1 Р.М.Глиэра, ранжируя технические сложности, обучающийся отмечал, что основную трудность в ней представляет сочетание мелодии, переходящей в разные регистры и аккордового сопровождения к ней, далее следует грамотная, «чистая» педализация, «подчищающая» малые секунды в мелодии, а затем октавные скачки при проведении темы в левой руке. Мелодия одноголосна, в то время как в аккомпанементе звучат сначала трехзвучные, а затем четырехзвучные аккорды – исполнителю здесь необходимо выстроить звуковой баланс, «подстраивая» сопровождение под мелодическую линию, играя аккорды чуть тише основного голоса.

Чтобы наладить координацию рук, студент предложил чуть преувеличить громкость мелодии – сыграть её *mf*, аккорды – *pp*; после нескольких таких проигрываний, найдя и осознав меру прикосновения к инструменту, обучающийся убрал это преувеличение и стал исполнять фактуру произведения гораздо увереннее, расчлняя её звуковую ткань. Добиваясь чистой педали, обучающийся выдвинул предложение вычленить места, где мелодические малые секунды накладываются на смену педали и проучить их как бы в замедленной съемке, с остановкой, координируя слухом чистоту и точность педальной подмены. Работу над скачками студент предложил построить, основываясь на методе повторения: проучивать отдельно взятый скачок от медленного темпа до его максимального увеличения, следя за точным попаданием на нужную ноту.

Гораздо реже обучающиеся одними из первоочередных выделяли трудности, связанные с тембральной, звуковой стороной звучания инструмента, выстраиванием и продумыванием драматургического, целостного плана всего сочинения. Например, при работе над пьесой О.Мессиана «Взгляд Бога» из цикла «Двадцать взглядов на младенца Иисуса Христа», студент-композитор в первую очередь отметил звуковую и драматургическую сложность всего произведения, т.к. оно звучит в очень спокойном темпе, построено на развитии одной аккордовой темы и не предусматривает смену фактуры и яркого образного развития. Далее обучающийся обозначил трудность технического плана в исполнении аккордов двумя руками (одновременное взятие всех звуков в многозвучном аккорде с преобладанием верхнего голоса в правой руке и баса – в левой). В качестве решения названной проблемы учащийся предложил тембрально разделить регистровые пласты (тема Бога в нижнем регистре весомо и массивно, аккорды в среднем и верхнем регистрах – более приглушенно), задействовать левую педаль для смены звучания в начале второго раздела и в заключительном проведении темы, а также продумать звучание кульминаций.

Прогнозирование исполнительских трудностей, а также словесное их проговаривание, как правило, заставляет обучающихся более осмысленно и внимательно подходить к процессу исполнения, побуждает к творческому поиску способов и методов преодоления возникающих сложностей. Студенты крепче запоминают, тщательнее отрабатывают и с гораздо большим интересом стараются преодолеть возникающие проблемы.

Метод творческой рефлексии представляет собой оценку исполненного музыкального произведения слушателями, находящимися в разных коммуникативных позициях и отличающимися по степени профессиональной подготовленности и наличию опыта исполнительской деятельности: квалифицированными экспертами, начинающими экспертами, самим исполнителем. В роли квалифицированных экспертов, как правило,

выступали преподаватели кафедры фортепиано; в роли начинающих экспертов – студенты-сокурсники, а также студенты старших или младших курсов, проходящие курс «Фортепиано»; самооценка осуществлялась непосредственно самим исполнителем. Все оценки излагались и обсуждались в открытой дискуссии.

Для реализации метода каждому участнику предлагалась анкета с указанием вопросов для оценивания (приведена ниже).

Анкета для оценки исполнительской интерпретации

1. Точность исполненного текста (наличие технических, исполнительских ошибок).
2. Интонационная выразительность, яркость исполнения.
3. Штриховое, артикуляционное, темповое, динамическое соответствие стилю и жанру.
4. Художественная целостность, выстроенность образной драматургии.
5. Проявление собственной позиции, отношения в интерпретации.
6. Сильные и слабые стороны исполнения.
7. Убедительность воплощения художественной концепции.

После прослушанного исполнения студента все участники поочередно высказывали своё мнение, опираясь на предложенную анкету. Как правило, самооценка собственного выступления обучающихся была достаточно самокритична: в первую очередь они концентрировались на неудачных моментах своей игры, замечали ошибки и неточности. Мнения обучающихся, особенно если присутствовали студенты разных специальностей, достаточно часто не совпадало с точкой зрения исполняемого, в силу специфики своего слухового опыта, и иногда учащиеся давали ценные замечания по совершенствованию и улучшению представленной интерпретации. Так, слушая «Ноктюрн Es-dur» op.9 №2 Ф.Шопена в исполнении студента-музыковеда, студент-вокалист отметил, что ему не хватает «дыхания» в его игре и интонационного разнообразия, после этого обучающийся-музыковед

пересмотрел своё отношение к мелодии и стал воспринимать её более вокальной. Студенты-струнники часто оставались недовольны фортепианным звуком при исполнении переложений оркестровой музыки студентами-дирижерами и музыковедами (например, Г.Свиридов Романс из музыки к «Метели», А.Хачатурян «Вальс» из музыки к драме М.Ю.Лермонтова «Маскарад» и др. в переложении для двух фортепиано), что заставило последних задуматься о тембральной стороне исполнения и звучать более «оркестрово». «Взгляд со стороны» обучающиеся чаще всего воспринимали более внимательно, заинтересованно, чем похожее замечание (порой высказанное несколько раз) со стороны своего преподавателя.

Такое многостороннее оценивание позволяло студентам воссоздать наиболее полную картину своей интерпретации, давало стимул к дальнейшим занятиям и совершенствованию исполняемого сочинения.

Таким образом, обобщая и подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что предложенная методика способна обеспечить последовательное и систематичное развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано. В ней существует четко определенная логика: сначала стимулируется и повышается мотивация к аналитическим видам деятельности, превалируют задания, направленные на раскрытие образного содержания, идеи музыкального произведения. С течением времени задания начинают перестраиваться в практико-исполнительскую сторону с увеличением самостоятельности в постановке задач, работа обучающихся фокусируется на создание целостной исполнительской интерпретации музыкального сочинения на основе осмысленной содержательной идеи. Реализация методики дала возможность обучающимся овладеть алгоритмом работы над музыкальным произведением: от понимания образной идеи музыкального сочинения, подкреплённой аналитическими изысканиями, до её личностно-индивидуального, самостоятельного постижения и воплощения в своей художественной интерпретации. Аналитические знания и умения

музыкантов в ходе применения методики органично интегрируются с исполнительскими, благодаря чему у студентов формируется собственное понимание художественной идеи и способов её воплощения.

2.3. Анализ результатов опытно-поисковой работы

В первом параграфе данной главы мы отмечали, что опытно-поисковая работа по проверке эффективности разработанной методики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано проводилась в течение пяти лет с 2018 по 2022 гг. и с 2023 по 2024 гг. Местом проведения исследования являлся факультет музыкального искусства государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского» (далее – ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского»), традиционное обучение велось параллельно с экспериментальным. Реализация экспериментальной методики занимала один учебный год, апробировалась она пять раз.

Организация и проведение опытно-поисковой работы осуществлялись в *три этапа*: констатирующий, формирующий, итоговый.

Констатирующий этап опытно-поисковой работы.

На данном этапе на основе разработанных критериев, с помощью избранных диагностических методик (в параграфе 2.1 приведены и описаны диагностические методики, критерии и уровни развития метапредметных аналитико-исполнительских умений) осуществлялась диагностика и определялся исходный уровень развития искомых умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

Результаты констатирующего этапа педагогической диагностики мы выразили в виде таблиц; в диаграммах и графиках, позволяющих наглядно продемонстрировать динамические изменения за весь период опытно-поисковой работы в развитии исследуемых метапредметных аналитико-

исполнительских умений, представили данные, полученные на формирующем и итоговом этапах. Таблицы, приведенные в Приложении 3, включают в себя эмпирические данные всех этапов поисковой работы.

Напомним дифференциацию балльных значений уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений перед описанием первого этапа поисковой работы:

Низкий	Допустимый	Оптимальный
1-4 балла	5-6 баллов	7-10 баллов

Уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза по *первому критерию* (объем, глубина, точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ) определялся посредством оценки выполнения тестовых заданий.

Студентам предлагалось ответить на 10 вопросов тестового задания (примеры тестов приведены в Приложении 1), касающихся понимания значения распространенных в музыке семантических оборотов, характерных музыкально-выразительных средств, отличительных особенностей жанров и стилей, специфических композиторских приёмов.

По итогам выполнения заданий было установлено, что значительная часть опрошенных студентов поисковой и контрольной групп (КГ=55%, 22 чел.; ПГ=57,5%, 23 чел.) демонстрируют допустимый уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по первому критерию (показывают широкий объем, но недостаточную глубину и точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ). Более всего неверных ответов было получено на вопросы, сочетающие в себе помимо аналитической составляющей исполнительскую трактовку какого-либо штриха, жанра, образа и т.д. Также

обучающиеся не всегда верно определяли авторские обороты и особенности применения фактуры в том или ином музыкальном стиле.

Оптимальный уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений был отмечен у существенно меньшей части студентов (КГ=15%, 6 чел.; ПГ=10%, 4 чел.). Стоит отметить, что в данную категорию, как правило, входили студенты, обучающиеся по специальностям «Музыковедение» и «Композиция», имеющие более основательную и глубокую теоретическую подготовку, обусловленную их специализацией.

Остальные опрошенные студенты показали низкий уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, продемонстрировав минимальный объем, поверхностность и неточность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ (КГ=30%, 12 чел.; ПГ=32,5%, 13 чел.). Данные респонденты проявляли большие затруднения при ответе на тестовые задания – наибольшее число верных ответов было связано с определением характерных признаков того или иного жанра, в то время как ответы на вопросы, касающиеся стилистических особенностей музыки различных эпох, семантического значения отдельных оборотов, музыкально-выразительных средств, знаковых авторских интонаций, гармоний и пр. были неверными.

Опираясь на полученные данные, можно сделать ряд выводов. Преобладание допустимого уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по первому критерию продемонстрировала значительная часть обучающихся, однако точность и глубина знаний в области исполнительской трактовки музыкально-выразительных средств различных стилей и их грамматических свойств, а также понимание семантического значения отдельных оборотов являются недостаточными.

В таблицах № 4, 5 приведены обобщенные результаты тестирования.

Таблица 4.

Диагностика уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы

(первый критерий)

Группы	Среднее значение	Уровень развития МАИУ
КГ	5,1	Д
ПГ	5,1	Д

Таблица 5.

Соотношение респондентов с разными уровнями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений

(первый критерий)

Уровни развития метапредметных аналитико-исполнительских умений	Н	Д	О
КГ – % (40 чел.)	30 (12 чел.)	55 (22 чел.)	15 (6 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	32,5 (13 чел.)	57,5 (23 чел.)	10 (4 чел.)

С помощью оценочного листа удалось установить уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза по *второму критерию* (выразительность, аналитическая аргументированность и доказательность вербальной трактовки содержания музыкального произведения).

Студентам предлагалось рассказать о содержательной трактовке исполняемого музыкального произведения, используя за основу план-матрицу создания презентации идеи. Результат выполнения задания оценивал педагог, преподающий курс фортепиано, опираясь на критерии вербальной трактовки содержания музыкального произведения, представленные в оценочном листе.

Для наглядности и показательности данных диагностики приводим заполненный оценочный лист, где указаны средние значения по каждому из критериев вербальной трактовки, выставленных преподавателями.

Оценочный лист

(выразительность, аналитическая аргументированность и доказательность вербальной трактовки содержания музыкального произведения)

	Элемент критерия	Степень результативности умения	
		КГ	ПГ
1.	Выразительность вербальной трактовки содержания музыкального произведения: - метафоричность, грамотность речи; - демонстрация личного отношения к излагаемому; - обращение к ассоциациям из смежных искусств;	0,45 – 0,42 – 0,50 – 0,44	0,47 – 0,43 – 0,52 – 0,46
2.	Аналитическая аргументированность вербальной трактовки содержания музыкального произведения: - обращение к анализу средств музыкального языка; - апеллирование биографическими сведениями; - апеллирование музыкально-историческими сведениями; - согласованность анализа музыкального текста и содержательной трактовки.	0,55 – 0,43 – 0,69 – 0,67 – 0,41	0,51 – 0,41 – 0,63 – 0,62 – 0,38
3.	Доказательность вербальной трактовки содержания музыкального произведения: - приводятся конкретные примеры из нотного текста; - приводятся примеры из других сочинений композитора/либо примеры из произведений данной эпохи/ либо примеры из аналогичных жанров; - грамотно отстаивается собственная позиция	0,38 – 0,39 – 0,36 – 0,40	0,37 – 0,39 – 0,34 – 0,38
	Коэффициент результативности умения	0,46	0,45

Полученный коэффициент результативности умения для перевода в 10-бальную систему умножаем на 10 и получаем итоговые данные по второму критерию: КГ= 4,6; ПГ= 4,5 балла.

Анализ оценочных листов выявил несколько важных тенденций. Студенты демонстрируют более убедительную аналитическую аргументированность вербальной трактовки содержания музыкальных

произведений за счёт обращения к историко-биографическим фактам их создания. В современных реалиях такая информация является легкодоступной, её можно найти в интернете и в учебниках по истории русской и зарубежной музыки, она не требует от студентов глубокой аналитической работы. Вместе с тем, очень немногие из обучающихся обращались к анализу средств музыкального языка, пытаясь связать его с содержательной трактовкой произведения, находить знаковые интонационные, семантические обороты, соответствующие образной идее сочинения. Наводящие вопросы преподавателей показали, что многие студенты обладают знаниями характерных признаков и музыкально-выразительных средств того или иного стиля и жанра, но не способны применить их для аргументации образных характеристик.

Выразительность вербальной трактовки содержания музыкального произведения студентам удавалась чуть хуже: у многих из них прослеживалось собственное индивидуальное отношение к излагаемому материалу, но не все могли красноречиво и грамотно выразить словами и донести до преподавателя понятую ими идею музыкального произведения, приводя примеры и параллели из смежных искусств. Лишь немногие из студентов-музыковедов и композиторов обратились к ассоциациям из изобразительного искусства.

Еще хуже обучающиеся демонстрировали умение доказательности вербальной трактовки содержания музыкального произведения. При ответе лишь некоторые из студентов приводили примеры из нотного текста данного произведения или других произведений композитора/эпохи, подтверждающих их содержательную трактовку, проводили жанрово-стилевые параллели, также не все из них отстаивали своё мнение при постановке уточняющих вопросов, заданных педагогом.

Проведенная диагностика показала, что для обучающихся большой сложностью является представление доказательной и аргументированной вербальной трактовки художественного содержания музыкального

произведения, они не опираются на аналитические знания и не стремятся самостоятельно применить их для выявления или подтверждения содержательной концепции сочинения. Многие студенты в диалоговом общении отличались пассивностью в выражении своих представлений, которая могла быть вызвана следствием неуверенности в правильности своих суждений и действий. Даже музыковеды и композиторы, обладающие более крепкой теоретической базой, имея более весомый аналитический опыт, не всегда стремились воспользоваться своими знаниями для обоснованного, аргументированного и убедительного объяснения смысла музыкального произведения. Из этого можно заключить, что для студентов понимание идеи музыкального сочинения чаще всего строится на интуитивном уровне, а не на аналитических знаниях и умениях.

В таблицах № 6, 7 приведены обобщенные данные диагностики по второму критерию развития метапредметных аналитико-исполнительских умений.

Таблица 6.

Диагностика уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы

(второй критерий)

Группы	Среднее значение	Уровень развития МАИУ
КГ	4,6	Н
ПГ	4,5	Н

Таблица 7.

Соотношение респондентов с разными уровнями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений

(второй критерий)

Уровни развития метапредметных аналитико-исполнительских умений	Н	Д	О
КГ – % (40 чел.)	60 (24 чел.)	30 (12 чел.)	10 (4 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	57,5 (23 чел.)	32,5 (13 чел.)	10 (4 чел.)

Данные, представленные в таблице показывают, что значительная часть обучающихся имеют низкий уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по второму критерию (60%), допустимый уровень у меньшего числа студентов – почти 33%, еще меньшее число обучающихся (10%) обладают оптимальным уровнем. Число студентов, обладающих низким уровнем развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по второму критерию в сравнении с первым стало больше, допустимым – меньше, оптимальным – практически не изменилось. В контрольной и поисковой группах при этом не наблюдается существенной разницы.

Используя экспертный лист оценки исполнительских действий студентов при работе над музыкальным произведением, мы определили уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза по *третьему критерию* (осознанность, точность, обоснованность выбора и применения исполнительских средств для воплощения конкретного музыкального содержания).

Экспертная комиссия оценивала исполнительские действия обучающихся на уроках фортепиано при работе над музыкальным произведением. Для иллюстрации полученных результатов и повышения их объективности, ниже представлен заполненный экспертный лист, в котором отражены средние баллы по каждому из критериев, касающихся выбора и использования исполнительских средств, выставленные преподавателями.

Экспертный лист

(осознанность, точность, обоснованность выбора и применения исполнительских средств для воплощения конкретного музыкального содержания)

Показатель	Максимальная оценка	Фактическая оценка	
		КГ	ПГ
1. Интонационное соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	7,5	7,4

2. Штриховое соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	6,9	7,0
3. Темповое соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	6,4	6,2
4. Артикуляционное соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	6,5	6,3
5. Динамическое соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	6,7	6,9
6. Драматургическое соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения	10	7,3	6,9
7. Умение грамотно обосновать выбор исполнительских средств	10	4,8	4,7
8. Умение связать выбор исполнительских средств с особенностями стиля, жанра и образа исполняемого произведения	10	5,2	4,9
9. Самооценка результата применения исполнительских средств	10	5,5	5,4
10. Самооценка достижения исполнительских задач	10	4,2	4,3
Итоговая оценка	100	61	60
Коэффициент	10	6,1	6,0

Данные экспертных листов дают возможность отметить несколько моментов.

Интонационное, штриховое, темповое, артикуляционное, динамическое и драматургическое соответствие стилю, жанру и образу исполняемого произведения экспертами оценивалось в диапазоне 6,2 – 7,5 баллов из 10-ти (средний балл 6,9). Было отмечено, что обучающиеся, как правило, интуитивно понимают соответствие исполнительских средств стилю и образу музыкального произведения, но довести его до точного и предельно ясного воплощения без помощи педагога чаще всего не могут, т.к. не проявляют в этих вопросах достаточной инициативы и самостоятельности, привыкая к «подсказкам» со стороны преподавателей.

Показатели «умения грамотного обоснования выбора исполнительских средств» и «умения связать выбор исполнительских средств с особенностями стиля, жанра и образа исполняемого произведения» чаще всего вызывали у обучающихся значительно большие затруднения – диапазон оценок от 4,8 до 5,2 баллов из 10-ти (средний балл 4,9). Эксперты отмечали, что в большинстве случаев студенты не задумываются об обоснованности выбора

и применения точных средств в исполнении, их связи с жанрово-стилистическими особенностями и образным содержанием, сосредотачиваясь в основном на выучивании и технической отделке деталей музыкального текста. Инициатива в подобной работе исходит от преподавателя, отшлифовывающего мельчайшие детали интерпретации, подробно объясняющего и комментирующего выбор исполнительских приёмов, что негативно сказывается на развитии гибкого интерпретаторского мышления студентов, способных самостоятельно находить и применять нужные средства.

Показатель «самооценка результата применения исполнительских средств» и «самооценка достижения исполнительских задач» экспертами был оценен в диапазоне 4,2 – 5,5 баллов (средний балл 4,9). Сами студенты отмечали, что не могут дать своему исполнению объективную оценку и всегда ожидают «комментариев» со стороны педагога, которые направят их внимание в нужную сторону. Педагоги, проводящие экспертную оценку, дали разъяснения и отметили, что в начале работы над произведением обучающиеся подходят к выбору исполнительских средств на интуитивном уровне и не стремятся слушать и слышать себя «со стороны». Постепенно по мере работы над музыкальным произведением в классе с педагогом у обучающихся формируется образец интерпретации и они начинают сравнивать своё исполнение с данным эталоном, подключая самооценку своих действий. Всё это может свидетельствовать о том, что студентам не хватает самостоятельности и осознанности во время работы над сочинением при выборе исполнительских средств для реализации содержательной трактовки.

В таблицах № 8, 9 приведены обобщенные данные диагностики по третьему критерию развития метапредметных аналитико-исполнительских умений.

Таблица 8.

Диагностика уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы
(третий критерий)

Группы	Среднее значение	Уровень развития МАИУ
КГ	6,1	Д
ПГ	6,0	Д

Таблица 9.

Соотношение респондентов с разными уровнями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений
(третий критерий)

Уровни развития метапредметных аналитико-исполнительских умений	Н	Д	О
КГ – % (40 чел.)	37,5 (15 чел.)	50(20 чел.)	12,5 (5 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	35 (14 чел.)	50 (20 чел.)	15 (6 чел.)

Данные, представленные в таблице, показывают, что значительная часть обучающихся имеет допустимый уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по третьему критерию (50%), низкий уровень у меньшего числа студентов – почти 37%, еще меньшее число обучающихся (около 15%) обладают оптимальным уровнем. В контрольной и поисковой группах при этом не наблюдается существенной разницы.

В целом, результаты диагностики по третьему критерию демонстрируют более высокие показатели, по сравнению с результатами, полученными по двум первым критериям. Такая тенденция может быть обусловлена преобладанием в диагностических группах студентов исполнительских специальностей (инструменталистов, певцов, дирижеров), для которых исполнительская деятельность на инструменте или голосом является приоритетной и доминирующей, даже при недостаточной самостоятельности в выборе исполнительских приёмов и невысоком уровне художественного и творческого мышления.

Уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза по *четвертому критерию* (убедительность, целостность, индивидуальность исполнительской трактовки художественной концепции музыкального произведения) мы оценивали по описанной в параграфе 2.1 адаптированной шкале Дж.Рензулли – Л.В.Поповой, в связи с этим здесь мы излагаем результаты диагностической работы.

Экспертная комиссия оценивала интерпретации музыкальных произведений, исполненные студентами на уроках в классе фортепиано, академических концертах, конкурсах и других формах творческой работы, проводимых на внеучебных мероприятиях. Оценка интерпретаций осуществлялась по пяти критериям, максимальная сумма баллов, которую мог набрать каждый студент, составляла 20 баллов. По итогам диагностической проверки обучающимся были проставлены следующие оценки:

Оценки	«1»	«2»	«3»	«4»	Максимальное кол-во баллов
КГ (40 чел.)	—	101	83	16	800
ПГ (40 чел.)	—	95	84	21	800

Используя формулу $n = 1x + 2y + 3z + 4k$, получаем следующий результат:

$$КГ = 2 \times 99 + 3 \times 81 + 4 \times 20 = 521$$

$$ПГ = 2 \times 95 + 3 \times 84 + 4 \times 21 = 526$$

Вычисляем коэффициент развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, переводим в 10-балльную шкалу и получаем:

$K_{КГ} = \frac{521}{800} \times 10 = 6,5$	$K_{ПГ} = \frac{526}{800} \times 10 = 6,5$
--	--

Проведенная диагностика показала, что студенты, как правило, в большей степени демонстрируют увлечённость и личное отношение к исполняемому произведению, что является достаточно естественным для профессии музыканта, которая предполагает наличие природной эмоциональности и умения «пропускать через себя», переживать и передавать слушателям нужный эмоциональный настрой музыкального

сочинения. Но вместе с тем яркость и убедительность выступления может не подкрепляться глубоким, вдумчивым постижением содержательных смыслов, что со временем может привести к инертности мышления и поверхностной интерпретации, не трогающей, и не заинтересовывающей слушателей.

Более низкую оценку эксперты поставили за демонстрацию обучающимися интонационной выразительности, яркости, артистизма, стремления к адекватной передаче образного содержания произведения, отметив, что здесь студенты очень часто заменяют интонационную выразительность чрезмерно нарочитой, а иногда и показной увлечённостью процессом исполнения, гипертрофированным показом собственных эмоций. Чаще всего обучающиеся не до конца понимают значение интонации, её точности и осмысленности в процессе воплощения образного содержания, необходимой для создания полноценной художественной интерпретации, не могут естественно и свободно «говорить» на языке музыки, что негативно сказывается на убедительности исполнительской трактовки.

Чуть ниже эксперты оценили целостность и выстроенность интерпретации музыкального произведения, отметив при этом, что сами студенты уделяют данному фактору мало внимания, перекладывая эту работу «на плечи и уши» преподавателя, что опять может свидетельствовать об отсутствии самостоятельности в действиях обучающихся и умения создавать целостную художественную трактовку в опоре на образное содержание.

Намного более низкие результаты были отмечены экспертами при характеристике слухового контроля исполнительских действий и демонстрации технической оснащённости. Ранее мы отмечали, дисциплина фортепиано допускает наличие некоторого рода неточностей при интерпретации музыкальных произведений, но вместе с тем этот показатель также влияет на создание законченной, полноценной интерпретации и также должен быть учтён при дальнейшей работе. Слуховой контроль и корректировка исполнительских действий в момент интерпретации была

замечена лишь у небольшого числа студентов-исполнителей, остальные, как правило, полагались на заученность музыкального текста и «автоматизм» своих исполнительских действий, уделяя недостаточно внимания данному критерию. Это может свидетельствовать о слабом слуховом контроле со стороны обучающихся и его пассивности во время индивидуальной домашней работы.

Обобщив результаты экспертных оценок, можно прийти к выводу, что студенты в процессе создания и реализации художественной интерпретации музыкального произведения наиболее явно выражают личное восприятие, отношение к исполняемой музыке. Однако им зачастую не хватает самостоятельности в создании единой образной структуры, должного слухового контроля и точной интонационной выразительности, основанной на желании воплотить содержательную идею музыки и подчинить ей все свои исполнительские действия.

В таблицах № 10, 11 приведены обобщенные данные диагностики по четвертому критерию развития метапредметных аналитико-исполнительских умений.

Таблица 10.

Диагностика уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы
(четвертый критерий)

Группы	Среднее значение	Уровень развития МАИУ
КГ	6,5	Д
ПГ	6,5	Д

Таблица 11.

Соотношение респондентов с разными уровнями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений
(четвертый критерий)

Уровни развития метапредметных аналитико-исполнительских умений	Н	Д	О
КГ – % (40 чел.)	30 (12 чел.)	52,5 (21 чел.)	17,5 (7 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	30 (12 чел.)	55 (22 чел.)	15 (6 чел.)

Данные, представленные в таблице показывают, что значительная часть обучающихся имеет допустимый уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по четвертому критерию (55%), низкий уровень у меньшего числа студентов – 30%, еще меньшее число обучающихся (около 17%) обладают оптимальным уровнем. В сущности, ближе всего результаты диагностики по четвертому критерию к результатам диагностики по третьему критерию и отражают преобладание допустимого уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, свойственного для всей картины констатирующего этапа.

Ниже в таблице 12 в сравнении наглядно представлены данные поисковой и контрольной групп, характеризующие уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений обучаемых.

Таблица 12.

Уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Категория респондентов	Критерии				Среднее арифм. значение	Уровень развития умений
	Первый	Второй	Третий	Четвертый		
КГ (Н _{нач})	5,1	4,6	6,1	6,5	5,57	Д
ПГ (Н _{нач})	5,1	4,5	6,0	6,5	5,52	Д

Таблица наглядно иллюстрирует, что респонденты демонстрируют практически по всем критериям диагностических срезов допустимый уровень

развития метапредметных аналитико-исполнительских умений (кроме второго критерия, где наблюдается низкий уровень). Медианные значения в контрольной и поисковой группах практически идентичны, что, вероятно, свидетельствует о приблизительно равном исходном уровне развития метапредметных аналитико-исполнительских умений.

Отражающие аналитические умения студентов первый и второй критерий показали наиболее низкие результаты; связанные с проявлением исполнительских умений третий и четвертый критерии демонстрируют более высокие результаты. Данные констатирующего этапа опытно-поисковой работы свидетельствуют о преимущественном преобладании у студентов умений, связанных с исполнением музыки, нежели её анализом и изучением, что подтверждает наше предположение о том, что обучающиеся не применяют полученные аналитические знания и умения в своей исполнительской деятельности для создания адекватной, стилистически грамотной интерпретации.

Таблица 13 иллюстрирует процентное соотношение респондентов с разными уровнями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 13.

Соотношение респондентов с разными уровнями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Критерии	Уровни развития метапредметных аналитико-исполнительских умений (%)					
	О		Д		Н	
	КГ	ПГ	КГ	ПГ	КГ	ПГ
Первый	15	10	55	57,5	30	32,5
Второй	10	10	30	32,5	60	57,5
Третий	12,5	15	50	50	37,5	35
Четвертый	17,5	15	52,5	55	30	30
Среднее арифм. значение по всем критериям	13,75	12,5	46,9	48,7	39,4	38,8

Отображенные в таблице данные демонстрируют, что студенты контрольных и поисковых групп в большей части показывают допустимый уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений (около 48%). Оптимальный уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений продемонстрировали около 13%; низкий уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений показала оставшая часть студентов (39%).

Подводя итог первого констатирующего этапа опытно-поисковой работы, можно отметить, что обучающиеся имеют установку на качественное исполнение музыкального произведения, но практически слабо задействуют аналитические умения для выявления образного содержания, опираясь в основном на чувственно-интуитивное понимание художественной идеи. Для развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза необходимо использование специальных и последовательных педагогических методов и средств, а кроме того выполнение целенаправленного педагогического воздействия.

Формирующий этап опытно-поисковой работы.

На данном этапе была внедрена в учебный процесс факультета музыкального искусства ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им.П.И.Чайковского» разработанная и описанная нами в параграфе 2.2 методика развития метапредметных аналитико-исполнительских умений; в конце первого семестра, а также перед летней экзаменационной сессией второго – проведены промежуточные диагностические срезы; произведена первоначальная обработка и анализ данных; представлен прогноз эффективности и результативности апробированной методики.

Диагностические срезы указанного этапа проводились на предполагающих публичные выступления студентов зачётах, академических концертах, конкурсах фортепианных ансамблей, экзаменах перед компетентной комиссией, а также при прослушивании обучающихся в классе и на репетициях. Посредством использования методов педагогического

наблюдения, устных и письменных опросов, тестирования, анкетирования, экспертной оценки, беседы происходило получение эмпирических данных. При диагностике метапредметных аналитико-исполнительских умений также учитывались результаты коллективных диспутов, эвристических диалогов, игр и пр., результаты текущего и промежуточного контроля, а также мнения экспертов, входящих в состав экзаменационных комиссий и конкурсов.

Использование представленных в Приложении 2 методов обработки эмпирических данных в ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы, позволило нам отследить и выявить динамику развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано. По результатам формирующего этапа получены следующие данные¹.

По *первому критерию* развития метапредметных аналитико-исполнительских умений в отличие от констатирующего этапа поисковой работы в ходе диагностики формирующего этапа были зафиксированы более высокие показатели: медианы оценок $KГ=5,7$; $ПГ=6,1$. Относительный прирост составил $H_{кг\text{отн}}=0,6$; $H_{пг\text{отн}}=1,0$. Показатели контрольной и поисковой групп улучшились, но обучающиеся обеих групп остались на допустимом уровне развития метапредметных аналитико-исполнительских умений. Вместе с тем по сравнению с контрольной группой прирост значений в поисковой более существенный и значительный.

У большого числа респондентов поисковой группы по результатам диагностики наблюдается значительное повышение объема, глубины, точности знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ. По мнению экспертов обучающиеся стали более правильно и уверенно отвечать на вопросы, связанные с семантической трактовкой отдельных оборотов, соотносить исполнительские

¹ Все данные полученные в результате педагогической диагностики на формирующем этапе поисковой работы представлены в балльной шкале.

средства с жанрово-стилевыми особенностями произведения, но еще не всегда точно распознавать атрибутивные признаки отдельных стилей. Более того существенно повысилась мотивация к аналитическим видам работы: студенты начали более внимательно относиться к избранным композиторами музыкально-выразительным средствам, семантическим знакам, гораздо увереннее и точнее их толковать непосредственно в проходимых ими произведениях.

По *второму критерию* развития метапредметных аналитико-исполнительских умений также были отмечены более высокие показатели. Медианы оценок: $KГ=5,0$; $ПГ=5,6$. Относительный прирост составил $Нк\sigma_{отн}=0,4$; $Нп\sigma_{отн}=1,1$. Отметим, что на констатирующем этапе результаты данного критерия были самые низкие, здесь же обе группы показали допустимый уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений. Кроме того прирост значения в поисковой группе намного существеннее и выше, нежели в контрольной.

Педагогами, участвующими в экспертной оценке, было отмечено, что в поисковой группе при аргументации вербальной трактовки содержания музыкального произведения, студенты начали обращаться к анализу средств музыкального языка, пытаясь связать его с образным содержанием и историко-культурным контекстом создания произведения, но в полной мере осуществить его до конца и в полном объёме еще не могли. Кроме того обучающиеся вполне грамотно и выразительно раскрывали содержание музыкального сочинения, проводя параллели и обращаясь к ассоциациям из смежных искусств, в коллективных дискуссиях высказывали своё мнение, приводили интересные аудио и видео материалы, характеризующие их понимание образной идеи. Студенты начали доказывать свои суждения конкретными примерами из нотного текста, но не всегда могли привести примеры из других произведений того же жанра или стиля, нуждаясь в помощи и подсказках со стороны преподавателя. Также отметим, что весьма успешно и результативно студенты начали применять алгоритмы

мыслительных действий при анализе музыкального текста, что достаточно существенно улучшило их аналитические умения в работе с музыкальным произведением.

Результаты диагностики по *третьему критерию*, характеризующему уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, на формирующем этапе опытно-поисковой работы получились довольно высокими. Медианы оценок: КГ=6,6; ПГ=6,9. Относительный прирост составил $H_{к2_{отн}} = 0,5$; $H_{п2_{отн}} = 0,9$. В обеих группах наблюдается положительная динамика показателей, однако обе группы по-прежнему находятся на допустимом уровне развития метапредметных аналитико-исполнительских умений. Хотя прирост по третьему критерию не так значителен на фоне положительной динамики других критериев, важно учесть, что исходные данные этого критерия на констатирующем этапе были существенно выше, что обусловило его текущее значение.

Положительным моментом в экспертных оценках было отмечено, что обучающиеся поисковой группы гораздо осознаннее начали подходить к выбору исполнительских средств, связывая их с жанрово-стилевыми особенностями и образом исполняемого произведения, в ансамблевых формах работы пытались самостоятельно добиться точных совместных исполнительских действий, прислушиваться к мнению друг друга и находить единые подходы к интерпретации. Хочется отметить и то, что студенты начали креативно подходить к выполнению заданий: придумывать нестандартные подходы поиска интонационной содержательности (подражать инструментам оркестра, отдельным персонажам, используя одну и ту же мелодическую фразу/оборот, передавать разные эмоциональные состояния для нахождения более точного интонационного «произнесения» и т.д.), задавать вопросы друг другу, касающиеся исполнительских приёмов и их взаимосвязи с художественным образом музыкального произведения, давать необычные творческие задания, включающие придумывание подтекстовок к мелодиям,

сочинение «в духе» отдельных стилей и т.д., вступать в дискуссии и отстаивать своё мнение, опираясь на свой личный музыкантский опыт.

По четвертому критерию развития метапредметных аналитико-исполнительских умений также были отмечены высокие показатели. Медианы оценок: $KГ=6,8$; $ПГ=7,1$. Относительный прирост составил $Hкг_{отн}=0,3$; $Hпг_{отн}=0,6$. У студентов поисковой группы зафиксирован оптимальный уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, в то время как обучающиеся контрольной группы показали допустимый уровень.

Экспертами было подмечено, что студенты поисковой группы стали демонстрировать более убедительную и целостную исполнительскую трактовку. При интерпретации музыкальных произведений обучающиеся стремились к передаче образного содержания, интонационной выразительности, более уверенно стали владеть инструментом. Но вместе с тем допускали некоторые неточности и не всегда корректировали свои исполнительские действия, осуществляя своевременный слуховой контроль.

В таблице 14 на стр. 173 представлены результаты диагностики констатирующего и формирующего этапов опытно-поисковой работы, где наглядно показано преимущество по установленным критериям обучающихся поисковой группы.

Представленная таблица данных позволяет констатировать положительную динамику по всем критериям развития метапредметных аналитико-исполнительских умений на формирующем этапе поисковой группы в сравнении с исходными данными констатирующего этапа. Уровень положительной динамики: $Dпг_{отн}=16,3\%$ против $Dкг_{отн}=8,08\%$. Контрольная и поисковая группы все еще находятся на допустимом уровне развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, но, несмотря на это, результаты поисковой группы значительно выше.

Диаграмма на рисунке 1 (стр. 174) демонстрирует более высокие результаты и медианы оценок поисковой группы, нежели контрольной,

установленные по четырем критериям педагогической диагностики на формирующем этапе поисковой работы.

Таблица 14.

Уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Категория рес- понен- тов	Критерии				Среднее арифм. значение	Уровень развития умений
	Первый	Второй	Третий	Четвертый		
Констатирующий этап						
КГ (Н _{нач})	5,1	4,6	6,1	6,5	5,57	Д
ПГ (Н _{нач})	5,1	4,5	6,0	6,5	5,52	Д
Формирующий этап						
КГ	5,7	5,0	6,6	6,8	6,03	Д
ПГ	6,1	5,6	6,9	7,1	6,43	Д
Прирост НКГ _{отн}	0,6	0,4	0,5	0,3	0,45	Динамические изменения
Динами- ка ДКГ _{отн}	$D_{КГ_{отн}} = Н_{КГ_{отн}} : Н_{КГ_{нач}} \times 100 = 0,45 : 5,57 = 8,08\%$					
Прирост НПГ _{отн}	1,0	1,1	0,9	0,6	0,9	
Динами- ка ДПГ _{отн}	$D_{ПГ_{отн}} = Н_{ПГ_{отн}} : Н_{ПГ_{нач}} \times 100 = 0,9 : 5,52 = 16,3\%$					

Рисунок 2 (стр. 174) отражает диаграмму, наглядно демонстрирующую соотношение обучающихся с разными уровнями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений на формирующем этапе поисковой работы.

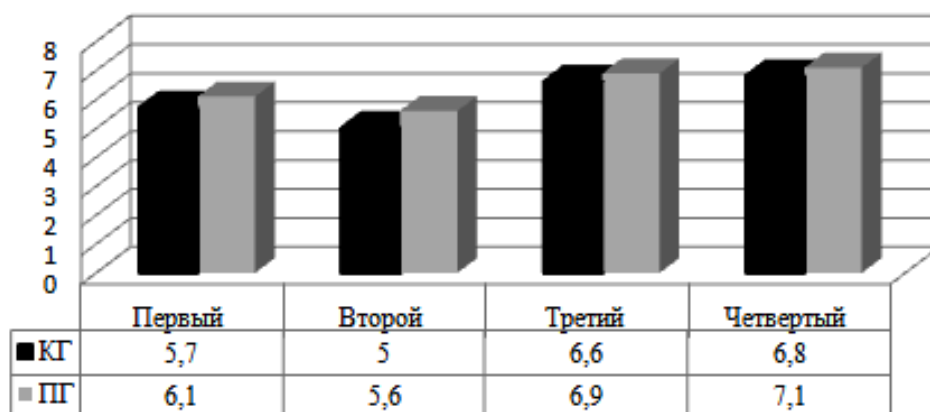


Рис. 1. Медианы оценок студентов контрольной и поисковой групп по всем критериям развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, полученные на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

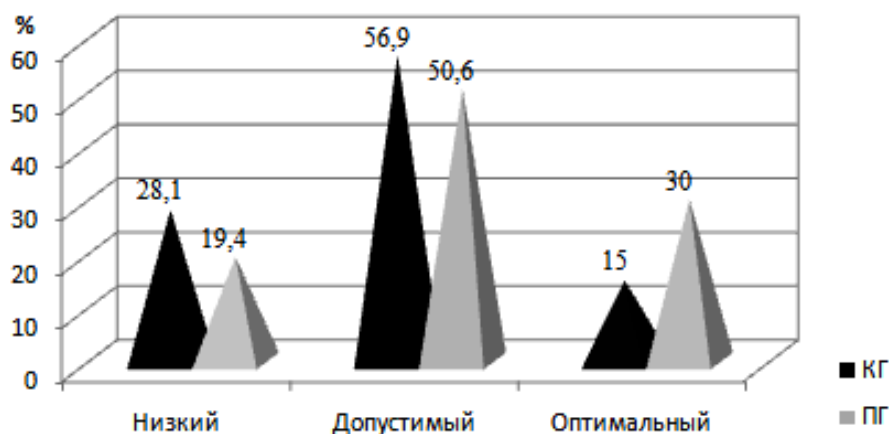


Рис. 2. Соотношение обучающихся контрольной и поисковой групп с разными уровнями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

Проанализировав диаграмму можно отметить, что оптимальный уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений прослеживается у гораздо большего количества студентов поисковой группы (в два раза больше, чем в контрольной группе); низкий уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений в количественном отношении у обучающихся поисковой группы в 1,4 раза меньше, чем в контрольной. При этом в обеих группах количество студентов с допустимым уровнем развития метапредметных аналитико-исполнительских умений существенно преобладает.

Исходя из вышеизложенного, подведём результаты промежуточных срезов формирующего этапа опытно-поисковой работы:

1. Поисковая группа по определённым нами четырем критериям диагностики обучающихся продемонстрировала более высокие результаты: среднее значение медиан оценок $KГ=6,03$; $ПГ=6,43$. Представленные данные могут свидетельствовать о том, что развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений более успешно проходит в поисковой группе. Показатель относительного прироста: среднее $Нпг_{отн}=0,9$ против $Нкг_{отн}=0,45$ (в поисковой группе значение выше) также подтверждает сделанный вывод.

2. В развитии метапредметных аналитико-исполнительских умений уровень положительной динамики в поисковой группе намного выше: $Дпг_{отн}=16,3\%$ против $Дкг_{отн}=8,08\%$.

3. Обучающиеся поисковой группы по четвертому критерию достигли оптимального уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений (средний балл 7,1), в то же время студенты контрольной группы остались на допустимом уровне развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по всем критериям по результатам проведенной на формирующем этапе диагностики.

4. Поисковая группа продемонстрировала на формирующем этапе опытно-поисковой работы уменьшение числа респондентов с низким уровнем развития метапредметных аналитико-исполнительских умений (с 38,8% до 19,4%) и увеличение числа обучающихся с оптимальным уровнем развития метапредметных аналитико-исполнительских умений (с 12,5% до 30%).

5. В поисковой группе по второму критерию развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, демонстрирующему выразительность, аналитическую аргументированность и доказательность вербальной трактовки содержания музыкального произведения произошёл самый высокий прирост (1,1). По четвертому критерию, который показывает убедительность, целостность, индивидуальность исполнительской трактовки художественной концепции музыкального произведения наблюдаются самые высокие медианы оценок (7,1). Данные результаты дают возможность отметить, что студенты начали применять свои аналитические знания и

умения для раскрытия содержательной идеи музыкального произведения и выстраивать на её основе адекватную, стилистически грамотную интерпретацию, что положительным образом скажется на их профессиональном развитии.

Результаты формирующего этапа опытно-поисковой работы позволяют зафиксировать положительную динамику в развитии метапредметных аналитико-исполнительских умений и предположить эффективность разработанной нами методики обучения студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

Итоговый этап опытно-поисковой работы.

Данный этап представлял собой проведение в контрольных и поисковых группах заключительных диагностических срезов, совпадающих с летней промежуточной аттестацией и включающих разнообразные формы сценических выступлений студентов на экзаменах, зачётах, класс-концертах и т.д. Здесь также происходило сравнение и сопоставление результатов итогового этапа полученных в обеих группах с результатами констатирующего этапа; выполнялась оценка разработанной методики обучения, её эффективности и результативности; подводились итоги и оформлялись выводы поискового исследования.

Подводя итоги заключительного этапа опытно-поисковой работы, можно отметить, что предположение об эффективности разработанной нами методики подтвердилось. Рассмотрение итоговых данных диагностики обучающихся контрольной и поисковой групп выявило значительную разницу в уровне развития метапредметных аналитико-исполнительских умений.

Поисковая группа по двум критериям (первому и второму) показала допустимый уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений (медианы оценок 6,7 и 6,3), по третьему и четвертому – оптимальный уровень (медианы оценок 7,5 и 7,6). Контрольная группа по всем критериям обнаружила допустимый уровень развития метапредметных аналитико-

исполнительских умений (медианы оценок – 5,9; 5,1; 6,9; 6,9). Медианы оценок итоговых показателей всех критериев: КГ=6,2, ПГ=7,03.

По всем критериям диагностики значение абсолютного прироста гораздо выше в поисковой группе нежели в контрольной: в среднем $Hn_{\Delta abc}=1,5$ против $Hk_{\Delta abc}=0,63$. Наибольший прирост в поисковой группе отмечен по первому и второму критериям, связанным с развитием аналитических умений: $Hn_{\Delta abc}=1,8$ второй критерий, $Hn_{\Delta abc}=1,6$ первый критерий.

Сравнение значений в поисковой и контрольной группах относительного и абсолютного прироста позволяет отметить в развитии метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза положительную динамику. В поисковой группе $Dn_{\Delta abc}=27,17\%$, в контрольной $Dk_{\Delta abc}=11,31\%$ (результат поисковой группы в 2,4 раза выше).

В таблице 15 представлены результаты диагностики уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у обучающихся контрольной и поисковой групп на всех этапах опытно-поисковой работы.

Таблица 15.

Диагностика уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений в ходе опытно-поисковой работы

Категория респондентов	Критерии				Среднее арифм. значение	Уровень развития умений
	Первый	Второй	Третий	Четвертый		
Констатирующий этап						
КГ (Н _{нач})	5,1	4,6	6,1	6,5	5,57	Д
ПГ (Н _{нач})	5,1	4,5	6,0	6,5	5,52	Д

Формирующий этап						
КГ	5,7	5,0	6,6	6,8	6,03	Д
ПГ	6,1	5,6	6,9	7,1	6,43	Д
Прирост НКГ _{отн}	0,6	0,4	0,5	0,3	0,45	Динамические изменения
Динамика ДКГ _{отн}	$DKG_{отн} = HKG_{отн} : HKG_{нач} \times 100 = 0,45 : 5,57 = 8,08\%$					
Прирост НПГ _{отн}	1,0	1,1	0,9	0,6	0,9	
Динамика ДПГ _{отн}	$DPG_{отн} = HPG_{отн} : HPG_{нач} \times 100 = 0,9 : 5,52 = 16,3\%$					
Итоговый этап						
КГ	5,9	5,1	6,9	6,9	6,2	Д
ПГ	6,7	6,3	7,5	7,6	7,03	О
Прирост НКГ _{абс}	0,8	0,5	0,8	0,4	0,63	Динамические изменения
Динамика ДКГ _{абс}	$DKG_{абс} = HKG_{абс} : HKG_{нач} \times 100 = 0,63 : 5,57 = 11,31\%$					
Прирост НПГ _{абс}	1,6	1,8	1,5	1,1	1,5	
Динамика ДПГ _{абс}	$DPG_{абс} = HPG_{абс} : HPG_{нач} \times 100 = 1,5 : 5,52 = 27,17\%$					

Рисунок 3 (стр. 179) наглядно показывает динамику медианных значений, полученную в ходе опытно-поисковой работы участниками контрольной и поисковых групп по всем критериям развития метапредметных аналитико-исполнительских умений. Можно отметить, что медианные оценки поисковой группы превышают аналогичные показатели в контрольной; положительная динамика медиан в течение формирующего этапа более выражена в поисковой группе, тогда как в контрольной группе данное различие менее значительно.

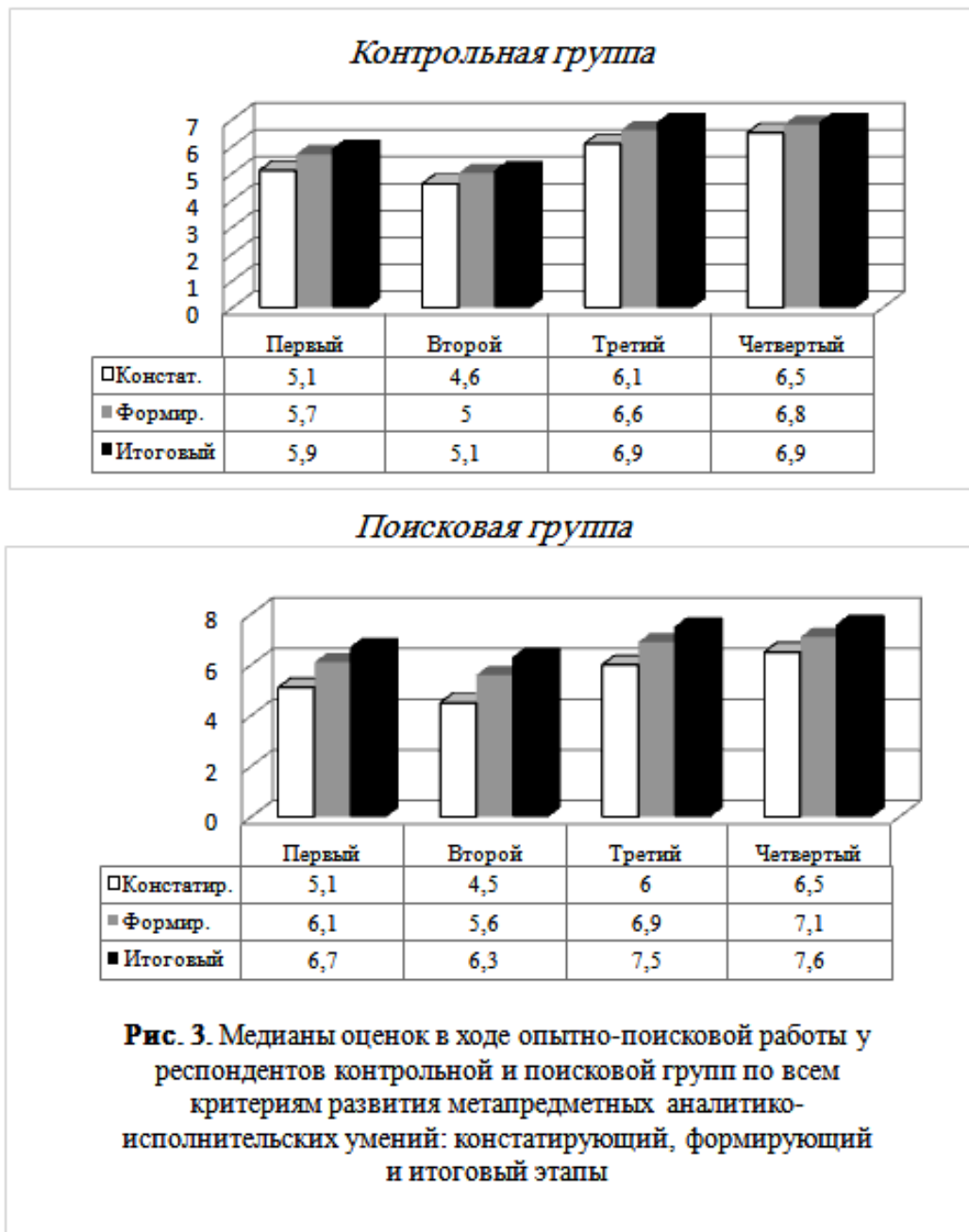


Рисунок 4 (стр. 180) демонстрирует график изменения относительной и абсолютной динамики ($D_{отн}$, $D_{абс}$) обучающихся поисковой и контрольной групп в развитии метапредметных аналитико-исполнительских умений в ходе опытно-поисковой работы.

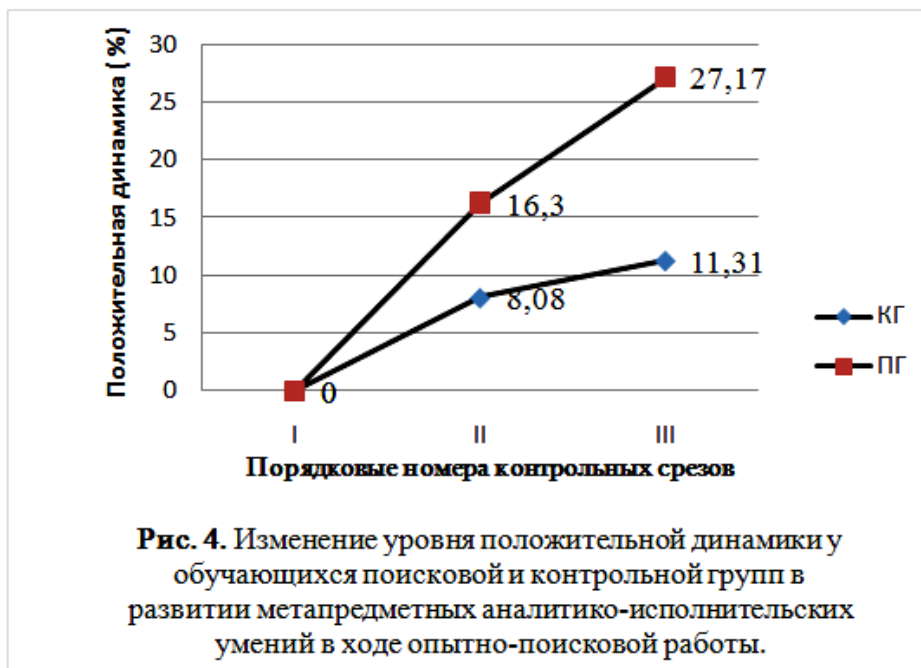
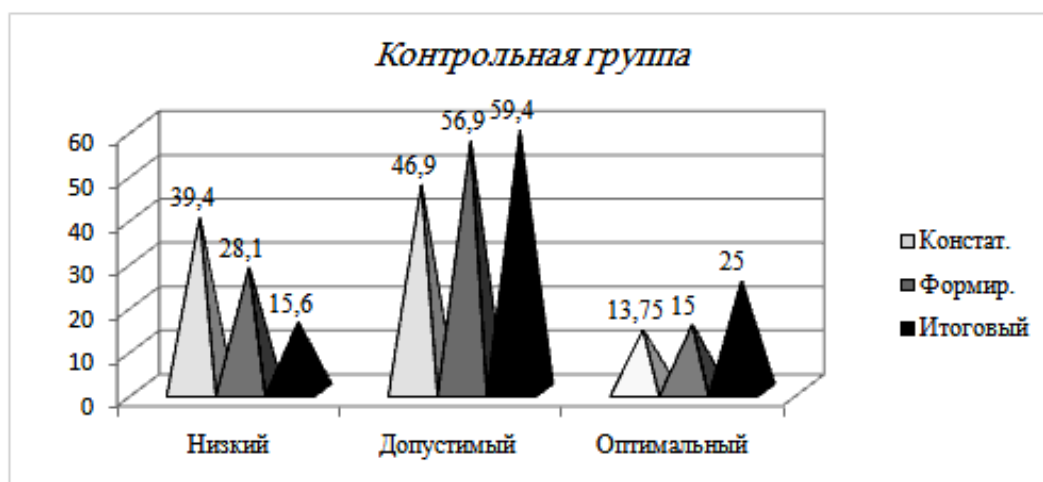
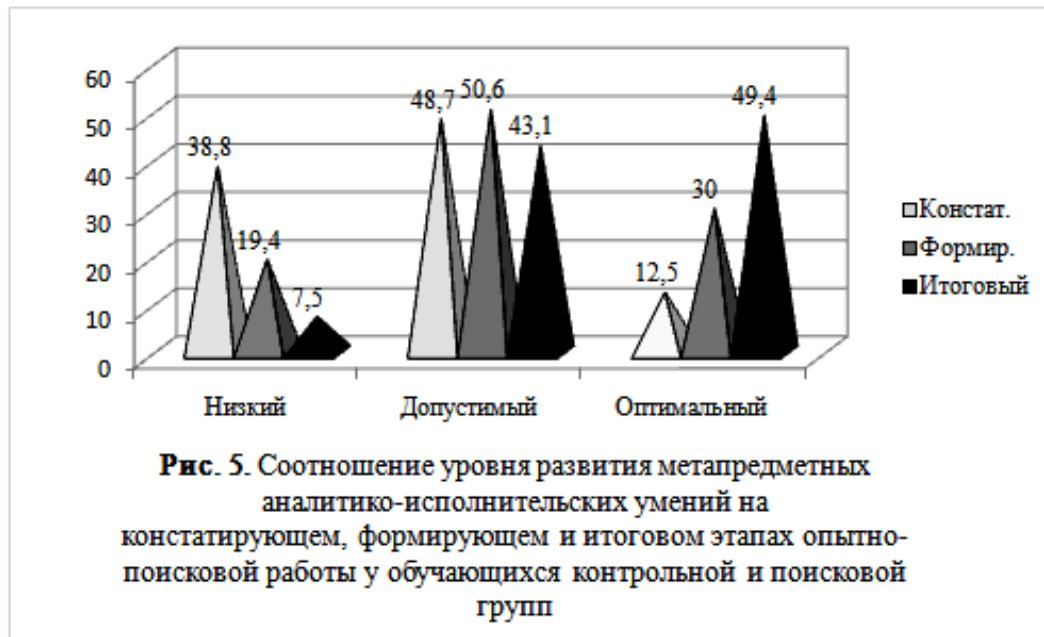


График наглядно демонстрирует, что с начала обучения поисковая группа показывает более ярко выраженную положительную динамику с интенсивным процессом роста. В поисковой группе абсолютное значение положительной динамики, отмеченное в конце поисковой работы, в 2,4 раза выше аналогичного показателя, демонстрируемого контрольной группой.

На рисунке 5. представлена диаграмма, которая наглядно в процентном соотношении показывает уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у обучающихся поисковой и контрольной групп на всех этапах поисковой работы по результатам всех критериев диагностики.



Поисковая группа

Визуализация данных посредством диаграмм демонстрирует, что в контрольной группе число студентов, достигших допустимого уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, практически не меняется в ходе опытно-поисковой работы; наблюдается небольшой рост количества респондентов с оптимальным уровнем, что сопровождается пропорциональным сокращением числа обучающихся с низким уровнем. Важно отметить, что основная часть участников контрольной группы на протяжении всего исследования сохраняет допустимый уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений.

Поисковая группа показывает совершенно иной результат – число обучающихся с оптимальным уровнем развития метапредметных аналитико-исполнительских умений на протяжении опытно-поисковой работы неуклонно увеличивается, в то время как число респондентов низкого и допустимого уровня – сокращается.

Результаты контрольной и поисковой групп на момент завершения поисковой работы, демонстрирующие разные уровни развития метапредметных аналитико-исполнительских умений, представлены на рисунке 6 (стр. 182).



Все выше изложенное позволяет нам подвести итоги трех этапов опытно-поисковой работы, позволившей проверить эффективность и результативность методики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано.

Диагностика констатирующего этапа поисковой работы в контрольной и поисковой группе обучающихся выявила преобладание допустимого уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений (48%), оптимальный уровень наблюдался у 13% респондентов, низкий – у 39%. Было отмечено, что студенты не опираются на аналитические умения для выявления содержательной идеи музыкального произведения, чаще всего не могут обосновать выбор исполнительских средств и связать его с образным содержанием музыки, вследствие чего их интерпретации не хватает убедительности и целостности.

В ходе формирующего этапа поисковой работы в учебный процесс класса фортепиано факультета музыкального искусства ГБОУ ВО «ЮУрГГИИ им.П.И.Чайковского» была внедрена разработанная нами методика развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза. По всем показателям установленных критериев контрольных срезов формирующего этапа был отмечен рост качественных показателей. Поисковая группа показала (в сравнении с констатирующим этапом) тенденцию уменьшения числа обучающихся с низким уровнем развития метапредметных аналитико-исполнительских умений (с 38,8% до 19,4) и увеличения респондентов с оптимальным уровнем (с 12,5% до 30%). Контрольная группа продемонстрировала менее значимые результаты: число студентов с низким уровнем развития метапредметных аналитико-исполнительских умений уменьшилось с 39,4% до 28,1%, увеличение оптимального уровня произошло с 13,75% до 15%. Полученные результаты формирующего этапа позволили нам предположить, что предложенная методика обучения может быть весьма эффективной.

Итоговый этап поисковой работы подтвердил данное предположение. Результаты заключительного диагностического среза показали, что обучающиеся поисковой группы (49,4%, почти половина респондентов) достигли оптимального уровня развития метапредметных аналитико-исполнительских умений; в то время как большинство обучающихся контрольной группы сохранили допустимый уровень (59,4%). Интенсивную положительную динамику показала математическая обработка данных в развитии метапредметных аналитико-исполнительских умений у поисковой группы обучающихся: 27,17% против 11,31% в контрольной.

Обучающиеся поисковой группы благодаря внедрению разработанной нами методики начали использовать свои аналитические знания и умения для понимания, аргументации и доказательства содержательной концепции музыкальных произведений, осознанно и обоснованно применять исполнительские средства в опоре на понятую образную идею и создавать за

счет этого убедительную, целостную и индивидуальную трактовку музыкального сочинения. Большая часть обучающихся поисковых групп справилась как с аналитическими, так и исполнительскими задачами – и в репетиционных, и в сценических условиях студенты сумели создать и донести грамотную интерпретацию музыкального сочинения, в которой прослеживалась ясная художественная идея и личностное отношение к исполняемой музыке.

В результате проведенного поискового исследования можно с уверенностью констатировать, что предложенная нами методика способна обеспечить эффективное развитие метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано за счет изучения музыкальных произведений во взаимосвязи аналитических и исполнительских аспектов, путем постоянного обращения к межпредметным знаниям, апеллирования к информации из смежных дисциплин, использования универсальных алгоритмов учебных действий, постоянно воспроизводящихся как в мыслительной, так и в практико-ориентированной деятельности.

Выводы по второй главе

Обоснование целесообразности, эффективности и результативности разработанной методики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано потребовало организации и проведения масштабной и продолжительной опытно-поисковой работы.

Проведенное анкетирование обучающихся перед началом опытно-поисковой работы выявило, что большинство студентов осознают значимость аналитических умений, понимают важность аналитического этапа работы над музыкальным произведением для создания адекватной интерпретации, но самостоятельно и на исполнительских дисциплинах их не

применяют. Выяснилось, что на данный момент курс «Фортепиано» уделяет не достаточно внимания аналитическим формам работы, поэтому большинство опрошенных выражает готовность обновить и разнообразить формы и методы обучения в классе фортепиано, использовать не только индивидуальные исполнительские формы работы, но и коллективные, аналитические, коммуникативные.

Нами были разработаны разнообразные инструменты диагностики, позволяющие провести опытно-поисковую работу. В соответствии с четырьмя выделенными в первой главе метапредметными аналитико-исполнительскими умениями основой диагностического аппарата стали четыре **критерия** оценки развития искомых умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано: 1)объем, глубина, точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ; 2)выразительность, аналитическая аргументированность и доказательность вербальной трактовки содержания музыкального произведения; 3)осознанность, точность, обоснованность выбора и применения исполнительских средств для воплощения конкретного музыкального содержания; 4)убедительность, целостность, индивидуальность исполнительской трактовки художественной концепции музыкального произведения.

В соответствии с указанными критериями были определены **уровни** развития метапредметных аналитико-исполнительских умений: низкий, допустимый, оптимальный.

Оптимальный уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений обучающегося проявляется в том, что он: 1)демонстрирует широкий объем, глубину и точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ; 2)выразительно раскрывает содержание музыкального

произведения, обращаясь к анализу средств музыкального языка и доказывая свои суждения конкретными примерами из нотного текста; 3)осознанно и точно применяет нужные исполнительские средства, обосновывая их выбор воплощением конкретного музыкального содержания; 4)убедительно исполняет собственную целостную художественную интерпретацию музыкального произведения, проявляя индивидуально-личностное отношение к музыке.

Допустимый уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений обучающегося проявляется в том, что он: 1)демонстрирует широкий объем, но недостаточную глубину и точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ; 2)вполне выразительно раскрывает содержание музыкального произведения, но не всегда обращается к анализу средств музыкального языка либо не доказывает свои суждения конкретными примерами из нотного текста; 3)в целом осознанно и точно применяет нужные исполнительские средства, но не всегда может обосновать их выбор и связать с воплощением конкретного музыкального содержания; 4)не вполне убедительно и целостно исполняет художественную интерпретацию музыкального произведения, не всегда проявляет индивидуально-личностное отношение к музыке.

Низкий уровень развития метапредметных аналитико-исполнительских умений обучающегося проявляется в том, что он: 1)демонстрирует минимальный объем, поверхностность и неточность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ; 2)не способен выразительно и доказательно раскрыть содержание музыкального произведения, не может аргументировать свои суждения анализом средств музыкального языка и конкретными примерами из нотного текста; 3)исполнительские средства применяет спонтанно,

неточно и неосознанно, не способен обосновать их выбор воплощением конкретного музыкального содержания; 4) исполнение интерпретации музыкального произведения не имеет целостности и художественной убедительности, не проявляется индивидуально-личностное отношение к музыке.

Эффективность развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза определялась с помощью использования следующих диагностических методик: по первому критерию – посредством тестовых заданий, дающих возможность оценить уровень развития умения понимать музыкальную семантику; по второму – посредством адаптированной методики Л.В.Сватушко, позволяющий измерить коэффициент результативности в проявлении умения вербализовать художественный образ музыкального произведения; по третьему критерию – посредством экспертного листа, на основании которого экспертная комиссия оценивала исполнительские действия студентов при работе над музыкальным произведением; по четвертому – посредством адаптированной шкалы Дж.Рензулли – Л.В.Поповой, дающей возможность оценить умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения. Методы математической статистики позволили нам осуществить обработку эмпирических данных.

Анализ результатов поисковой и контрольной групп на констатирующем и итоговом этапах поисковой работы, дали нам возможность сделать вывод об эффективности и результативности разработанной методики. По всем установленным критериям к окончанию обучения респонденты поисковой группы значительно улучшили свои показатели и повысили качество реализации аналитической и исполнительской деятельности.

Показатели итогового этапа опытно-поисковой работы продемонстрировали, что внедрение в классе фортепиано разработанной нами методики позволяет интегрировать, объединять аналитические знания и

умения обучающихся в процесс исполнительской работы над музыкальным произведением, самостоятельно создавать убедительную и законченную интерпретацию сочинения, грамотно выбирать исполнительские средства, опираясь на осмысленное, обоснованное и понятое посредством анализа музыкального текста образное содержание.

Достаточный объем выборочной совокупности респондентов (80 человек) позволяет обеспечить достоверность и доказательность выводов, репрезентативность результатов опытно-поисковой работы. Итоги опытно-поисковой работы полностью подтвердили теоретические положения, выдвинутые в диссертации, и доказали правомерность гипотезы исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическая разработка проблемы развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано и результаты опытно-поисковой работы доказывают эффективность разработанной методики и свидетельствуют о подтверждении положений выдвинутой гипотезы и достижении цели исследования. Это позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Метапредметные аналитико-исполнительские умения студентов музыкального вуза – это освоенные музыкантами разных специальностей способы учебных действий, имеющие универсальный, надпредметный характер, базирующиеся на интеграции и взаимной конвергенции философско-эстетических, историко-теоретических и музыкально-исполнительских знаний, позволяющие познавать и интерпретировать содержание музыкального произведения через фундаментальные категории искусства (музыкальный язык, стиль, жанр, художественный образ).

2. Комплекс метапредметных аналитико-исполнительских умений, обеспечивающих эффективное выполнение студентами музыкального вуза профессиональной деятельности различных профилей и специализаций (исполнительской сольной, ансамблевой, оркестровой, концертмейстерской, дирижерской; музыковедческой, композиторской, педагогической), включает освоение способов понимания музыкальной семантики, вербализации художественного образа музыкального произведения (аналитические умения); приемов выражения музыкальной мысли через интонацию, создания и воплощения интерпретации музыкального сочинения (исполнительские умения).

3. Структура метапредметных аналитико-исполнительских умений студентов музыкального вуза включает комплекс действий, предполагающих: выявление и трактовку смыслового значения музыкально-выразительных средств на основе знания грамматических особенностей

музыкальных стилей и жанров различных исторических эпох (*умение понимать музыкальную семантику*); выражение в речи музыкального содержания на основе адекватного слухового восприятия, знания историко-культурного контекста создания произведения, художественно-эстетических принципов, стилистики и творческого метода композитора (*умение вербализовать художественный образ музыкального произведения*); использование навыков игры на музыкальном инструменте, управления голосовым аппаратом, исполнительским коллективом, взаимодействия с партнерами-ансамблистами, звукообразования, звуковедения, артикуляции, слухового самоконтроля для воплощения конкретного музыкального содержания (*умение выражать музыкальную мысль через интонацию*); концептуализацию художественной идеи и воссоздание ее в целостной исполнительской трактовке музыкального сочинения на основе владения архитектурным слухом, исполнительским аппаратом, проявления собственного отношения к исполняемому произведению (*умение создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения*).

4. В процессе освоения курса «Фортепиано», являющегося важнейшим обязательным предметом для студентов музыкальных вузов всех специальностей и направлений подготовки, создаются условия, способствующие развитию метапредметных аналитико-исполнительских умений: выстраивание образовательного процесса «от теории к практике», осуществление интеграции историко-культурных, музыкально-теоретических и исполнительских знаний за счет комплексного и вариативного применения коммуникативных, интерактивных, эвристических, визуальных методов обучения и обеспечение тем самым последовательности, целостности и завершенности процесса музыкального познания – от теоретического анализа до исполнительской интерпретации сочинения.

5. Критериями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано служат: объем, глубина, точность знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-

стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ (1); выразительность, аналитическая аргументированность и доказательность вербальной трактовки содержания музыкального произведения (2); осознанность, точность, обоснованность выбора и применения исполнительских средств для воплощения конкретного музыкального содержания (3); убедительность, целостность, индивидуальность исполнительской трактовки художественной концепции музыкального произведения (4).

6. Методика развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза в классе фортепиано включает три этапа: *мотивационно-аналитический*, задача которого – повышение мотивации музыкально-аналитической деятельности и развитие умения понимать музыкальную семантику – решается через использование визуально-эвристических методов (художественно-образная визуализация, презентация идеи, эвристическая игра); *интеграционно-деятельностный*, задача которого – развитие умений вербализовать художественный образ музыкального произведения и выражать музыкальную мысль через интонацию – решается посредством использования коммуникативно-эвристических методов (эвристический диалог, музыкально-стилистическое моделирование; проектирование творческих задач); *рефлексивно-творческий*, задача которого – развитие умения создавать и воплощать интерпретацию музыкального сочинения – решается через использование креативно-эвристических методов (образная гиперболизация, создание художественных кейсов, прогнозирование исполнительской реализации, творческая рефлексия).

7. Результаты масштабной опытно-поисковой работы, проведенной на базе Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского, сопоставление и обобщение данных, полученных в поисковой и контрольных группах на всех этапах исследования, свидетельствует об эффективности представленной методики.

Перспективы исследования связаны с разработкой методов развития метапредметных аналитико-исполнительских умений у обучающихся в музыкальных колледжах и старших классах музыкальных школ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврамкова, Е.В. Развитие метапредметных умений младших школьников на хоровых занятиях в системе дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2 / Аврамкова Екатерина Валерьевна ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2023. – 237 с. – Текст : непосредственный.
2. Аганисян, В.М. Учебный диалог как психологический фактор развития эвристического мышления обучающихся : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Аганисян Владимир Мигранович. – Санкт-Петербург, 1999. – 38 с. – Текст : непосредственный.
3. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология : учебник для вузов / Б.Б.Айсмонтас. – Москва : Юрайт, 2024. – 483 с. – Текст : непосредственный.
4. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д.Алексеев. – Москва : Музыка, 1960. – 279 с. – Текст : непосредственный.
5. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А.Алексеев. – Тюмень : Тюменский государственный университет, 1996. – 216 с. – Текст : непосредственный.
6. Алексеева, Н.Г. Освоение принципа рефлексии в системе развивающего обучения / Н.Г.Алексеева. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2010. – №4. – С. 64-76.
7. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г.Ананьев; под редакцией А.А.Бодалева и др. – Москва : Педагогика, 1990. – Т.1. – 232 с. – Текст : непосредственный.
8. Ананьева, М.В. Развитие волевых навыков у студентов-пианистов музыкально-исполнительских вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ананьева Мария Владимировна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2008. – 161 с. – Текст : непосредственный.

9. Ануфриев, Е.А. Педагогические условия реализации системы интегративных связей в процессе профессионального музыкального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ануфриев Евгений Александрович ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2010. – 219 с. – Текст : непосредственный.
10. Аракелова, А.О. Отечественное образование в области музыкального искусства: исторический опыт, проблемы и пути развития : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.02 / Аракелова Александра Олеговна ; Магнитогорская государственная консерватория (академия) им. М.И.Глинки. – Магнитогорск, 2012. – 50 с. – Текст : непосредственный.
11. Арустамян, Д.В. Использование интерактивных методов обучения в учебном процессе / Д.В.Арустамян, Е.А.Дроздова. – Текст : непосредственный // Евразийский союз учёных. – 2018. – №7 (52). – С. 7-8.
12. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В.Асафьев. – Ленинград : Музыка, 1971. – Книга 1 и 2. – 376 с. – Текст : непосредственный.
13. Афонченко, Л.Ф. Подготовка студентов вуза искусств к профессиональной педагогической деятельности : На примере специальности «Фортепиано» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Афонченко Людмила Федоровна ; Елецкий государственный университет им.И.А.Бунина.– Елец, 2004. – 207 с. – Текст : непосредственный.
14. Ахметова, М.Н. Метапредметная ситуация : восхождение к своему «Я» и «Миру» / М.Н. Ахметова. – Казань: Бук, 2015. – 130 с. – Текст : непосредственный.
15. Ахметова, М.Н. Метапредметный подход в интерпретации текста / М.Н.Ахметова. – Текст : непосредственный // Учёные записки Заб ГГПУ. – 2011. – № 2(37). – С. 24–26.

16. Бабакова, Т.А. Игра как средство обучения методам эвристического поиска в эколого-педагогическом образовании студентов / Т.А.Бабакова. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – Выпуск 2 (38). – С. 1-13.
17. Бабанский, Ю.К. Педагогика / под редакцией Ю.К.Бабанского // Книжный архив : [сайт]. – URL: <https://www.klex.ru/hw9>. – Текст : электронный. (дата обращения 13.09.2024).
18. Байгушова, А.Н. Формирование способностей к интерпретации у музыкантов-исполнителей в ходе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Байгушова Анна Николаевна ; Самарский государственный университет. – Самара, 2013. – 180 с. – Текст : непосредственный.
19. Баренбойм, Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А.Баренбойм. – Ленинград : Музыка, 1969. – 288с. – Текст : непосредственный.
20. Баринова, Е.А. Метапредметный подход в образовании и метапредметные навыки / Е.А.Баринова. – Текст : непосредственный // Обучение и воспитание: методики и практика. – Новосибирск, 2013. – №8. – С. 9-14.
21. Баталина, И.К. Метод проектов в математике и развитие нестандартного мышления у детей / И.К.Баталина, М.В.Игнатьев. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2006. – №6. – С. 17-20.
22. Бендицкий, А.С. Работа над фортепианным звуком в классе камерного ансамбля / А.С.Бендицкий. – Текст : непосредственный // Музыкальное образование и наука. – 2018. – №2. – С. 2-12.
23. Берченко, Р.Э. В поисках утраченного смысла. Болеслав Яворский о «Хорошо темперированном клавире» / Р.Э.Берченко. – Москва : Классика-XXI века, 2005. – 372 с. – Текст : непосредственный.
24. Богданова, О.Н. Становление метапредметной компетентности учителя в процессе дополнительного профессионального образования : дис. ...

- канд. пед. наук : 13.00.08 / Богданова Оксана Николаевна ; Красноярский государственный педагогический университет им.В.П.Астафьева. – Красноярск, 2018. – 289 с. – Текст : непосредственный.
25. Богоявленская, Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д.Б.Богоявленская. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С.28-36.
 26. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Academia, 2002. – 317 с.– Текст : непосредственный.
 27. Бондарева М.Н. Метапредметный подход на уроках музыки в условиях реализации ФГОС второго поколения. – Текст : электронный // Инфоурок : [сайт]. – 2018. – URL: <https://infourok.ru/doklad-metapredmetniy-podhod-na-urokah-muziki-v-usloviyah-realizacii-fgos-vtorogo-pokoleniya-2681034.html?ysclid=m0pe4pdo6d209099190> (дата обращения: 05.09.2024).
 28. Бонфельд, М.Ш. Анализ музыкальных произведений: структуры tonальной музыки : учебное пособие для студентов высших учебных заведений : в 2 ч. / М.Ш.Бонфельд. – Москва : Владос, 2003. – Ч. 1. – 256 с. – Текст : непосредственный.
 29. Борискова, И.В. Метод проектов как средство разработки и внедрения педагогических инноваций / И.В.Борискова. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №4-2. – С. 51-53.
 30. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Москва : Классика – XXI, 2008. – 352 с. – Текст : непосредственный.
 31. Бронфин, Е.Ф. И.Н.Голубовска – исполнитель и педагог / Е.Ф.Бронфин. – Ленинград : Музыка, 1978. – 136с. – Текст : непосредственный.
 32. Бурханова, И.Ю. Формирование метапредметной компетентности магистрантов в условиях практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бурханова Ирина Юрьевна ; Российский государственный университет

- физической культуры, спорта, молодежи и туризма. – Москва, 2018. – 178 с. – Текст : непосредственный.
33. Бутова, И.А. Формирование профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера в процессе обучения в музыкальном колледже : дис. ... канн. пед. наук : 13.00.02 / Бутова Ирина Алексеевна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2012. – 217 с. – Текст : непосредственный.
34. Бушманова, Е.А. Эвристическая игра как средство формирования метапредметных компетенций в обучении школьников английскому языку: методика разработки / Е.А.Бушманова. – Текст : непосредственный // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. – 2023. – №3. – С. 86-91.
35. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с. – Текст : непосредственный.
36. В классе А.Б.Гольденвейзера : сборник статей / составитель Д.Благой, Е.Гольденвейзер. – Москва : Музыка, 1986. – 214с. – Текст : непосредственный.
37. Волчегорская, Е.Ю. Метапредметное содержание уроков музыки на начальной и основной ступени образования / Е.Ю.Волчегорская. – Текст : непосредственный // Сборники конференций НИЦ «Социосфера. – 2014. - №26. – С. 140-143.
38. Воробьева, Е.В. Исследовательско-эвристические игры как модель творческой деятельности в процессе подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта / Е.В.Воробьева. – Текст : непосредственный // Вестник спортивной науки. – 2008. – №2. – С. 49-53.
39. Воровщиков, С.Г. Развитие универсальных учебных действий как деятельностного компонента метапредметного содержания образования / С.Г.Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В.Орлова. – Москва : УЦ «Перспектива», 2014. – 240 с. – Текст : непосредственный.

40. Вспоминая Нейгауза / составитель Е.Р.Рихтер; ответственный редактор Н.Енукидзе. – Москва : Классика XXI, 2007. – 328с. – Текст : непосредственный.
41. Выгодский, Н.Я. Методическая хрестоматия по курсу общего фортепиано: в четырех разделах / Н.Я.Выготский, редактор Б.Л.Яворский. – Москва : Музыкальное издательство, 1935. – 192 с. – Текст : непосредственный.
42. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. – Текст : непосредственный.
43. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – Москва : Искусство, 1986. – 516 с. – Текст : непосредственный.
44. Гаккель, Л.Е. Величие исполнительства: М.В.Юдина и В.В.Софроницкий / Л.Е.Гаккель. – Санкт-Петербург : Северный олень, 1994. – 94 с. – Текст : непосредственный.
45. Гареев, Р.Т. Эвристические диалоги в профессионально-творческом саморазвитии студентов технических вузов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гареев Рифкат Тагирович ; Казанский государственный университет. – Казань, 2004. – 326 с. – Текст : непосредственный.
46. Гершунский, Б.С. Прогностические методы в педагогике / Б.С.Гершунский. – Киев : Вища школа, 1974. – 208 с. – Текст : непосредственный.
47. Гилева, Е.А. Проектная деятельность в технологическом образовании как средство подготовки школьников к жизненному и профессиональному самоопределению : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гилева Елена Анатольевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2009. – 24 с. – Текст : непосредственный.
48. Гильман, Р.А. Творческое развитие личности в художественно-педагогической деятельности: монография / Р.А.Гильман. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 221 с. – Текст : непосредственный.

49. Гильманов, С.А. Сущность художественного образа и его специфика в музыке: психолого-педагогический аспект / С.А.Гильманов. – Текст : непосредственный // Музыкальное искусство и образование. – 2015. – № 1 (9). – С. 55-65.
50. Глушкова, О.Р. Образовательная деятельность Московской консерватории: становление и развитие 1866–1916 : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Глушкова Ольга Рейнгольдовна ; ФГБНИУ Государственный институт искусствознания. – Москва, 2020. – 247 с. – Текст : непосредственный.
51. Голубовская, Н.И. О музыкальном исполнительстве / Н.И.Голубовская. – Ленинград : Музыка, 1985. – 143 с. – Текст : непосредственный.
52. Горбунова, Н.В. Педагогическое прогнозирование : теоретический аспект / Н.В.Горбунова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №65-1. – С. 79-82.
53. Гордиенко, О.В. Креативный подход к развитию лингвометодического мышления студента-филолога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гордиенко Оксана Викторовна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2020. – 472 с. – Текст : непосредственный.
54. Гордиенко, О.В. Теоретические основы креативного подхода к развитию лингвометодического мышления студента филолога / О.В.Гордиенко. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2019. – № 4 . – С. 101-115.
55. Гормакова, В.В. Формирование метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гормакова Вера Владимировна ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2019. – 200 с. – Текст : непосредственный.
56. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – Москва : НВ Магистр, 1993. – 193 с. – Текст : непосредственный.
57. Громыко, Н.В. Метапредметный подход как ядро российского образования / Н.В.Громыко, М.В.Половкова. – Текст : электронный //

- Всероссийский конкурс Учитель года России: официальный сайт. – 2009.
–URL: https://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv (дата обращения 15.08.2018).
58. Громыко, Н.В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов / Н.В.Громыко. – Текст : непосредственный // УГ Москва. – 2010. – № 36. – С. 1-4.
59. Громыко, Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников / Н.В.Громыко. – Текст : электронный // Сообщество «Проектный колледж 1314» : [сайт]. – 2023. – URL: <http://1314.ru/node/24> (дата обращения: 29.06.2018).
60. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика : теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громыко. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с. – Текст : непосредственный.
61. Гуторова, Г.Д. Формирование метапредметных компетенций у обучающихся основной школы на основе многомерного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1 / Гуторова Гульнара Даминжановна ; ФГБНУ Институт психологии, педагогики и социальных проблем. – Казань, 2022. – 209 с. – Текст : непосредственный.
62. Давыдкина, В.В. Художественные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности педагога искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Давыдкина Валентина Викторовна ; Институт художественного образования Российской Академии образования. – Москва, 2004. – 154 с. – Текст : непосредственный.
63. Демидова, Л.Г. Политический анализ и прогнозирование / Л.Г.Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2009. – 80 с. – Текст : непосредственный.
64. Деркач, А.М. Кейс-метод в обучении органической химии при подготовке технологов пищевой промышленности в системе среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

- 13.00.02 / Деркач Антон Михайлович ; Российский государственный педагогический университет им.А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 2012. – 26 с. – Текст : непосредственный.
65. Долгопольский, Л.Л. К вопросу об использовании методики Карла Орфа для формирования метапредметных компетенций на уроках музыки / Л.Л.Долгопольский. – Текст : непосредственный // Теоретические и практические аспекты развития музыкально-эстетического образования : сборник статей / ред. О.В.Грибкова. – Москва : Перо, 2017. – С. 76-83.
66. Дроздова, О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Дроздова Ольга Евгеньевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2017. – 474 с. – Текст : непосредственный.
67. Дылгырова, Р.Д. Идеи метапредметности в истории педагогики / Р.Д.Дылгырова. – Текст : непосредственный // Ученые записки ЗабГУ. – 2014. – №5 (58). – С. 6-13.
68. Дымова, И.Г. Развитие ассоциативно-образного мышления студентов музыкальных училищ в процессе музыковедческой подготовки : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.08 / Дымова Ирина Георгиевна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2003. – 183 с. – Текст : непосредственный.
69. Егоров, Е.Е. Проектная деятельность как инновационная технология в системе современных подходов в обучении / Е.Е.Егоров и др. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – Т4. – №4. – С.12.
70. Егорова, Е.В. Метод кейс-стади в обучении стратегическому менеджменту в высшей школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Егорова Елена Владимировна ; Российский государственный педагогический университет им.А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 2008. – 192 с. – Текст : непосредственный.

71. Затымина, Т.А. Музыкальная деятельность как способ бытия человека в культуре / Т.А.Затымина. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – №4 (17). – С.17-22.
72. Звенигородская, Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Звенигородская Галина Петровна ; Хабаровский государственный педагогический университет. – Хабаровск, 2002. – 39 с. – Текст : непосредственный.
73. Зеленкова, Е.В. Формирование педагогической компетентности студентов музыкального вуза на основе междисциплинарной интеграции : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Зеленкова Елена Васильевна; Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО. – Казань, 2014. – 214 с. – Текст : непосредственный.
74. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А.Зимняя. – Москва : Логос, 2000. – 384 с. – Текст : непосредственный.
75. Ивашина, И.В. Использование метапредметного подхода в профессиональной музыкальной педагогике / И.В.Ивашина. – Текст : непосредственный // Диалоги о культуре и искусстве : сборник трудов конференции / редактор К.А.Мальцева, Е.И.Мамаева, П.С.Ширинкин. – Пермь : Пермский государственный институт культуры, 2023. – С. 439-443.
76. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П.Ильин. – Санкт-Петербург : Печатный двор им. А. М. Горького, 2009 – 444 с. – Текст : непосредственный.
77. Ильясов, И.И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине : пособие для преподавателя / И.И.Ильясов, Н.А.Галатенко. – Москва : Логос, 1994. – 208 с. – Текст : непосредственный.

78. Иоффе, А.Н. Визуализация в истории и обществознании – способы и подходы / А.Н.Иоффе. – Текст : непосредственный // Преподавание в школе. – 2012. – №10. – С.3-6.
79. Иофис, Б. Р. Интегративный подход к преподаванию музыкально-теоретических дисциплин / Б.Р.Иофис. – Текст : непосредственный // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – №2. – С. 79-92.
80. Иофис, Б. Р. Категории «музыкальный язык» и «музыкальная речь» в контексте метапредметного содержания общего музыкального образования / Б.Р.Иофис. – Текст : непосредственный // Музыкальное искусство и образование. – 2014. – №4. – С.11-25.
81. Исенко, А.И. Музыкальное моделирование как новый метод фортепианного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Исенко Алексей Иванович ; Российская академия музыки. – Москва, 1995. – 122 с. – Текст : непосредственный.
82. Йовенко, З.Н. Общее фортепиано : вопросы методики / З.Н.Йовенко. – Киев : Музычна Україна, 1989 – 96 с. – Текст : непосредственный.
83. Кабалевский, Д.Б. Педагогические размышления : избранные статьи и доклады / Д.Б.Кабалевский. – Москва: Педагогика, 1986. – 188 с. – Текст : непосредственный.
84. Калашников, Н.В. Теоретические аспекты формирования у школьников творческих естественнонаучных умений / Н.В. Калашников, И.Л. Орехова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. - № 10. – С. 42-47.
85. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А.Кан-Калик. – Москва : НИИВШ, 1977. – 64 с. – Текст : непосредственный.
86. Кириллов, С.В. Особенности формирования художественного образа в аспекте интерпретации музыкального произведения / С.В.Кириллов. –

- Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т.11. - №4 (4). – С. 1068-1072.
87. Князева, В.В. Эвристический диалог как вид и метод эвристического метода / В.В. Князева. – Текст : непосредственный // Вестник ОГПУ : Гуманитарные науки. – 2002. – № 4(30). – С. 58-189.
88. Ковальчук, Н.Н. Достижение метапредметных и личностных результатов на уроках физики на основе организации целенаправленных самостоятельных действий учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ковальчук Наталья Николаевна ; ФГАОУ ВО Дальневосточный федеральный университет. – Владивосток, 2019. – 205 с. – Текст : непосредственный.
89. Коган, Г.М. Работа пианиста / Г.М.Коган. – Москва : Музгиз, 1963. – 184с. – Текст : непосредственный.
90. Коган, Г.М. У врат мастерства / Г.М.Коган. – Москва : Классика-XXI, 2004. – 136 с. – Текст : непосредственный.
91. Кодзова, З.Н. Визуальные средства в обучении иностранным языкам / З.Н.Кодзова. – Текст : непосредственный // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – №4. – С. 73-79.
92. Колесина, Е.Г. Метапредметный подход и метапредметные технологии на уроках музыки / Е.Г.Колесина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. – 2017. – №7 июль. – С. 64-67.
93. Король, А.Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Король Андрей Дмитриевич; Институт теории и истории педагогики РАН. – Москва, 2009. – 392 с. – Текст : непосредственный.
94. Король, А.Д. Эвристический диалог как модель работы над текстом на занятиях по русскому языку как иностранному / А.Д.Король, Е.В.Бэкман. – Текст : непосредственный // Вышейш школа : навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2015. – №3 (107). – С. 43-45.

95. Король, А.Д. Эвристический диалог как основа творческой самореализации младшего школьника / А.Д.Король. – Текст : непосредственный // Научная школа. – 2008. – №3. – С. 17-23.
96. Король, А.Д. Эвристическая игра как принцип и форма диалогизации образования / А.Д.Король, Е.А.Бушамнова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2020. – №12. – С. 44-51.
97. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.08 / Кречетников Константин Геннадьевич ; Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д.Ушинского. – Ярославль, 2003. – 407 с. – Текст : непосредственный.
98. Критская, Е.Д. Модульный принцип организации материала в учебниках «музыка» издательства «Просвещение» / Е.Д.Критская, Г.П.Сергеева. – Текст непосредственный // Искусство в школе. – 2024. – №4. – С. 90-99.
99. Критская, Е.Д. Модульный принцип организации материала в учебниках «музыка» издательства «Просвещение» / Е.Д.Критская, Г.П.Сергеева. – Текст непосредственный // Искусство в школе. – 2024. – №5. – С. 26-33.
100. Круглова, М.Г. Профессиональная подготовка музыканта широкого профиля как проблема современного музыкального образования / М.Г.Круглова. – Текст : электронный // Universum : Психология и образование : электронный научный журнал [сайт]. – 2016. – № 8 (26). – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3466>(дата обращения 03.09.2024).
101. Кузнецов, А.А. О школьных стандартах второго поколения / А.А.Кузнецов. – Текст : непосредственный //Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2008. – №2. – С. 3-6.
102. Кузнецова, А.Я. Рефлексивный характер развития интеллекта / А.Я.Кузнецова. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №5-1. – С. 131.

103. Кучер, Н.Ю. Развитие коммуникативной мобильности у студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки: дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Кучер Наталья Юрьевна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2017. – 245 с. – Текст : непосредственный.
104. Леонова, И.А. Кейс-методика в педагогическом процессе формирования этикетных норм профессиональной деятельности лиц, впервые принятых на службу в органы внутренних дел / И.А.Леонова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2023. – №4. – С. 135-139.
105. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.
106. Либерман, Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом : учебное пособие / Е.Я.Либерман. – Санкт-Петербург : Лань; Планета музыки, 2018. – 240 с. – Текст : непосредственный.
107. Литвиненко, Ю.А. Педагогические аспекты подготовки учащегося-музыканта к публичному выступлению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Литвиненко Юлия Александровна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2010. – 159 с. – Текст : непосредственный.
108. Лукьянова, Е.П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств у студентов музыкально-исполнительских вузов в классе камерного ансамбля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лукьянова Елена Павловна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2006. – 174 с. – Текст : непосредственный.
109. Лущикова, К.С. Научные подходы к интерпретации понятия «метапредметность в образовании» / К.С.Лущикова. – Текст : непосредственный // «Magister Dixit». – 2013. – № 2. – С. 242-247.

110. Мазель, Л.А. Вопросы анализа музыки : опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики / Л.А.Мазель. – Москва : Советский композитор, 1978. – 352 с. – Текст : непосредственный.
111. Мазель, Л.А. О природе и средствах музыки : теоретический очерк / Л.А.Мазель. – Москва : Музыка, 1983. – 72 с. – Текст : непосредственный.
112. Майковская, Л.С. Приёмы и методы проблемного обучения в фортепианной педагогике / Л.С.Майковская, Д.Ю.Кодинцева. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №2 (87). – С. 341-343.
113. Малаева, А.В. Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Малаева Анна Владимировна ; Новгородский государственный университет им.Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2012. – 152 с. – Текст : непосредственный.
114. Малинковская, А.В. Фортепианное интонирование как музыкально-педагогическая и исполнительская проблема : автореф. дис. .. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Малинковская Августа Викторовна ; Московский педагогический государственный университет им.В.И.Ленина. – Москва, 1995. – 46 с. – Текст : непосредственный.
115. Маранц, Б.С. Играть. Обязательно играть : воспоминания, статьи, переписка к 100-летию со дня рождения / Б.С.Маранц; редактор Я.И.Гройсман, Н.В.Рязанова. – Нижний Новгород : Деком, 2007. – 367 с. – Текст : непосредственный.
116. Матвеева, В.А. Формирование метапредметного компонента ИКТ-компетентности будущих учителей начальных классов при освоении предметной области «Математика и информатика» : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2 / Матвеева Валентина Александровна ; ГАОУ ВО ГМ Московский городской педагогический университет. – Москва, 2022. – 167 с. – Текст : непосредственный.

117. Махотин, Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология / Д.А.Махотин. – Текст : непосредственный // Вестник РМАТ. – 2014. – №1. – С. 94-98.
118. Медушевский, В.В. Интонационная форма в музыке / В.В.Медушевский – Москва : Композитор, 1993. – 262 с. – Текст : непосредственный.
119. Медушевский, В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В.В.Медушевский. – Текст : непосредственный // Восприятие музыки : сборник статей / редактор-составитель В.Н.Максимов. – Москва : Музыка, 1980. – С. 141-156.
120. Медушевский, В.В. Углублять концепцию музыкального образования / В.В.Медушевский. – Текст : непосредственный // Советская музыка. – 1981. – №9. – С. 52-59.
121. Методики психо-педагогической диагностики одаренности детей / автор-составитель Е. Н. Арциман, А. А. Кардабнев. – Гродно : ГрГУ, 2007. – 102 с. – Текст : непосредственный.
122. Мзокова, Л.А. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мзокова Лиана Асламбековна ; Чеченский государственный университет. – Грозный, 2020. – 151 с. – Текст : непосредственный.
123. Моргуненко, А.А. Организационно-педагогические принципы исследовательско-эвристических игр при подготовке и повышении квалификации специалистов по физической культуре и спорту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Моргуненко Ася Анатольевна ; Смоленский государственный институт физической культуры. – Смоленск, 2003. – 179 с. – Текст : непосредственный.
124. Морозов, А.В. Структура научно-методического обеспечения визуализации учебной информации в системе современного высшего образования / А.В.Морозов, Т.В.Шорина. – Текст : непосредственный //

Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 4 (28). – С. 14-24.

125. Морозова, М.М. «Метод проектов» как феномен образовательного процесса в современной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Морозова Марина Михайловна ; Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова. – Ульяновск, 2005. – 231 с. – Текст : непосредственный.
126. Мухамедьярова, Н.А. Формирование метапредметных компетенций у педагогов системы дополнительного образования детей : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1 / Мухамедьярова Наталья Андреевна ; ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». – Ярославль, 2021. – 240 с. – Текст : непосредственный.
127. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 383 с. – Текст : непосредственный.
128. Назайкинский, Е.В. Пути совершенствования преподавания музыкально-теоретических дисциплин / Е.В.Назайкинский. – Текст : непосредственный // Советская музыка. – 1982. – №2. – С. 64-72.
129. Назарова, О.В. Особенности формирования готовности студентов к профессиональной деятельности дизайнера в условиях метапредметного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Назарова Ольга Владимировна ; ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». – Ставрополь, 2021. – 167 с. – Текст : непосредственный.
130. Неволина, С.П. Методика обучения игре на фортепиано : учебное пособие / С.П.Неволина. – Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2020. – 145 с. – Текст : непосредственный.
131. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г.Г.Нейгауз. – Москва : Музыка, 1982. – 300 с. – Текст : непосредственный.

132. Неровная, Т.Е. Дифференциация работы в фортепианном классе при подготовке музыкантов различных специальностей / Т.Е.Неровная. – Текст : непосредственный // Наука, образование, общество : тенденции и перспективы развития : материалы VIII международной научно-практической конференции / редактор О.Н.Широков. – Чебоксары, 2017. – С. 57-60.
133. Носина, В.Б. Символика музыки И.С.Баха / В.Б.Носина. – Тамбов : Государственная типография, 1993. – 106 с. – Текст : непосредственный.
134. Носков, С.А. Визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности / С.А.Носков. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского государственного технического университета : Психолого-педагогические науки. – 2013. – №2(20). – С. 162-165.
135. Ныркова, В.Д. Курс фортепиано для музыкантов разных специальностей / В.Д.Ныркова. – Москва : Музыка, 1988. – 48 с. – Текст : непосредственный.
136. Об утверждении и введении в действие федерального образовательного стандарта начального общего образования: приказ от 6 октября 2009 года №373. – Текст : электронный // Гарант : [сайт]. –URL: <http://base.garant.ru/197127/#friends> (дата обращения 01.07.2018).
137. Овсянникова, Л.В. Достижение метапредметных и предметных образовательных результатов средствами художественной гимнастики :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Овсянникова Лариса Владимировна ; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. – Калининград, 2015. – 182 с. – Текст : непосредственный.
138. Осипов, М.В. Формирование метакомпетентности обучающихся в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1 / Осипов Михаил Владимирович ; ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». – Красноярск, 2023. – 178 с. – Текст : непосредственный.

139. Оспенникова, Е.В. Развитие самостоятельности учащихся при изучении школьного курса физики в условиях обновления информационной культуры общества : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Оспенникова Елена Васильевна ; Челябинский государственный педагогический университет. – Пермь, 2003. – 358 с. – Текст : непосредственный.
140. Перельман, Н.Е. В классе рояля : короткие рассуждения / Н.Е.Перельман. – Ленинград : Музыка, 1981. – 96с. – Текст : непосредственный.
141. Пестерев, В.Н. Когнитивная направленность и дидактические возможности эвристического диалога в философской рефлексии / В.Н.Пестерев. – Текст : непосредственный // Социальные процессы в современной западной Сибири : сборник научных трудов / под редакцией Ю.В.Табакаева. – Горно-Алтайск : Горно-Алтайский государственный университет, 2014. – Вып.15. – С. 107-112.
142. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – Москва : ТОО Пассим, 1994. – 384 с. – Текст : непосредственный.
143. Петунин, О.В. Метапредметные умения школьников / О.В.Петунин. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2012. – №7. – С.164-170.
144. Позднякова, Е.П. Развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Позднякова Екатерина Петровна ; Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск, 2010. – 176 с. – Текст : непосредственный.
145. Половкова, М.В. Становление педагогического профессионализма на основе идей развивающего обучения В.В.Давыдова и мыследеятельностной педагогики / М.В.Половкова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2010. – №4. – С. 22-32.

146. Полянин, А.Р. Методика использования презентации на лекции в вузе : современный дискурс / А.Р.Полянин, С.Н.Коротун. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т.1. – № 4 (41). – С. 172-184.
147. Пономарев, А.Я. Психология творчества и педагогика / А.Я.Пономарев. – Москва : Педагогика, 1976. – 280 с. – Текст : непосредственный.
148. Попова, М.В. Формирование личностных качеств студентов-вокалистов в вузах культуры и искусств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Попова Марина Викторовна ; Московский государственный университет культуры и искусств. – Москва, 2010. – 242 с. – Текст : непосредственный.
149. Потупчик, Е.Г. Формирование метапредметных образовательных результатов младших школьников при обучении информатике на основе разноуровневой модели сетевого взаимодействия : дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Потупчик Екатерина Георгиевна ; Сибирский федеральный университет. – Красноярск, 2021. – 145 с. – Текст : непосредственный.
150. Почерней, И.Н. «Метаумение» как категория педагогического тезауруса (опыт определения) / И.Н.Почерней. – Текст : непосредственный // Magister Dixit. – 2013. – №2. – С.247-253.
151. Приселков, А.С. Метод моделирования в музыкальном образовании / А.С.Приселков, Ю.Ю.Терентьев. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 124-128.
152. Прозорова, М.Н. Образовательная рефлексия как механизм формирования учебно-профессиональной деятельности студентов / М.Н.Прозорова. – Текст : непосредственный // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2013. – №2. – С. 1956.
153. Прокопец, Т.Ю. Реализация метапредметного подхода на хоровых занятиях детской хоровой школы / Т.Ю. Прокопец. – Текст :

- непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2015. – №3. – С. 14-19.
154. Прокофьев, Г.П. Формирование музыканта – исполнителя – пианиста / Г.П.Прокофьев. – Москва : АПН РСФСР, 1956. – 479 с. – Текст : непосредственный.
155. Прокудина, Ю.А. Формирование метапредметных знаний старшеклассников в условиях профильного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прокудина Юлия Анатольевна ; Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. – Нижний Новгород, 2013. – 169 с. – Текст : непосредственный.
156. Проняева, Н.А. Реализация метапредметного подхода в работе современного учителя музыки с учащимися младших классов / Н.А.Проняева. – Текст : непосредственный // Начальное образование в новой реальности : направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики : сборник материалов II международной научно-практической конференции / ред. С.В.Митрохина, Л.А.Орлова. – Тула : ТППО, 2022. – С. 81-83.
157. Психология музыкальной деятельности : теория и практика / Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др.; под редакцией Г.М.Цыпина. – Москва : Академия, 2003. – 368с. – Текст : непосредственный.
158. Рагс, Ю.Н. «Модель специалиста» как задача развития системы музыкального образования / Ю.Н.Рагс. – Текст : непосредственный. // Проблемы высшего музыкального образования : сборник трудов / Государственный музыкально-педагогический институт им. Гнесиных. – Москва : ГМПИ им.Гнесиных, 1975. – Вып. XIX. – С. 7-16.
159. Радынова, О.П. Развитие профессиональной культуры студентов музыкальных вузов на занятиях фортепиано : компетентностный подход / О.П.Радынова, П.А. Хазанов, А.Б. Печерская. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2016. – №2. – С. 224-231.

160. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г.Ражников. – Москва : Классика-XXI, 2004. – 140 с. – Текст : непосредственный.
161. Рапацкая, Л.А. Основы общехудожественной подготовки учителя музыки : учебное пособие / Л.А.Рапацкая. – Москва : МГОПУ, 1996. – 146 с. – Текст : непосредственный.
162. Рапуто, А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей / А.Г.Рапуто. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №5. – С. 138-141.
163. Ратикова, И.Н. Метапредметный подход в образовательной практике / И.Н.Ратикова. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск №6. – С. 1-4.
164. Ратикова, И.Н. Метапредметный подход в практике образования / И.Н.Ратикова. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2015. – №1. – С. 15-17.
165. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – Москва : Учпедгиз, 1946. – 704 с. – Текст : непосредственный.
166. Сабирова, И.А. Метапредметный подход к подготовке стрелков-пистолетчиков в системе многолетней тренировки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сабирова Ирина Александровна ; Московский городской педагогический университет. – Москва, 2015. – 408 с. – Текст : непосредственный.
167. Савшинский, С.И. Пианист и его работа / С.И.Савшинский. – Москва : Классика XXI, 2002. – 244с. – Текст : непосредственный.
168. Сартакова, Е.С. Санкт-Петербургская консерватория в 1866–1868 годы (по материалам Отчета Русского музыкального общества) / Е.С. Сартакова, Е.Е.Куликова. – Текст : непосредственный // Opera musicologica. – 2022. – Т. 14. – № 2. – С. 102-115.
169. Сватушко, Л. Хорошо ли Вы управляете? Текст. / Л. Сватушко. – Текст : непосредственный // ЭКО. – 1972. – №5. – С. 175-183.

170. Сергиенко, П.Г. Развитие креативности у студентов композиторских отделений музыкальных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сергиенко Полина Геннадьевна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2013. – 221 с. – Текст : непосредственный.
171. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование : поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. – Москва : Логос, 1998. – 180 с. – Текст : непосредственный.
172. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с. – Текст : непосредственный.
173. Сизова, Е.Р. Метапредметный подход в профессиональной подготовке педагога-музыканта / Е.Р.Сизова, О.В.Балабан. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №6 (67). – С.117-119.
174. Сизова, Е.Р. Реализация метапредметного подхода в преподавании курса гармонии на основе интерактивных методов обучения в системе высшего музыкального образования / Е.Р.Сизова. – Текст : непосредственный // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2018. – № 2 (22). – С. 92-102.
175. Сизова, Е.Р. Теоретические основы развития системы классического музыкального образования в России : монография / Е.Р.Сизова. – Москва : АПКиППРО, Челябинск: ЧГИМ им.П.И.Чайковского, 2008. – 155 с. – Текст : непосредственный.
176. Слонимская, Р.Н. Становление профессионального музыкального образования в России: к постановке проблемы / Р.Н.Слонимская. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им.А.И.Герцена. – 2008. – С. 216-222.
177. Спиридонов, О.А. Музыкально-компьютерные технологии как метапредмет в музыкальном образовании / О.А.Спиридонов. – Текст :

- непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №4 (65). – С. 163-166.
178. Степанов, Н.И. Культурологическая модель музыкального исполнительства как условие социализации личности музыканта / Н.И.Степанов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – №3 (71). – С. 214-219.
179. Стернберг, В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Стернберг Вера Николаевна ; Рязанский государственный педагогический университет им.С.А.Есенина. – Рязань, 2003. – 20 с. – Текст : непосредственный.
180. Стефановская, Т.А. Диагностика и прогнозирование нравственного развития подростков в системе воспитательной деятельности классного руководителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Стефановская Татьяна Александровна. – Иркутск, 1982. – 201 с. – Текст : непосредственный.
181. Столяренко, А.М. Психология и педагогика : учебное пособие для вузов / А.М.Столяренко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с. – Текст : непосредственный.
182. Тараева Г.Р. Историко-стилевая ориентация курса анализа музыкальных произведений / Г.Р.Тараева. – Текст : непосредственный // Преподавание музыкально-теоретических дисциплин в историко-стилевом аспекте : сборник трудов / ответственный редактор А.В.Крылов. – Москва : ГМПИ им.Гнесиных, 1991. – Вып.20. – С. 16-19
183. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В.Тарасова. – Москва : Педагогика, 1988. – 176 с. – Текст : непосредственный.
184. Телегина, Н.О. Развитие у музыкантов-исполнителей умений художественной интерпретации в процессе фортепианной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Телегина Наталья Олеговна ; Уральский государтсвенный педагогический университет. – Екатеринбург, 2014. – 215 с. – Текст : непосредственный.

185. Тельнюк, И.В. Применение «кейс-метода» в цикле повышения квалификации по педагогике преподавателей медицинского вуза / И.В.Тельнюк. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2023. – №2 (6). – С. 43-48.
186. Труды кафедры общего фортепиано по методике, истории и теории исполнительства / редактор-составитель М.Г.Соколов. – Москва : Типография Министерства культуры СССР, 1991. – 168 с. – Текст : непосредственный.
187. Трухан, И.А. Визуализация учебной информации в обучении математики, её значение и роль / И.А.Трухан, Д.А.Трухан. – Текст : электронный // Успехи современного естествознания 6 [сайт]. – 2013. – № 10. – URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32992> (дата обращения 16.08.2024).
188. Тычкин, П.Б. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе / П.Б.Тычкин. – Томск : Томский политехнический университет, 2013. – 78 с. – Текст : непосредственный.
189. Уколова, Л.И. Развитие метапредметных компетенций на уроках музыки / Л.И.Уколова, Л.Л.Долгопольский. – Текст : непосредственный // Образование и наука в современных условиях : сборник материалов международной научно-практической конференции / научный редактор О.В.Грибкова. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 104-106.
190. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. – Москва : Педагогика, 1986. – 171 с. – Текст : непосредственный.
191. Ушева, Т.Ф. Формирование рефлексивных умений школьников / Т.Ф.Ушева. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2012. – №2. – С. 121-125.
192. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по УГСН 53.00.00 Музыкальное искусство. – Текст :

- электронный // Fgosvo [сайт]. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26/136> (дата обращения 20.11.2024).
193. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Текст : электронный // Гарант [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения 30.09.2019).
 194. Федорович, Е.Н. История профессионального музыкального образования в России XIX-XX века / Е.Н.Федорович. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 216с. – Текст : непосредственный.
 195. Фейгин, М.Э Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Э.Фейгин. – Москва : Музыка, 1968. – 80 с. – Текст : непосредственный.
 196. Фейнберг, С.Е. Мастерство пианиста / С.Е.Фейнберг. – Москва : Музыка, 1978. – 207 с. – Текст : непосредственный.
 197. Фейнберг, С.Е. Пианизм как искусство / С.Е.Фейнберг. – Москва : Музыка, 1969. – 600 с. – Текст : непосредственный.
 198. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – Москва : Издательство института психотерапии, 2002. – 490 с. – Текст : непосредственный.
 199. Филонова, В.В. Кейс-метод в развитии межкультурных умений студентов направления подготовки «Лингвистика» / В.В.Филонова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2013. – №8 (124). – С. 126-129.
 200. Фисенко, Т.И. Как реализовать принцип метапредметности в процессе обучения / Т.И.Фисенко. – Текст : электронный // URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-188083.html> (дата обращения 01.07.2018).
 201. Фокина, С.Л. Формирование обобщенных познавательных умений и их влияние на развитие познавательных интересов учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Фокина Светлана Леонидовна ; Ленинградский

- государственный педагогический институт им.А.И.Герцена. – Ленинград, 1977. – 198 с. – Текст : непосредственный.
202. Хан, Е.Ю. Предпосылки и особенности введения метапредметных технологий в образовательный процесс начальной школы / Е.Ю.Хан. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 97-110.
203. Хачатурьянц, В.Е. Интеграция знаний об организме человека как условие достижения обучающимися метапредметных результатов в основном общем биологическом образовании : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2 / Хачатурьянц Вероника Евгеньевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2022. – 210 с. – Текст : непосредственный.
204. Холопов, Ю.Н. Современные задачи : о музыкально-теоретическом образовании композиторов / Ю.Н.Холопов. – Текст : непосредственный // Советская музыка. – 1982. – №2. – С. 64-77.
205. Храмцова, Н.В. Проектирование метапредметного компонента содержания начального общего образования в условиях региона: на примере курса «Забайкаловедение» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Храмцова Наталья Викторовна ; Бурятский государственный университет. – Улан-Удэ, 2017. – 219 с. – Текст : непосредственный.
206. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика : Теория и технология креативного обучения / А.В.Хуторской. – Москва : Издательство МГУ, 2003. – 416 с. – Текст : непосредственный.
207. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности / А.В.Хуторской. – Текст : электронный // Андрей В.Хуторской: [сайт]. – 2012. – URL: <http://khutorskoy.ru/be/2012/0302/index.htm> (дата обращения: 27.06.2018).
208. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В.Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 406 с. – Текст : непосредственный.

209. Хуторской, А.В. Эвристические методы обучения / А.В.Хуторской. – Текст : электронный // Андрей В.Хуторской: [сайт]. – 2012. – URL: https://khutorskoy.ru/science/concepts/technologies/heuristic_methods.htm (дата обращения: 12.11.2020).
210. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М.Цыпин. – Москва : Просвещение, 1984. – 176с. – Текст : непосредственный.
211. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения / Г.М.Цыпин. – Москва : Интерпракс, 1994. – 384 с. – Текст : непосредственный.
212. Чванова, А. Н. Формирование артистизма у музыкантов-исполнителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чванова Алла Николаевна ; Самарский государственный университет. – Самара, 2005. – 194 с. – Текст : непосредственный.
213. Чечель, И.Д. Метод проектов : субъективная и объективная оценка результатов / И.Д. Чечель. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.
214. Чумак, Т.Г. Метод музыкального моделирования в преподавании музыкально-теоретических дисциплин: на материале курса гармонии в музыкально-педагогическом училище/колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чумак Татьяна Григорьевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2008. – 24 с. – Текст : непосредственный.
215. Шибанова-Роевко, Е.А. Креативный подход – новый фундамент антикризисного образования в вузе / Е.А.Шибанова-Роевко. – Текст : электронный // Заочные электронные конференции: [сайт]. – URL: <https://econf.rae.ru/article/6226> (дата обращения 13.11.2023).
216. Широкий, В.А. К вопросу соотношения понятий «учебные действия» и «учебные умения» / В.А.Широкий. – Текст : непосредственный // Историко-педагогические чтения. – 2018. – №22. – С. 145-149.

217. Шишлянникова, Н.П. Интеграция искусств в процессе реализации метапредметного содержания на уровне начального образования / Н.П.Шишлянникова. – Текст : непосредственный // Вестник Института образования человека. – 2016. - №1. – С.1-14.
218. Шорина, Т.В. Педагогическая технология визуализации учебной информации в высшей школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шорина Татьяна Владиславовна; . Казанский (Приволжмкий) федеральный университет. – Казань, 2017. – 213 с. – Текст : непосредственный.
219. Щапов, А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / А.П.Щапов. – Москва : Классика XXI, 2002. – 176 с. – Текст : непосредственный.
220. Яновская, Н.Б. Рефлексивный подход к процессу обучения / Н.Б.Яновская. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология. – 2016. – №9. – С. 35-44.
221. Daves, L.C. Creative Teaching and Teaching Creativity: How to Foster Creativity in the Classroom / L.C. Daves. – Текст :электронный // Psyche Learning Curve [сайт] URL : <https://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom/> (датаобращения 26.04.2023).
222. Jones, J. Christopher Design methods / J. Christopher Jones. – New York : Van Nostrand Reinhold, 1992. – 407 p. – Текст :непосредственный.
223. Lengler, R. Towards a periodic table of visualization methods of management / R. Lengle, M.J. Eppler. – Текст :непосредственный // Proceedings of the IASTED International Conference on Graphics and Visualization in Engineering (GVE '07) : Anaheim, CA. – USA: ACTA Press, 2007, P. 83–88.
224. Lubart, T. An investment approach to creativity. Theory and data / T. Lubart, R. Sternberg. – Текст :непосредственный // The creativite cognition approach. – Cambridge: MA.MIT Press, 1995.– P. 269-302.

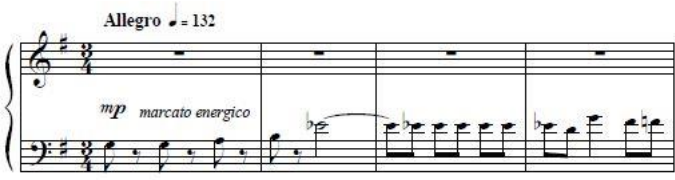
225. Mazeh, Y. What Is Creativity and Why It Is So Important? / Y. Mazeh. – Текст :непосредственный //Open Access Library Journal. – 2020. – Vol.7. - P. 1-11.
226. Phelps, E. Methods of Legal Education / E. Phelps. – Текст :непосредственный // Yale Law Journal. – 1984. – Vol. 1. – № 4. – P. 139-161.
227. Teich P. Research on American Law Teaching: Is There a Case Against the Case System? / P. Teich. – Текст :непосредственный // Journal of Legal Education. – Vol. 36. – № 2. – P. 167-188.

Примеры тестовых заданий

для проверки объема, глубины, точности знаний музыкально-выразительных средств и жанрово-стилевых особенностей музыки различных исторических эпох, художественных направлений, композиторских школ, индивидуальных композиторских стилей

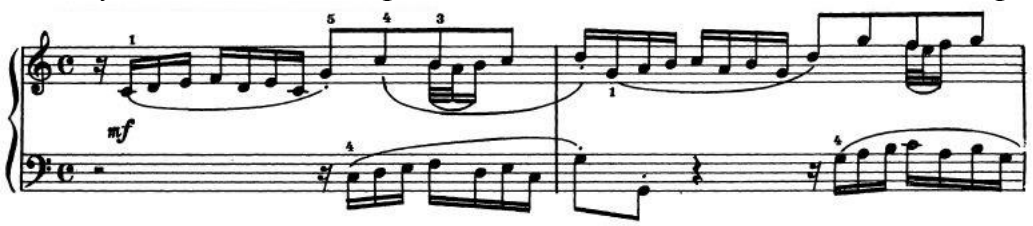
Тест № 1

№	Вопрос и варианты ответов
1.	<i>Какой тип фактуры соответствует жанру барочной клавишной прелюдии?</i> a)  b)  в) 
2.	<i>Какой тип фактуры соответствует жанру романтической прелюдии?</i> a)  б) 

	 Allegro pesante ♩ = 100 <i>pesante, non legato</i> <i>f pesante</i> В)
3.	Каким штрихом и динамикой необходимо исполнять произведение в жанре польки? а) staccato, <i>mp</i>, <i>mf</i> б) legato, <i>p</i>, <i>mp</i> в) marcato, <i>f</i>, <i>ff</i>
4.	Выберите из предложенных вариантов тему фуги, наиболее характерную для творчества И.С.Баха. а)  Allegro ♩ = 132 <i>f sempre, ben ritmato</i> б)  Allegro ♩ = 132 <i>mp marcato energico</i> в)  Molto tranquillo ♩ = 56 <i>p</i>
5.	Для какого русского композитора характерно использование такого вида аккордов?  а) С.В.Рахманинов б) П.И.Чайковский в) А.Н.Скрябин

6.	Выберите музыкально-выразительные средства, характерные для воплощения оптимистично-жизнерадостной главной партии в сонатах венских классиков? а) подвижный темп, динамика <i>mf</i>, <i>f</i>, преобладание восходящего движения в мелодии, мажорная тональность, присутствие штриха <i>staccato</i> б) медленный темп, динамика <i>mf</i>, <i>mp</i>, присутствие нисходящих секундовых ходов под лигой в мелодии, минорная тональность, преобладание штриха <i>legato</i> в) умеренный темп, динамика <i>mf</i>, <i>f</i>, обилие хроматизмов, скачков в мелодии, мажорная тональность, присутствие штриха <i>staccato</i>
7.	Для какой исторической эпохи, музыкального стиля или конкретного композитора характерна данная фактура и как ее принято называть?  а) барокко, И.С.Бах, скрытая полифония б) классицизм, В.А.Моцарт, мелодические фигурации в) романтизм, Ф.Шопен, пассажи
8.	Какие выразительные средства характерны для воплощения лирико-драматического образа в фортепианной миниатюре? а) песенная мелодия, минорный лад, подвижный темп, гармоническая неустойчивость, преобладание штриха <i>legato</i>. б) песенная мелодия, мажорный лад, спокойный темп, ясная гармония, преобладание штриха <i>non legato</i>. в) аккордовая фактура, медленный темп, минорный лад, низкий регистр, штрих <i>marcato</i>.
9.	Какое семантическое значение у данной риторической фигуры?  а) смех, веселье б) символ креста в) тихая печаль, скорбь
10.	Возможна ли метроритмическая свобода при исполнении сонат венских классиков? а) да б) нет в) затрудняюсь ответить

Тест № 2

№	Вопрос и варианты ответов
1.	<i>Какому стилю принадлежит данный тип фактуры?</i>  а) романтизм б) классицизм в) барокко
2.	<i>Каким штрихом преимущественно должны исполняться фортепианные сонаты Д.Скарлатти?</i> а) non legato, отчетливо-ясное, «молоточковое» legato б) певучее, очень связное legato в) очень отрывистое staccato
3.	<i>Какие типовые фактурные элементы преобладают в сонатах венских классиков?</i> а) пассажи, арпеджио в пределах октавы, альбертиевы басы б) развернутые арпеджио в несколько октав, октавные дублировки мелодий, сложные аккорды в) basso ostinato, пассажи, мелодические фигуры
4.	<i>Какой мелодический оборот является признаком «интонации Шопена»?</i> Langsam und zart.  а) б) в)
5.	<i>Какими свойствами обладают мелодии в лирических фортепианных миниатюрах?</i> а) песенность, присутствие речевых интонаций б) инструментальный характер с обилием скачков на широкие интервалы в) движение по звукам аккордов
6.	<i>Какой жанр, как правило, имеет такой тип окончания?</i>  а) жига б) менуэт в) сарабанда
7.	<i>Какова исторически сложившаяся семантическая трактовка умVII?</i>

	аккорда? а) передача напряжённно-драматического характера б) передача размеренности, спокойствия в) передача жизнеутверждающего характера
8.	<i>В каком темпе и динамике логичнее исполнять произведение в жанре сарабанды?</i> а) allegro, mf, ff б) andante, mp, mf в) allegretto, mp, mf
9.	<i>Какие музыкально-выразительные средства используют композиторы для стилизации восточной музыки?</i> а) извилистость, прихотливость мелодического рисунка, использование ув₂, мелизмов, переменность метра и ритма, спокойный темп, штрих legato б) волнообразный мелодический рисунок, использование ув₄, ум₅ в мелодии, четкость метра и ритма, подвижный темп, штрих staccato в) обилие скачков в мелодии, частое применение синкоп, акцентирование слабых долей, быстрый темп, штрих non legato
10	<i>Какая интонация из представленных ниже имеет семантическое значение вопроса?</i> а)  б)  в) 

Тест № 3

№	Вопрос и варианты ответов
1.	Для какого стиля характерно частое применение такого вида секвенции?  а) барокко б) романтизм в) импрессионизм г) музыка XX века
2.	Какое семантическое значение у данной интонации?  а) томление б) вопрос в) рок г) призыв
3.	Какие интонационные обороты наиболее характерны для главных партий сонатных аллегро венских классиков? а) речевые интонации (сомнения, вопроса, печали, восторга и т.д.) б) движение на широкие интервалы, использование хроматических звуков в) движение по звукам аккордов г) поступенные мелодические ходы, опевания тонов
4.	Какому стилю принадлежит данный тип изложения материала?  а) барокко б) классицизм в) романтизм г) импрессионизм
5.	Какому жанру свойственна данная фактура в аккомпанементе?  а) вальс

	б) ноктюрн в) мазурка г) траурный марш
6.	<i>Какой тип фактуры свойственен жанру хорала?</i> Andante non tanto, quasi moderato  а)  б) Andante doloroso e molto cantabile  в)  г)
7.	<i>Какие музыкально-выразительные средства используют композиторы для стилизации русской протяжной песни?</i> а) спокойный темп, диатоника, преобладание поступенного движения, не широкий диапазон, певучесть, преобладание штриха legato б) подвижный темп, натуральный мажор и гармонический минор, волнообразное строение мелодии, диапазон в пределах октавы, артикуляционная ясность, преобладание штриха non legato в) быстрый темп, диатоника, ходы на кварту, квинту, широкий диапазон, преобладание штриха staccato г) подвижный темп, движение по хроматическим интервалам, преобладание штриха marcato
8.	<i>Какому стилю принадлежит данная мелодия?</i> Lento.  а) барокко б) классицизм в) романтизм г) импрессионизм
9.	<i>Какой тип полифонии использован в данном отрывке и для какой</i>

национальной школы он свойственен?

Moderato. $\text{♩} = 66$.

Sopr. SOLO

Оу, не буи-пий вѣ - теръ за - вы - вать, го - пе на - вѣ -
Est - ce un vent d'o - ra - ge qui sur nous passe?
Nicht ein Sturmwind ist's, der tobt und heult, uns mit Un - heil

Аи.

(За сценой вдали; мало по малу приближаясь.)
(Derrière le théâtre; puis se rapprochant peu à peu.)
(Hinter der Bühne; nach und nach immer näher kommend.)

Тен.

Го - пе на - вѣ -
Est - ce donc le
Uns mit Un - heil

Пасс.

Sopr. I.

вагъ, на - вѣ - вать, ханъ, Гаягъ, нагъ
cor *un* *est* *vous* *droit* *be* *droit* *'Sist* *der* *Chan* *Gsak*

Sopr. II.

вагъ, на - вѣ - вать, ханъ, Гаягъ, нагъ
du *est* *vous* *droit* *be* *droit* *'Sist* *der* *Chan* *Gsak*

Аи I.

вагъ, на - вѣ - вать, ханъ, ханъ, Гаягъ, нагъ
Est - ce un o - ra - ge? *Nou, 'Sist* *der* *Chan* *Gsak*

Аи II.

вагъ, на - вѣ - вать, ханъ, ханъ, Гаягъ, нагъ
Est - ce un o - ra - ge? *Nou, 'Sist* *der* *Chan* *Gsak*

- а) контрастная, итальянская школа
- б) имитационная, немецкая школа
- в) подголосочная, русская школа
- г) имитационная, французская школа

- 10 Какой штрих и темп, как правило, используется при исполнении жанра токкаты?
- а) legato, allegro
 - б) staccato, presto
 - в) non legato, moderato
 - г) marcato, allegretto

Приложение 2

Инструкция преподавателю для диагностики развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по четвертому критерию.

Прочтите утверждения и выберите соответствующую цифру согласно следующему описанию:

1 – если Вы почти никогда не наблюдаете данной характеристики в действиях студента,

2 – если Вы наблюдаете эту характеристику время от времени в действиях студента,

3 – если Вы наблюдаете эту характеристику довольно часто в действиях студента,

4 – если Вы наблюдаете эту характеристику почти всё время в действиях студента.

Методы обработки эмпирических данных на формирующем и итоговом этапах опытно-поисковой работы

• *Показатель абсолютного прироста ($H_{абс}$)*, отражающий разность начального и конечного значения уровня исследуемого показателя ($H_{абс} = H_{кон} - H_{нач}$, где $H_{нач}$ – начальное значение показателя, $H_{кон}$ – конечное значение показателя).

• *Показатель относительного прироста ($H_{отн}$)*, отражающий разность начального и промежуточного значения уровня исследуемого показателя ($H_{отн} = H_{пром} - H_{нач}$, где $H_{нач}$ – начальное значение показателя, $H_{пром}$ – промежуточное значение показателя).

• *Показатель абсолютной динамики роста ($D_{абс}$)*, отражающий качественный рост исследуемого показателя за весь период обучения ($D_{абс} = H_{абс} : H_{нач} \times 100$, где $H_{абс}$ – показатель абсолютного прироста, $H_{нач}$ – начальное значение показателя).

• *Показатель относительной динамики роста ($D_{отн}$)*, отражающий качественный рост исследуемого показателя за определенный период обучения ($D_{отн} = H_{отн} : H_{нач} \times 100$, где $H_{отн}$ – показатель относительного прироста, $H_{нач}$ – начальное значение показателя).

Приложение 3

Соотношение респондентов с разными уровнями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений в ходе опытно-поисковой работы

Критерии	Уровни развития метапредметных аналитико-исполнительских умений (%)					
	Н		Д		О	
	КГ	ПГ	КГ	ПГ	КГ	ПГ
Констатирующий этап						
Первый	30	32,5	55	57,5	15	10
Второй	60	57,5	30	32,5	10	10
Третий	37,5	35	50	50	12,5	15
Четвертый	30	30	52,5	55	17,5	15
Среднее арифм. значение по всем критериям	39,4	38,8	46,9	48,7	13,75	12,5
Формирующий этап						
Первый	22,5	15	60	55	17,5	30
Второй	42,5	27,5	47,5	52,5	10	20
Третий	27,5	20	57,5	45	15	35
Четвертый	20	15	62,5	50	17,5	35
Среднее арифм. значение по всем критериям	28,1	19,4	56,9	50,6	15	30
Итоговый этап						
Первый	10	5	62,5	45	27,5	50
Второй	25	12,5	57,5	47,5	17,5	40
Третий	15	7,5	60	40	25	52,5
Четвертый	12,5	5	57,5	40	30	55
Среднее арифм. значение по всем критериям	15,6	7,5	59,4	43,1	25	49,4

Соотношение студентов с разными уровнями развития метапредметных аналитико-исполнительских умений по всем критериям педагогической диагностики в ходе опытно-поисковой работы

1. Первый критерий

Уровни	Н	Д	О
Констатирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	30 (12 чел.)	55 (22 чел.)	15 (6 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	32,5 (13 чел.)	57,5 (23 чел.)	10 (4 чел.)
Формирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	22,5 (9 чел.)	60 (24 чел.)	17,5 (7 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	15 (6 чел.)	55 (22 чел.)	30 (12 чел.)
Итоговый этап			
КГ – % (40 чел.)	10 (4 чел.)	62,5 (25 чел.)	27,5 (11 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	5 (2 чел.)	45 (18 чел.)	50 (20 чел.)

2. Второй критерий

Уровни	Н	Д	О
Констатирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	60 (24 чел.)	30 (12 чел.)	10 (4 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	57,5 (23 чел.)	32,5 (13 чел.)	10 (4 чел.)
Формирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	42,5 (17 чел.)	47,5 (19 чел.)	10 (4 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	27,5 (11 чел.)	52,5 (21 чел.)	20 (8 чел.)
Итоговый этап			
КГ – % (40 чел.)	25 (10 чел.)	57,5 (23 чел.)	17,5 (7 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	12,5 (5 чел.)	47,5 (19 чел.)	40 (16 чел.)

3. Третий критерий

Уровни	Н	Д	О
Констатирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	37,5 (15 чел.)	50 (20 чел.)	12,5 (5 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	35 (14 чел.)	50 (20 чел.)	15 (6 чел.)
Формирующий этап			

КГ – % (40 чел.)	27,5 (11 чел)	57,5 (23 чел)	15 (6 чел)
ПГ – % (40 чел.)	20 (8 чел)	45 (18 чел)	35 (14 чел)
Итоговый этап			
КГ – % (40 чел.)	15 (6 чел)	60 (24 чел)	25 (10 чел)
ПГ – % (40 чел.)	7,5 (3 чел)	40 (16 чел)	52,5 (21 чел)

4. Четвертый критерий

Уровни	Н	Д	О
Констатирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	30 (12 чел)	52,5 (21 чел.)	17,5 (7 чел.)
ПГ – % (40 чел.)	30 (12 чел.)	55 (22 чел.)	15 (6 чел.)
Формирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	20 (8 чел)	62,5 (25 чел)	17,5 (7 чел)
ПГ – % (40 чел.)	15 (6 чел)	50 (20 чел)	35 (14 чел)
Итоговый этап			
КГ – % (40 чел.)	12,5 (5 чел)	57,5 (23 чел)	30 (12 чел)
ПГ – % (40 чел.)	5 (2 чел)	40 (16 чел)	55 (22 чел)