

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



Чжоу Фанчжу

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ
ЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКИ У СТУДЕНТОВ ФОРТЕПИАННЫХ КЛАССОВ
В КОНСЕРВАТОРИЯХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ КИТАЯ**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(искусство и культура; уровень высшего образования)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Н. Г. Куприна

Екатеринбург – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ | |
| ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ | |
| МУЗЫКИ У СТУДЕНТОВ ФОРТЕПИАННЫХ КЛАССОВ | |
| В КОНСЕРВАТОРИЯХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ КИТАЯ | |
| | 17 |
| 1.1. Развитие эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая как педагогическая проблема | 17 |
| 1.2. Характеристика понятия «развитие эмоционально-образного восприятия» в психолого-педагогической литературе..... | 35 |
| 1.3. Методические принципы развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая..... | 45 |
| Выводы по первой главе..... | 59 |
| ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ | |
| ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ | |
| МУЗЫКИ У СТУДЕНТОВ ФОРТЕПИАННЫХ КЛАССОВ | |
| В КОНСЕРВАТОРИЯХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ КИТАЯ | |
| | 64 |
| 2.1. Начальная диагностика развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских студентов | 64 |
| 2.2. Содержание и особенности методики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая..... | 91 |
| 2.3. Итоговая диагностика развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских студентов | 107 |
| Выводы по второй главе | 128 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 133 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ | 135 |

ПРИЛОЖЕНИЕ..... 150

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Система музыкального образования Китая развивается в русле общих тенденций политики государства к «открытости» в отношении к западной цивилизации при опоре на многовековые традиции национальной культуры. Особая роль отведена обучению игре на фортепиано, которое воспринимается в обществе как своеобразный символ европейской культуры и путь к успешной профессиональной самореализации в современном мире. Усиливают эту тенденцию яркие выступления китайских пианистов на международных музыкальных конкурсах. «Фортепианный бум» в современном Китае обусловлен и острой потребностью общеобразовательных школ в квалифицированных учителях музыки, владеющих фортепиано.

В то же время в Китае отсутствуют музыкальные школы как специализированные институты для получения базового музыкального образования в соответствии с едиными требованиями к выпускникам. Начальные навыки игры на фортепиано обучающиеся получают, в основном, в рамках частных уроков, где педагоги исходят из возможностей учеников и запросов их родителей. Во многих случаях такая подготовка оказывается недостаточной для поступления на исполнительские отделения в музыкальные вузы.

Учитывая огромный приток абитуриентов, стремящихся изучать музыку, технические вузы открывают отделения музыкального образования, называемые «консерватории». Такие консерватории функционируют в Чжэньчжоужском, Хэйлунцзянском институтах промышленных и прикладных технологий, Пиндиншаньском промышленном профессионально-техническом институте, Цзянсийском технологическом институте и других технических вузах Китая. В их задачу входит подготовка будущих учителей музыки, обязательным компонентом которой является обучение игре на фортепиано. В фортепианные классы этих вузов принимаются абитуриенты с разным уровнем фортепианной подготовки, что учитывается в их программах обучения.

Для консерваторий при промышленных вузах разработаны методические указания по преподаванию курса фортепиано, одобренные Министерством образования Китая. В них отмечается, что при сохранении приоритета в учебном репертуаре произведений фортепианной музыки с китайской национальной спецификой, студенты осваивают произведения европейской музыкальной классики. Указывается, что владение средствами художественной выразительности для эмоционального исполнения европейской музыки является необходимой составляющей музыкальной грамотности современного музыканта. В то же время в методических указаниях не дифференцированы подходы к освоению музыки разных культурных традиций, представлены общие требования к фортепианному обучению студентов, где акцент делается на развитии и совершенствовании технической стороны исполнения.

Установка на приоритет достижения технической оснащенности обучающегося характеризует в целом китайскую систему фортепианного образования. Особенностью китайской фортепианной школы, опирающейся на идеи китайской философии музыки, является передача эмоций через градации звучания в виртуозном исполнении при внешнем состоянии равновесия и сдержанности исполнителя (принцип «золотой середины», по Конфуцию). В данном подходе не учитывается специфика эмоциональной выразительности образов европейской музыки. В работах китайских авторов, исследующих особенности национальной фортепианной школы (Ню Яцзянь, Сюй Бо, Чжу Янань), отмечается необходимость разработки теоретико-методических подходов, релевантных требованиям времени и акцентирующих освоение обучающимися эмоционально-образного содержания фортепианной европейской музыки в соответствии с ее культурной традицией.

Решение данной проблемы актуализируется в свете реформы общего музыкального образования в Китае, направленной на переход от репродуктивной модели обучения к развивающей личностно ориентированной модели, в которой на первый план выступает эмоциональная составляющая музыкального искусства («Новая система музыкального образования в школах, ориентированных на

качество»). В последние годы появляются исследования, связанные с обогащением эмоционального опыта обучающихся при восприятии музыки (Бао Ган, Ван Вэй, Ли Мин, Сюн Миньли, Чжу Сюнь, Яо Юньлинь), его расширением в опоре на другие виды искусства (Фан Или). Однако эти исследования связаны с восприятием музыки китайской традиции. Остаются неизученными подходы к развитию восприятия эмоционального содержания образов европейской музыки, не разработаны методики освоения обучающимися ее интонационной специфики.

В этой связи своевременно обращение китайских педагогов к опыту европейской, в частности, российской педагогики музыкального образования.

Степень изученности проблемы. Процессы развития профессиональной фортепианной школы Китая в сочетании национальной самобытности и влияния европейской музыки изучены в трудах китайских ученых (Ван Юйхэ, Вэй Тинг, Лиан Маочунь, Цзюй Цихонь, Хуан Пин). Популяризации фортепианного искусства посвящены труды музыковедов Китая (Ли Шутон, Сяо Юмэй, Цай Юань Пей). Вопросы становления китайской фортепианной педагогики рассмотрены в работах ряда китайских авторов (Бянь Мэн, Ню Яцян, Се Хэн, Сунь Минчжу, Сюй Бо, Хуан Чжулин, Ян Пэй). Отдельные вопросы китайской методики игры на фортепиано в сопоставлении с методическими подходами в российской педагогике музыкального образования рассматриваются в исследованиях авторов Ли Шоумин, Ло Игань, Чжоу Гуанжэнь, Чжоу Мэй, У Сяоюй, Фэн Цзинлинг, Юй Руньян, Янь Цзе.

Эмоциональная основа художественного восприятия раскрыта в исследованиях психологии искусства (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. И. Петрушин, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн). Эмоционально-образная природа музыкального искусства проанализирована в работах российских искусствоведов (Б. В. Асафьев, Д. К. Кирнарская, Т. Н. Ливанова, Л. А. Мазель, В. В. Медушевский, А. Н. Сохор, В. А. Цуккерман), раскрыта в педагогической теории и практике выдающихся исполнителей и педагогов (А. Г. Рубинштейн, Н. Г. Рубинштейн, А. Б. Гольденвейзер, Г. Г. Нейгауз). Методические основы освоения эмоционально-образного содержания музыки представлены в

музыкально-педагогической литературе (Э. Б. Абдуллин, О. А. Апраксина, Л. А. Безбородова, Л. В. Горюнова, Д. Б. Кабалевский, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская, Е. В. Николаева, О. Н. Радынова).

С учетом разноуровневой и, в большой степени, незначительной фортепианной подготовки студентов-первокурсников в консерваториях технических вузов Китая целесообразно обращение к опыту обучения игре на фортепиано начинающих взрослых в пособиях О. П. Зиминой, Л. В. Мохель, Е. И. Мейлиха, В. М. Катанского, Б. А. Поливоды. Ценными представляются методические пособия, в которых освоение технических умений начинающими пианистами происходит в опоре на зрительные, двигательные, пространственные ощущения (А. Д. Артоболевская, Л. А. Баренбойм, О. А. Радынова, В. Г. Ражников). Значимы работы, раскрывающие возможности полихудожественной деятельности в освоении обучающимися содержания музыкальных интонаций через художественно-образные ассоциации Е. А. Заплатиной, И. М. Красильниковой, Н. Г. Куприной, В. О. Усачевой, Т. Э. Тютюнниковой, Л. В. Ясинских.

Для китайских студентов, нацеленных в будущем на работу учителя музыки в школе, освоение этого богатого методического опыта в процессе фортепианной подготовки в вузе обретает особую актуальность. Однако данные методики остаются вне поля зрения преподавателей фортепиано в китайских вузах, традиционно отдающих приоритет формированию технических навыков у обучающихся.

На основе вышесказанного выделены **противоречия** между:

- нацеленностью современной системы китайского музыкального образования на интеграцию с европейской музыкальной культурой с учетом национальных традиций Китая и недостаточной готовностью к реализации этого процесса в области фортепианной педагогики;
- широкой разработанностью теоретико-методологических основ развития эмоционально-образного восприятия музыки в российской фортепианной

педагогике и недостатком подобных исследований в фортепианной педагогике Китая;

– возможностью развития эмоционально-образного восприятия европейской фортепианной музыки путем активизации и обогащения эмоционального и художественно-образного опыта обучающихся и недостаточностью методического обеспечения этого процесса в фортепианной подготовке студентов в консерваториях технических вузов Китая.

Выявленные противоречия определили **проблему**, состоящую в нахождении эффективных путей развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов, обучающихся в фортепианных классах консерваторий технических вузов Китая.

Тема исследования: «Развитие эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая».

Объект исследования: процесс обучения игре на фортепиано в консерваториях технических вузов Китая.

Предмет исследования: методика развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая.

Цель исследования: научное обоснование, разработка и проверка опытно-поисковым путем эффективности методики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая.

Гипотеза исследования: развитие эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая будет эффективным, если:

– основой данного педагогического процесса станет активизация эмоционального и художественно-образного опыта студентов в освоении содержания европейской музыки в комплексе с формированием у них технического аппарата;

– использовать лично ориентированный и полихудожественный подходы, позволяющие вовлечь студентов-пианистов в творческие упражнения на полихудожественной основе, способствующие развитию у них ассоциативных связей музыкальных интонаций с жизненным содержанием, личностным эмоциональным опытом и художественными образами других видов искусства;

– разработать и реализовать методику, этапы которой выстроены в следующей логике: от эмоциональной вовлеченности студентов в звучащие образы с помощью подбора образных ассоциаций при освоении технических приемов игры – через развитие умений анализа музыкальной формы в сопоставлении с художественными образами других видов искусства – к практическому выражению в игре на фортепиано эмоционально-образного восприятия европейской музыки.

Задачи исследования:

1. Произвести теоретический анализ состояния проблемы развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая.

2. На основе анализа научной литературы уточнить понятие «развитие эмоционально-образного восприятия» применительно к теме исследования.

3. Определить методологические подходы, принципы и этапы методики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая.

4. Разработать диагностический инструментарий для проведения опытно-поисковой работы.

5. Проверить эффективность разработанной методики.

Теоретико-методологическая база исследования:

– положения о эмоционально-образной основе восприятия как общей человеческой способности (П. К. Анохин, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин) в их приложении к музыкально-художественному развитию личности;

– исследования в области психологии художественного восприятия (Ван Инчуань, Л. С. Выготский, И. С. Левшина, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Ло Инсинь, Лян Сяомэй, Б. С. Мейлах, Л. Н. Столович, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон);

– вопросы музыкальной педагогики (Б. В. Асафьев, А. Л. Готсдинер, Гао Изяньцинъ, Д. К. Кирнарская, Лю Синлинь, Т. Н. Ливанова, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, Се Хэн, Сюй Бо, А. Н. Сохор, У Хайянь);

– основы теории музыкального образования российских (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Л. А. Баренбойм, Л. В. Горюнова, Д. Б. Кабалевский, О. П. Радынова, К. В. Тарасова,) и китайских (Ван Иин, Дин Лин, Инь Сяоцинъ, Чэнь Ясан, Ян Лимэй) ученых.

Методы исследования: *теоретические:* анализ базовых понятий исследования, изучение нормативных документов, сравнение образовательных программ, обобщение музыкально-исполнительского опыта, проектирование методики; *эмпирические:* наблюдение за музыкально-исполнительской деятельностью участников эксперимента, метод творческих заданий, обработка и сравнительный анализ данных, полученных в процессе опытно-поисковой работы.

База исследования. Музыкальная консерватория Чжэньчжоужского института промышленных и прикладных технологий в городе Чжэньчжоу (Китай). Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе (2020–2021) осуществлялся анализ проблемы в научной литературе, изучались нормативные документы, регламентирующие образовательную деятельность музыкальных вузов Китая, определялся научный аппарат исследования, выстраивались теоретические положения.

На втором этапе (2021–2022) разрабатывался диагностический инструментарий, проводилась начальная диагностика развития у китайских студентов эмоционально-образного восприятия европейской музыки, осуществлялась разработка и внедрение в педагогический процесс авторской методики.

На третьем этапе (2022–2023) проводилась итоговая диагностика, осуществлялась обработка полученных результатов, обобщались материалы исследования, систематизировались выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования:

1. Определено, что содержание педагогического процесса развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки применительно к студентам фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая включает: эмпатийную вовлеченность обучающихся в звучащие образы, активизацию и обогащение их эмоционального и художественного опыта в освоении интонационной содержательности музыки, со-творческую интерпретацию эмоциональной драматургии произведения в материале разных искусств и фортепианном исполнении.

2. Разработана методика, цель которой – развитие эмоционально-образного восприятия и выразительного исполнения европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая – достигается через последовательное решение задач каждого этапа. *Задача ориентационного этапа* – обогащение эмоционального и художественного опыта студентов при восприятии европейской музыки – реализуется с помощью методов, направленных на эмоциональную вовлеченность студентов в звучащие образы (методы: наглядно-слухового показа, эмпатии, широких ассоциаций, размышления о музыке). *Задача аналитического этапа* – развитие умений анализа музыкальной формы и эмоциональной драматургии произведения – решается с помощью методов, связанных с интерпретацией содержания музыкальных образов в полихудожественной деятельности (методы перекодирования, создания художественного контекста, практического анализа, художественных ассоциаций). *Задача со-творческого этапа* – достижение практического выражения обучающимися эмоционально-образного восприятия музыки в игре на фортепиано – реализуется через методы творческого музицирования (создания условной партитуры, сочинения уже сочиненного, создания композиций).

3. Разработаны творческие задания для каждого этапа методики: «Зеркало», «Разноцветные мелодии», «Звучащие пейзажи» (направленные на определение основного эмоционального тона разучиваемого музыкального произведения через художественные ассоциации на ориентационном этапе); «Музыкальная палитра», «Иллюстрации» (связанные с определением структуры и эмоциональной драматургии музыкального произведения в сопоставлении с художественными образами других искусств на аналитическом этапе); «Игровая партитура», «Пластининовые истории», «Песенки-подсказки» (направленные на отработку трудных в техническом отношении элементов пьес, их выразительное исполнение и интерпретацию в игре на фортепиано на со-творческом этапе).

Теоретическая значимость исследования:

1. Выявлены трудности китайских студентов-пианистов в эмоционально-образном восприятии европейской музыки, обусловленные различием китайской и европейской систем интонационного мышления (визуально-символический характер отражения эмоций через национально окрашенные эстетические каноны в китайской музыкальной традиции и непосредственное выражение чувств и аффектов в интонационной форме европейских произведений).

2. Обоснована целесообразность построения образовательного процесса развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая на основе подходов: *лично ориентированного* (обеспечивающего активизацию личностного эмоционального и художественного опыта студентов), *полихудожественного* (открывающего для студентов возможности в освоении образности европейской музыки через художественные ассоциации, что близко китайской традиции в общении с искусством).

3. Выделены принципы организации процесса развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая: *учета индивидуальных особенностей обучающихся* (обеспечивающего индивидуальный подход к обучающимся с разным уровнем начальной подготовки), *актуализации личностного опыта*

обучающегося (связанного с привлечением художественного, музыкального и жизненного опыта личности к процессу восприятия музыки), *эмпатийной вовлеченности в звучащие образы* (предполагающего переживание интонационной формы произведения через отождествление собственных эмоций с эмоциональным строем звучания), *ассоциативности* (позволяющего осуществлять анализ музыкального произведения через сопоставление с художественными образами других видов искусства), *со-творчества* (открывающего для студентов возможность проявления творческой активности в интерпретации музыкальных образов в полихудожественной деятельности и фортепианном исполнительстве).

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении:

– диагностического инструментария (критериев и показателей эмоционально-образного восприятия европейской музыки, диагностических заданий);

– памятки для студентов по практическому анализу европейской музыки, включающей разные типы творческих заданий в соответствии с их направленностью на определение основного эмоционального тона разучиваемого музыкального произведения, его структуры и эмоциональной драматургии в опоре на художественные ассоциации;

– дополнения к учебной хрестоматии по фортепиано, включающего произведения европейских композиторов для студентов с разным уровнем фортепианной подготовки.

Достоверность исследования обеспечена многоаспектным рассмотрением проблемы исследования, выбором научной методологии, применением комплекса методов, адекватных природе изучаемого вопроса, соответствием результатов исследования выдвинутой гипотезе и сформулированным задачам.

Апробация результатов исследования и внедрение их в практику осуществлялись на всех этапах исследования через личное участие и публикации автора в научных конференциях разного уровня: Международных (Москва, 2020,

2021; Липецк, 2022, 2023; Казань, 2022; Шадринск, 2022; Нефтекамск, 2023, Екатеринбург, 2023), Всероссийских (Пермь, 2021; Екатеринбург, 2022; Нижневартовск, 2022). Результаты исследования внедрены в образовательный процесс Музыкальной консерватории Чжэньчжоужского института промышленных и прикладных технологий (город Чжэньчжоу, Китай).

Положения, выносимые на защиту:

1. Развитие эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая является педагогическим процессом, направленным на эмпатийную вовлеченность обучающихся в звучащие образы, активизацию и обогащение их эмоционального и художественного опыта в освоении интонационной содержательности музыки, со-творческую интерпретацию эмоциональной драматургии произведения в материале разных искусств и фортепианном исполнении.

2. Методика развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая основывается на лично-ориентированном и полихудожественном подходах и содержит три этапа. На *ориентационном этапе* решается задача обогащения эмоционального и художественно-образного опыта студентов при восприятии европейской музыки. Используются методы наглядно-слухового показа, эмпатии, широких ассоциаций, размышления о музыке (в жанрах этюда, прелюдии, выражающих определенное эмоциональное состояние); творческие задания: «Зеркало» (пластическое интонирование в паре с учителем), «Разноцветные мелодии» (создание коллажей с помощью компьютерной графики в характере звучания), «Звучащие пейзажи» (подбор репродукций картин, сходных с разучиваемым произведением по эмоциональному тону).

На *аналитическом этапе* реализуется задача развития у обучающихся умений анализа музыкальной формы в полихудожественной деятельности. Используются методы перекодирования, создания художественного контекста, практического анализа, художественных ассоциаций (на материале пьес со

сменой настроений в разных частях музыкальной формы); творческие задания: «Музыкальная палитра» (составление эмоционального плана произведения с помощью подбора словесных характеристик, цветовых сочетаний, пластического фантазирования), «Иллюстрации» (рисование музыки, создание слайд-фильмов к исполняемым произведениям с учетом смены эмоциональных состояний).

На со-творческом этапе решается задача достижения практического выражения обучающимися эмоционально-образного восприятия музыки в игре на фортепиано. Используются методы творческого музицирования: создания условной партитуры, сочинения уже сочиненного, создания композиций; творческие задания: «Игровая партитура» (отражение в рисунке структуры музыкального произведения для темброво-шумового аккомпанемента, для игры в четыре руки с учителем), «Пластилиновые истории» (создание мультфильмов с собственной сюжетной интерпретацией звучащих образов), «Песенки-подсказки» (вокальное сопровождение трудных в техническом отношении элементов пьесы).

3. Оценивание уровня развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая осуществляется на основе критериев: *образно-аналитического* (представления о интонационной содержательности европейской музыки), *эмоционально-мотивационного* (интерес к европейской музыке, эмоциональная отзывчивость к звучащим образам), *деятельностного* (интерпретация интонационной драматургии произведения в полихудожественной деятельности и фортепианном исполнении).

Сформулированная тема соответствует паспорту научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания: Сравнительные исследования методических систем предметного образования (п. 16); Теоретические основы создания и использования новых образовательных технологий и методических систем обучения и воспитания, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования (п. 20); Теория, методика и практика разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса (п. 22).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКИ У СТУДЕНТОВ ФОРТЕПИАННЫХ КЛАССОВ В КОНСЕРВАТОРИЯХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ КИТАЯ

1.1. Развитие эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая как педагогическая проблема

Проблема развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки актуальна в современном музыкальном образовании Китая. Изучение европейской музыки является обязательным компонентом музыкального образования в Китае на всех уровнях – от школьных до вузовских программ. В основных методических рекомендациях по преподаванию курса фортепиано в высших учебных заведениях Китая указывается, что фортепиано – обязательный курс для студентов, получающих музыкальное образование в педагогических колледжах и университетах. Подчеркивается, что курс фортепиано является основой для изучения музыкальных дисциплин и базовым курсом для формирования у студентов базовых способностей к музыкальному образованию [90].

Фортепиано является универсальным инструментом, который благодаря равномерной темперации может отразить как особенности звуковысотных соотношений европейской музыки, так и пентатонное звучание китайских народных инструментов, их звуковую палитру. В этом смысле обязательное обучение игре на фортепиано в вузе является выражением общей тенденции политики государства к «открытости» в отношении западной цивилизации при опоре на многовековые традиции национальной культуры. По словам исследователя китайской фортепианной культуры Бянь Мэна, обучение игре на фортепиано позволяет совместить бережное отношение к китайской

традиционной музыке и при этом «войти в музыкальный мир» европейской культуры [17, с. 18].

Вместе с тем история становления педагогических подходов к обучению игре на фортепиано в Китае складывалась таким образом, что проблема развития у обучающихся эмоционально-образного восприятия европейской музыки находилась на периферии внимания как практиков, так и теоретиков фортепианного образования.

Европейский инструмент фортепиано появился в Китае в XVIII веке и долгое время звучал лишь в пределах императорского дворца и китайских храмов. В 20-е годы XIX столетия возникает первая волна интереса к фортепианному искусству, что было связано с наплывом эмигрантов из разных стран Европы. В этот период в Шанхае и других крупных городах Китая были открыты учебные заведения европейского типа, включающие в свои программы обучение на фортепиано: фортепианные классы в музыкальных институтах и студиях, частные музыкальные салоны. Чаще всего обучением на фортепиано занимались европейские специалисты, среди которых было много русских эмигрантов. Этот недолгий период знакомства с европейской фортепианной культурой был прерван в результате военных событий и смены политического курса внутри страны.

Новый виток интереса к фортепиано начался в 50-е годы XIX века – в период создания Китайской Народной Республики и активной поддержки новым правительством становления «системы образования европейского, в частности российского, типа» [109, с. 10]. Ведущие консерватории Китая – Шанхайская и Пекинская – активно привлекали к сотрудничеству европейских педагогов фортепиано и формировали новое поколение китайских пианистов. Однако и этот недолгий период был прерван Культурной революцией в Китае.

Китайские исследователи отмечают, что по-настоящему прочной платформой для восстановления утраченных и воссоздания новых устоев фортепиано стала провозглашенная в 1978 году политика реформ и открытости [88, с. 108]. В исследовании Хуан Чжулина отмечается, что только в XX веке китайские музыканты начинают осваивать фортепиано в массовом порядке, и с

этого периода фортепианное искусство в Китае можно рассматривать как музыкальное явление [129, с. 15]. По замечанию исследователя Сюй Бо, курс на европеизацию и культурную глобализацию, взятый китайским правительством, создал ситуацию, когда фортепиано стало восприниматься в качестве «символа новой музыкальной образованности» [109, с. 62].

Распространенным стало обучение китайских музыкантов в европейских учебных заведениях. Исследователь Ян Пэй называет имена китайских пианистов, обучавшихся в Европе и Америке, которые заложили основы китайской фортепианной педагогики: Ван Жуйшан, Ли Еньке, Ли Цуйчжен, Сяо Юмэй, Чжан Цзюньвей, Чжоу Гуанжен, Чжу Гун, Юй Бяньмин [144, с. 34].

Однако, как констатируют китайские авторы, становление китайской фортепианной педагогики изначально шло по пути практико-ориентированного обучения. В массовом обучении занятия фортепиано проводились в основном в частном порядке. Большинство педагогов составляли иностранные миссионеры, зачастую не имевшие профессионального образования, не владевшие методикой преподавания и дававшие азы музыкальной грамоты своим ученикам в процессе разучивания произведений. В преподавании фортепиано педагоги ориентировались на пособия по развитию фортепианной техники. В частности, популярной была Школа игры на фортепиано немецкого педагога Ф. Бейера, включавшая упражнения и этюды [126, с. 21].

В современных исследованиях китайских специалистов подчеркивается, что данная ситуация сохраняется и в наши дни. Частное образование преобладает над государственным, развито домашнее музицирование, что снижает качество обучения. В Китае отсутствуют музыкальные школы, а фортепианные классы в Художественных центрах продолжают традицию обучения теории музыки в процессе практической работы обучающегося над разучиванием произведения. По сложившейся традиции основное внимание уделяется развитию технической стороны исполнения.

Многими китайскими исследователями отмечается востребованность обучения игре на фортепиано в наши дни. Так, Ню Яцянъ характеризует всплеск

интереса к фортепиано, затрагивающий все слои общества, как «фортепианный бум» [88, с. 108]. По мнению исследователя Сюй Бо, фортепиано воспринимается в китайском обществе как символ европейской культуры, а обучение игре на фортепиано – как путь приобщения к европейской культурной традиции [109, с. 62].

Однако многие китайские исследователи отмечают, что освоения техники фортепианной игры недостаточно для качественного исполнения европейской музыки. Проблемой современной фортепианной педагогики в Китае выступают трудности в развитии у обучающихся понимания эмоционально-образного содержания европейской музыки, его обобщенно-аналитического восприятия и воспроизведения в музыкально-исполнительской деятельности [62, с. 283].

Обозначенные трудности в восприятии образности европейской музыки обусловлены не столько исторически сложившимися педагогическими подходами к обучению игре на фортепиано, сколько глубинными различиями в самих системах музыкального мышления китайской и европейской культур.

Традиционная китайская система музыкального восприятия складывалась на протяжении веков. Ее основу составила космологическая концепция музыки, свойственная многим древним традиционным культурам и основанная на восприятии музыкального звука как своеобразной «модели» мироустройства, отражения мирового порядка и гармонии. Первые интервалы в ряду обертонов (призвуках, возникающих в вибрациях звука) складываются в пентатонный звукоряд, каждый тон которого трактовался как элемент мироздания. В китайской традиции ступени пентатонного звукоряда отождествлялись с пятью стихиями природы, соответствовали пяти планетам, пяти элементам, пяти цветам, связывались с периодами суток, с положением Солнца и Луны, с месяцами года, пятью типами семантического интонирования в китайском языке [130, с. 305]. Эти представления поддерживались на протяжении веков.

В учении китайского философа Конфуция эта древняя музыкальная космология обрела общественную и политическую направленность. Ступени музыкального звукоряда стали связываться с социально-политической системой (отождествлялись с пятью рангами социальной иерархии) и выступали как

символы не только природного, но и общественного миропорядка. Конфуций заложил основы китайской философии музыки, которая рассматривалась как средство воспитания подрастающего поколения в духе достижения общественной гармонии и укрепления государства [51]. Конфуций утверждал, что музыкальные ритуалы, сложившиеся в древности, должны поддерживаться обществом, укореняться в сердцах людей, способствовать соблюдению ими социальной этики, сохранению гармонии в природе и обществе.

Концептуальные идеи философии музыки, заложенные Конфуцием, были развиты его последователем Дун Чжуншу – мастером конфуцианства в династии Западная Хань. Философия музыки в системе Дун Чжуншу приобрела идеологический характер – как теоретическая поддержка императора в управлении страной [28, с. 114]. Его работы «Стратегия для добродетельных» и «Чуньцю Фанлу» посвящены музыке, ее социальной функции и возможностям «управлять страной с помощью ритуалов и музыки» [28]. По мнению современного исследователя Вэй Вэньхуа, Дун Чунджу «взял добродетели предков за мерило просвещения и использовал их, чтобы сочинять стихи и песни, чтобы сформировать обычай. Как только обычай сформирован, без приказа сверху, люди, естественно, будут его соблюдать, и все будет в порядке... Дун Чжуншу считает, что доброжелательность, праведность, ритуалы и музыка – все это инструменты короля для управления страной, и вклад ритуального и музыкального образования огромен» [28, с. 121].

В своей философии музыки Дун Чжуншу также опирается на космологическую трактовку пентатонного лада, принятую в китайской традиции. Пять тонов пентатоники относятся к пяти уровням: Гун, Шан, Цзяо, Чжэн и Ю. Пять тонов также символизируют пять элементов, из которых состоит природа: металл, дерево, вода, огонь и земля. В китайской традиции считается, что с подъемом или падением этих пяти элементов природа изменяется, и это влияет на судьбу людей, определяет изменения в общественных отношениях. Дун Чжуншу рассуждает об этом в своем трактате «Пять элементов и пять событий» и приходит к выводу, что соблюдение музыкального ритуала поддерживает

гармонию в природе и в обществе. Музыка традиции и ритуала есть гармоничная музыка, призванная «приносить пользу гармонии страны и гармонии людей, чтобы страна могла быть стабильной, а люди могли жить и работать в мире» [цит. по: 28, с. 118].

Музыка в философии Дун Чжуншу становится посредником между Небом и Человеком – воплощает в себе законы природы и общественного миропорядка. Поддержание музыкального ритуала в обществе приводит в действие законы небес на земле и обеспечивает каждому человеку физиологическое и психологическое здоровье. В этой же логике музыка используется для подтверждения того, что суверенное право даровано правителям небесами: «музыка подтверждает королевскую власть, дарованную богами». Благодаря музыкальной философии Дун Чжуншу музыкальный ритуал укрепился как политический метод в управлении страной в династии Западная Чжоу.

Философия музыки как идеологическая система была создана Дун Чжуншу более двух тысяч лет назад и оказала огромное влияние на последующие поколения. Эти представления поддерживались на протяжении веков в музыкальной культуре Китая.

Последователями, развивавшими мысли о ритуалах и музыке, были китайские философы Гунсунь Низи, Мэнциус, Сюньцзы и другие. В их трудах философия музыки базируется на принципах устойчивости и постоянства. Открытые в древности закономерности связи музыки с гармонией мироустройства обобщены и закреплены в ритуалах и сложившихся канонах музыкального звуковедения. Как символы миропорядка они должны быть поддержаны обществом для его процветания и гармоничного существования.

Концептуальные идеи философии музыки укоренены и в современном китайском обществе. В работах китайских авторов отмечается, что и в настоящее время «звучание инструментов церемониальных оркестров (выбор которых и даже цвет, в который они окрашены, также глубоко символичны) поддерживается в точном соответствии с выработанной шкалой звуковых высот, нарушение которой может иметь, по убеждению китайцев, катастрофические

космологические и социально-политические последствия. По этой же причине музыкальные традиции поддерживаются и сохраняются в китайском обществе» [36, с. 39].

В то же время последние десятилетия отмечены новыми течениями в китайской философии музыки. Так, китайский ученый Дэн Шуанлинь наряду с социальной функцией музыки подчеркивает ее предназначение в выражении человеческой свободы и творчества. При этом, по его мнению, выражение человеческой природы превосходит в музыкальном искусстве его идеологический смысл.

Эту мысль развивает современный китайский мыслитель Ван Линь. В его трудах подчеркивается трансцендентность музыки – ее способность передавать эмоции людям, преодолевая их национальные, культурно-исторические и идеологические различия. Он отмечает даже возможности музыки как воздействие на животных и растения, отличные от людей по своей природе [131].

Современная философия музыки в Китае характеризуется стремлением сохранить многовековые национальные традиции и при этом расширить возможности музыки в «духовном строительстве человека» [139]. Происходит интенсивное осмысление нового музыкального опыта, расширение представлений о роли музыки в развитии личности и поддержании гармонии в жизни общества.

Так, по убеждению китайского мыслителя Чэнь Хэциня, музыкальные традиции, сложившиеся в Китае за долгую историю и долгий путь развития, должны стать основой для воспитания «будущих строителей Родины – строителей и продолжателей всестороннего развития нравственности, интеллекта, физической и духовной красоты». При этом необходимы новые подходы к музыкальному образованию детей, основанные на гибкой стратегии открытости и «совместимости», что подразумевает опору на многовековые культурные традиции и насыщение жизни детей музыкальным творчеством и разнообразными музыкальными эмоциями [139].

Идеи Чэнь Хэциня глубоко проникли в современную китайскую философию музыки и музыкальное образование. В современном Китае взят курс

на переход от статичной, репродуктивной модели образования к созданию динамичного, гибкого, открытого и при этом национально ориентированного развивающего обучения. Эти тенденции реализованы в экспериментальных программах «радостного и гармоничного обучения» [85], закреплены в документах, определяющих стратегию музыкального образования на государственном уровне.

Так, в утвержденных Министерством образования Китая «Стандартах художественного образования» сформулированы задачи развития у обучающихся восприятия искусства на основе собственного эмоционального опыта. Активное освоение обучающимися эмоциональной составляющей музыкального искусства представлено стратегическим направлением в документе «Новая система музыкального образования в школах, ориентированных на качество», разработанном Центральной музыкальной консерваторией [33].

Перечисленные документы касаются общего школьного образования. Однако в последние годы ряд рекомендаций, утвержденных Министерством общего образования, получили и педагоги системы дополнительного образования. На сегодняшний день в Китае отсутствуют музыкальные школы как специализированные институты для получения базового музыкального образования в соответствии с едиными требованиями к выпускникам. Начальные навыки игры на фортепиано обучающиеся получают, в основном, в рамках частных уроков или в системе дополнительного образования (фортепианные классы в Художественных центрах Китая).

Ориентиром для системы дополнительного музыкального образования являются рекомендации Министерства общего образования. На основе этих рекомендаций пекинский «Департамент надзора за образованием и профессиональной подготовкой за пределами кампуса» разработал стандарты дополнительного музыкального образования. Значимым моментом является то, что в этом документе в качестве «ядра музыкальной грамотности» формулируется «способность чувствовать и выражать выдающиеся произведения», «эмоционально переживать музыку». Показателем качества музыкального

исполнения обозначается художественная выразительность, что трактуется как «практическая способность выражать красоту и эмоциональный подтекст музыкального искусства посредством таких видов деятельности, как пение, игра, комплексное художественное исполнение и музыкальная аранжировка». Подчеркивается важность понимания исполнителем творческого замысла композитора, контекста композиции, смысловых подтекстов произведения. Акцентируется значимость развития у обучающихся способности «вживаться в музыку» (с помощью привлечения музыкально-ритмических движений), развития художественного самовыражения учащихся. В документе формулируется задача развития у обучающихся понимания музыки в ее уникальных культурных атрибутах, различных гуманистических коннотациях. Для этого необходимо понимание форм искусства, развитие способностей к переживанию, восприятию, пониманию и постижению слуховых характеристик, форм выражения, элементов выражения, средств выражения и уникального эстетического чувства музыкального искусства [89].

Для нашего исследования важно, что в этом документе, по сути, сформулирована задача овладения обучающимися разными типами музыкального мышления, представленными в характеристиках китайской и мировой (в частности, европейской) музыки.

В то же время практическое решение этой задачи затруднено по ряду причин. Одна из причин, как уже указывалось выше, связана с тем, что фортепианные классы в Художественных центрах Китая посещают лишь 10–15% детей. Наиболее распространена в Китае форма обучения игре на фортепиано в рамках частных уроков, где преподаватели исходят из возможностей обучающихся и запросов их родителей. К результатам обучения частным образом не предъявляется каких-либо определенных требований. На это указывают сами китайские исследователи, отмечая низкий уровень китайского детского музыкального образования как результат преобладания домашнего музицирования и частного образования над государственным [62, с. 284].

Восполняют этот пробел – отсутствие музыкальных школ как специализированных институтов для получения базового музыкального образования в соответствии с едиными требованиями к выпускникам – музыкальные консерватории, открывающиеся в Китае при технических институтах. В частности, такие консерватории функционируют в Чжэньчжоужском, Хэйлуңцзянском институтах промышленных и прикладных технологий, Пиндиншаньском промышленном профессионально-техническом институте, Цзянсийском технологическом институте и других технических вузах Китая. В их задачу входит подготовка будущих учителей музыки, обязательным компонентом которой является обучение игре на фортепиано. На исполнительские отделения этих вузов поступают абитуриенты с разным уровнем фортепианной подготовки. При этом, даже при наличии у некоторых студентов развитых технических умений, отмечается низкий уровень их музыкальной грамотности, отсутствие даже базовых знаний по теории и истории музыки. Студенты первого курса изучают предмет «Основы теории музыки». Программы обучения фортепиано на первых курсах также направлены на формирование у студентов базовых музыкальных знаний и умений и составлены с учетом их разноуровневой фортепианной подготовки [62, с. 283].

Для консерваторий при промышленных вузах разработаны методические указания по преподаванию курса фортепиано, одобренные Министерством образования Китая. В них отмечается, что при сохранении приоритета в учебном репертуаре произведений фортепианной музыки с китайской национальной спецификой, студенты осваивают произведения европейской музыкальной классики. Указывается, что способность к эмоциональному переживанию европейской музыки на основе понимания ее культурных особенностей, владение средствами художественной выразительности для передачи в исполнении ее образного содержания являются необходимыми составляющими музыкальной грамотности современного музыканта.

Несмотря на вполне определенные требования к качеству обучения, задача освоения обучающимися эмоционально-образного содержания европейской музыки остается на периферии внимания педагогов.

Глубинной причиной этого явления выступает различие в интонационно-выразительных системах китайской и европейской музыки, в самом понимании выразительности и экспрессии музыкального исполнения произведений, относящихся к разным культурным традициям.

Китайская музыкальная традиция, базирующаяся на конфуцианских идеях философии музыки, связана с системой канонов, обобщающих образное содержание в звуковых символах. Эмоционально-образное содержание китайского музыкального произведения выражено через традиционную систему сложившихся в культуре символов – художественных воплощений эмоций, отношений, идей, нравственных ситуаций. Визуально-символический характер отражения чувств характерен для китайского искусства, в том числе и для искусства музыки. Символы-каноны наполняют содержание всех видов и жанров китайской музыки [40].

Названия китайских фортепианных пьес часто отсылают восприятие к образам поэтического и изобразительного искусства, символизирующим эмоциональные метафоры и переживание определенных эмоций. Классическая китайская поэзия и живопись наполнены большим количеством символов, в которых интегрированы чувства, переживания, эстетические и нравственные идеалы.

Приведем лишь несколько примеров того, как поэтический символ, вынесенный в название фортепианной пьесы, направляет исполнителя к выражению, а слушателя – к восприятию определенных эмоций. Так, в известной китайской пьесе «Высокие горы и текущая вода» поэтический образ гор символизирует образ близкого человека, стремящегося к самопознанию, а образ воды – символ уходящих чувств, непреодолимой печали и тоски при расставании с другом. В пьесе «Три аллеи цветов сливы» образ цветка сливы символизирует возвышенные чувства любви и гордости за свою страну [84].

Символикой обладают также тембры традиционных китайских музыкальных инструментов, ассоциирующихся с определенной эмоцией. В китайских фортепианных произведениях часто встречаются некоторые орнаментальные интонации, имитирующие звучание национальных музыкальных инструментов (трели в игре на флейте, перебор пальцев на цитре и пр.). Например, в фортепианной пьесе «Две весны, отражающие луну», подражание игре на инструменте эрху символизирует переживание чувств скорби, горьких размышлений о судьбе [84]. В упомянутой выше пьесе «Высокие горы и текущая вода» применение приема включения в звучание обертоновых призвуков отсылает восприятие к игре на гуцине – инструменту, обладающему чистым, прозрачным тембром и символизирующим чистоту душевных помыслов и порывов. В фортепианной пьесе «Маленький пастух» в партии правой руки подражание звучанию бонга (колокольчика, висящего на корове) призвано выразить образ неспешности мысли, состояния погруженности в переживание своей связи с окружающей природой, любования ее гармонией и красотой [63].

Для исполнителя китайских фортепианных пьес важно через знакомый образ-символ распознать художественную эмоцию, воплощенную в пьесе. Считывание этих символов исполнителем и слушателем способствует как пониманию замысла автора, так и выстраиванию аналогий с собственными эмоциями и переживаниями.

Именно этот момент сравнения эмоции, заключенной в образе-символе, с собственными переживаниями и имеют в виду китайские авторы, раскрывающие в своих исследованиях проблему развития у обучающихся способности эмоционально переживать музыку в опоре на собственный эмоциональный опыт (Ван Инцзюнь [21], Сюй Мэнвэй [110], Хуанг Лили [128], Цзян Чжэ [132]). В их исследованиях акцентируется проблема соотнесения личного эмоционального опыта с образом-символом, запечатленным в произведении.

Так, Цзян Чжэ размышляет о необходимости накопления музыкантом-исполнителем как художественного опыта, отраженного в образах-метафорах, так и опыта размышления, сравнения с этими образами собственного жизненного

опыта, что усиливает понимание и воплощение в исполнительском искусстве авторского замысла [132]. Эту же проблему исследует Ван Инцзюнь, размышляя о том, как происходит интеграция эмоций слушателя с эмоцией произведения, воплощенной в образе-символе, насколько это возможно, каков возможный уровень понимания художественной эмоции произведения через сопоставление со своим эмоциональным опытом [21]. По мнению Фан Или, глубина понимания произведения зависит от того, насколько воспринимающий произведение музыкального искусства готов установить аналогии между художественными эмоциями и собственным опытом и через возникшие ассоциации приблизиться к замыслу автора [122, с. 36].

Ряд авторов изучают возможности исполнительского и слушательского творчества. По словам Сюй Мэнвэя, специфика красоты художественного замысла китайской музыки заключается в том, что она «не заполняет слишком много, но всегда оставляет пространство для воображения». Почву для воображения дают музыканту-исполнителю образы-символы, объединяясь с его личным эмоциональным опытом. Однако личное творчество не должно выходить далеко за пределы образа произведения. Следуя традиции даосизма, эмоциональный опыт слушателя и исполнителя необходим для способности к чувствованию красоты эмоций, воплощенных в звучащих образах [110, с. 23–26].

В китайской фортепианной школе выработаны и свои специфические способы выражения образа-эмоции. Особенностью китайской фортепианной школы, опирающейся на идеи китайской философии музыки, является передача эмоций через градации звучания в виртуозном исполнении при внешнем состоянии равновесия и сдержанности исполнителя (принцип «золотой середины» по Конфуцию). Различные оттенки настроения передаются через «физическое действие за инструментом» с помощью филигранной работы пальцев и не предполагают внешней демонстрации эмоций [88, с. 110].

Такая концентрация мысли и чувства в сочетании с виртуозной игрой на инструменте обусловлена как идеями китайской философии, так и особенностями традиционного искусства, рассматривавшего музыку как средство достижения

состояния гармонии. В частности, в работах китайских педагогов-пианистов (Ню Яцян, Се Хэн, Чжао Сяошен) анализируются аспекты перенесения на искусство виртуозной фортепианной игры традиции древней китайской оздоровительной системы «цигун». Так, по мнению Ню Яцян, через выработку рациональных исполнительских движений, правильной посадки за инструментом, налаживанием правильного дыхания пианист способен регулировать движение внутренней энергии «ци», направлять ее на укрепление физического, эмоционального и психического здоровья, повышать свой энергетический потенциал [88]. Се Хэн характеризует вершину пианистического мастерства как достижение состояния «Хуа» (художник), когда пианист «забывает, что он играет на фортепиано, инструмент становится как бы частью его тела» [106, с. 111].

Опора в фортепианном обучении на национальные традиции инструментального исполнения музыки приводит к тому, что в китайской системе фортепианного образования приоритетным выступает достижение технической оснащенности обучающегося. Установка на приоритет развития технического аппарата не только проявляется в профессиональной фортепианной подготовке исполнителя, но и свойственна системе обучения игре на фортепиано у детей с самого раннего возраста. Эту особенность отмечают все исследователи китайской фортепианной педагогики. В частности, анализ истории вопроса, проведенный Гао Цзяньцинем, приводит исследователя к выводу о сложившемся в музыкальном образовании Китая доминировании в развитии у обучающихся исполнительских навыков, где эмоциональной стороне исполнительства уделяется значительно меньшее внимание [31]. В работах многих исследователей отмечается, что главной задачей юного музыканта выступает задача «тренировать пальцы и руки», добиваясь безупречного в техническом отношении исполнения [109, с. 65].

Во многом такая установка естественна для сложившихся в Китае представлений относительно семейного воспитания, где на первом месте стоит приучение детей к упорному труду, усидчивости в обучении и выполнению своих обязанностей. Поэтому родителей не смущает доминирование в программах

обучения детей игре на фортепиано многочисленных упражнений, этюдов и необходимой для их освоения муштры. Такие программы не комфортны для психики детей трех-четырёх лет, но дети подчиняются воле учителей и родителей [105, с. 59].

Обобщая эти исследования, можно сделать вывод, что расхождения в подходах к фортепианному образованию в китайской и европейской традициях коренятся прежде всего в различиях самих систем интонационного мышления этих культур. В результате эмоциональная образность европейской музыки оказывается чуждой китайскому слушателю и исполнителю, воспитанному в традиционной системе художественных координат. Не удивительно, что на конкурсах международного уровня китайские пианисты, владея безупречной техникой, демонстрируют специфическое «непопадание» в интонационную систему европейской музыки. В обзорах международных конкурсов нередко замечания к неточной фразировке в исполнении китайскими музыкантами европейской музыки, к неполному раскрытию художественного образа произведения [105, с. 58].

Между тем космологическая концепция музыки, заложившая основы интонационного символизма в китайской традиции, была свойственна и европейской музыкальной культуре у ее исторических истоков. Пентатонный звукоряд был вычислен в обертоновом строе звука древнегреческим мыслителем Пифагором. Его трактовка обнаруженной системы пропорций в обертоновом устройстве музыкального звука во многом была близка китайской философской мысли о музыкальных тонах как «модели» мироздания. В рамках античной культуры это открытие породило учение о «гармонии небесных сфер», проникновение в которую благотворно воздействует на душу человека [36, с. 37].

Коренным же отличием уже на этом этапе европейской культуры было символическое восприятие мелодического оборота, а не отдельно взятого звука, как в китайской трактовке символики музыкального звучания. В Древней Греции на основе пентатонного звукоряда возникла система ладов, с помощью звучания которых человек мог регулировать свое эмоциональное состояние. К тому же

музыкальное искусство в Древней Греции представляло из себя «триединую хорею» – синкретическое единство с движением и речью (танцем и поэзией). Интонации европейской музыки с самых истоков развития впитывали в свои структуры речевые, двигательные, пространственные образы окружающей действительности. «Совершенствуясь на протяжении столетий, европейское музыкальное интонирование все больше отдалялось от непосредственных двигательных-речевых опор, “переосмысливало” их в свои специфически музыкальные средства выражения, обретало художественную условность, вырабатывало свою музыкально-образную семантику» [56, с. 125].

Художественная символичность интонаций музыки европейской традиции коренным образом отличается от символизма в традиционной китайской музыке.

О символике музыкального языка рассуждал Б. В. Асафьев, автор теории музыкальной интонации. По мнению ученого, эти символы формируются в пространстве культуры как «интонационно-выразительные постоянства», как «устный музыкально-интонационный словарь эпохи» [7, с. 56]. Наиболее выразительные и волнующие фрагменты закрепляются в памяти слушателей, связываясь с пережитыми эмоциями и становясь своеобразными символами этих эмоций-образов. «Как слова, они вклиниваются во вновь возникающие произведения и испытывают ряд метаморфоз... Они повсеместно звучат, приходят на мысль, они – не отвлеченные представления, а живые интонации. Их нельзя назвать формами, периодами, схемами, конструкциями, непременно мелодиями, непременно фрагментами. Они отрываются от породивших их произведений: они становятся как бы словами музыки, и их словарь мог бы быть справочником по излюбленным, содержательнейшим звукосочетаниям той или иной эпохи» [6, с. 266–267].

Похожие рассуждения мы встречаем у многих музыкантов. Выражения «слова музыки», «семантика музыкального языка» весьма распространены в музыковедческих текстах и в музыкально-педагогической литературе. Характерно высказывание Г. Нейгауза: «Музыка не дает видимых образов, не говорит

словами и понятиями, она говорит только звуками, но говорит так же ясно и понятно, как говорят слова, понятия и зримые образы» [86, с. 54].

Однако содержательность музыкальной интонации в европейской музыке близка в своем выражении не столько слову или определенному визуальному образу-символу, сколько поэтической метафоре. В сознании слушателя музыкальные интонации порождают множество субъективно окрашенных ассоциаций. Специфическая семантика интонаций дает лишь вехи в понимании содержания авторского замысла, которые каждый исполнитель раскрывает в соответствии со своим музыкально-образным багажом и эмоциональным опытом. Если в китайской традиции восприятие музыкального содержания происходит в опоре на визуальные художественные и связанные с ними поэтические образы-символы, укорененные в культуре, то содержание интонационных звукокомплексов европейской музыки интерпретируется каждым слушателем и исполнителем через призму его собственного культурного, художественного и жизненного багажа.

О соотношении объективного и субъективного в восприятии музыкальной интонации размышлял Л. А. Мазель в работе «Вопросы анализа музыки». По его мнению, каждое средство выразительности обладает некими объективными свойствами в связи с тем, что вызывает определенные жизненные ассоциации (двигательные, пространственные, связанные с определенными аффектами и пр.). Объединение с другими элементами усиливает эту связь с жизненными ощущениями и образует некий «первичный комплекс». Эти звуковые комплексы закрепляются в общественном сознании и приобретают значение «фразеологических сочетаний» музыкального языка. Существование интонационного комплекса в обобщенном виде, независимо от конкретного произведения, дает возможность слушателю воспринять и понять его даже при появлении в сравнительно новом для него варианте [67, с. 24–26].

Б. В. Асафьев указывал, что средства музыкальной выразительности сами по себе не соотносятся с определенным содержанием, они лишены понятийности. Звукообразный смысл они приобретают в комплексе с другими средствами в

определенном художественном контексте. Комплекс выразительных средств, объединенных смыслом, и есть интонация. В оформлении «интонируемого смысла» каждое средство вносит свой вклад, но ни одно из них в отдельности не может создать интонационное целое, т. е. музыкальный образ [6]. При этом важнейшей позицией теории музыкальной интонации является то, что этот своеобразный интонационный «словарь», накапливаемый культурой и бытующий в ней, каждым человеком интонируется в различной степени, способе, «смотря по способностям». Для каждого человека существует свой «запас» выразительных, «говорящих ему» музыкальных интонаций – живых, конкретных, лежащих на слуху звукообразований [7, с. 22].

Таким образом, художественная символика интонаций музыки европейской традиции коренным образом отличается от символизма музыки китайской традиции.

Отличие наблюдается и в отношении к техническому совершенствованию исполнения. С одной стороны, важность технической подготовки представляется необходимой, и ее наличие не вызывает сомнения. По словам С. В. Рахманинова, «техническое мастерство – дело первостепенной важности для того, кто хотел бы стать первоклассным пианистом. Невозможно представить себе хорошее исполнение, которое не отличалось бы чистой, беглой, отчетливой, гибкой техникой. Технические возможности пианиста должны отвечать художественным требованиям исполняемого произведения» [100].

С другой стороны, техника важна не сама по себе, а в единстве с эмоционально-образным восприятием и исполнением музыки. Техническое совершенствование исполнительских умений – это своеобразное «общение через музыку с инструментом как средством для достижения художественной цели» [35, с. 15]. По словам А. Л. Готсдинера, исполнительские движения необходимы для приспособления «эмоционального фонда личности к эмоциональной структуре музыкального произведения» [там же, с. 35]. По мнению исследователя, совершенствование исполнительских движений в процессе разучивания

произведения необходимо для эмоционального вживания в его образный строй, актуализации собственного эмоционально-психологического багажа исполнителя.

Обобщая сказанное, мы приходим к выводу, что эмоционально-образное восприятие европейской музыки вызывает трудности у китайских музыкантов в силу различий между китайской и европейской системами интонационного мышления.

В ситуации соприкосновения разных музыкально-культурных традиций в образовательном процессе вузов Китая важно избирательное применение методических приемов обучения игре на фортепиано с учетом осваиваемого репертуара. В частности, при работе с обучающимися над произведениями, созданными европейскими композиторами, необходимо опираться на методы, направленные на раскрытие интонационной содержательности европейской музыки в процессе исполнения на фортепиано.

Важным представляется и изучение работ европейских и российских авторов, раскрывающих само понятие «развитие эмоционально-образного восприятия».

1.2. Характеристика понятия «развитие эмоционально-образного восприятия» в психолого-педагогической литературе

Эмоционально-образный характер восприятия отмечается всеми исследователями, которые рассматривали этот психологический процесс. Практически во всех имеющихся определениях понятия «восприятие» подчеркивается его эмоционально-образная основа. Так, в толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой восприятие трактуется как «форма чувственного отражения действительности в сознании, способность обнаруживать, принимать, различать и усваивать явления внешнего мира и формировать их образ» [117]. В психолого-педагогической литературе восприятие определяется как психический познавательный процесс, «в результате которого происходит отражение в сознании человека предметов и явлений при их непосредственном

воздействии на органы чувств» [30, с. 68]. Подчеркивается, что чувственный образ выступает формой, «в которой предметный мир открывается субъекту в процессе восприятия» [59].

Эмоционально-образная основа восприятия позволяет многим ученым сопоставлять восприятие как общечеловеческую способность с художественным восприятием, выделять схожие компоненты этих процессов. При этом художественное восприятие рассматривается в психологии как высшая форма восприятия (С. Х. Раппопорт, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон). Рассмотрение свойств восприятия как общей способности человека в сопоставлении со свойствами художественного восприятия позволяет акцентировать их общую эмоционально-образную основу и выделить педагогические аспекты в характеристике понятия «эмоционально-образное восприятие произведений искусства».

Одним из свойств восприятия как общей способности человека является его *предметность*. Это свойство выражается в акте объективации, т. е. преобразовании информации, поступающей из внешней среды. Первичный анализ совершается в рецепторах, дополняется сложной аналитико-синтетической деятельностью мозговых отделов анализаторов и приводит к формированию образа предмета, отражающего всю совокупность его свойств. Образ предмета в сознании человека обладает определенным обобщенным значением и с этим значением включается в операции, связанные с вниманием, памятью, мышлением.

В процессе восприятия происходит формирование представлений об эталонах существующих в культуре образцов свойств предметов («сенсорные эталоны», по выражению А. В. Запорожца [42]), а также совершенствование перцептивных действий, которые позволяют анализировать свойства реальных предметов, ориентируясь на эти эталоны.

В художественном восприятии предметность преломляется через чувственный мир личности. Художественный образ представляет предметы реального мира в сопряжении с творческой фантазией художника, его личным отношением к изображаемому. По словам Ю. Б. Борева, «строительным

материалом» художественного образа является как реальный мир, так и личность самого художника. В подтверждение этой мысли искусствовед приводит высказывание французского скульптора Родена: «Искусство – это отражение сердца художника на всех предметах, которых он касается» [цит. по: 12, с. 205]. Благодаря искусству образы окружающего предметного мира обретают дополнительные координаты, связанные с человеческими чувствами, переживаниями и отношениями.

В современных искусствоведческих исследованиях содержание искусства предстает как образное воплощение действительности в качестве идеального образования – новой, созданной по законам художественного творчества субъективной реальности [57]. Материалом, образующим пространство этой реальности, выступают опредмеченные в художественной форме человеческие чувства, состояния, настроения, переживания, отношения. Соответственно и сам процесс опредмечивания автором своих переживаний в творчестве, во многом происходящий на бессознательном уровне, характеризуется высокой степенью эмоциональности. Эмоциональность является первоосновой художественного образа.

Вхождение в эту эмоционально насыщенную художественную действительность, созданную автором, происходит через «заражение» эмоциями, путем «вживания» воспринимающего субъекта в мир художественного произведения [74, с. 48]. Значение высокого уровня эмоциональной вовлеченности в восприятие произведения искусства отмечается всеми исследователями данной проблемы. Характерно высказывание Б. М. Теплова: «С чувства должно начинаться восприятие искусства; через него оно должно идти; без него оно невозможно» [115]. При этом в общении с произведением искусства чувства воспринимающего также вовлекаются в процесс опредмечивания, через художественные образы происходит общение с эмоциональным миром собственного «я» – своих эмоций и переживаний.

Специфическая связанность художественной предметности с эмоциональной сферой усиливает значимость развития эмоционально-образного

восприятия личности как необходимой основы в становлении художественного восприятия. Художественное восприятие представляется сложным многоаспектным феноменом, в достижении которого личности предстоит сложный и долгий путь постижения смыслов культуры. Важнейшей педагогической задачей на этом пути является развитие эмоционально-образного восприятия произведений искусства, что требует организации в педагогическом процессе соответствующей эмоциональной атмосферы, активизации личностного эмоционального и художественно-образного опыта обучающихся в общении с художественными произведениями.

Важнейшим свойством восприятия является его *целостность*, которая определяется как ассоциативная связь различных ощущений (зрительных, слуховых, вкусовых, тактильных и т. д.) в едином образе.

Ощущения, эмоциональные реакции человека не являются разрозненными в процессе восприятия. Восприятие, объединяя в себе все стороны психической жизни человека, представляет единство эмоционально-чувственного и аналитического, интуитивного и логического, рационального и иррационального. По словам А. Н. Леонтьева, «знания, мышление не отделены от процесса формирования чувственного образа мира, а входят в него, прибавляясь к чувственности» [58, с. 48]. В процессе восприятия участвует весь опыт психической жизни человека: его память, мышление, речь, волевые усилия, интересы, установки.

При этом современная психология подчеркивает значимость субъективного вектора для формирования целостного образа восприятия. Важно, что в процессе восприятия отображаются импульсы, восходящие из внутреннего телесного мира человека. Они обуславливают появление ощущения и восприятие самого себя, осознание собственного «я», включенного во взаимодействие с окружающим миром [58, с. 219].

Ученый установил, что в процессе восприятия возникают не только ощущения, связанные с окружающим миром, но и собственные телесные ощущения от взаимодействия с этим миром (например, феномен «уподобления»

движений глаза и руки воспринимаемому предмету). Это явление было обозначено А. Н. Леонтьевым как возникновение «чувственной ткани» на основе двигательного опыта, сохраняемого в ощущениях человека. Именно эта особенность восприятия – переживание образов окружающей действительности в единстве с самим собой – делает его целостным.

Эмоционально-образный, чувственный опыт человека составляет основу восприятия как в жизни, так и в искусстве. Образы предметов и явлений окружающего мира и образы искусства, воплощающие жизненные ситуации, модели поведения и общения, накапливаясь в сенсорной памяти и чувственном опыте человека, обретают для него внутренний смысл. А. А. Мелик-Пашаев обозначил такое переживание «родственного отношения к миру», слитность событий окружающей действительности с переживанием себя как «эмоциональную целостность» [78].

Целостность восприятия подразумевает *апперцепцию*. В психологии апперцепция определяется как зависимость восприятия от всего опыта психической жизни человека: его памяти, мышления, волевых усилий, включая импульсы, восходящие из внутреннего телесного мира человека. Это ведет к ощущению включенности собственного Я во взаимодействие с окружающим миром в процессе его восприятия.

Художественное восприятие усиливает этот процесс. Многие исследователи считают, что язык искусства как особого духовно-практического способа освоения человеком окружающего мира изначально формировался на основе «телесно-практического» опыта человека. В работе М. С. Кагана раскрывается специфика художественно-образного мышления первобытного человека, которая заключается в непосредственном, чувственном восприятии реальности, отношении к природе как продолжению своего тела, а к своему телу как к «модели» мира, воплощающей свойства природных явлений [47, с. 246]. Исследователи древнего искусства подчеркивают «телесность» его средств выразительности (например, отражение движений танца в орнаментах, перенесение собственных физических ощущений на описания устройства

окружающего мира в мифологии и пр.). По мысли Г. П. Выжлецова, сам феномен художественности возник из древнейших ритуалов как способ закрепления и фиксации ценностного содержания человеческой жизнедеятельности в «живом» виде, как «образное мировоззрение», представленное через чувственные, телесно-практические ощущения [27, с. 19–26]. Эти древнейшие механизмы вовлеченности чувственных телесных ощущений составляют своеобразную «генетическую» основу восприятия художественных образов. В искусствоведческих работах мы находим описания этих процессов. Так, в работе Л. П. Печко раскрывается механизм вживания, вчувствования, «перенесения» в художественно-образные воплощения окружающего мира при их восприятии в изобразительном искусстве. По ее мнению, чувственное восприятие и эмоциональное вживание в художественные образы пространственных видов искусства, личностное прочтение их выразительности происходят посредством идентификации с ними путем чувственного микромышечного двигательного «повторения» их внешних характеристик [92, с. 223].

Аналогичные размышления встречаются и в работах, посвященных временным видам искусства. Так, по мнению В. В. Медушевского, музыкальное звучание обобщает в себе разнообразный жизненный опыт человека, включая информацию о возрасте, поле, темпераменте, внутренней энергии, силе, ситуативной реакции и т. д. Поэтому музыкальная интонация воспринимается как живая, «принадлежащая конкретному человеку из плоти и крови» [73, с. 168]. По словам В. В. Медушевского, «музыкальная интонация воспринимается как живая потому, что в ней отражен живой человек. Музыкальная интонация телесна уже по своей форме: она промышливается дыханием, связками, мимикой, жестами – целостным движением тела... Музыкальная интонация – свернутое высказывание всего тела» [73, с. 168–170].

В современной педагогике художественного образования опоре на «бытовую» (по выражению Б. Г. Ананьева) слой художественного восприятия придается большое значение в обучении. Хотя искусствоведы и называют этот слой восприятия элементарно-ассоциативным (Е. А. Ручьевская), стихийно-

эмоциональным (Л. П. Печко), связанным с элементарными эмоциями (С. Х. Раппопорт), при его акцентировании в педагогическом процессе происходит эффект активизации жизненного опыта обучающихся и их личностной вовлеченности в общение с произведением искусства.

Обращение с помощью различных приемов к чувственным, телесным ощущениям обучающихся при восприятии художественных образов способствует их вовлечению в эмпатическое проживание художественных эмоций, возникновению представления о художественном явлении как о некоей целостности с самим собой. Эти представления отражаются в сфере бессознательного, интуитивного чувствования своей сопричастности миру художественного произведения, эмоциональной слитности с ним. Важность формирования у обучающихся такой способности подчеркивал Б. М. Неменский, в работе которого уподобление герою или автору произведения через эмпатическое проживание художественных образов сформулировано как «закон» художественного восприятия [87].

Эти рассуждения позволяют сделать вывод о том, что в педагогическом процессе развития эмоционально-образного восприятия произведений искусства особенно важна опора на опыт жизненных переживаний и наблюдений личности, на возникающие на основе телесных ощущений образные ассоциации.

Восприятию свойственна *осмысленность* – способность сознательно воспринимать предмет, т. е. подвергать его анализу, сравнению в самом акте восприятия. Чувственная (слуховая, зрительная, тактильная и пр.) часть ситуации, являющаяся объектом восприятия, дается человеку одновременно с категориальной упорядоченностью.

Восприятие, которое включает в себя отдельные аспекты мышления, Р. Арнхейм называл активным восприятием и считал, что такой уровень восприятия формируется постепенно в жизни растущей личности [5]. Этой же точки зрения придерживался А. Н. Леонтьев, выделяя два этапа восприятия: порождение «чувственной ткани сознания» и ее дальнейшее надстраивание «понятийной тканью» [58]. В исследовании А. В. Запорожца проанализирован

процесс формирования образов восприятия в онтогенезе, рассмотрены его последовательные изменения в направлении к выработке формы единого акта, синтезирующего чувственные и аналитические аспекты [42].

Осмысленность художественного восприятия подразумевает дополнительную модальность – понимание языка искусства, средств его выразительности. Л. С. Выготский выделил в процессе восприятия и непосредственного переживания художественной реальности «эмоции материала» (переживание сюжета произведения, эмпатического отношения к его героям) и «эмоции формы» (эмоциональная реакция на средства художественной выразительности). При этом эмоции формы Л. С. Выготский выделял как специфическую особенность художественного переживания – способность воспринимать эмоционально-образное содержание в соотношении с приемами художественной выразительности («сплав аффекта и интеллекта», по его выражению) [26].

В акте художественного восприятия осмыслению подвергаются не только форма произведения и воплощенное в ней содержание, но и собственные переживания, чувства, отношение к художественным образам. Такое пересечение эмоций материала, эмоций формы с собственным жизненным опытом порождает множество ассоциаций у воспринимающего. Богатство возникающих ассоциаций позволяет воспринимающему осмыслить собственные переживания, материализовать их с помощью разнообразных мысленных интерпретаций. Причем происходит активизация не только жизненного опыта воспринимающего, но и его художественного опыта на основе ассоциативного сопоставления образов воспринимаемого произведения с образами разных видов искусства.

В педагогическом процессе развития эмоционально-образного восприятия произведений искусства этот этап чрезвычайно важен, поскольку разнообразие художественных ассоциаций открывает возможности разнообразных интерпретаций воспринимаемого образа в материале разных искусств, что ведет к пониманию эмоциональных основ композиции произведения через сопоставление со своим эмоциональным опытом.

Наиболее глубокий уровень осмысленности воспринимаемого произведения возникает в процессе уточнения и обогащения своего понимания авторского замысла, что приводит к уточнению собственного отношения к миру. Это уровень диалога с автором произведения или героем произведения, через которого выражена авторская идея. М. М. Бахтин назвал этот процесс «встречей двух сознаний» – автора и воспринимающего. Зрелый акт художественного восприятия представляет собой свернутый процесс: практически одновременное нахождение сознания на разных позициях, что обуславливает единство эмоционального и рационального моментов в этом процессе [9].

Исследователи подчеркивают, что осуществление художественного восприятия на уровне осмысления «художественной концепции мироотношения» (по выражению Л. А. Закса [41]) в диалоге с автором, его видением мира и его культурной позицией, возможно при развитой личностной рефлексии, зрелом характере суждений. Понимание авторской позиции позволяет субъекту восприятия осознать позицию собственную. В таком понимании осмысленность восприятия художественного произведения – это культурное приобретение человека, требующее педагогических усилий для своего развития.

В современной эстетике и психологии искусства доминирует представление о художественном восприятии как акте самопонимания, открытия воспринимающим субъектом некоторых «измерений своего сознания». Восприятие художественного произведения выступает «как творчество и самоопределение воспринимающего субъекта, сплавливающего в своем сознании в процессе встречи с произведением искусства свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизнью его творца» [140, с. 102]. Процесс художественного восприятия связан с рефлексивной «со-творческой» (термин Л. С. Выготского [26]) деятельностью воспринимающего (читателя, зрителя, слушателя). В этом смысле произведения искусства предстают как «проекты доопределения своего смысла, они рассчитаны на бесконечное достраивание, и речь здесь фактически идет не об обогащении смыслами, а о единственно возможном способе существования» [140, с. 102]. При этом воплощенные автором идеи каждый

воспринимает и домысливает в соответствии со своим опытом, уровнем культуры, степенью со-творческой активности. В акте художественного восприятия ощущение собственного «Я» проявляется в «направленности на воплощение» (по выражению М. С. Кагана), что предполагает самовыражение, выстраивание собственного образа мира в процессе восприятия авторского творения.

Развитие эмоционально-образного восприятия представляется важнейшей ступенью к постижению художественных смыслов в диалоге с личностными смыслами. С этой точки зрения процесс эмоционально-образного восприятия разворачивается в логике движения от эмоциональной вовлеченности в переживание художественных образов на бессознательном уровне – через осмысление эмоционального содержания произведения сквозь призму возникающих собственных переживаний воспринимающего субъекта – к со-творческой интерпретации воспринимаемых образов в опоре на широкий спектр внехудожественных и художественно-образных ассоциаций.

Обобщая сказанное, мы можем прийти к следующим выводам.

Эмоциональность и образность присутствуют в характеристиках свойств восприятия как общей способности человека, так и художественного восприятия. Развитие у обучающихся эмоционально-образного восприятия художественных произведений совершенствует у них качественные характеристики восприятия (свойства предметности, целостности, апперцепции, осмысленности) явлений в жизни и в искусстве, способствует художественному развитию.

Содержание педагогического процесса развития эмоционально-образного восприятия произведений искусств включает: развитие способности к эмоциональной отзывчивости к художественным образам, эмпатической вовлеченности в эмоциональный строй произведения, обогащение и активизацию эмоционального опыта в опоре на широкий спектр внехудожественных и художественно-образных ассоциаций, со-творческую интерпретацию воспринимаемого образа в материале разных искусств.

Соответственно, развитие эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов

Китай является педагогическим процессом, направленным на эмпатийную вовлеченность обучающихся в звучащие образы, активизацию и обогащение их эмоционального и художественного опыта в освоении интонационной содержательности музыки, со-творческую интерпретацию эмоциональной драматургии произведения в материале разных искусств и фортепианном исполнении.

1.3. Методические принципы развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у обучающихся фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая

Разработка методических решений развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у обучающихся фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая предполагает выбор соответствующей методологической основы.

Прежде всего мы выделяем *лично ориентированный* подход. Разработчики лично ориентированного подхода (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Давыдов, А. В. Петровский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) определяют его как один из ведущих подходов в современном образовании, поскольку главным критерием эффективности образовательного процесса в данном подходе выступает личность, формирующаяся в соответствии с гуманистическими ценностями.

В рамках лично ориентированного подхода процесс развития у китайских студентов эмоционально-образного восприятия европейской музыки выстраивается на принципах: учета индивидуальных особенностей обучающегося, актуализации личностного опыта, эмпатийной вовлеченности в звучащие образы.

Принцип учета индивидуальных особенностей обучающегося соответствует специфике занятий по фортепиано, которые по самой форме индивидуального общения предполагают выбор индивидуальной педагогической стратегии, учитывающей возможности обучающегося. На индивидуальных занятиях

создаются благоприятные условия для выстраивания субъект-субъектных отношений учителя и ученика, обращения к личностному опыту обучающегося и отношения к нему как активному субъекту деятельности.

На занятиях фортепиано выстраивание субъект-субъектных отношений возможно в ситуациях совместного эстетического переживания, обмена эмоциональными реакциями педагога и ученика на образно-чувственном материале музыкального произведения. В этом плане эффективен метод наглядно-слухового показа, широко практикуемый в обучении игре на фортепиано. В интерпретации выдающихся российских педагогов-музыкантов (А. Г. Рубинштейн, Н. Г. Рубинштейн, А. Б. Гольденвейзер, Г. Г. Нейгауз и др.) данный метод подразумевает не простое подражание ученика мастеру в исполнительской интерпретации произведения, но направлен на возникновение у ученика отклика на выразительность звучащих образов, эмоционального импульса к воспроизведению выразительных нюансов музыкальной формы. Такой обмен эмоциональными и творческими импульсами всегда соотносим с индивидуальными особенностями и возможностями обучающегося.

Значение принципа учета индивидуальных особенностей китайских студентов при обучении игре на фортепиано возрастает в ситуации разноуровневости их начальной фортепианной подготовки. Как уже отмечалось выше, в Китае отсутствует система музыкальных школ, осуществляющих базовую подготовку обучающихся в сфере фортепианного исполнительства. Начальные навыки игры на фортепиано обучающиеся получают в рамках частных уроков или в фортепианных классах художественных школ в системе дополнительного образования, где не определены единые требования к выпускникам. Восполняют этот пробел консерватории, открывающиеся в Китае при технических институтах. На исполнительские отделения этих вузов поступают абитуриенты с разным уровнем фортепианной подготовки. Программы обучения фортепиано на первых курсах составлены с учетом разницы музыкальных знаний и исполнительских умений студентов. По этой же причине на занятиях со студентами осуществляется

подбор индивидуальных методических решений и приемов для совершенствования их фортепианного исполнительства.

Принцип *актуализации личностного опыта обучающегося* соответствует специфике исследуемого педагогического процесса – развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки, важнейшей характеристикой которого выступает обращение к личностному опыту обучающегося.

В теории музыкальной интонации, которая составляет концептуальную основу российской педагогики музыкального образования, подчеркивается субъективная природа формирования багажа интонационных смыслообразов в сознании каждой личности. Б. В. Асафьев, анализируя процесс формирования интонаций-символов в европейской музыке, обозначал его как создание «устного музыкально-интонационного словаря эпохи», ее «памятных мгновений». Это «не абстрактный словарь музыкальных терминов, а каждым человеком интонируемый (вслух или про себя, в различной мере, степени, способе, смотря по способностям) “запас” выразительных для него, “говорящих ему” музыкальных интонаций, живых, конкретных, всегда лежащих на слуху звукообразований» [7, с. 22]. Б. В. Асафьев подчеркивал значение опоры на практические слуховые впечатления для закрепления в сознании слушателей этих «повторяющихся музыкальных речений»: «В музыке ничего не существует вне слухового опыта. Поэтому ни одно определение не может возникнуть из “немых”, из абстрактных, вне материала музыки лежащих посылок, а только из конкретного восприятия того, что звучит» [7, с. 22]. По мнению Б. В. Асафьева, постоянное обновление подобных интонационных формул в сознании слушателей неразрывно связано с обогащением, расширением и актуализацией при восприятии музыки как музыкально-художественного, так и жизненного опыта личности.

Одним из эффективных методов реализации принципа актуализации личностного опыта обучающегося в педагогическом процессе выступает метод широких ассоциаций. Метод введен Б. М. Неменским, обосновавшим его с позиции важнейшего «закона» художественной педагогики – закона постоянства связи с жизнью [87]. Данный метод позволяет обучающемуся раскрывать

содержание сюжетов и образов произведений искусства, исходя из опыта индивидуальных переживаний жизненных ситуаций и ситуаций общения с окружающим внешним миром.

Применительно к студентам фортепианных классов метод широких ассоциаций при восприятии музыки подразумевает опору на возникающие широкие, внехудожественные образы, связанные с личными переживаниями и ощущениями.

Обоснование такого способа постижения музыкальных образов-интонаций мы находим в работах В. В. Медушевского. По мнению исследователя, музыкальная интонация представляет собой синкретический сплав биологического, психологического и социокультурного опыта человека, существующего в «свернутом виде». При этом «несомые интонацией высшие современные социально-духовные смыслы должны вырасти изнутри простейших и древнейших» [76, с. 42]. «Древнейшие» смыслы музыкальной интонации – те, которые содержатся и в речевом интонировании, – несут информацию о возрасте, поле, темпераменте, внутренней энергии, силе, ситуативной реакции и т. д. «Высшие социально-духовные смыслы» связаны с особенностями художественного сознания человека и проявляются в соответствии со специфическими законами художественной формы в качестве интонаций-знаков, символов культуры.

Иерархическое выстраивание этих смыслов условно, поскольку музыкальные интонации обладают свойством совмещения жизненной информации различных уровней. Именно благодаря такому синкретизму музыкальная интонация и воспринимается как живая, «принадлежащая конкретному человеку из плоти и крови» [73, с. 42], а музыкальное искусство – как воплощение цельности человека, единства в нем природы и духа.

В музыкально-педагогических исследованиях опора в восприятии музыки на внехудожественные ассоциации, связанные с опытом собственных жизненных переживаний и наблюдений обучающегося, получила определение «элементарно-ассоциативного уровня» восприятия (Е. А. Ручьевская [104]). Вместе с тем в

русской педагогике музыкального образования общению с музыкой на этом уровне придается большое значение.

На актуализацию личностного опыта при восприятии музыки направлен метод размышления о музыке, введенный Д. Б. Кабалеvским [45]. В данном методе происходит вербализация разнообразных жизненных впечатлений и ощущений, которые возникают у обучающегося при восприятии музыки.

В исследовании Н. Г. Тагильцевой подчеркивается значение педагогического обращения к методу размышления о музыке. По словам исследователя, раскрытие для ребенка «человеческого» потенциала музыкального искусства «дает ребенку возможность узнать себя, узнать тот мир, в котором живет и действует и он сам, и герой художественного произведения» [112, с. 20]. Размышление над героями произведения, «додумывание» сюжета в опоре на собственные жизненные впечатления приводят к заинтересованному, субъектному отношению к музыкальным образам [112, с. 21].

Актуализация личностного опыта подразумевает не только уровень элементарно-ассоциативных рассуждений о музыке, но и уровни, связанные с пониманием языка музыки, специфических законов музыкальной формы.

Так, метод музыкального обобщения (Д. Б. Кабалеvский, Э. Б. Алиев [3]) предполагает у обучающихся наличие сформированных знаний о музыке и основ художественного мышления. Ряд последовательных действий в рамках этого метода определен как: активизация музыкального, жизненного опыта учеников с целью введения в тему или углубления ее; на этой основе ознакомление с новым знанием; закрепление знания в музыкальной деятельности.

Метод сочинения уже сочиненного (разработанный В. О. Усачевой, Л. В. Школяр [119]) предполагает актуализацию личностного опыта обучающегося через со-творческую вербальную интерпретацию музыкальной идеи произведения. Суть метода заключается в том, что обучающийся на основе названия произведения, которого он не слышал (или на основе оговоренной с педагогом программы этого произведения), продумывает средства музыкальной выразительности, соответствующие, по его мнению, задуманному образу.

По словам В. О. Усачевой, «сочиняя заново», обучающийся создает в своем воображении контуры музыкального образа, не слышанного им ранее, актуализируя в этом процессе собственный эмоциональный опыт, имеющиеся представления о средствах выразительности, о связях музыкальных интонаций с жизненным содержанием [119].

Методы широких ассоциаций, размышлений о музыке в опоре на личные переживания, музыкального обобщения, сочинения уже сочиненного применяются в российской педагогике музыкального образования преимущественно на начальных этапах обучения. Однако в ситуации развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских студентов, воспитывавшихся в иной музыкально-образной системе, применение методов, направленных на актуализацию личностного опыта в игре на фортепиано, также становится актуальным и востребованным.

В рамках лично ориентированного подхода важным принципом развития эмоционально-образного восприятия музыки выступает *принцип эмпатийной вовлеченности* в звучащие образы.

Эмоционально-образное восприятие европейской музыки подразумевает прежде всего способность эмоционально вживаться, «входить» в личность лирического героя произведения. В российском музыковедении в качестве основы музыкальных способностей выдвигается эмоциональная отзывчивость на музыку.

Понятие «эмоциональная отзывчивость» было введено Б. М. Тепловым в работе «Психология музыкальных способностей». Он выделял эмоциональную отзывчивость в качестве «ядра» музыкальных способностей личности. В его теории сформировалось представление о единстве эмоционального компонента музыкального слуха и его способности к дифференциации, различению элементов музыкальной ткани. Не случайно в музыкальной теории закрепились термины, введенные Б. М. Тепловым: «ладовое чувство», «чувство ритма», «чувство формы». В трактовке Б. М. Теплова эмоциональная отзывчивость на музыку предстает как личностное качество индивида, которое характеризуется особой восприимчивостью к звучащей музыке, повышенной впечатлительностью от нее,

способностью «вчувствования», «вживания» в ее образы, остротой, глубиной и богатством эмоциональных переживаний в процессе ее восприятия [114].

Эмоциональная вовлеченность в восприятие музыкального образа выступает своеобразным способом получения информации, отличным от способов словесно-понятийного мышления. По словам В. В. Медушевского, «восприятие музыки менее всего напоминает принятие некоторого сообщения, а переживается, скорее, как прозрение, духовное видение невидимого» [73 с. 165]. Музыкальная интонация предстает не столько знаковой структурой, сколько живым организмом, «открыто олицетворяющим духовную жизнь личности. Эта личность, герой произведения, в процессе слушания-“вживания” становится одним из “я” самого слушателя. Вызываемая музыкой актуализация скрытых личностных устремлений, постижения себя самого, новых измерений своей личности и приводит к катарсису». «Бросающееся в глаза “заражение эмоциями” музыки – лишь поверхность музыкального восприятия. Его глубина – в поисках себя, своего места в мире, цельности своей личности» [73, с. 166].

Способность «вчувствования», «вживания» в звучащие образы развивается с помощью метода эмпатии. Данный метод выдвинут Б. М. Неменским и описан как один из важнейших законов педагогики искусства, поскольку он связан с эмоциональным погружением в мир другого человека (художественного образа). На основе отождествления себя с героем произведения возникает эмоциональное резонирование – узнавание и понимание эмоций, испытываемых в сопереживании [87].

Эмпатическое проживание звучащих образов выступает важнейшей характеристикой эмоционально-образного восприятия европейской музыки в соответствии с особенностями ее композиционного устройства. В исследовании В. В. Медушевского раскрыта специфическая для европейской музыки двойственность музыкальной формы: наличие интонационной формы произведения наряду с его структурной организацией. Структура музыкального произведения выступает как аналитическая сторона звуковой материи, а интонационная форма предстает как ее эмоционально-образное скрепление,

определяя логику развития эмоциональных состояний. По мысли В. В. Медушевского, интонационная форма составляет эмоционально-образный контекст, в котором структурные элементы становятся выразителями художественных смыслов [73].

В работах В. В. Медушевского представлены многочисленные примеры анализа интонационной формы музыки как анализа различных типов психологических реакций и состояний, отраженных в интонационно-образной драматургии произведений. Эти примеры становятся своеобразными методическими ориентирами в работе со студентами – для их вовлечения в размышления о психологической основе интонационной драматургии разучиваемого произведения. Погружение в логику психологических состояний, движущую интонационным развитием, помогает студентам установить взаимосвязь опыта своих собственных эмоциональных переживаний с эмоционально-образным содержанием музыки. В этом случае процесс разучивания произведения перестает быть только работой над техникой исполнения, но становится личностно значимым действием, воспринимается обучающимся как со-творчество и самовыражение.

Исходя из предпринятого нами в предыдущем параграфе анализа понятия «эмоционально-образное восприятие произведений искусства», важным направлением в организации педагогического процесса по развитию этой способности выступает активизация эмоционального опыта в опоре на широкий спектр внехудожественных и художественно-образных ассоциаций, со-творческую интерпретацию воспринимаемого образа в материале разных искусств. Это обусловило выделение в качестве методологического основания методики развития у китайских студентов эмоционально-образного восприятия европейской музыки *полихудожественного подхода*.

Концепция полихудожественного подхода обоснована Б. П. Юсовым и разработана авторским коллективом руководимой им лаборатории комплексного взаимодействия искусств Института художественного образования РАО (Е. А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, И. Э. Кашекова, Л. Н. Мун, Л. Г. Савенкова,

Т. И. Сухова, Н. П. Шишлянникова). Основу полихудожественного подхода составляет идея формирования у обучающихся «целостного восприятия окружающего мира через искусство как первоединую основу мышления» [141, с. 194]. По словам Б. П. Юсова, полихудожественный подход «...отличается от так называемой комплексной, межпредметной связи уроков эстетического цикла, где одно искусство лишь иллюстрируется примерами другого» [142, с. 14]. Преподавание искусства на основах полихудожественного подхода акцентирует «цельность общих законов восприятия, переживания и выражения в разных видах искусства... помогает почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике, в переложении одного художественного события на язык другого» [142, с. 8].

Принцип *ассоциативности* в концепции полихудожественного подхода связан с развитием у обучающихся отзывчивости к единству формы и содержания произведения в опоре на собственный художественно-образный опыт.

Для нашего исследования важны положения, разработанные в области психологии музыкального восприятия, о важности возникновения разнообразных ассоциативных связей в процессе эмоционального переживания звучащих образов. В частности, Б. М. Теплов подчеркивал значимость выстраивания ассоциативного ряда в сознании слушателя для усиления эмоциональной отзывчивости на музыку и понимания ее эмоционально-образного содержания.

В работе Е. В. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия» высказывается идея о значимости на начальном этапе музыкального воспитания накопления обучающимся разнообразных жизненных впечатлений и ощущений, связанных со звучанием музыки: речевых, тактильных, зрительных, пространственных, двигательных. Чем богаче и разнообразнее будет этот первоначальный багаж («тезаурус», по определению Е. В. Назайкинского), тем естественнее обучающийся будет осознавать и усваивать смысловую выразительность музыкального интонирования [83]. Возникающие ассоциации позволяют соединить звуковые образы с собственными телесными, физическими ощущениями и «материализовать» музыкальные эмоции в движении, в

вокализациях, речевом интонировании, в разных видах художественной деятельности (в рисовании музыки, в музыкальных театрализациях и пр.).

Принцип ассоциативности реализован в многочисленных методических пособиях для начального этапа обучения игре на фортепиано. Широкое распространение приобрело использование зрительной наглядности для освоения детьми основ музыкальной грамотности и первоначальных исполнительских навыков. Яркой, занимательной и остроумной наглядностью наполнены пособия Н. А. Ветлугиной («Музыкальный словарь»), А. Д. Артоболовской («Первая встреча с музыкой»), Н. Л. Вейса («Ступеньки в музыку»), Л. А. Баренбойма («Путь к музицированию») и др., ставшие классикой начального фортепианного обучения.

Метод практического анализа музыки выдвинут О. Н. Радыновой. Разнообразные приемы реализации этого метода представлены в пособии «Музыкальные шедевры». Пособие предназначено для слушания музыки, но включает произведения из пианистического репертуара детских музыкальных школ, поэтому часто используется педагогами на занятиях в фортепианных классах. В пособии представлены разнообразные приемы практического анализа музыки. К таким приемам относятся прием пластического интонирования (Т. Вендрова [22]), направленный на передачу мелодического рисунка в пластике движений рук, приемы сочинения историй и сюжетов о прослушанной музыке, рисования музыки, ритмического аккомпанемента.

В последнее десятилетие в российской фортепианной педагогической практике распространилось использование приемов элементарного музицирования (выработанных в системе К. Орфа). Это сочинение речевых слогаформул и использование звучащих жестов для проработки ритмических рисунков (Т. А. Боровик, И. Г. Галянт), разработки игровых партитур, создание темброво-шумовых композиций к разучиваемым фортепианным произведениям (В. А. Жилин, Т. Э. Тютюнникова), пластическое моделирование музыкальной формы (А. И. Буренина, Н. Г. Куприна, Т. Б. Нечаева).

Эти методические приемы разработаны для начального этапа обучения игре на фортепиано. В то же время идея практического анализа музыкального произведения через представление музыкальных образов в разных сенсорных обликах может быть реализована и в обучении китайских студентов. Как мы уже указывали, на первых курсах консерваторий при технических вузах Китая обучаются студенты с незначительной фортепианной подготовкой. Эти методические приемы (с учетом возрастных интересов обучающихся) будут уместны в работе со студентами, осваивающими иную, отличающуюся от китайской, европейскую систему интонационной выразительности. Особенно актуально освоение этого богатого методического опыта для тех студентов, которые нацелены в будущем на работу учителя музыки в школе или преподавателя фортепиано в системе дополнительного образования.

Для анализа музыкальной формы через сопоставление с художественными образами других видов искусства применяется метод художественных ассоциаций (А. А. Мелик-Пашаев [80]). В исследованиях, посвященных проблеме развития художественного восприятия, А. А. Мелик-Пашаев отмечает, что возникающие художественные ассоциации помогают сформулировать в эстетическом суждении переживаемые эмоции от общения с искусством [79, с. 32]. Сопоставление с художественными образами других произведений помогает выразить ощущение эмоционального тона произведения – его главного большого чувства или гаммы чувств, которые создают его неповторимую атмосферу произведения, его «пафос» [80, с. 171].

На основе таких сопоставлений разработаны творческие задания «Звучащие пейзажи» (Н. Г. Куприна, Э. Г. Оганесян [55]), суть которых – в нахождении художественных аналогов эмоциональному тону музыкального произведения (просмотр репродукций пейзажной живописи и выбор соответствующих по настроению картин). Такая визуализация эмоции, выраженной в музыкальном образе, способствует его выразительному исполнению в игре на фортепиано.

На анализ содержания произведения через представление его образного выражения в иной знаковой системе направлен метод перекодирования

(Д. Б. Кабалевский [45]). Метод стимулирует понимание содержательного наполнения музыкальных структур и логики интонационной драматургии произведения.

В этом же ряду методов можно выделить метод создания художественного контекста (Л. В. Горюнова [34]), который связан с «выходом» за пределы музыки в процессе анализа ее содержания и обращением к другим видам искусства (живопись, поэзия, хореография и др.). Данный метод дает возможность погрузиться в исторический и образно-стилевой контекст, представить музыкальные образы в богатстве их разнообразных связей с художественными явлениями времени, в котором произведение создавалось. На занятиях фортепиано метод может быть реализован через серию творческих заданий, связанных с созданием слайд-фильмов, в которых музыка сопровождается видеорядом из подобранных произведений изобразительного искусства. Видеоряд может не только выполнять функцию иллюстрирования программы музыкального произведения, но и раскрывать нюансы его интонационной драматургии: отмечать смену оттенков эмоциональных состояний, эмоциональные кульминации, выразительные акценты и пр. (через смену соответствующих по цветовой динамике репродукций картин на слайдах).

В рамках полихудожественного подхода важнейшим выступает *принцип со-творчества* (термин введен Л. С. Выготским [26]), что предполагает высокую творческую активность в интерпретации музыкальных образов. Привлечение других видов искусства помогает «материализовать» содержание звучащих образов, отследить нюансы музыкальной формы и визуально представить смену психологических состояний в интонационной драматургии музыкального произведения.

На со-творчество в интерпретации музыкального образа направлен метод моделирования художественно-творческого процесса (Л. В. Школяр, Е. Д. Критская [113]). Последовательность выполнения творческого задания на основе данного метода заключается в осознании творческого замысла и содержания музыкального образа, в продумывании логики развития интонационной

драматургии и в выборе средств выразительности. «Проект» музыкальной пьесы может быть визуализирован в изобразительной деятельности (создание эмоционального плана пьесы, графическое воплощение музыкального образа и технического приема его исполнения (линии, штрихи, воплощающие исполнение легато, стаккато и т. д.) На заключительном этапе происходят восприятие композиторского произведения и его сравнение со своим только что созданным эскизом. По мнению разработчиков метода, деятельность обучающегося с позиции творца обеспечивает ему мысленное «проживание» содержания музыкальных образов, погружение в логику интонационного выстраивания композиции и в итоге приведет к осознанному воплощению в исполнительской интерпретации музыки ее индивидуального «слышания».

Отметим, что полихудожественный подход в восприятии эмоционально-образного содержания музыки – через художественные ассоциации – близок китайской традиции в общении с искусством. Опора на образы-символы в создании произведения и в процессе его восприятия – одна из характерных особенностей традиционной эстетики Китая. Эмоциональные метафоры-символы насыщают китайскую живопись, поэзию, музыку. По словам китайского исследователя Фан Или, китайские художники, поэты, композиторы для воплощения своих чувств и переживаний обращаются к символам, значение которых хорошо известно и позволяет безошибочно считывать эмоциональную характеристику образа. Автор делает вывод, что обращение на уроках музыки к другим знаковым системам (цвет, графика, движение) наиболее приемлемо для китайских обучающихся, поскольку соответствует традициям искусства Китая [122].

Способ прочтения семантики музыкальных интонаций через образность других видов искусства понятен китайским музыкантам и является естественным для них путем вхождения в иные интонационные системы, в том числе в звучащие образы европейской музыки в контексте с образами европейской художественной культуры.

Таким образом, личностно ориентированный и полихудожественный подходы являются оптимальными в развитии у китайских студентов эмоционально-образного восприятия европейской музыки. Опора на эти подходы в процессе обучения игре на фортепиано позволяет сформировать у студентов представления об общности эмоционально-образной основы искусств, целостности восприятия художественных образов с образами окружающей жизни и в единстве с самим собой, собственными ощущениями.

Построение педагогического процесса развития у китайских студентов эмоционально-образного восприятия европейской музыки на основе личностно ориентированного и полихудожественного подходов позволяет реализовать в обучении принципы: учета индивидуальных особенностей обучающегося, актуализации личностного опыта, эмпатийной вовлеченности в звучащие образы, ассоциативности, со-творчества. Данные принципы соответствуют специфике педагогического процесса развития эмоционально-образного восприятия произведений искусств, к характеристикам которого мы относим: развитие способности к эмоциональной отзывчивости к художественным образам, эмпатической вовлеченности в эмоциональный строй произведения, обогащение и активизацию эмоционального опыта в опоре на широкий спектр внехудожественных и художественно-образных ассоциаций, со-творческую интерпретацию воспринимаемого образа в материале разных искусств.

Мы выделяем следующие этапы методики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая: ориентационный, аналитический, со-творческий.

Методы, выделенные нами в рамках личностно ориентированного и полихудожественного подходов, применяются на этапах методики в соответствии с задачами каждого этапа.

Задача первого этапа – *ориентационного* – обогащение эмоционального и художественно-образного опыта студентов при восприятии европейской музыки – реализуется с помощью методов, направленных на эмоциональную вовлеченность

студентов в звучащие образы (методы наглядно-слухового показа, эмпатии, широких ассоциаций, размышления о музыке).

Задача второго этапа – *аналитического* – развитие умений анализа музыкальной формы и интонационной драматургии произведения – решается с помощью методов, связанных с интерпретацией содержания музыкальных образов в полихудожественной деятельности (методы перекодирования, создания художественного контекста, практического анализа, художественных ассоциаций).

Задача третьего этапа – *со-творческого* – достижение практического выражения обучающимися эмоционально-образного восприятия музыки в игре на фортепиано – реализуется через методы творческого музицирования (методы создания условной партитуры, сочинения уже сочиненного, создания композиций).

Выводы по первой главе

1. Изучение нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность музыкальных вузов Китая, выявило актуальность проблемы развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки в современном музыкальном образовании Китая. Изучение европейской музыки является обязательным компонентом музыкального образования в Китае на всех уровнях – от школьных до вузовских программ. Учебный репертуар в программах содержит большое количество произведений европейских композиторов, и владение средствами художественной выразительности для передачи в исполнении ее образного содержания является необходимой составляющей музыкальной грамотности современного китайского музыканта.

2. Анализ музыкально-педагогической практики показал, что затрудняет эмоционально-образное восприятие европейской музыки у китайских музыкантов существующее различие между китайской и европейской интонационными системами. Овладение интонированием европейской классической музыки означает для китайского музыканта вхождение в иную эмоционально-интонационную систему, что требует особенных усилий. Китайская музыкальная

традиция, базирующаяся на конфуцианских идеях философии музыки, связана с системой канонов, обобщающих образное содержание через сложившиеся в национальной культуре символы – художественные и поэтические воплощения эмоций. Для китайского искусства, в том числе и для искусства музыки, характерен визуально-символический способ отражения чувств. Символическим смыслом наделяется сам процесс достижения технически безупречного исполнения произведений, что выражает способность исполнителя регулировать движение внутренней энергии (система «цигун»). Целенаправленное формирование технического аппарата обучающихся выступает приоритетной установкой в сложившейся в Китае системе обучения на фортепиано.

3. Изучение музыковедческой литературы позволило обосновать коренное отличие символизма традиционной китайской музыки от художественной символичности интонаций музыки европейской традиции. Структурные элементы музыки приобретают свое звуко-смысловое единство в конкретном музыкальном контексте, становясь «интонациями» (Б. В. Асафьев), содержание которых интерпретируется каждым слушателем и исполнителем через призму его собственного культурного, художественного и жизненного багажа.

В европейской музыке интонация обобщает жизненную информацию различных уровней и предстает не столько знаковой структурой, сколько «живым организмом», «открыто олицетворяющим духовную жизнь личности» (В. В. Медушевский). Эмпатическая вовлеченность в интонационную драматургию произведения, способность эмоционально вживаться, «входить» в личность лирического героя произведения составляют основу эмоционально-образного восприятия европейской музыки.

4. Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что чувственно-образная основа психических механизмов восприятия как общей человеческой способности соотносится с механизмами художественного восприятия, что позволяет выделить характеристики эмоционально-образного восприятия произведений искусства.

Предметность восприятия связана с формированием в сознании человека образов предметов как обобщения информации, поступающей из внешней среды. Спецификой предметности художественного восприятия являются образные воплощения человеческих чувств, состояний, настроений, переживаний, отношений. Эмоционально-образное восприятие произведений искусства в этой ситуации раскрывается как «вживание» воспринимающего субъекта в эмоционально насыщенный мир образов художественного произведения.

Целостность восприятия определяется как ассоциативная связь различных ощущений человека (зрительных, слуховых, вкусовых, тактильных и т. д.) в едином образе и в единстве с самим собой. «Эмоциональная целостность» (А. А. Мелик-Пашаев) художественного восприятия достигается через эмпатическое проживание художественных образов, в котором «эмоции материала» и «эмоции формы» (Л. С. Выготский) сливаются с личностным опытом воспринимающего (чувственным, телесно-практическим, психологическим, художественным, социокультурным). Эмоционально-образное восприятие в этом случае предполагает активизацию личностного опыта в опоре на широкий спектр ассоциаций, связанных как с жизненными, внехудожественными впечатлениями, так и с сопоставлениями образов разных видов искусства.

Апперцепция определяется как зависимость восприятия от всего опыта психической жизни человека: его памяти, мышления, волевых усилий, включая импульсы, восходящие из внутреннего телесного мира человека. Это ведет к ощущению включенности собственного Я во взаимодействие с окружающим миром в процессе его восприятия. Художественное восприятие усиливает этот процесс, трансформируя его в процесс самопонимания, открытия воспринимающим субъектом новых измерений своего сознания. Эмоционально-образное восприятие произведений искусства в данной ситуации приобретает характер со-творчества, проявляемого как в мыслительной, так и в художественно-практической деятельности воспринимающего.

Осмысленность как свойство восприятия проявляется в способности сознательно воспринимать предметы с помощью категориальной

упорядоченности. Осмысление художественного текста связано с воспроизведением в сознании воспринимающего смысла произведения и его выразительности (С. Л. Рубинштейн) и может проходить на разных уровнях: «бытовом» (Б. Г. Ананьев), «композиционной целостности» (В. А. Фаворский), диалога с автором (М. М. Бахтин), его видением мира и культурной позицией. В эмоционально-образном восприятии произведений искусства происходит постижение эмоциональных основ композиции (драматургии) произведения в сопоставлении со своим эмоциональным опытом восприятия мира и искусства.

Развитие у обучающихся эмоционально-образного восприятия художественных произведений совершенствует у них качественные характеристики восприятия (свойства предметности, целостности, апперцепции, осмысленности) явлений в жизни и в искусстве, способствует художественному развитию.

5. Выявлено, что содержание педагогического процесса развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки применительно к студентам фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая включает: эмпатийную вовлеченность обучающихся в звучащие образы, активизацию и обогащение их эмоционального и художественного опыта в освоении интонационной содержательности музыки, со-творческую интерпретацию эмоциональной драматургии произведения в материале разных искусств и фортепианном исполнении.

6. Обоснована целесообразность построения образовательного процесса развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая на основе подходов: *лично ориентированного* (обеспечивающего активизацию личностного эмоционального и художественного опыта студентов), *полихудожественного* (открывающего для студентов возможности в освоении образности европейской музыки через художественные ассоциации, что близко китайской традиции в общении с искусством).

7. Выделены принципы организации процесса развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в

консерваториях технических вузов Китая: *учета индивидуальных особенностей обучающихся* (обеспечивающего индивидуальный подход к обучающимся с разным уровнем начальной подготовки), *актуализации личного опыта обучающегося* (связанного с привлечением художественного, музыкального и жизненного опыта личности к процессу восприятия музыки), *эмпатийной вовлеченности в звучащие образы* (предполагающего переживание интонационной формы произведения через отождествление собственных эмоций с эмоциональным строем звучания), *ассоциативности* (позволяющего осуществлять анализ музыкального произведения через сопоставление с художественными образами других видов искусства), *со-творчества* (открывающего для студентов возможность проявления творческой активности в интерпретации музыкальных образов в полихудожественной деятельности и фортепианном исполнительстве).

8. Методика развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов музыкальных вузов Китая включает три этапа: ориентационный, аналитический, со-творческий. Этапы методики выстроены в следующей логике: от эмоциональной вовлеченности студентов в звучащие образы с помощью подбора образных ассоциаций при освоении технических приемов игры (методы: наглядно-слухового показа, эмпатии, широких ассоциаций, размышления о музыке) – через развитие умений анализа музыкальной формы в сопоставлении с художественными образами других видов искусства (методы перекодирования, создания художественного контекста, практического анализа, художественных ассоциаций) – к практическому выражению эмоционально-образного восприятия европейской музыки в игре на фортепиано (методы создания условной партитуры, сочинения уже сочиненного, создания композиций).

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКИ У СТУДЕНТОВ ФОРТЕПИАННЫХ КЛАССОВ В КОНСЕРВАТОРИЯХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ КИТАЯ

2.1. Начальная диагностика развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских студентов

Опытно-поисковая работа проводилась на базе Музыкальной консерватории при Чжэньчжоужском институте промышленных и прикладных технологий в городе Чжэньчжоу (Китай). В опытно-поисковой работе приняли участие студенты первого курса, обучающиеся по специальности «Музыкальное исполнительство» по классу фортепиано. Из четырех групп, обучающихся на первом курсе, две группы (в количестве 48 человек) составили экспериментальную группу (далее – ЭГ), а две (также в количестве 48 человек) составили контрольную группу (далее – КГ). Всего в опытно-поисковой работе было задействовано 96 студентов-первокурсников и 4 преподавателя фортепианных классов этой консерватории.

Опытно-поисковая работа проводилась в течение 2021–2022 учебного года.

Цель опытно-поисковой работы – подтверждение выдвинутой нами гипотезы и проверка эффективности разработанной на основе лично ориентированного и полихудожественного подходов методики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая.

В задачи опытно-поисковой работы входили:

1. Разработка диагностического инструментария, включающая выделение критериев, показателей, их уровневых характеристик, подбор диагностических методик и разработка на их основе диагностических заданий для студентов.

2. Выявление уровня развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских студентов, обучающихся в фортепианных классах вуза, на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

3. Апробация разработанной методики на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

4. Проведение итоговой диагностики и анализ полученных результатов опытно-поисковой работы, формулирование выводов.

Перед проведением начальной диагностики мы провели анкетирование среди студентов, целью которого было выявление того, в какой форме происходило их обучение игре на фортепиано. Выяснилось, что подавляющее большинство студентов как экспериментальной, так и контрольной группы брали частные уроки игры на фортепиано. Лишь некоторые из них получили начальное музыкальное образование в Художественных центрах, включавших музыкальное направление и фортепианные классы. При этом многие студенты обучались игре на фортепиано с большими временными перерывами. Так, многие посещали частные уроки игры на фортепиано в младшем школьном возрасте и только перед поступлением в вуз возобновили обучение в частном порядке для подготовки вступительной программы. Такая же ситуация оказалась и с посещением фортепианных классов Художественных центров. Не все студенты, обучавшиеся в Художественных центрах, прошли полный курс обучения. Многие посещали занятия в течение двух или трех лет, а затем также прибегли к помощи репетиторов для подготовки к поступлению в вуз. Кроме того, не во всех Художественных центрах существовали дополнительные музыкальные предметы (сольфеджио, музыкальная грамота, история музыки). В большинстве Художественных центров музыкальное направление в учебном процессе было представлено только фортепианными классами (музыкальная грамота осваивалась в процессе приобретения исполнительских умений). Исключение составили лишь некоторые Художественные центры, в которых доминировало музыкальное искусство. Например, в Центре Лю Шикуня (известный китайский пианист и просветитель) наряду с занятиями фортепиано обучающиеся посещают

дисциплины «Сольфеджио», «История китайской музыки», «История европейской музыки». Центр Лю Шикуня находится в городе Чжэньчжоу, т. е. в том же, где находится вуз, в котором мы проводили исследование – Музыкальная консерватория при Чжэнчжоужском институте промышленных и прикладных технологий. Часть студентов, поступивших на первый курс этой консерватории, оказались выпускниками Центра Лю Шикунь, т. е. получили хорошее базовое музыкальное образование. Однако в общей массе таких студентов оказался очень небольшой процент (возможно, это связано с тем, что выпускники этого заведения имеют возможность поступать в более престижные музыкальные вузы).

Проведенное анкетирование помогло нам разделить студентов на группы в соответствии с разными формами их начального обучения игре на фортепиано. Так, в первую группу вошли студенты, которые занимались фортепиано частным образом и имели большие временные промежутки в этих занятиях (22 студента в ЭГ и 24 в КГ). Ко второй группе отнесли студентов, которые занимались частным образом, но эти занятия были регулярными в последние три года (16 студентов в ЭГ и 13 в КГ). Третью группу составили студенты, обучавшиеся в течение менее трех лет в фортепианных классах Художественных центров (6 студентов в ЭГ и 8 в КГ). В четвертую группу вошли студенты, закончившие полный курс в Художественном центре или обучавшиеся в Центре более трех лет (4 студента в ЭГ и 3 в КГ). Эти статистические данные показывают, что уровень начальной подготовки студентов ЭГ и КГ примерно одинаковый. И в ЭГ, и в КГ большинство студентов получили базовые умения игры на фортепиано на индивидуальных занятиях частным образом, и менее 15% студентов обучались в фортепианных классах Художественных центров.

Следующим шагом стал анализ программ музыкальных дисциплин, включенных в Учебный план на первом курсе, а также хрестоматий фортепианных произведений, в которых отобраны пьесы, рекомендуемые для исполнения студентами.

Музыкальные отделения при технических вузах (музыкальные консерватории) стали открываться в Китае в ответ на большой запрос среди

населения к получению музыкального образования и востребованность учителей музыки в школе (особенно в сельских местностях, испытывающих их большую нехватку). Учебные программы на исполнительских отделениях учитывают существующую ситуацию и разноуровневость музыкальной подготовки (в частности, фортепианной) поступающих в вуз студентов. На первом курсе все студенты посещают дисциплину «Основы теории музыки», где постигают музыкальную грамоту, начиная с ее азов. Дисциплину по истории китайской музыки студенты осваивают на 2 курсе, а по истории европейской музыки – только на 3 курсе.

Фортепиано является обязательной дисциплиной, поскольку этот инструмент обладает большими возможностями для освоения как пентатонной интонационной системы, свойственной китайской музыке, так и темперированной, свойственной европейской музыке. В нотных хрестоматиях представлены и китайские, и европейские фортепианные пьесы (менее трети учебного репертуара). При этом репертуар фортепианной музыки, отобранный для освоения студентами в этих хрестоматиях, отражает разный уровень подготовки. Так, в первом томе представлены простые пьесы, преимущественно этюды, соответствующие второму или третьему классу российских музыкальных школ. Во втором и третьем томах репертуар усложняется. На занятиях индивидуальным фортепиано педагог подбирает репертуар для конкретного студента, исходя из его возможностей и уровня технических умений. Данный уровень определяется педагогом на первых занятиях, где студенту предлагается сыграть пьесу, которую он исполнял на вступительном экзамене. Педагог составляет индивидуальную карту студента, отмечая его технические возможности и недочеты в фортепианной подготовке, планирует соответствующий уровню подготовки студента репертуар. Составление педагогом индивидуальных планов обучения для каждого студента является обязательным требованием, отраженным в «Основных методических рекомендациях по преподаванию курса фортепиано в вузе». В рекомендациях подчеркивается, что необходимо «реализовать принцип обучения студентов в соответствии с их

способностями и учитывать различия в игровых базах и способностях студентов. Преподаватели должны составлять конкретные планы реализации обучения для разных студентов в соответствии с реальной ситуацией, в которой они находятся» [90].

Анализ учебного репертуара, представленного в хрестоматиях, показал, что большинство включенных в них произведений являются произведениями китайских композиторов и фортепианными переложениями китайских народных песен. Произведения европейских композиторов составляют меньше трети от имеющегося репертуара. Такая ситуация соответствует установке, отраженной в Методических рекомендациях по преподаванию курса фортепиано, где основное внимание уделяется «отбору произведений фортепианной музыки с китайской национальной спецификой, чтобы студенты могли овладеть исполнительским стилем китайских фортепианных произведений» [там же].

В соответствии с установками, отраженными в методических рекомендациях, оценка курса фортепиано направлена «на оценку способности студентов комплексно использовать фортепиано, включая фортепианное исполнение, аккомпанемент и педагогическую практику». Указано, что объективная оценка будет производиться на основе отношения студентов к обучению, их профессиональной основы, процесса обучения и эффекта, а также их работы на экзаменационной площадке. Критерии оценки в основном основаны «на правильности и стандартизации метода игры студентов, а также на уровне высоты тона, точности воспроизведения ритма, тембра и музыкальной выразительности». В методических рекомендациях подробно описаны критерии оценивания исполнительских достижений студентов. Отметим детализацию требований к технической стороне исполнения (базовая осанка при игре на фортепиано, форма рук, стойка пальцев и плавность их движения, расслабление рук, естественность исполнения, устройство педали, использование различных педалей, овладение основными приемами игры на фортепиано, исполнение гамм, арпеджио, аккордов и пр.). При этом позиция «понимание требований к звучанию

произведений различных стилей, умение чувствовать и выражать музыку» не конкретизирована, представлена в общих словах [90].

Анализ программных требований по обучению студентов игре на фортепиано показал, что в требованиях не обозначена задача дифференцированного подхода к исполнению произведений китайских и европейских композиторов, не акцентировано внимание на специфике интонационной природы европейской музыки. Не расшифрованы и не конкретизированы методические подходы к освоению студентами ее эмоционально-образного содержания. Методические рекомендации демонстрируют общие требования к фортепианному обучению студентов, где акцент делается на развитии и совершенствовании технической стороны исполнения. Эти наблюдения привели нас к выводам о необходимости более тщательной проработки критериев развития у китайских студентов эмоционально-образного восприятия европейской музыки и актуальности работы по внедрению данных критериев в практику.

Проведенные нами опросы и наблюдения помогли уточнить и конкретизировать выделенные при анализе научных трудов критерии и показатели развития у студентов эмоционально-образного восприятия европейской музыки: эмоционально-мотивационный, образно-аналитический, деятельностный.

Эмоционально-мотивационный критерий – определяет увлеченность обучающегося музыкой европейской традиции, адекватность в понимании эмоционально-образного содержания европейских произведений. К показателям, через которые раскрывается данный критерий, мы относим: 1) сформированность интереса к европейской фортепианной музыке, наличие любимых произведений в этой сфере; 2) эмоциональную отзывчивость на музыку, эмпатическую вовлеченность в ее образность в процессе восприятия.

Образно-аналитический критерий – связан с аналитико-слуховой деятельностью, способностью определять на слух эмоционально-образные характеристики произведения, высказывать суждения о своих слуховых впечатлениях, демонстрировать знания средств выразительности европейской

музыки. К показателям образно-аналитического критерия относятся: 1) запас актуальных знаний о произведениях европейской музыки, входящих в программу обучения фортепиано в китайских музыкальных вузах; 2) представления о средствах выразительности в музыке европейской традиции, интонационной содержательности музыкальной формы.

Деятельностный критерий – определяет степень осмысленности эмоционально-образного восприятия европейской музыки, что выражается в аргументированных суждениях о музыке, в полихудожественной деятельности на ее основе и в фортепианном исполнении. Деятельностный критерий выражен в показателях: 1) способность к художественно-ассоциативной интерпретации обучающимся содержания европейских музыкальных образов в полихудожественной деятельности; 2) выражение в фортепианном исполнении интонационной драматургии произведения в опоре на собственный эмоциональный опыт.

Мы выделили три уровня развития у студентов эмоционально-образного восприятия европейской музыки: оптимальный, достаточный, пороговый.

По эмоционально-мотивационному критерию оптимальный уровень выражается в том, что обучающийся проявляет ярко выраженный интерес к европейской музыке, имеет в своем исполнительском репертуаре пьесы европейских композиторов, называет любимые произведения. При восприятии музыки студент отличается адекватностью в понимании заключенных в музыке эмоций и настроений, способен передать свои ощущения в творческих заданиях на полихудожественной основе: в рисунке подбирает соответствующие эмоциональному тону музыки оттенки цвета (холодные или теплые, яркие, насыщенные или приглушенные), в пластике движений отражает характер ритмомелодического рисунка (плавные, мягкие или резкие, угловатые очертания, нисходящее или восходящее движение мелодии и пр.); в вербальном выражении дает точные словесные пояснения возникающим у него при восприятии музыки эмоциональным переживаниям. Исполнение европейских произведений на

фортепиано отличается эмоциональной выразительностью, адекватной образному содержанию музыки.

Достаточный уровень – обучающийся интересуется европейской музыкой, стремится к тому, чтобы в его исполнительском репертуаре были фортепианные произведения европейских композиторов, уверенно называет одно или два произведения, которые ему больше всего нравятся. При этом обучающемуся свойственен ограниченный диапазон эмпатийного восприятия европейской музыки, что проявляется в однотипности использования цветовой гаммы в рисунках к разным по характеру пьесам, невыразительности, механистичности движений под музыку, неточности словесных пояснений эмоций, которые возникли у него при восприятии музыки. В исполнении европейских произведений на фортепиано студент проявляет эмоциональность, однако эмоциональный тон исполнения не всегда соотносится с образным содержанием музыки, что приводит к неточным эмоциональным акцентам в звучании пьесы.

Пороговый уровень – обучающийся не проявляет интереса к музыке европейской традиции, воспринимает ее как чужеродное и непонятное в эмоциональном плане явление. Избегает выбора европейских пьес для своего исполнительского репертуара, не может вспомнить названия каких-либо фортепианных европейских пьес, дает неточные названия даже тем пьесам, которые исполнял недавно. Скептически относится к творческим заданиям по выражению эмоционального образа музыки в рисунке, движении, выполняет их формально, без интереса или вовсе отказывается принимать в них участие. В исполнении европейских произведений на фортепиано студент проявляет эмоциональную сдержанность, уделяя внимание технике исполнения, что приводит к механистичности звучания, отсутствию эмоционального развития звучания в пьесе.

По образно-аналитическому критерию оптимальный уровень проявляется, когда обучающийся верно определяет на слух европейские фортепианные произведения, входящие в программу обучения фортепиано в китайских вузах и центрах дополнительного образования: правильно называет имена композиторов

и названия пьес. Студент в своих рассуждениях о музыке подкрепляет свои эмоциональные впечатления точным определением средств музыкальной выразительности, свободным анализом музыкальной формы, раскрывает логику интонационной драматургии произведения как в своих словесных пояснениях, так и в игре на фортепиано.

Достаточный уровень – обучающийся может перечислить и определить на слух 2–3 европейские пьесы из разучиваемого им репертуара, но допускает ошибки при определении имен композиторов, названий европейских фортепианных произведений, распространенных в китайских программах обучения фортепиано. В рассуждениях о музыке обучающийся может верно определить эмоциональный тон произведения, но затрудняется в характеристике средств музыкальной выразительности, испытывает трудности в определении музыкальной формы пьесы. Нуждается в руководстве педагога для понимания структуры и интонационной драматургии произведения при разучивании и исполнении пьесы.

Пороговый уровень – проявляется, когда обучающийся узнает звучание исполняемых когда-то или слышанных произведений, но не может определить их авторов и дать точное название. В рассуждениях о музыке проявляет пассивность, демонстрирует разрозненные, хаотичные представления о средствах выразительности и формах европейской музыки. Не улавливает каких-либо закономерностей в интонационном развитии музыки в пьесах европейских композиторов, что отражается в игре на фортепиано: в ровном звучании, без выделения различий между частями произведения.

По деятельностному критерию оптимальный уровень проявляется в грамотной и осмысленной интерпретации студентом эмоционально-образного содержания музыки в аргументированных суждениях о музыке, при выполнении творческих заданий на полихудожественной основе, в фортепианном исполнении. Привлекая другие виды искусства для практического анализа музыкальной формы, студент точно отражает структуру пьесы и характерные детали ее интонационной драматургии (эмоциональные подъемы и спады, оттенки

эмоциональных состояний, характер их смены и развития). Исполнение студентами европейских фортепианных пьес на фортепиано демонстрирует понимание логики интонационной драматургии музыкальных произведений, что проявляется в точности фразировки, адекватной смене эмоциональных оттенков в соответствующих частях музыкальной композиции, ярко выраженных кульминациях и спадах, выделении смысловых акцентов в музыкальных фразах.

Достаточный уровень – студент проявляет эмпатическую вовлеченность в звучащие образы, привносит в понимание логики интонационного развития собственный эмоциональный опыт, что выражается в высказываниях и в продуктах художественного творчества. Однако интерпретация эмоционально-образного содержания пьесы не всегда бывает адекватна композиторскому замыслу, что связано с невнимательным отношением обучающегося к средствам выразительности и к анализу музыкальной формы. В фортепианной игре студент демонстрирует эмоциональность и необходимую для исполнения конкретной пьесы техническую оснащенность, но допускает неточности в передаче логики интонационного развития (неточная расстановка смысловых акцентов в музыкальных фразах, недостаточно внятное отражение смены настроений в частях произведения, в кульминационных моментах и пр.).

Пороговый уровень – студент не проявляет эмоциональной вовлеченности в звучащие образы, не понимает логики интонационного развития, что выражается в сумбурных непродуманных суждениях, формальном выполнении творческих заданий. Исполнение студентами европейских фортепианных пьес на фортепиано отражает непонимание логики интонационной драматургии музыкальных произведений, что выражается в неточности фразировки, отсутствии смысловых акцентов в музыкальных фразах, механистичности звучания.

Нами были изучены и отобраны методики, близкие направлению нашего исследования. На основе отобранных методик были разработаны диагностические задания.

По первому показателю образно-аналитического критерия (запас актуальных знаний о произведениях европейской музыки, входящих в программу

обучения фортепиано в китайских музыкальных вузах) для студентов был разработан тест, куда входили вопросы типа: «Кто автор пьесы ...?» (указывались названия программных пьес или пьесы с характерным обозначением жанра, например «маленькие прелюдии» И. С. Баха), «Какая пьеса из перечисленных принадлежит П. И. Чайковскому?» (варианты: К. Сен-Сансу, Ф. Шуберту и пр.), «С каким фортепианным жанром музыки (или жанрами) у Вас ассоциируется имя композитора К. Черни?» (варианты: А. Клементи, Ф. Шопена, Ф. Шуберта, М. И. Глинки и т. д.), «В какой форме написана пьеса В. А. Моцарта “Турецкий марш”?» (варианты: Л. Бетховена «К Элизе», П. И. Чайковского «Сладкая греза»).

В добавление к тесту проводилась викторина, в которой надо было по фрагменту определить на слух название произведения и указать его автора. Для викторины были отобраны пьесы, наиболее популярные в классах фортепиано и входящие в хрестоматию для обучения китайских студентов (Р. Шуман «Смелый наездник», П. И. Чайковский «Марш деревянных солдатиков», С. И. Рахманинов «Итальянская полька», Л. Бетховен «К Элизе», Г. Ф. Гендель «Пассакалия», Ф. Шопен «Мазурка си бемоль мажор», Д. Б. Кабалевский «Клоуны», И. С. Бах «Вольтынка», К. Сен-Санс «Лебедь», К. Огинский Полонез «Прощание с Родиной»).

По второму показателю образно-аналитического критерия (представления о средствах выразительности в музыке европейской традиции, интонационной содержательности музыкальной формы) использовалось диагностическое задание «Создаем музыкальный образ», разработанное С. Д. Давыдовой [37]. Суть диагностического задания заключается в моделировании образа музыкального произведения. Алгоритм выполнения задания: выразить в словах замысел произведения – словесно описать характер звучания основной темы произведения – назвать средства выразительности, их сочетание для воплощения придуманной музыкальной темы. Задание С. Д. Давыдовой предназначено для работы с младшими школьниками. В работе со студентами мы взяли за основу идею диагностического задания С. Д. Давыдовой и ввели в него дополнительные позиции. Для китайских студентов задание выглядело следующим образом: представить себя европейским композитором – выразить в словах замысел

музыкального произведения – дать название сочиняемому произведению – словесно описать характер звучания основной темы произведения в соответствии с обозначенным названием – назвать средства выразительности, свойственные европейской музыке, для воплощения придуманной музыкальной темы – описать историю развития чувства, заложенного в основной теме – в соответствии с этой историей обозначить жанр произведения и его структуру (в стилистике европейской музыки) – описать изменения характера темы в разных частях произведения и средства музыкальной выразительности, которые будут передавать эти изменения – проиллюстрировать сюжет или образ пьесы в любом наглядном виде (сюжетным рисунком, в графике, цвете, нотных записях и пр.).

По первому показателю эмоционально-мотивационного критерия (сформированность интереса к европейской фортепианной музыке, наличие любимых произведений в этой сфере) студенты отвечали на вопросы, которые были включены в анкету по образно-аналитическому критерию. Вопросы включали название любимого произведения (или любимых произведений), его автора, жанр, в котором написано произведение, его форму, краткую характеристику образа.

По второму показателю эмоционально-мотивационного критерия (эмоциональная отзывчивость на музыку, эмпатическая вовлеченность в ее образность в процессе восприятия) мы обратились к диагностическому заданию «Уподобление характеру звучанию музыки», разработанному О. Н. Радыновой. Задание направлено на выявление у обучающихся способности чувствовать эмоцию произведения и выражать ее с помощью движения, мимики, в цвете, в инструментальной и вокальной импровизации и т. д. [97].

Данное задание было адаптировано применительно к студентам. Для выражения эмоционального образа произведения в движении был использован прием пластического дирижирования – отражения образа музыкальных эмоций в пластике жестов и движений рук.

По первому показателю деятельностного критерия (способность к художественно-ассоциативной интерпретации обучающимся содержания

музыкальных образов в полихудожественной деятельности) была использована идея диагностического задания «Открой себя через музыку», разработанного Л. В. Школяр. Методика направлена на интерпретацию детьми содержания музыкальных образов в опоре на опыт своих жизненных впечатлений и переживаний [113]. В методике интерпретация музыкальных образов происходит через их воплощение в рисовании музыки. Данная методика была адаптирована для китайских студентов.

Как уже отмечалось в предыдущих разделах исследования, способ прочтения семантики музыкальных интонаций через образность других видов искусства понятен китайским музыкантам, воспитанным в системе национальной эстетики: художественные символы – эмоциональные метафоры насыщают китайскую живопись, поэзию, являются ориентирами в восприятии национальной музыки. Раскрытие эмоционально-образного содержания музыки через художественные ассоциации естественен для китайской традиции в общении с искусством. Поэтому творческие задания на полихудожественной основе не воспринимались китайскими студентами чем-то необычным при проведении диагностических заданий.

В данном диагностическом задании студентам нужно было не только подобрать художественные ассоциации к основному эмоциональному тону произведения, но и отразить структуру пьесы, выразить логику развития основной эмоции в ее интонационной драматургии. Для этого студентам предлагалось составить эмоциональный план пьесы с помощью сочетания оттенков цвета (или контрастных цветов), подобранных в соответствии с характером звучания в разных частях пьесы.

По второму показателю деятельностного критерия (выражение в фортепианном исполнении интонационной драматургии произведения в опоре на собственный эмоциональный опыт) использовался метод экспертной оценки (посещение занятий по фортепиано, обсуждение с педагогом качества исполнения пьесы студентами), а также анализ индивидуальных карт студентов, составленных педагогами фортепиано.

Эталоны выполнения всех представленных заданий соответствуют сформулированным нами описаниям оптимального уровня по выделенным критериям. Результаты выполнения диагностических заданий мы вычисляли на основе методики, предложенной А. В. Усовой [120]: коэффициент владения актуальными знаниями (K_0) выявляется по формуле $K_0 = \frac{n}{N}$, где n – число точных ответов, а N – количество заданий по данному критерию.

K_0 рассчитывался в пятибалльной шкале и распределялся по уровням развития выделенного критерия:

- 1 балл – пороговый уровень;
- 2–3 балла – достаточный уровень;
- 4–5 баллов – оптимальный уровень.

Представим результаты начальной диагностики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских студентов, обучающихся в фортепианных классах вуза.

По образно-аналитическому критерию: анализ ответов на вопросы анкеты и проведенной викторины показал низкие результаты (отсутствие оптимального уровня и преимущество порогового). Такие низкие результаты объективны, учитывая особенности частного обучения игре на фортепиано большинства студентов. Педагоги фортепиано по сложившейся в Китае традиции обучения объясняют основы музыкальной грамоты в процессе практического освоения игры на фортепиано. При этом сведения о композиторах, истории создания произведения, его принадлежности к определенному стилю и жанру остаются на периферии внимания как педагога, так и ученика. Нередкими являются случаи неточного перевода на китайский язык названий европейских пьес, что также уменьшило шансы студентов правильно ответить на заданные вопросы. В фортепианных классах при Художественных центрах теоретическая подготовка обучающихся также несовершенна. В разных центрах имеется разный набор теоретических музыкальных дисциплин. Зачастую в связи с трудностями оплаты родители отказываются от дополнительных занятий, ограничивая задачи обучения исключительно развитием умений игры на инструменте. Не во всех

Художественных центрах есть дисциплина именно по истории европейской музыки, большинство центров ограничивается в своих учебных планах изучением истории китайской музыки. Все эти причины отразились в результатах опроса, который показал, что студенты, поступившие на первый курс вуза, имеют весьма ограниченные и несистематизированные сведения даже о тех европейских произведениях, которые они когда-либо играли на уроках фортепиано или слышали в исполнении других обучающихся на отчетных концертах.

Результаты выполнения творческого задания (на основе диагностического задания «Создаем музыкальный образ», разработанного С. Д. Давыдовой) мы определяли, ориентируясь на следующий эталон выполнения.

Студент внятно выражает в словах воображаемый замысел музыкального произведения, дает соответствующее придуманному образу название сочиняемого произведения. В словесное описание характера звучания воображаемой темы вносит образные характеристики, уточняющие детали. Обозначает жанр произведения, бытующий в европейской музыке, и в рамках жанра конкретизирует средства выразительности в стилистике европейской музыки (ритмический и мелодический рисунки, мажорный или минорный лад, темп звучания, динамика, исполнение темы определенным способом – легато, стаккато и пр.). Определяет структуру произведения (количество частей), в соответствии с выбранной музыкальной формой описывает изменения в теме (смена лада, характера ритма, мелодии, штрихов, темпа и пр.). Работа предоставляется в письменном виде, поощряются иллюстрации к изложенному. В соответствии с этим эталоном определялись оптимальный, достаточный и пороговый уровни ответов.

Проверка письменных работ показала, что студенты в основной массе не владеют достаточными умениями в выражении своих эмоций и фантазий. Большое количество работ представляло собой формальные отписки. Те студенты, которые добросовестно отнеслись к выполнению задания, основное внимание уделили описанию истории на придуманную тему (нередко щедро проиллюстрированную). При этом описания средств выразительности были достаточно общие, не конкретизированные. В описании придуманной истории

встречались ссылки на форму (прописывали количество частей в воображаемой пьесе). Однако студенты сосредотачивали свое внимание не столько на музыкальных проявлениях в развитии интонационной драматургии, сколько на сочинении литературной программы к воображаемому произведению.

Приведем достаточно типичный пример выполнения задания, который оценен как достаточный уровень.

«Замысел произведения состоит в том, чтобы напомнить людям о родительской любви, вызвать у них теплые чувства. Слушатели могут вспомнить или подумать о том, что любовь родителей к своим детям – это молчаливое согласие и поддержка, любовь безвозмездная и безусловная. Но дети, не ценя эту любовь, способны ранить родителей словами или поведением, отношением. Только с возрастом к ним приходит осознание того, что их родители – единственные, что они стареют. И тогда сила любви увеличивается многократно.

Название произведения – “Тихая тропа любви”. Основная тема произведения звучит в мажорном ладу, она легкая, мелодичная, средняя по скорости звучания. Используется гомофонно-гармоническая фактура, консонансы в гармонии, ровный ритм.

Форма пьесы – трехчастная. Первая и третья части – в мажорном ладу. Они незначительно отличаются друг от друга. Средняя часть исполняется в минорном ладу. В гармонии появляются диссонансы, что выражает напряженную атмосферу. Форма произведения отражает развитие чувства, заложенного в основной теме, соотносится со стадиями развития отношений ребенка и его родителей: вначале ребенок привязан к родителям, они авторитетны для него, его любовь безусловна; затем ребенок начинает взрослеть, постепенно отстраняясь от родителей, тогда его дух полон противоречий, и музыка выражает некоторое сопротивление, напряжение. Наконец, ребенок взрослеет и осознает, что его родители не могут быть идеальными, но они единственные люди, которые любят его и принимают в любых обстоятельствах. В этот период родители тоже открыты к своему ребенку, протягивают ему руку поддержки. Эта просветляющая мысль выражается в звучании музыки».

В данном достаточно типичном примере выполнения задания мы видим развернутую литературную программу. Однако представлен сюжет, скорее, для небольшого рассказа на тему, которая, очевидно, волнует студента (об отношениях взрослеющих детей и их родителей). Музыкальный аспект представлен в общих чертах – такое описание предполагаемой музыкальной пьесы может подойти для любого сюжета на лирическую тему. В то же время продемонстрированы имеющиеся умения анализа музыкальной формы, отражено понимание студентом выразительных возможностей трехчастной музыкальной композиции.

Общий результат по диагностическому заданию, тесту и викторине представлен в таблице 1.

Таблица 1

Количественные результаты начальной диагностики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов ЭГ и КГ по образно-аналитическому критерию

| Студенты в ЭГ | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 0 | 12 | 36 |
| 100% | 0% | 25,00% | 75,00% |
| Студенты в КГ | | | |
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 0 | 11 | 37 |
| 100% | 0% | 22,90% | 77,10% |

Исходя из данных таблицы, результаты по образно-аналитическому критерию примерно одинаковые в ЭГ и КГ. Преимущество составляют достаточный и пороговый уровни: в ЭГ достаточный уровень оказался у 12 студентов (25,00%), в КГ – у 11 студентов (22,90%); в ЭГ пороговый уровень выявлен у 36 студентов (75,00%), в КГ – у 37 студентов (77,10%). Оптимальный уровень не продемонстрировал ни один студент в ЭГ и КГ.

По первому показателю эмоционально-мотивационного критерия (сформированность интереса к европейской фортепианной музыке, наличие любимых произведений в этой сфере) были сформулированы вопросы,

дополнительно к вопросам анкеты (о которой уже упоминалось выше). Ответы студентов на данные вопросы не учитывались при подсчете баллов по образно-аналитическому критерию, а были рассмотрены в рамках анализа по эмоционально-мотивационному критерию. Вопросы были сформулированы так, что нужно было указать название своего любимого произведения европейского композитора (или нескольких произведений), имя автора этого произведения. В отдельном вопросе предлагалось дать краткую характеристику своему любимому произведению: указать жанр, структуру, особенности его эмоционально-образного содержания, описать, с какими художественными образами или жизненными ситуациями ассоциируется данное произведение.

Анализ ответов на эти вопросы показал следующее. Ряд студентов записали в качестве любимых произведений те, которые упоминались в той же самой анкете. При этом неточными оказались пояснения с описанием жанра, формы, характера произведения, что указывало на формальный и случайный выбор пьесы для ответа «по подсказке». Ряд студентов записали в качестве любимого произведения пьесу китайского композитора. Эти ответы вместе с формальными отписками были определены к пороговому уровню.

Большинство студентов все же называли любимые произведения, давали подходящую этому образу характеристику и описывали ситуации в своей жизни, связанные со звучанием этого произведения (или с его исполнением). Однако в этих ответах были разного рода неточности: кто-то из студентов неправильно называл название (например, вместо «К Элизе» Л. Бетховена – «Алиса», вместо «Баркаролы» П. И. Чайковского – «Лодочная пьеса» и тому подобное), кто-то путался в имени композитора. Много ошибок было связано с неточностями в обозначении жанра произведения, а также в указании его структуры (количество частей). Эти ответы были отнесены к достаточному уровню.

Оптимальный уровень предполагал точность в названии произведения, характеристике его образности, указании формы и жанра пьесы, имени композитора. Таких студентов оказались единицы в ЭГ и КГ.

По второму показателю эмоционально-мотивационного критерия (эмоциональная отзывчивость на музыку, эмпатическая вовлеченность в ее образность в процессе восприятия) студенты выполняли творческие задания с использованием приемов пластического дирижирования. Студентам предлагалось отразить в пластике рук характер мелодии, движение мелодического рисунка, воплощаемую музыкой эмоцию (Ф. Лист Ноктюрн «Грезы любви»). Задание выполнялось в парах, где один был ведущим («художником, который рисует музыку»), а другой его отражением («зеркалом»). В процессе звучания ведущий и ведомый («художник» и «зеркало») менялись ролями. Весь процесс, происходивший в учебной аудитории, записывался на видеокамеру (для последующего анализа выполнения студентами этого задания).

Эталон выполнения задания. Соответствие характеру музыкального звучания выбранных обучающимися движений рук (например, плавное кружение, мягкие восходящие и ниспадающие взмахи рук или резкие, угловатые движения), передача в жестах ярких интонационных оборотов, акцентов, пауз, уместность мимических реакций обучающегося, увлеченность музыкой и стремление к оригинальности в пластическом воплощении образа.

Отметим, что данные задания выполнялись студентами с увлечением. Хотя поначалу многие студенты восприняли задание по пластическому дирижированию как развлечение, игровую ситуацию на занятии. На записи видно, что поначалу многие студенты, выполняя движения в паре, дразнили друг друга, придумывали нарочито несуразные, не подходящие музыке движения. Мы применили прием «ведущая пара» (когда все должны повторять движения за парой, назначаемой педагогом «ведущей парой», а затем роль «ведущей пары» передается педагогом следующим парам по очередности). Этот прием позволил убрать элемент хаотичности в выполнении задания. Ситуация, когда каждая пара оказывалась в центре внимания, заставляла студентов быть более серьезными, собранными и выполнять движения в характере звучащей музыки. Однако даже в ситуации серьезного и ответственного выполнения этого задания студенты в большинстве своем не сумели отразить в движениях эмоциональный характер

музыки. Многие просто делали взмахи руками в такт звучанию, наподобие дирижерских жестов, многие «чертили» в воздухе геометрические фигуры (в частности, треугольники в соответствии с трехдольным размером пьесы) – также подражая дирижерским взмахам. Лишь немногие делали попытки показать в пластике рук мелодический рисунок звучания, выразить в движении эмоциональный тон музыки, но, как правило, повторяли найденный вариант движения на протяжении всей пьесы, не отражая изменений в ее эмоциональной драматургии.

Суммировав полученные студентами баллы за выполнение этих заданий, мы получили следующий результат (таблица 2).

Таблица 2

Количественные результаты начальной диагностики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов ЭГ и КГ по эмоционально-мотивационному критерию

| Студенты в ЭГ | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 3 | 18 | 27 |
| 100% | 6,25% | 37,50% | 56,25% |
| Студенты в КГ | | | |
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 4 | 20 | 24 |
| 100% | 8,33% | 41,67% | 50,00% |

В таблице показано, что результаты по эмоционально-мотивационному критерию примерно одинаковые в ЭГ и КГ. Большинство студентов продемонстрировали достаточный уровень – 18 студентов в ЭГ (37,50%) и 20 студентов в КГ (41,67%). Пороговый уровень представлен у половины студентов – 27 студентов в ЭГ (56,25%) и у 24 студента в КГ (50,00%). Самое меньшее количество студентов продемонстрировали оптимальный уровень – 3 студента в ЭГ (6,25%) и 4 студента в КГ (8,33%).

По первому показателю деятельностного критерия (способность к художественно-ассоциативной интерпретации обучающимся содержания музыкальных образов в полихудожественной деятельности) на основе методики

Л. В. Школяр было разработано диагностическое задание по составлению эмоционального плана музыки в рисунке. Был предложен следующий алгоритм выполнения задания: 1) в процессе прослушивания пьесы подобрать цветовой фон, соответствующий эмоциональному тону музыки, и изобразить графически образ основной темы пьесы (наложить графическое изображение на цветовой фон); 2) составить с помощью цветовых сочетаний эмоциональный план пьесы (отражение в цветовой гамме смены эмоций в разных частях пьесы), изобразить графически интонационное развитие основной темы в общей композиции; 3) дать собственное название композиции.

Студентам был разъяснен эталон выполнения задания. При оценивании рисунка не будут учитываться умения студента в сфере изобразительной деятельности (владение основами композиции, специальными навыками или техниками рисования). Главное, что необходимо выразить с помощью красок и линий, – это эмоциональный строй музыки. При этом рисунок может быть абстрактным или содержать какой-либо фантазийный сюжет – по желанию студента, что также не учитывается при оценивании. Критерии оценивания: выбор для рисунка соответствующих эмоциональному тону музыки холодных или теплых, ярких, насыщенных или приглушенных оттенков цвета; выражение музыкального образа с помощью соответствующих его характеру линий (плавные, мягкие или резкие, угловатые очертания), отражение в рисунке изменений эмоциональных состояний в разных частях музыкальной формы.

Для выполнения задания студентам была предложена пьеса из «Детского альбома» П. И. Чайковского «Сладкая греза». Выбор пьесы был определен по разным соображениям. Пьеса обладает достаточно протяженным звучанием, что дает время для погружения в ее эмоциональную атмосферу и подбора средств для воплощения основного эмоционального тона в цвете и рисунке. Название пьесы студентам не сообщалось, но многим студентам данная пьеса оказалась знакома. Однако даже те, кто вспомнил ее название, не оказались связанными в своей интерпретации каким-то конкретным программным сюжетом (название произведения дает простор для фантазии).

Из анализа полученных рисунков мы сделали вывод, что сложность для китайских студентов представило определение на слух трехчастной структуры пьесы П. И. Чайковского. Это связано с тем, что эмоциональный тон средней части не контрастирует другим частям, а представляет собой лишь иной оттенок основной эмоциональной краски пьесы. Большинство студентов верно отразили в графических линиях и выбранном цветовом фоне общий характер музыкального образа, но не отметили при этом смену эмоционального оттенка в средней части. Это снизило оценку выполненных заданий до достаточного уровня.

По второму показателю деятельностного критерия (выражение в фортепианном исполнении интонационной драматургии произведения в опоре на собственный эмоциональный опыт) использовались опрос педагогов по фортепиано, анализ составленных ими индивидуальных карт студентов и метод экспертной оценки исполнения студентами фортепианных пьес на занятиях и отчетных концертах.

Мы провели опросы среди педагогов, работающих со студентами первого курса по классу фортепиано, познакомились с картами, составленными для работы со студентами. Анализ этих карт привел нас к выводу, что распространенным недостатком игры у студентов являются излишне зажатые кисти рук при развитости беглости пальцев. Поэтому первые задания для многих студентов связаны с разучиванием очень простых в техническом отношении пьес для того, чтобы они смогли выработать игру с раскрепощенной кистью руки. У некоторых студентов обнаруживаются пробелы в координации между правой и левой руками, особенно при исполнении пьес с элементами полифонии, у кого-то не получается игра легато и прочее. Все эти пробелы в фортепианной подготовке также возвращают студентов к простому в техническом отношении репертуару для выработки необходимых умений.

При знакомстве с индивидуальными картами студентов, составленными педагогами, мы пришли к выводу, что педагоги уделяют внимание исключительно техническим умениям студентов. Мы не обнаружили в записях упоминания о том, насколько соответствовала игра студентов эмоционально-

образному характеру произведения. Поэтому дополнительно к анализу индивидуальных карт мы с разрешения педагогов посетили индивидуальные занятия со студентами, чтобы сделать выводы относительно эмоциональной выразительности их исполнения (выявить уровень развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки по деятельностному критерию). Мы посещали занятия выборочно. Во-первых, наше внимание уделялось занятиям, на которых студенты разучивали пьесы европейских композиторов. Как указывалось выше, требования к обучению китайских студентов предполагают акцент в отборе произведений учебного репертуара на произведения фортепианной музыки с китайской национальной спецификой. Поэтому мы выделили те занятия, на которых студенты занимались разучиванием европейских фортепианных пьес. Во-вторых, мы не имели возможности посетить все занятия, поэтому использовали уже сделанную нами градацию студентов по группам в соответствии с их начальной фортепианной подготовкой. В каждой из четырех выделенных групп мы посетили по три занятия в ЭГ и КГ.

Такой срез данных позволил сделать вывод, что работа над европейскими фортепианными пьесами происходит с тем же уклоном в отработку технических умений у студентов и развитием их пианистического аппарата. Исполнение студентами европейских фортепианных пьес показало в большинстве случаев непонимание ими логики интонационной драматургии музыкальных произведений, что отражалось в неточности фразировки, отсутствии смысловых акцентов в музыкальных фразах, механистичности и эмоциональной однородности звучания пьесы, без выделения эмоциональных оттенков как внутри основной темы, так и в разных частях пьесы. Пьесы, где темы в разных частях были контрастными, как правило, выделялись в исполнении студентов сменой динамики и более плотным звучанием. Но это не всегда соответствовало нужному эмоциональному тону данной части пьесы.

Суммировав полученные студентами баллы за выполнение этих заданий, мы получили следующий результат (таблица 3).

Таблица показывает, что результаты по деятельностному критерию так же, как и по двум другим критериям, примерно одинаковые в ЭГ и КГ. Преимущественным по количеству студентов оказался достаточный уровень, ему соответствует большинство студентов: 24 студента в ЭГ (50,00%) и 22 студента в КГ (45,83%). Пороговому уровню соответствуют 22 студента в ЭГ (45,83%) и 23 студента в КГ (47,92%), оптимальный уровень в ЭГ показали 2 студента (4,17%), в КГ – 3 студента (6,25%).

Таблица 3

Количественные результаты начальной диагностики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов ЭГ и КГ по деятельностному критерию

| Студенты в ЭГ | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 2 | 24 | 22 |
| 100% | 4,17% | 50,00% | 45,83% |
| Студенты в КГ | | | |
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 3 | 22 | 23 |
| 100% | 6,25% | 45,83% | 47,92% |

Общие итоги начальной диагностики в ЭГ и КГ представлены в таблице 4.

Таблица 4

Количественные результаты начальной диагностики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов ЭГ и КГ по выделенным критериям (в %)

| Критерии | Уровни | | | | | |
|----------------------------|-------------|-------|-------------|--------|-----------|--------|
| | оптимальный | | Достаточный | | пороговый | |
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| Образно-аналитический | 0% | 0% | 25,00% | 22,90% | 75,00% | 77,10% |
| Эмоционально-мотивационный | 6,25% | 8,33% | 37,50% | 41,67% | 56,25% | 50,00% |
| Деятельностный | 4,17% | 6,25% | 50,00% | 45,83% | 45,83% | 47,92% |

Таким образом, наиболее низкие результаты у студентов ЭГ и КГ оказались по образно-аналитическому критерию. Такая ситуация объясняется тем, что

большинство студентов получали сведения по музыкальной грамоте в рамках частных уроков в процессе практического освоения навыков игры на фортепиано. Как правило, сведения о композиторах, истории создания произведения, его жанрово-стилевых особенностях остаются на периферии внимания как педагога, так и ученика. Анализу средств выразительности, интонационной драматургии произведения также уделяется меньшее внимание, чем технике исполнения. Выяснилось, что студенты имеют весьма расплывчатое представление о жанрах, формах, средствах выразительности европейской музыки. Даже те произведения, которые с уверенностью были обозначены как любимые (или когда-либо исполняемые на фортепиано), часто обозначались в ответах с ошибками в названиях, с путаницей в фамилиях и именах композиторов. Это также свидетельствует об отношении к этим знаниям в процессе обучения как второстепенным, не имеющим принципиального значения.

По эмоционально-мотивационному критерию доминируют достаточный и пороговый уровни. В то же время по этому показателю есть небольшое количество обучающихся, продемонстрировавших оптимальный уровень. Этими обучающимися и в ЭГ, и в КГ оказались выпускники фортепианной студии Лю Шикуня в городе Чжэньчжоу. Эта студия носит имя выдающегося китайского пианиста и просветителя-педагога. Характерно, что он обучался в России и сам освоил русскую исполнительскую фортепианную школу. Эти традиции поддерживаются в студии, носящей его имя. Примечательно, что среди других студентов в ЭГ и КГ оказалось большее количество продемонстрировавших пороговый уровень, чем достаточный. Затруднение у студентов вызвало задание, связанное с описанием эмоционально-образного содержания европейского музыкального произведения, которое они когда-либо исполняли или считают своим любимым произведением. Большинство студентов давали неточную характеристику эмоционального тона произведения. Ассоциации с жизненными ситуациями также оказались достаточно далекими от характера звучащих образов. Трудности вызвало задание, связанное с передачей образа в пластике рук. Поскольку в китайской традиции движения, сопровождающие музыку,

определенным образом регламентированы, свободное пластическое выражение музыкального образа давалось студентам с трудом. Большинство выполняли это упражнение формально.

По деятельностному критерию было выявлено примерно равное количество студентов с достаточным и пороговым уровнями развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки. Выяснилась распространенная ошибка у китайских студентов в восприятии эмоциональной драматургии: большинство студентов не улавливают изменений в разных частях музыкальной формы. Зачастую вся пьеса представляется в едином эмоциональном ключе, особенно если эмоциональный тон средней части не контрастирует с другими частями, а представляет собой лишь иной оттенок основной эмоциональной краски пьесы. Это отразилось как в составлении эмоционального плана пьесы в рисунке, так и в исполнении подобных по интонационной драматургии пьес. Исполнение студентами фортепианных пьес показало в большинстве случаев непонимание ими логики интонационной драматургии музыкальных произведений, что отразилось в неточности фразировки, отсутствии смысловых акцентов в музыкальных фразах, механистичности звучания. Оптимальный уровень продемонстрировали лишь некоторые студенты (все они оказались выпускниками фортепианной студии Лю Шикуня в Чжэньчжоу).

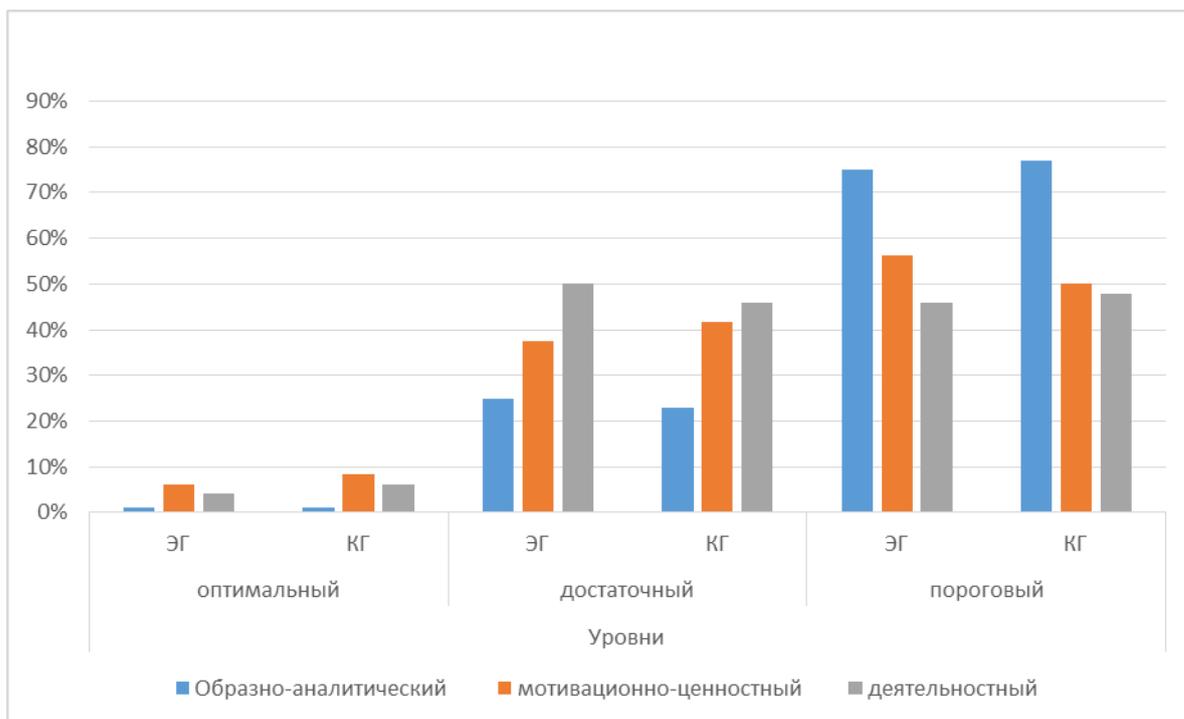


Рис. 1. Результаты начальной диагностики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов ЭГ и КГ по выделенным критериям

2.2. Содержание и особенности методики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая

Анализ результатов проведенного диагностического исследования послужил основой для разработки методики развития у китайских студентов эмоционально-образного восприятия европейской музыки.

Начальная диагностика проводилась на первых занятиях в первом семестре в рамках изучения студентами обязательной дисциплины «Основы теории музыки» (32 часа).

Цель данной дисциплины сформулирована как развитие у студентов основ музыкально-теоретической грамотности. В задачи курса входят: овладение базовой теорией и базовыми знаниями по данной специальности методом анализа и интерпретации музыкальных произведений различных стилей и жанров, формирование художественной культуры [90].

Обучение студентов в данном вузе направлено на их подготовку к преподаванию музыки в школе. Поэтому дополнительными задачами курса выступают: освоение методов преподавания и обучения в области музыкального искусства, формирование практических способностей к организации учебной и внеучебной музыкальной деятельности в классе [90].

В учебной программе указано, что обучение студентов подразумевает получение и систематизацию знаний по музыкальной грамоте, понимание сущности китайской народной музыки и мировой народной музыки, знакомство с передовыми разработками и идеями музыкального образования. Однако, несмотря на широкую постановку проблемы – освоения китайской музыки в русле мировой художественной культуры, – основной музыкальный материал для обучения студентов сосредоточен на классических произведениях китайской музыки, «обладающих высокими идейно-художественными качествами» [90] и отвечающих традиционному для китайской философии отношению к

национальной музыке как хранительнице нравственных устоев государства и общества. Анализу европейской музыки уделяется внимание в значительно меньшей степени.

Не меняя содержательных основ курса «Основы теории музыки», мы внедрили в программу практических занятий экспериментальной группы (ЭГ) методы и приемы освоения эмоционально-образного содержания европейской музыки, разработанные в рамках авторской методики. Большая часть разработанных творческих заданий была предложена студентам ЭГ для самостоятельной работы при разучивании европейских пьес на занятиях фортепиано. Подготовленные дома творческие работы по интерпретации музыки в полихудожественной деятельности использовались как наглядный материал на занятиях в классе фортепиано (для этого были проведены разъяснительные беседы с педагогами по фортепиано). Педагоги по фортепиано обсуждали со студентами их работы, разъясняли на этом материале ошибки, допущенные в анализе музыкальной формы, что помогало в работе над выразительностью исполнения пьес европейских композиторов. Наиболее удачные работы демонстрировались на практических занятиях ЭГ по дисциплине «Основы теории музыки». Студенты делали аннотации к европейским пьесам, показывали примеры интерпретации этих пьес в полихудожественных продуктах собственного творчества, демонстрировали выразительное исполнение пьес на фортепиано с учетом проделанного практического анализа их структуры и интонационной драматургии.

На первом, ориентационном, этапе разработанной нами методики ставилась задача обогащения эмоционального и художественно-образного опыта студентов при восприятии европейской музыки.

Для ориентационного этапа мы выделили методы, направленные на эмоциональную вовлеченность студентов в звучащие образы, актуализацию их личностного опыта в опоре на широкий спектр жизненных и художественных ассоциаций. Это методы наглядно-слухового показа, эмпатии, широких ассоциаций, размышления о музыке. Методы дополнены разработанными

творческими заданиями: «Зеркало» (пластическое интонирование в парах), «Разноцветные мелодии» (создание коллажей с помощью компьютерной графики в характере звучания), «Звучащие пейзажи» (подбор репродукций картин, сходных с разучиваемым произведением по эмоциональному тону).

Приведем конкретные примеры применения выделенных методов и разработанных творческих заданий в учебном процессе.

На практических занятиях в курсе «Основы теории музыки» мы применяли метод широких ассоциаций в процессе слухового анализа европейских произведений. На примере конкретных произведений мы познакомили студентов с идеей российского музыковеда В. В. Медушевского о музыкальной интонации как выражении «живого организма, открыто олицетворяющего духовную жизнь личности».

В работах В. В. Медушевского представлены многочисленные примеры анализа музыкального произведения с позиции воображаемого общения с «живым» человеком, обладающим характеристиками возраста, пола, темперамента. Так, «Осенняя песнь» из альбома П. И. Чайковского «Времена года» представлена в описании В. В. Медушевского как неспешная прогулка пожилой пары. Исследователь указывает на глубокие ровные басы и мерную аккордовую поступь в аккомпанементе, что вызывает ассоциации с неторопливыми, несколько тяжеловатыми шагами. Указывает на особенность развития мелодии: правая рука как бы подхватывает, продолжает движение мелодии, начатое в левой руке. Это вызывает в воображении картину двух неспешно прогуливающих и беседующих людей, которые очень хорошо друг друга знают: один начинает говорить, а другой с готовностью поддерживает, «подхватывает», повторяя фразы и развивая мысль своего собеседника. Исследователь делает вывод о том, что не случайно П. И. Чайковский назвал эту пьесу «Осенняя песнь» (а не «песня»): это не просто картина осеннего сада (о чем повествуется в эпиграфе), это песнь о любви и верности двух людей, которые свою любовь и тепло отношений пронесли через всю жизнь [76, с. 42].

Такой анализ музыкальной формы произвел большое впечатление на студентов – прослушивание пьесы происходило в полной тишине в аудитории, лица студентов выражали полную погруженность в звучащую музыку и в свои собственные мысли.

В качестве домашнего задания студентам было предложено проанализировать с таких же позиций пьесы европейских композиторов, которые они исполняли на вступительном экзамене (или разучивали когда-либо на занятиях фортепиано). Студентам предлагалось рассказать о «герое» разученной ими пьесы: указать на возраст, определить пол, описать темперамент и жизненную ситуацию, в которой они этого героя представили. На следующем практическом занятии студенты представляли сделанные подобным образом аннотации – описание героев пьес, демонстрировали фрагменты произведений в собственном исполнении.

Отметим, что первые опыты студентов в «расшифровке» героя пьесы и его жизненной ситуации не всегда были удачными. Многие студенты подошли к выполнению задания с юмором и придумывали самые фантастические и нелепые истории. Многие просто фантазировали или рассказывали истории из своей жизни, имевшие мало отношения к исполняемой ими пьесе. Однако были и удачные ответы, которые педагог отмечал и разбирал подробным образом: акцентировал внимание студентов на деталях музыкальной формы, средствах выразительности в произведении, которые вызывают в воображении ассоциации с двигательными, пространственными, зрительными образами.

Для вживания в эмоциональный строй анализируемых таким образом пьес применялся прием пластического дирижирования – передачи музыкальных интонаций в пластике рук. На групповых занятиях задание выполнялось студентами в парах (творческое задание «Зеркало», где один в паре – ведущий, другой – копирующий движения ведущего). Такие пластические воплощения музыкальных образов активизировали работу воображения у студентов, стимулировали возникновение двигательных, пространственных ассоциаций, помогали прочувствовать оттенки эмоций, воплощенных в музыкальном

произведении. Зачастую применение приема пластического дирижирования служило для студентов своеобразной подсказкой для более точной трактовки образа «героя» пьесы.

Работа с применением метода широких ассоциаций была продолжена на индивидуальных занятиях по фортепиано при разучивании нового репертуара. По договоренности с педагогами знакомство студента с новым произведением (европейского композитора) начиналось не с самостоятельного домашнего разбора по нотам, как обычно, а с практического анализа на занятии. Для этого педагог применял наглядно-слуховой метод – проигрывал незнакомое студенту произведение (или его фрагмент – основную тему) и проводил с ним беседу об эмоционально-образном содержании музыки.

Исполнение педагогом пьесы стимулировало у ученика интерес к этой музыке, желание исполнить ее, создавало в его воображении эмоциональный образ пьесы, которую предстояло разучить.

В качестве домашнего задания студенту предлагалось подобрать иллюстрацию к разучиваемой пьесе. Чтобы сосредоточить внимание студента на выделении основного эмоционального тона пьесы, предлагалось выбрать соответствующий по эмоциональному состоянию пейзаж (т. е. картину природы, не содержащую какого-либо конкретного сюжета). Задание так и обозначалось: «Звучащий пейзаж». Для того чтобы подобрать соответствующую по эмоциональному тону картину (например, с использованием виртуальных энциклопедий в интернете) или подходящую художественную фотографию, студент был вынужден несколько раз прослушать эту пьесу в аудиозаписи, проникнуться ее эмоциональной атмосферой. При неточном выборе картины, иллюстрирующей образ пьесы, педагог направлял внимание студента на детали музыкальной формы пьесы, давая «подсказки» к ее эмоционально-образному содержанию. Таким образом, при разучивании нового произведения изначально ставился акцент на его эмоционально-образной основе, а не только на технической стороне исполнения.

Например, при работе над пьесой П. И. Чайковского «Баркарола» из фортепианного цикла «Времена года» (для студента с высоким уровнем базовой подготовки) предлагалось рассмотреть несколько репродукций с изображением летней природы с разным эмоциональным строем, выбрать пейзаж, подходящий по эмоциональному тону, и объяснить свой выбор. При неточном выборе педагог акцентировал внимание студента на деталях пьесы, раскрывающих ее программное содержание (повторяющийся плавный ритмомелодический рисунок – неспешно восходящий и ниспадающий, глубокие басы и «подхватывающие», дополняющие движение мелодии плавные отыгрыши в левой руке – создают образ покачивающейся на волнах лодки, мерного спокойного плеска воды, передают состояние умиротворения, летней неги). Выбранная в итоге репродукция (И. И. Левитан «Озеро») в дальнейшем использовалась как иллюстрация к разучиваемой пьесе.

Творческие задания «Звучащие пейзажи» применялись при разучивании пьес, чья программа была связана с образами природы, а также в работе над пьесами, названия которых не определяли какой-либо сюжет или программу, а их интонационная драматургия выстраивалась как погружение в одно эмоциональное состояние. К таким жанрам относятся прелюдия, этюд.

В первый том нотной хрестоматии, предназначенной для студентов данной консерватории, имеющих невысокий уровень технической подготовки в игре на фортепиано, включено большое количество этюдов. В хрестоматии отобраны несложные этюды, направленные на отработку базовых технических приемов игры на фортепиано: игра стаккато, легато, освоение гаммообразного и арпеджированного движений мелодии, чередование темы в правой и левой руке и т. п.

Сам по себе жанр учебного этюда не предполагает какого-либо яркого художественного образа, однако опора в воображении на удачно найденную образную аналогию помогала обучающемуся в освоении технического приема. Так, в этюде Л. Шитте ор. 108 № 7 аккорды в правой и левой руке на стаккато в сочетании с кружащейся и как бы приплясывающей мелодией создают в воображении картину веселого летнего дождика. Опора на этот самостоятельно

найденный студентом образ (и подобранную картинку-фотографию с веселым сюжетом на тему летнего дождика) помогла точной координации рук в чередовании стаккато и легато, придала исполнению этого этюда естественную живость и легкость.

Для пьес, чей эмоциональный тон было трудно перевести в наглядный образ, связать с конкретной жизненной ситуацией, было предусмотрено творческое задание «Разноцветные мелодии». Студенту предлагалось с помощью программы компьютерной графики создать абстрактный цветовой образ, подобрав соответствующие музыкальному звучанию сочетания различных цветов и их оттенков (холодных или теплых, насыщенных или приглушенных).

Например, на начальном этапе работы над этюдом студенту предлагалось обобщить с помощью цветowych сочетаний возникшее эмоциональное впечатление от игры педагога (и закреплённое при повторном прослушивании пьесы в аудиозаписи). Затем выполнить дома задание: создать с помощью компьютерной программы цветовой фон, соответствующий, по мнению студента, эмоциональному тону пьесы, а затем наложить на этот фон рисунок, отражающий характер повторяющейся интонации. Далее подобрать поэтическое название получившейся композиции. Так, простой учебный этюд Ф. Байера из нотной хрестоматии получил в итоге проделанной по такому алгоритму работы поэтическое название «Струящиеся потоки голубой воды». Образ струящейся воды помог студентке не только выполнить легато в арпеджированных мелодических фразах в правой и левой руке, но и сыграть эти фразы без обрывов мелодии, связать их в единое целое, передать образ безостановочного «струящегося» движения.

Выше мы уже указывали на характерную для китайской музыки связь с художественными или поэтическими образами-метафорами. Поэтому подобные задания («Звучащие пейзажи», «Разноцветные мелодии») оказались понятны китайским студентам. Они с интересом включались в самостоятельное придумывание поэтических образов к разучиваемым этюдам, их воплощение в подобранных картинах, фотографиях или в собственных рисунках. В результате

работа над разучиванием этюдов оказывалась связанной не только с тренировкой пальцев при освоении технических элементов, но и с воплощением придуманных самими студентами образов.

На коллективных занятиях в курсе «Основы теории музыки» демонстрировались наиболее удачные решения студентов в творческих заданиях по эмоционально-образному восприятию европейской музыки. Проводились параллели с китайской музыкой и анализировалась разница в воплощении музыкального образа. Так, в европейской музыке интонация содержит в своей образности ассоциации с физическими ощущениями (пространственными, зрительными, двигательными), которые в воображении слушателя или исполнителя могут интерпретироваться по-разному, в связи с разными жизненными ситуациями или образами других искусств, в зависимости от жизненного и художественного опыта каждого воспринимающего этот образ. В китайской музыке образ «закреплен» за определенным поэтическим или художественным символом, отраженным в названии пьесы или в связанном с ней литературном сюжете.

Задача развития умений анализа музыкальной формы и интонационной драматургии европейских произведений ставилась на втором – аналитическом – этапе методики. Данная задача решалась с помощью методов, связанных с интерпретацией содержания музыкальных образов в полихудожественной деятельности (перекодирования, создания художественного контекста, практического анализа, художественных ассоциаций).

Метод перекодирования, введенный Д. Б. Кабалевским, направлен на понимание содержания произведения через представление его образного выражения в иной знаковой системе, что помогает акцентировать внимание на выразительных возможностях художественных средств, понять их содержательное наполнение в конкретном художественном контексте. На групповых занятиях в курсе «Основы теории музыки» в рамках применения данного метода студентам предлагалось просмотреть мультфильмы, в которых обыгрывалось содержание разучиваемых ими пьес.

Традиция создания мультипликационных сюжетов на классическую музыку сложилась в европейской культуре в середине прошлого века. Сюжеты таких мультфильмов являются фантазиями режиссеров и их авторскими интерпретациями музыкальных композиций, но в точности передают эмоциональную драматургию пьесы. Герои мультфильмов в своем облике отражают характер музыкальных тем, движения и действия героев соответствуют ритмомелодическому рисунку, отражают штрихи и акценты в музыкальной ткани произведения. Поэтому такие просмотры становились на занятиях своеобразными практическими анализами музыкальной композиции: мультипликационные образы наглядно представляли малейшие нюансы музыкальной композиции и ее динамическое развитие в целом.

Особенно четкое соответствие изобразительного и музыкального рядов наблюдается в продукции компаний «Союзмультфильм» и «Уолт Дисней фильм». Классикой мультипликации на классическую музыку являются мультфильмы: «Детский альбом» П. И. Чайковского, «Картинки с выставки» М. П. Мусоргского, «Танцы кукол» Д. Д. Шостаковича. Поскольку многие из этих пьес включены в учебные хрестоматии для студентов, просмотры мультипликационных интерпретаций этих произведений становились своеобразными методическими рекомендациями, помогающими в разучивании пьес.

В качестве примера приведем фрагмент из мультфильма «Детский альбом» на музыку П. И. Чайковского, где в мультипликационных образах интерпретируется «Старинная французская песенка». В мультфильме представлен сюжет, связанный с европейской историей (рыцарь, посвящающий свои подвиги даме сердца). Тембры, в которых звучит мелодия, меняются в соответствии с развитием сюжета. В своем первом проведении тема и аккомпанемент звучат в тембрах, напоминающих старинные духовые инструменты, что создает средневековый европейский колорит (прекрасная дама сидит в башне замка). Для студента, разучивающего эту пьесу, важным здесь является хорошо слышимая тянущаяся басовая нота в сопровождении (которую потом он воспроизвел в исполнении на фортепиано). Ее как будто бы исполняет старинный

духовой инструмент – подобие волынки, который хорошо слышен в общей ткани звучания и обладает своей значимой ролью в создании колорита всей сцены. Во втором проведении тема переходит к скрипкам, что придает лирический настрой звучанию, иллюстрирующему краткую сцену общения рыцаря с прекрасной дамой. Средняя часть пьесы отражена в смене сюжета (рыцарь уезжает). Образ уезжающего рыцаря и неторопливой мягкой поступи его коня представляется «подсказкой» для исполнения стакато в левой руке (оно должно звучать не жестко и отрывисто, а обладать таким же мягким, приглушенным звучанием). В завершающей части снова звучит основная тема, но уже в тембре старинного клавесина (прекрасная дама снова в башне замка). Просмотр мультфильма и прослушивание варианта интерпретации пьесы, где основная тема предстает в разных тембровых красках, стали стимулом для студентов к внимательному отношению к этому простому, на первый взгляд, музыкальному тексту. Оказалось, что музыкальный образ заключает в себе множество нюансов и требует внимания и чуткости исполнителя в процессе его интерпретации.

Метод создания художественного контекста был связан с творческими заданиями по созданию слайд-фильмов к звучащей в записи музыке, где видеоряд подбирался из произведений изобразительного искусства (живописи, графики, скульптуры), связанных с образами европейской культуры. В хрестоматии по фортепиано для китайских студентов-первокурсников включены произведения И. С. Баха («Маленькие прелюдии», пьесы из «Нотной тетради А. М. Бах»), менуэты и сонатины В. А. Моцарта, Й. Гайдна, Л. Бетховена. Домашние задания по подбору произведений европейской живописи XVIII века к разучиваемой пьесе (творческие задания «Иллюстрации») вовлекали китайских студентов в освоение жанровых и стилевых особенностей этих произведений. При этом в выстраивании зрительного ряда студенты получали задание расположить разные по эмоциональному тону репродукции в соответствии с интонационной драматургией произведения (эмоциональными спадами и подъемами, кульминациями, оттенками эмоциональных состояний и пр.). На групповых занятиях происходило обсуждение созданных студентами слайд-фильмов,

анализировалось их соответствие жанрово-стилевым особенностям пьесы и то, насколько адекватно отражает зрительный ряд особенности музыкальной формы произведения. Работа над слайд-фильмами помогала студентам в разучивании и выразительном исполнении европейской музыки на занятиях по фортепиано.

Приведем в пример одну из таких «иллюстраций». Так, зрительный образ дам и кавалеров, танцующих менуэт, помог студенту в исполнении пьесы Л. Бетховена «Менуэт» (соль мажор). Первая часть менуэта воссоздает образ танца в том виде, в котором он бытовал в XVIII веке на балах в европейских дворцах. Студенту удалось найти репродукции картин, на которых изображены танцующие придворные. Пышные одежды, в которых невозможно быстрое движение, подчеркнутая церемонность поз и жестов наглядно представили образ этого танца. Ритмический рисунок в менуэте достаточно тяжеловесен, несмотря на трехдольный метр, поскольку каждая доля имеет свой вес в общем движении – соответствует сменяющимся на каждую ритмическую долю танцевальным па (в менуэте это шаг, поклон, приседание и пр.). Примечательно, что все эти сведения о танце менуэт студент получил при обсуждении с педагогом подобранных репродукций картин. Так, найденная им картина Д. А. Белюкина «Бал в Московском Дворянском собрании» не подошла для иллюстрации, поскольку изображает исполнение мазурки, а не менуэта, на картине В. Первунского «Венский вальс» изображены пары, танцующие вальс, а на картине Л. Шмутцлера «На балу» и вовсе изображен веселый кан-кан. Подходящей из всех перечисленных оказалась картина Ф. Баратти «Менуэт». Сравнение художественных воплощений этих разных танцев помогло студенту понять специфику танца менуэт, характер движений в этом церемонном танце, что затем было передано в фортепианном исполнении первой части пьесы Л. Бетховена.

В средней части пьесы мелодия плавная со сглаженным ритмом – связана с образом изящно и с достоинствомдвигающихся в танце дам (к этой части были подобраны картины с художественными образами светских европейских красавиц). Тема менуэта в репризе звучит еще более тяжеловесно, отражая образ торжественного шествия (что также является элементом менуэта) облаченных в

пышные одежды придворных. Подборка репродукций в соответствии со сменой частей танца помогла студенту представить атмосферу европейского бала, танцующих менуэт придворных, понять логику в смене частей пьесы и передать образ этого действия в выразительном исполнении на фортепиано.

Метод художественных ассоциаций отличается от метода художественного контекста более свободным выбором зрительного или поэтического ряда к звучащей музыке. Первостепенным при создании слайд-фильмов к музыкальным пьесам в рамках метода художественных ассоциаций является соответствие зрительного ряда эмоциональному тону музыки. Поэтому выбор могут составить как репродукции картин художников разных эпох, так и художественные фотографии или собственные рисунки студентов.

В рамках метода художественных ассоциаций применялся прием составления эмоционального плана пьесы с помощью смены цветовых сочетаний (творческое задание «Музыкальная палитра»). Студентам предлагалось с помощью компьютерной графики составить эмоциональные планы музыкальных композиций: отразить в цветовых сочетаниях и их смене динамику эмоционального развития музыки и смену частей в пьесе. Как уже указывалось выше, распространенной ошибкой китайских студентов-пианистов является исполнение всех частей произведений в едином эмоциональном ключе, акцентирование внимания на технике игры. Выполнение заданий по составлению эмоционального плана исполняемых пьес побуждало студентов вслушиваться в музыкальные интонации, помогало различать изменения настроений в эмоциональной драматургии произведения и в итоге способствовало выразительности исполнения.

Приведем в пример работу над разучиванием пьесы А. Т. Гречанинова «Счастливая встреча». В пьесе две части, которые не контрастируют по настроению и создают общую атмосферу предвкушения радостной встречи. Различаются части пьесы лишь в смене эмоциональных оттенков: средняя часть звучит в той же фактуре, только мажор сменяется минором и в ритмическом рисунке темы возникают более мелкие длительности, создающие ощущение

возбуждения и некоторой тревожности. Различить и понять эти оттенки в настроении студентке помогло составление эмоционального плана пьесы. После нескольких неудачных попыток (подбор излишне контрастирующих по цвету тонов для частей пьесы) студентка нашла подходящий цветовой вариант (палевый, с оттенком желтого, излучающий радость – цвет первой части сменялся на близкий по тону, но с тревожными красными бликами вместо желтых – цвет второй части). Пьеса имеет завершение – репризное повторение фрагмента темы в ее первоначальном эмоциональном облике. Это также было услышано студенткой и нашло отражение в эмоциональном плане (штрих первоначальной краски в завершении). Все найденные нюансы смены настроения в пьесе были отображены студенткой в фортепианном исполнении (даже акцентирование мажорного приподнятого звучания в завершающей пьесу интонации).

На данном этапе широко использовались разнообразные приемы в рамках метода практического анализа (пластическое дирижирование, подпевание мелодии, моделирование ритмического рисунка в слогаформулах, в графическом изображении, в движении и пр.). Все это способствовало развитию у студентов внимания к выразительным деталям музыкальной формы, к содержательному наполнению интонаций европейской музыки, ее связям с разнообразными ощущениями и явлениями окружающей жизни.

На третьем, со-творческом, этапе ставилась задача достижения практического выражения обучающимися эмоционально-образного восприятия музыки в игре на фортепиано. На этом этапе использовались разные виды музыкальной деятельности в опоре на методы творческого музицирования (создания условной партитуры, сочинения уже сочиненного, создания композиций, моделирования художественно-творческого процесса).

Метод создания условных партитур к музыкальному произведению разработан К. Орфом в его системе элементарного музицирования. Метод получил различные интерпретации в методических разработках многочисленных последователей этой системы (в частности, оригинальные варианты условных партитур предложены в методических разработках Т. Э. Тютюнниковой). Метод

нацелен на со-творческое участие в звучащей музыке. В рисунке или с помощью техники коллажа отображается структура пьесы, выделяются кульминации с помощью цветовых акцентов, прописываются ритмические рисунки для шумовых инструментов и пластических импровизаций с использованием звучащих жестов. От эмоциональных планов пьес с использованием цветовых сочетаний, которые студенты составляли на предыдущем этапе методики, условная партитура отличается большей детализированностью в отражении элементов музыкальной формы, а также своим предназначением для коллективного исполнения пьесы многими участниками (к соло, исполняемому на фортепиано, присоединяются исполнители на разнообразных шумовых инструментах).

Приведем пример разработки условной партитуры к пьесе из «Детского альбома» П. И. Чайковского «Марш деревянных солдатиков».

При разработке условной партитуры значение имеет подбор шумовых инструментов, соответствующих характеру пьесы (или звучащих жестов, подходящих музыкальному образу), поэтому уже на этапе их выбора происходят анализ и осмысление эмоционально-образного содержания пьесы. В данном случае необходимо было подобрать звуковой образ, соответствующий образу игрушечных деревянных солдатиков. Удачным оказалось предложенное студентами решение: превратить в «инструменты» шариковые ручки или карандаши (использовать их как клавиши). При прослушивании пьесы в исполнении педагога, который акцентировал изменение регистра и плотности звучания в средней части, студенты уловили это изменение. Было предложено сменить шумовой «инструмент» (заменить на звучащий жест – хлопки по коленям). В третьей части, где тема звучит в первоначальном варианте, возвращался аккомпанемент клавишами-карандашами.

В первоначальном варианте коллективного исполнения игра на сопровождающих звучание шумовых «инструментах» происходила в ровном метрическом отражении долей. В дальнейшем студентам было предложено разделиться на небольшие группы и придумать более сложные ритмические рисунки для сопровождения, а также найти дополнительные «инструменты» для

каждой образовавшейся группы. В итоговом исполнении принимал участие «дирижер» (желающий из студентов), который «включал» или «выключал» группы шумового сопровождения, накладывая их звучание друг на друга, следуя своему пониманию логики эмоционального развития пьесы. «Дирижеры» менялись, и у каждого «дирижера» возникал свой вариант интерпретации эмоциональной драматургии пьесы (с помощью смены тембров, уплотнения или разрядки шумового сопровождения).

Таким образом, работа над созданием условной партитуры и само исполнение пьесы с шумовым сопровождением превращались в коллективную со-творческую деятельность, в процессе которой происходили практический анализ музыкальной структуры и активное погружение в интонационную драматургию пьесы.

Метод создания композиций применялся для освоения студентами интонационной драматургии произведения через разные варианты его исполнения: игра в четыре руки с учителем, темброво-шумовой аккомпанемент, пение мелодии с придуманными словами. В последнем случае применялись творческие задания по сочинению «песенок-подсказок». Смысл этих заданий заключался в проработке трудных в техническом отношении фрагментов произведения (сложных для исполнения пассажей, ритмических рисунков). Распевание этих фрагментов в медленном темпе со словами или вокализация на разные слоги помогали отработке технически сложного навыка игры.

Метод сочинения уже сочиненного был направлен на обобщение наработанного студентами опыта эмоционально-образного восприятия музыки. Суть метода – самостоятельный выбор учеником средств музыкальной выразительности для воплощения программы произведения, которое предстоит разучить. Студенту предлагалось придумать возможный сюжет развития заданного в названии пьесы образа, спланировать количество частей, составить эмоциональный план произведения, продумать ритмомелодические рисунки к разным разделам формы произведения. Затем ученик прослушивал реальное звучание пьесы и вносил коррективы в продукт собственного творчества. Такая

подготовительная работа перед разучиванием пьесы настраивала на осмысленное и выразительное исполнение музыки в игре на фортепиано.

Для сочинения уже сочиненного подбирались программные пьесы. Так, на практическом занятии по курсу «Основы теории музыки» студенты получили задание описать словами воображаемую пьесу под названием «Веселый крестьянин, возвращающийся домой с работы» (это оригинальное название пьесы из «Альбома для юношества Р. Шумана»). Нужно было подобрать средства выразительности для темы, характеризующей главного героя (рисунок мелодии, ритма, жанровые черты звучания, изобразительные моменты), а также спланировать действия этого героя (выбрать структуру пьесы). В ответах студентов были озвучены самые разнообразные варианты. Некоторые студенты представили образ героя в характеристиках маршевой музыки (ритм передает уверенную, бодрую походку, мажорный лад и восходящее движение мелодии создают радостную приподнятую атмосферу). Многие выбрали форму *rondo* для развития сюжета и придумали небольшие сценки, сопровождающие фермера в его пути. Были варианты с песенной и танцевальной характеристикой темы. В этом случае большинство выбирали трехчастную форму для пьесы. В итоге студенты с большим интересом прослушали оригинальное звучание пьесы Р. Шумана и приняли активное участие в анализе средств выразительности, выбранных автором для воплощения этого образа.

По придуманным сюжетам к разучиваемым пьесам студентами создавались мультфильмы (творческое задание «Пластининовые истории»). При придумывании собственного сюжета к разучиваемому произведению эффект анализа музыкальной формы усиливался, внимание студентов сосредотачивалось на нюансах композиции. Например, в процессе создания мультфильма к «Итальянской песенке» из «Детского альбома» П. И. Чайковского студентка смогла осознать смену настроений в двухчастной структуре пьесы (что не удавалось ей при исполнении этой пьесы). Эмоциональный переход во второй части пьесы был отражен сначала в придуманном ею сюжете, а затем в выразительном исполнении на фортепиано.

Студенты с увлечением выполняли творческие задания, предложенные на занятиях. Были случаи, когда студенты выступали инициаторами в создании поэтических и художественных интерпретаций разучиваемых фортепианных произведений. Так, студентка сама предложила сюжет к разучиваемому этюду К. Черни, назвав его «Строгий разговор отца с капризной дочерью». В этюде № 17 до мажор (в редакции Г. Гермера) быстрые гаммообразные пассажи, поочередно звучащие в левой и правой руке, вызвали у студентки ассоциацию с «разговором на повышенных тонах». Этот образ помог студентке в разучивании пьесы: вместо механистичной отработки технического приема появился интерес к выразительному исполнению воображаемой сценки.

Внедрение разработанной нами методики происходило в течение учебного года. Применение комплекса методов и творческих заданий на этапах реализации методики стимулировало студентов к пониманию ассоциативных связей интонаций в музыке европейской традиции с образами окружающей действительности, движением чувств и эмоциональными реакциями человека на различные жизненные ситуации, мотивировало к эмпатическому проживанию эмоциональной драматургии произведений и передаче нюансов интонационной формы в собственном фортепианном исполнении. Опора на личностно ориентированный и полихудожественный подходы в изучении европейской музыки способствовала обогащению у студентов интонационно-образного багажа, расширению представлений о средствах выразительности в музыке европейской традиции и в целом развитию интереса и ценностного отношения к европейской музыкальной культуре.

2.3. Итоговая диагностика развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских студентов

Итоговый этап опытно-поисковой работы проходил у студентов первого курса Музыкальной консерватории при Чжэньчжоужском институте промышленных и прикладных технологий в конце 2021–2022 учебного года

(в июне 2022 года). В диагностические задания итогового этапа были вовлечены те же группы студентов, которые принимали участие в начальной диагностике и были задействованы на формирующем этапе опытно-поисковой работы. Те же две группы студентов первого курса в количестве 48 человек представляли экспериментальную группу (далее – ЭГ) и те же две группы (также в количестве 48 человек) составили контрольную группу (далее – КГ). Общее количество студентов, принявших участие в итоговой диагностике, составило, как и на этапе начальной диагностики, 96 человек.

В задачи итогового этапа опытно-поисковой работы входили проведение итоговой диагностики, анализ полученных результатов, формулирование выводов об эффективности разработанной методики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских студентов, обучающихся в фортепианных классах вуза.

Итоговая диагностика проводилась на заключительных занятиях по дисциплине «Основы теории музыки», на отчетных экзаменационных концертах студентов, а также при посещении индивидуальных занятий по фортепиано и на основе анализа индивидуальных карт студентов, составленных преподавателями.

Итоговая диагностика проводилась по тем же критериям (эмоционально-мотивационный, образно-аналитический, деятельностный), показателям, уровневым характеристикам (в соответствии с оптимальным, достаточным, пороговым уровнями), что и в начальной диагностике.

В итоговой диагностике были использованы те же диагностические методики, что и на начальном этапе. Разработанные нами на основе этих методик диагностические задания были идентичными по содержанию, что и в начальной диагностике, но различались подобранным к ним музыкальным материалом.

Так, по первому показателю образно-аналитического критерия (запас актуальных знаний о произведениях европейской музыки, входящих в программу обучения фортепиано в китайских музыкальных вузах) для студентов был разработан тест, куда входили вопросы того же типа, что и вопросы в анкете начальной диагностики (кто автор указанной пьесы, какая пьеса из

перечисленных принадлежит данному композитору, с каким фортепианным жанром музыки ассоциируется имя определенного композитора). В большем количестве, чем в предыдущий раз, были вопросы о том, в какой форме написаны представленные в анкете пьесы. В дополнение к перечисленным типам вопросов были добавлены вопросы на определение музыкального жанра произведений, а также вопросы на определение, к какому европейскому стилю относятся названные в анкете композиторы.

На итоговом этапе диагностики также проводилась викторина, в которой надо было по фрагменту определить на слух название произведения и указать его автора. Для викторины были отобраны пьесы, которые входят в хрестоматию по игре на фортепиано, разработанную для студентов данного вуза (Р. Шуман «Веселый крестьянин» из «Альбома для юношества», П. И. Чайковский «Осенняя песнь», «Баркарола» из альбома «Времена года», Л. Бетховен «Менуэт соль мажор», П. И. Чайковский «Итальянская песенка», «Старинная французская песенка» из «Детского альбома», С. С. Прокофьев «Марш» из альбома «Танцы кукол», Ф. Шопен Вальс до диез минор, Э. Григ «Листок из альбома» op. 12, М. И. Глинка «Жаворонок»). В течение учебного года, на формирующем этапе опытно-поисковой работы, многие студенты-первокурсники разучивали пьесы из данной хрестоматии на занятиях фортепиано. Однако студенты ЭГ, в отличие от студентов КГ, эти пьесы исполняли и обсуждали на групповых занятиях, делали к ним аннотации, представляли их эмоционально-образное содержание в разного рода наглядности (с помощью описанных в предыдущем параграфе творческих заданий). Немаловажно и то, что в ЭГ названия этих пьес уточнялись, звучали на занятиях в точном переводе с оригинала, как и имена европейских композиторов. Неудивительно, что студенты ЭГ показали большой процент ответов на оптимальном уровне по музыкальной викторине. Студенты КГ путались в названиях пьес, именах композиторов, поскольку этому вопросу на занятиях индивидуальным фортепиано не уделялось должного внимания (традиционно внимание акцентировалось на технике исполнения).

В целом анализ ответов на вопросы анкеты и проведенной викторины показал намного более высокие результаты в ЭГ, чем в этой же группе на этапе начальной диагностики. Большинство студентов ЭГ дали точные ответы на вопросы анкеты, связанные с принадлежностью произведений к определенному стилю, жанру. Студенты КГ также показали лучшие результаты, чем в этой же группе на начальной диагностике (поскольку так же, как и студенты ЭГ, играли многие из этих произведений на занятиях фортепиано или слышали их в исполнении других обучающихся на отчетных концертах). Однако, по сравнению со студентами ЭГ, результаты студентов КГ оказались на более низком уровне. Знания и представления о европейской музыке (о европейских композиторах, их произведениях для фортепиано, о стилях, жанрах, формах европейских фортепианных пьес) у студентов КГ оказались гораздо менее систематизированными.

По второму показателю образно-аналитического критерия (представления о средствах выразительности в музыке европейской традиции, интонационной содержательности музыкальной формы) так же, как и на начальной диагностике, использовалась идея диагностического задания «Создаем музыкальный образ», разработанного С. Д. Давыдовой. Для студентов задание выглядело, как и в начальной диагностике: представить себя европейским композитором и описать замысел музыкального произведения с подробным перечнем планируемых средств выразительности.

Студенты ЭГ в своих предположениях о средствах выразительности воображаемого музыкального образа были гораздо более точны, чем в своих ответах по этому заданию на этапе начальной диагностики. Свои предположения о том, как должна звучать музыка на придуманную ими тему, они подкрепляли точным обозначением средств музыкальной выразительности для основной темы пьесы, детальным описанием музыкальной формы, логики развития интонационной драматургии пьесы. Отметим разнообразие упомянутых студентами музыкальных форм (помимо распространенной в ответах трехчастной формы, многие указали такие формы, как вариации, рондо, сонатная форма).

У многих студентов в ответах употреблялся термин «интонационная драматургия», эмоциональное развитие рассматривалось в соотношении со структурой музыкальной композиции. Характерно, что письменные ответы по этому диагностическому заданию на итоговом этапе многие студенты ЭГ иллюстрировали не картинками с сюжетами из придуманной ими программы (как это было на начальном этапе диагностики), но графическими схемами примерного интонационно-ритмического рисунка темы, представлением эмоционального плана пьесы в цветовых сочетаниях, нотными записями.

У студентов КГ в данном диагностическом задании значимого прогресса, по сравнению с начальным этапом диагностики, не наблюдалось, хотя студенты КГ и проявили большую осведомленность о средствах музыкальной выразительности. Однако в сведениях о музыкальных формах практически все студенты КГ ограничились трехчастной и двухчастной структурами, не упомянули об интонационной драматургии воображаемой пьесы. Программа пьесы во многих ответах описывалась как развернутое литературное повествование с формальным упоминанием об особенностях музыкальной формы. Так же, как и в ответах начальной диагностики, иллюстрации в большинстве случаев носили характер сюжетной картинки, чаще всего имевшей отношение к описанному литературному сюжету, но не отражавшей особенностей музыкального образа и интонационной драматургии пьесы.

Общий результат по диагностическому заданию, тесту и викторине представлен в таблице 5.

Исходя из данных таблицы, результаты по образно-аналитическому критерию у студентов ЭГ и КГ резко отличаются. В КГ, как и в начальной диагностике, преимущество составляют достаточный и пороговый уровни: достаточный уровень – у 18 студентов (37,50%), пороговый уровень – у 24 студентов (50,00%), оптимальный уровень выявлен у 6 студентов (12,50%). В ЭГ пороговый уровень не продемонстрировал ни один студент, достаточный уровень выявлен у 20 студентов (58,44%), а оптимальный – у 28 студентов (41,66%).

Количественные результаты итоговой диагностики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов ЭГ и КГ по образно-аналитическому критерию

| Студенты в ЭГ | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 28 | 20 | 0 |
| 100% | 58,44% | 41,66% | 0% |
| Студенты в КГ | | | |
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 6 | 18 | 24 |
| 100% | 12,50% | 37,50% | 50,00% |

В итоговой диагностике по первому показателю эмоционально-мотивационного критерия (сформированность интереса к европейской фортепианной музыке, наличие любимых произведений в этой сфере) студенты также отвечали на вопросы, которые были включены в анкету по образно-аналитическому критерию. Вопросы включали название любимого произведения (или любимых произведений), его автора, жанр, в котором написано произведение, его форму, краткую характеристику образа.

Анализ ответов в итоговой диагностике показал следующее. Практически все студенты ЭГ (45 из 48) вписали в анкету название своего любимого европейского фортепианного произведения. В большинстве случаев им оказалось одно из произведений, прослушанных на групповом занятии. Так, многих студентов впечатлил проведенный педагогом анализ интонационной драматургии пьесы П. И. Чайковского «Осенняя песнь» из цикла «Времена года» – они отметили его как произведение, которое стало любимым после прослушивания. Многие в анкете написали, что стали самостоятельно разучивать это произведение дома, чтобы исполнить его и в исполнении отразить идею о любви и верности, пронесенных через всю жизнь. Также благодаря развернутому анализу на занятии внимание студентов привлекло произведение Л. Бетховена «Менуэт соль мажор». На формирующем этапе студенты ЭГ, разбившись на

небольшие группы, выполняли творческое задание – создавали слайд-фильм к звучанию этой пьесы. На занятии по «Основам теории музыки» студенты представляли разные варианты получившихся слайд-фильмов, всей группой обсуждали, насколько удачно подобраны иллюстрации, погружались в атмосферу европейского бала. С помощью педагога обсуждали смену репродукций в соответствии с интонационной драматургией пьесы. Благодаря такому анализу и непосредственному участию в своеобразной наглядной интерпретации пьесы, в чувствах многих студентов эта пьеса оставила эмоциональный след и была многими обозначена как любимое произведение.

К любимым произведениям были отнесены также пьесы Р. Шумана «Веселый крестьянин, возвращающийся домой с работы», П. И. Чайковского «Старинная французская песенка», т. е. те, в которые студенты оказались эмоционально погружены при выполнении творческих заданий.

Естественно, что в описании пьес, выбранных в качестве любимых (в большой степени благодаря эмоциональной вовлеченности в их восприятие в процессе практического анализа на занятии), студенты точно называли не только имена композиторов, но и форму пьесы, давали точные характеристики средствам выразительности, подробно описывали психологическую подоплеку интонационной драматургии.

Студенты группы КГ среди своих любимых произведений в большинстве случаев прописали произведения, которые они исполняли на индивидуальных занятиях фортепиано. Характерными ошибками были неточные названия пьесы и имени композитора, поскольку в хрестоматии, по которой занимались студенты, есть много неточных переводов (например, «Храбрый рыцарь» вместо «Смелый наездник» в обозначении пьесы Р. Шумана, «Лодочная песня» вместо «Баркарола» или Хитте вместо Шитте в написании фамилии композитора и др.). Однако больше всего ошибок студенты допустили в описании жанра и формы пьес, которые они исполняли (например, многие пьесы, независимо от их реальной структуры и жанра, были обозначены как «маленькая соната», т. е. сонатина. Инвенции И. С. Баха обозначены как «творческие пьесы», имеющие не

форму фуги, а трехчастную или двухчастную форму и т. д.). Все эти неточности снизили оценку за данное задание у студентов КГ. Многие студенты КГ, как и на этапе начальной диагностики, записали в качестве любимого произведения пьесу китайского композитора, что также было отнесено к ответам на пороговом уровне, поскольку не соответствовало условию задания (написать любимое фортепианное произведение европейского композитора), и данный ответ обозначал, что европейские произведения не входят в круг интересов студента.

По второму показателю эмоционально-мотивационного критерия (эмоциональная отзывчивость на музыку, эмпатическая вовлеченность в ее образность в процессе восприятия) в итоговой диагностике, так же как и на этапе начальной диагностики, мы обратились к методике О. Н. Радыновой «Уподобление характеру звучанию музыки», адаптировав ее к задачам нашего исследования и используя, как и на этапе начальной диагностики, прием пластического дирижирования – отражения образа музыкальных эмоций в пластике жестов и движений рук. На этапе итоговой диагностики мы обратились к произведению Э. Грига «Утро» (в фортепианной версии). Задание так же исполнялось в парах, но называлось в этот раз не «Зеркало», а «Художник и кисточка». Один в паре был ведущим («художником, который рисует музыку»), а другой был «кисточкой». Студенты в парах стояли друг за другом. «Художник» «рисовал» музыку, управляя расслабленными кистями рук стоящего впереди. В процессе звучания ведущий и ведомый («художник» и «кисточка») менялись ролями. Для последующего анализа выполнения студентами этого задания весь процесс, происходивший в учебной аудитории, записывался на видеокамеру.

Несмотря на изменившуюся ситуацию (вместо варианта «Зеркало», как в начальной диагностике, появился вариант «Художник и кисточка»), суть задания и эталон его выполнения остались такими же, как и на начальном этапе диагностики: соответствие характеру музыкального звучания выбранных обучающимися движений рук, передача в жестах ярких интонационных оборотов, акцентов, пауз и пр.

Был применен уже показавший свою эффективность прием «ведущая пара» (когда все должны повторять движения за парой, назначаемой педагогом «ведущей парой», а затем роль «ведущей пары» передается педагогом следующим парам по очередности). Этот прием позволял создать более цельный двигательный образ пьесы в коллективной импровизации движений, хотя каждая пара предлагала какой-то свой вариант двигательного воплощения звучания, но все эти двигательные интерпретации были объединены единым эмоциональным тоном музыки. Кроме того, ситуация, когда каждая пара оказывалась в центре внимания, придавала большую ответственность в выполнении игрового (в восприятии студентов) задания, побуждала их вслушиваться в музыку и выполнять движения в характере звучания.

Студенты ЭГ, на занятиях с которыми такого типа задания давались неоднократно при практическом анализе музыки, были более ответственны в выполнении движений, старались подчеркнуть особенности музыкальной формы, выделить кульминации, передать изменения в развитии звучания и в целом показали достаточно высокие результаты.

Студенты КГ в большинстве своем отнеслись к этому заданию как к забавной игровой ситуации и в итоге не сумели отразить в движениях эмоциональный характер музыки. Многие так же, как и на этапе начальной диагностики, просто «чертили» в воздухе треугольники в соответствии с трехдольным размером пьесы, подражая дирижерским жестам. Лишь некоторые проявили стремление выразить в движении эмоциональный тон музыки, но по большей части оставались в этом образе до конца пьесы, не отражая в движениях изменения в эмоциональной драматургии пьесы.

Представим результаты количественного анализа выполнения диагностических заданий по эмоционально-мотивационному критерию (таблица 6).

Количественные результаты итоговой диагностики развития
эмоционально-образного восприятия европейской музыки
у студентов ЭГ и КГ по эмоционально-мотивационному критерию

| Студенты в ЭГ | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 22 | 26 | 0 |
| 100% | 45,83% | 54,17% | 0% |
| Студенты в КГ | | | |
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 4 | 21 | 23 |
| 100% | 8,33% | 43,75% | 47,92% |

В таблице показано, что результаты по эмоционально-мотивационному критерию в КГ остались примерно на том же уровне, что и в начальной диагностике: у половины студентов остался пороговый уровень – 23 студента (47,92%), почти у половины студентов – достаточный уровень – 21 студент (43,75%). Оптимальный уровень в КГ продемонстрировали, как и в начальной диагностике, 4 студента (8,33%). Иная картина наблюдается в ЭГ: чуть больше половины студентов продемонстрировали достаточный уровень – 26 студентов (54,17%), и чуть меньше половины показали оптимальный уровень – 22 студента (45,83%). Пороговый уровень не показал ни один студент ЭГ.

На этапе итоговой диагностики по первому показателю деятельностного критерия (способность к художественно-ассоциативной интерпретации обучающимся содержания музыкальных образов в полихудожественной деятельности) было так же, как и на этапе начальной диагностики, использовано диагностическое задание «Открой себя через музыку», разработанное Л. В. Школяр. Задание направлено на интерпретацию содержания музыкальных образов в рисовании музыки. Студентам предлагалось подобрать цветовые ассоциации к основному эмоциональному тону произведения и отразить в смене разных цветовых сочетаний развитие основной эмоции – эмоциональную драматургию пьесы.

Для выполнения задания студентам был предложен один из наиболее известных вальсов Ф. Шопена – Вальс до диез минор. При подборе пьесы для

рисования мы ориентировались на те же позиции, что и на начальной диагностике. Музыка знаменитого вальса многим студентам оказалась знакома, однако название пьесы «вальс» не давало «подсказки», поскольку не указывало на какую-либо конкретную программу. Даже те студенты, кто вспомнил название пьесы, не оказались связанными в своей интерпретации каким-то конкретным программным сюжетом (так же, как и при начальной диагностике).

В описании Н. Г. Куприной образ вальса ассоциируется с поэтическим образом «золотой осени». «Вальс до диез минор написан в форме рондо с неизменно повторяющейся частью-рефреном. Пианистический прием, на котором основывается рефрен, – кружащийся, рассыпающийся пассаж. Virtuозное кружение, “россыпь” мелких длительностей в высоком регистре могут вызвать ассоциации с трепещущими от легкого дуновения ветра золотыми, “звенящими” на солнце листьями. Поэтический образ “золотой осени” с ее красотой и совершенством вполне уместен в качестве визуального образа звучания. Мелодия, начинающая вальс (и повторяющаяся в качестве репризы), соединяет в себе широкую распевность и танцевальную моторику. Эта песенность, вокальность, “спрятанная” внутри танца, придает музыке ощущение второго плана, взгляда со стороны, своеобразного любования происходящим. При всех своих взлетах и кружениях эта музыка исполнена глубины, спокойствия. Зрелость, весомость, неспешность интонаций еще более подчеркивает ассоциации с “золотой осенью”, гармоничным периодом в жизни и чувствах человека» [56].

Анализ полученных рисунков студентов ЭГ показал, что многие из них верно «прочитали» основную эмоциональную краску этого произведения. Хотя образ осени и не использовался большинством студентов, но в их рисунках преобладали теплые осенние цвета: желто-красный, оранжевый, зеленовато-коричневый. Большая часть студентов ЭГ распознали форму рондо и отразили это в своих цветовых схемах. Однако многие отобразили трехчастное строение композиции (это мы не посчитали ошибкой, поскольку форма рондо в пьесе сочетает в себе характеристики трехчастной композиции. Это отражено и в эмоциональной драматургии произведения: возвращение темы первой части в

конце произведения воспринимается как закрепление основного эмоционального тона пьесы). Отметим, что на итоговом этапе рисунки и цветовые схемы студентов ЭГ отличались разнообразием нюансов, отражающих смену частей пьесы.

Этого нельзя сказать о рисунках студентов КГ. В их работах, как правило, преобладал единый эмоциональный тон, не были отражены эмоциональное развитие и смена частей в пьесе. Большинство студентов КГ (не тренировавшихся в течение года в составлении цветовых планов музыкальных произведений, как это происходило в ЭГ) нарисовали иллюстрации к пьесе с конкретными сюжетами (например, изображения танцующих балерин, летящих птиц, стоящих в вазе красивых цветов и пр.). Студенты КГ не уделили должного внимания отражению в цвете эмоционального тона музыки – во многих рисунках внимание акцентировалось на изображении какого-либо сюжета, а подбор цвета был случайным.

По второму показателю деятельностного критерия (выражение в фортепианном исполнении интонационной драматургии произведения в опоре на собственный эмоциональный опыт) использовались опрос педагогов по фортепиано, анализ составленных ими индивидуальных карт студентов и метод экспертной оценки исполнения студентами фортепианных пьес на занятиях и отчетных концертах.

По второму показателю деятельностного критерия (выражение в фортепианном исполнении интонационной драматургии произведения в опоре на собственный эмоциональный опыт) использовался метод экспертной оценки. Поскольку итоговая диагностика проводилась в конце учебного года, время ее проведения совпало с временем отчетных концертов. В основном это были концерты внутри класса определенного преподавателя, но наиболее продвинутые студенты первого курса принимали участие в общеузовском отчетном концерте.

Мы посетили отчетные концерты в группе ЭГ и КГ. Для обеих групп ярко определилась общая тенденция в техническом совершенствовании исполнения: большинство студентов играли с раскрепощенной кистью руки, демонстрировали точность выполнения штрихов, динамических оттенков, беглость в

арпеджированных и гаммообразных последованиях как в правой, так и в левой руке. Однако распространенным явлением для студентов КГ оказалась эмоциональная однородность в звучании пьес европейских композиторов. Особенно это было характерно для пьес с двухчастной структурой, где вторая часть не является контрастной первой, но отличается лишь эмоциональными нюансами (сменой лада, незначительной сменой ритмомелодического рисунка). Такие пьесы в исполнении студентов КГ звучали технически точно, но эмоционально ровно, без выделения смысловых оттенков, что придавало игре механистичность звучания.

Студенты ЭГ по договоренности с преподавателями фортепиано при выступлении на отчетном концерте внутри класса не только исполняли произведения европейских композиторов, но и делали небольшую аннотацию, описывая их эмоционально-образное содержание. При этом аннотации сопровождалась подготовленной студентами наглядностью (репродукция соответствующей в образном отношении картины, собственный рисунок, эмоциональный план пьесы, выполненный с помощью компьютерной графики в сочетании разных цветовых комбинаций). Такой практический анализ раскрывал слушателям эмоциональную драматургию произведения, его смысловые акценты, отраженные в музыкальной форме. Слушатели имели возможность отследить в исполнении студента отмеченные им в аннотации и творческой работе нюансы музыкальной формы.

В исполнении европейских фортепианных пьес студенты ЭГ демонстрировали не только технику, но главное – раскрывали эмоциональные смыслы звучащих образов через выделение фраз, предложений, осмысленное выделение эмоциональных кульминаций и динамических спадов, акцентирование изобразительных моментов в звучании. Интерпретации фортепианных произведений студентами ЭГ были эмоционально выразительны и точны в воплощении интонационных образов пьес, носили со-творческий характер.

Суммировав полученные студентами баллы за выполнение этих заданий, мы получили следующий результат (таблица 7).

Количественные результаты итоговой диагностики развития
эмоционально-образного восприятия европейской музыки
у студентов ЭГ и КГ по деятельностному критерию

| Студенты в ЭГ | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 23 | 25 | 0 |
| 100% | 47,92% | 52,08% | 0% |
| Студенты в КГ | | | |
| Количество студентов | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| 48 | 6 | 32 | 10 |
| 100% | 12,50% | 66,67% | 20,83% |

Таблица показывает, что результаты по деятельностному критерию так же, как и по двум другим критериям, резко отличаются в ЭГ и КГ. Так, в КГ преимущественным по количеству студентов остался достаточный уровень, как и на начальном этапе, ему соответствуют 32 студента (66,67%). Пороговому уровню соответствуют 10 студентов (20,83%), оптимальный уровень продемонстрировали 6 студентов (12,50%). Иная картина у студентов ЭГ: оптимальный уровень в ЭГ показали 23 студента (47,92%), достаточный – 25 студентов (52,08%), пороговый уровень не продемонстрировал ни один студент (0%).

Итоги начальной диагностики в группах ЭГ и КГ представлены в таблице 8.

Таблица 8

Количественные результаты итоговой диагностики развития
эмоционально-образного восприятия европейской музыки
у студентов ЭГ и КГ по выделенным критериям (в %)

| Критерии | Уровни | | | | | |
|-------------------------|-------------|--------|-------------|--------|-----------|--------|
| | оптимальный | | достаточный | | пороговый | |
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| Образно-аналитический | 58,44% | 12,50% | 41,66% | 37,50% | 0% | 50,00% |
| Мотивационно-ценностный | 45,83% | 8,33% | 54,17% | 43,75% | 0% | 47,92% |
| Деятельностный | 47,92% | 12,50% | 52,08% | 66,67% | 0% | 20,83% |

Таким образом, таблица наглядно представляет динамику подготовки студентов ЭГ по всем выделенным критериям. Наиболее высокий результат у

студентов ЭГ получен по образно-аналитическому критерию. Творческие задания и практические анализы произведений, в которые студенты ЭГ были вовлечены на формирующем этапе опытно-поисковой работы, сопровождались реальными сведениями о музыкальных формах и средствах выразительности в европейской музыке, студенты получали информацию о жанрах и стилях европейской музыкальной культуры. Полученные знания студенты смогли применить в ответах итогового теста. На занятиях «Основы теории музыки» студенты КГ тоже получили сведения, связанные с музыкальной грамотой, о жанрах и формах музыкальных произведений. Однако на первом курсе в рамках дисциплины «Основы теории музыки» студенты получают сведения в основном на материале китайской музыки, а европейская музыка изучается на последующих курсах. Поэтому студенты КГ ненамного улучшили свои результаты по образно-аналитическому критерию в итоговой диагностике.

По мотивационно-ценностному критерию студенты ЭГ, на занятиях с которыми задания типа диагностических давались неоднократно, выполняли их более уверенно и с более точным соответствием эмоционально-образному содержанию музыки. Так, при выполнении задания на пластическое дирижирование студенты ЭГ проявили серьезность и ответственность: в движениях старались подчеркнуть особенности музыкальной формы, выделить кульминации, передать изменения в развитии звучания. Аналогичным образом с более высокими результатами было выполнено и другое диагностическое задание. В КГ также произошли положительные изменения, но не столь явно, как в ЭГ. Результаты позитивных изменений в КГ были получены благодаря освоению студентами курса «Основы теории музыки», где уделялось внимание анализу музыкальных форм, в том числе и форм европейской музыки. Однако в содержание курса не входит анализ интонационной драматургии европейских произведений, не дается информация об интонационной специфике европейской музыки. Соответственно, в КГ не проводились практические занятия на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, эмпатическую вовлеченность в ее

образность в процессе восприятия, как это происходило в ЭГ. Поэтому по данному показателю в КГ оказались низкие результаты.

По деятельностному критерию мы также наблюдаем большой разрыв в результатах ЭГ и КГ. Студенты ЭГ с уверенностью выполняли задание на интерпретацию содержания музыкальных образов в рисовании. Такие задания были им хорошо знакомы по практическим занятиям в курсе «Основы теории музыки» и по индивидуальным занятиям фортепиано. В рисунках были отражены особенности музыкальной формы, эмоциональный тон музыки, характерные для анализируемой пьесы особенности фактуры, ритмомелодического движения. В КГ большинство студентов рисовали сюжеты собственной фантазии, не раскрывая в рисунках образное содержание произведения и особенности его структуры.

Исполнение пьес европейского репертуара на отчетных концертах также продемонстрировало разницу в ЭГ и КГ. У большинства студентов КГ остались те же недоработки в выражении эмоционально-образного содержания пьес, что и на начальном этапе диагностики. Пьесы в двух- и трехчастных формах в большинстве случаев исполнялись в едином эмоциональном ключе. Студенты КГ часто допускали ошибки в фразировке, не выделяя музыкальные фразы и предложения. Основное внимание уделялось технике исполнения, но игра часто отличалась механистичностью звучания. В ЭГ наблюдалась иная картина: исполнение европейских пьес на отчетных концертах отличалось осмысленностью, эмоциональной выразительностью, адекватной передачей в игре интонационной драматургии произведения, точностью фразировки.

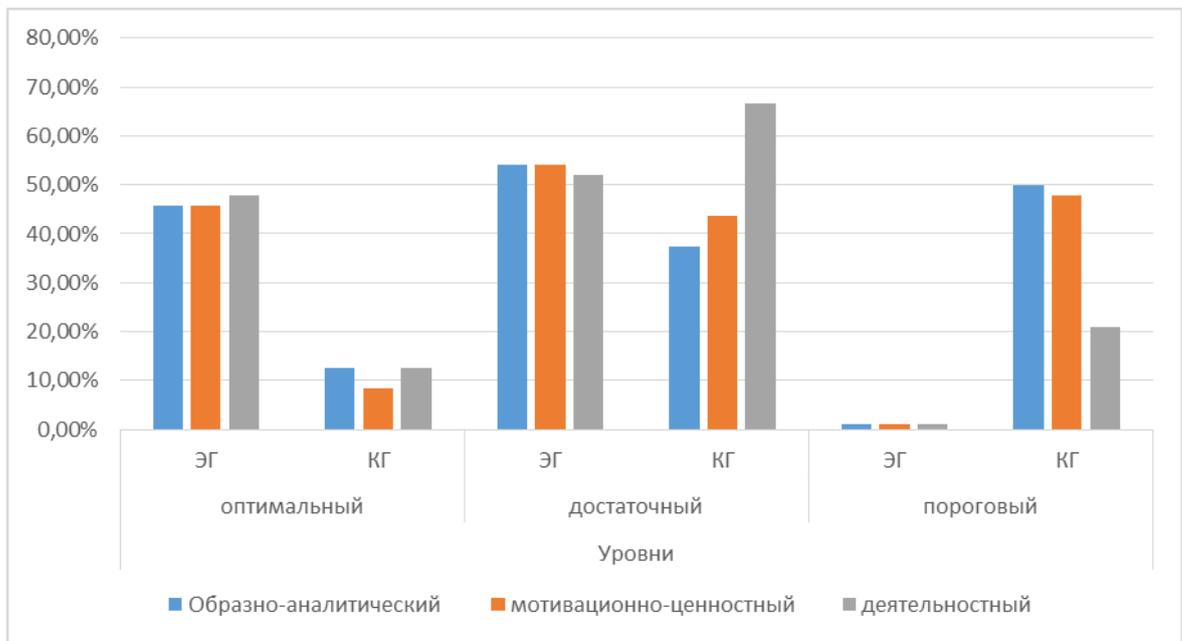


Рис. 2. Результаты итоговой диагностики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов ЭГ и КГ по выделенным критериям

Достоверность полученных эмпирических результатов была подтверждена с помощью критерия углового преобразования Фишера. Вычисления осуществлялись в модуле автоматического расчета на базе Excel (fisher.xls – Режим доступа: <https://kineziolog.su/content/kriterii-f-%E2%80%9494-uglovoe-preobrazovanie-fishera>).

Критерий Фишера (угловое преобразование Фишера) предназначен для сравнения частоты встречаемости признака в двух рядах данных. Критерий оценивает статистическую достоверность различий в процентных долях присутствия признака в двух выборках, в которых проводится исследование. В случае, если анализ проводится на большем числе выборок, то сравнения осуществляются попарно, то есть каждая выборка проходит серию сравнений с остальными выборками исследования.

Сущность углового преобразования Фишера состоит в переводе процентных долей в величины центрального угла, который измеряется в радианах. Чем больше процентная доля, тем больший угол ϕ ей будет соответствовать, однако соотношения здесь не линейные и устанавливаются по формуле: $\phi = 2 * \arcsin(\sqrt{P})$, где P – процентная доля, выраженная в долях единицы.

При увеличении расхождения между углами ϕ_1 и ϕ_2 и/или увеличения численности выборок значение критерия возрастает, чем больше это значение, тем вероятнее, что в частотах встречаемости исследуемого признака в двух выборках наблюдаются статистически значимые различия. Различия в частоте встречаемости исследуемого признака в двух выборках считаются статистически значимыми при среднем уровне значимости ($p < 0,05$), если ϕ эмпирическое больше 1,64, при высоком уровне значимости ($p < 0,01$), если ϕ эмпирическое больше 2,31.

В нашем исследовании были проведены попарные сравнения контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по результатам начальной и итоговой диагностики.

После проведения сравнения по результатам начальной диагностики КГ и ЭГ были получены следующие результаты (таблица 9).

Таблица 9

Результаты сравнения контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по данным начальной диагностики

| Показатели | Образно-аналитический критерий | | | Эмоционально-мотивационный критерий | | | Деятельностный критерий | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------|-------------------------------------|---------------------|-------------------|-------------------------|---------------------|-------------------|------------|
| | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень | |
| Студенты в ЭГ | | | | | | | | | | |
| Количество студентов | 48 | 0 | 12 | 36 | 3 | 18 | 27 | 2 | 24 | 22 |
| | 100% | 0% | 25.00% | 75.00% | 6.25% | 37.50% | 56.25% | 4.17% | 50.00% | 45.83% |
| Студенты в КГ | | | | | | | | | | |
| Количество студентов | 48 | 0 | 11 | 37 | 4 | 20 | 24 | 3 | 22 | 23 |
| | 100% | 0% | 22.90% | 77.10% | 8.33% | 41.67% | 50.00% | 6.25% | 45.83% | 47.92% |
| ϕ^* эмпирическое | Отсутствует | 0,239 | 0,239 | 0,393 | 0,418 | 0,614 | 0,462 | 0,409 | 0,205 | |
| Уровень значимости различий, p | признак для сравнения | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ |

Из данных таблицы видно, что статистически значимых различий между КГ и ЭГ по итогам начальной диагностики выявлено не было.

После проведения сравнения по результатам итоговой диагностики КГ и ЭГ были получены следующие результаты (таблица 10).

**Результаты сравнения контрольной и экспериментальной групп по данным
итоговой диагностики**

| Показатели | Образно-аналитический критерий | | | Эмоционально-мотивационный критерий | | | Деятельностный критерий | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------|--|-------------------------------------|---------------------|--|-------------------------|---------------------|--|
| | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| Студенты в ЭГ | | | | | | | | | |
| 48 | 28 | 20 | 0 | 22 | 26 | 0 | 23 | 25 | 0 |
| 100% | 58.44% | 41.66% | 0% | 45.83% | 54.17% | 0% | 47.92% | 52.08% | 0% |
| Студенты в КГ | | | | | | | | | |
| 48 | 6 | 18 | 24 | 4 | 21 | 23 | 6 | 32 | 10 |
| 100% | 12.50% | 37.50% | 50.00% | 8.33% | 43.75% | 47.92% | 12.50% | 66.67% | 20.83% |
| φ* эмпирическое | 4,975 | 0,418 | Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в ЭГ | 4,417 | 1,123 | Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в ЭГ | 3,95 | 1,461 | Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в ЭГ |
| Уровень значимости различий, p | p<0,01 | p>0,05 | | p<0,01 | p>0,05 | | p<0,01 | p>0,05 | |

В таблице отражено наличие статистически значимых различий на высоком уровне значимости на оптимальном уровне выраженности образно-аналитического критерия между студентами ЭГ и студентами КГ. Кроме того, в связи с отсутствием респондентов на пороговом уровне в ЭГ и наличием респондентов на данном уровне в КГ различия здесь также можно констатировать. В выраженности эмоционально-мотивационного критерия присутствуют статистически значимые различия на высоком уровне значимости на оптимальном уровне между ЭГ и КГ. В связи с отсутствием респондентов на пороговом уровне в ЭГ и наличием респондентов на данном уровне в КГ различия в выраженности эмоционально-мотивационного критерия здесь так же есть. Присутствуют статистически значимые различия на высоком уровне значимости на оптимальном уровне выраженности деятельностного критерия между ЭГ и КГ. Также в связи с отсутствием респондентов на пороговом уровне в ЭГ и наличием респондентов на данном уровне в КГ различия так же есть.

Можно сделать вывод, что по результатам итоговой диагностики КГ и ЭГ имеют существенные различия в выраженности образно-аналитического, эмоционально-мотивационного и деятельностного критериев, где в ЭГ выраженность указанных критериев встречается значительно чаще на оптимальном уровне, а в КГ – на пороговом при сравнении с группой контраста.

После проведения сравнения по сдвигам от начальной диагностики к итоговой в КГ группе были получены следующие результаты (таблица 11).

Таблица 11

**Результаты сдвигов от начальной диагностики к итоговой
в контрольной группе**

| Показатели | Образно-аналитический критерий | | | Эмоционально-мотивационный критерий | | | Деятельностный критерий | | |
|--------------------------------|--|---------------------|-------------------|-------------------------------------|---------------------|-------------------|-------------------------|---------------------|-------------------|
| | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| Начальная диагностика | | | | | | | | | |
| 48 | 0 | 11 | 37 | 4 | 20 | 24 | 3 | 22 | 23 |
| 100% | 0% | 22.90% | 77.10% | 8.33% | 41.67% | 50.00% | 6.25% | 45.83% | 47.92% |
| Итоговая диагностика | | | | | | | | | |
| 48 | 6 | 18 | 24 | 4 | 21 | 23 | 6 | 32 | 10 |
| 100% | 12.50% | 37.50% | 50.00% | 8.33% | 43.75% | 47.92% | 12.50% | 66.67% | 20.83% |
| ϕ^* эмпирическое | Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне при итоговой диагностике | 1,566 | 2,804 | 0 | 0,206 | 0,204 | 1,065 | 2,074 | 2,847 |
| Уровень значимости различий, p | | p>0,05 | p<0,01 | p>0,05 | p>0,05 | p>0,05 | p>0,05 | p>0,05 | p<0,05 |

В таблице показано присутствие статистически значимого сдвига в выраженности образно-аналитического критерия на пороговом уровне, когда от начальной к итоговой диагностике уменьшилось число респондентов в КГ на пороговом уровне с 77,1 до 50 процентов, также изменилось число респондентов

на оптимальном уровне с 0 до 12,5 процентов. Также присутствуют статистически значимые сдвиги в выраженности деятельного критерия на достаточном и пороговом уровне, когда от начальной к итоговой диагностике увеличилось число респондентов в КГ на достаточном уровне с 45,83 до 66,67% и уменьшилось число респондентов в контрольной группе с выраженностью деятельностного критерия на пороговом уровне с 47,92 до 20,83 процентов. В отношении выраженности эмоционально-мотивационного критерия статистически значимых сдвигов в КГ от начальной к итоговой диагностике не обнаружено. В целом наличие данных сдвигов от начальной к итоговой диагностике отражает динамику естественного развития в процессе обучения по образно-аналитическому и деятельностному критериям.

После проведения сравнения по сдвигам от начальной диагностики к итоговой в ЭГ были получены следующие результаты (таблица 12).

Таблица 12

Результаты сдвигов от начальной диагностики к итоговой в экспериментальной группе

| Показатели | Образно-аналитический критерий | | | Эмоционально-мотивационный критерий | | | Деятельностный критерий | | |
|--------------------------------|--|---------------------|--|-------------------------------------|---------------------|--|-------------------------|---------------------|--|
| | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень | оптимальный уровень | достаточный уровень | пороговый уровень |
| Начальная диагностика | | | | | | | | | |
| Количество студентов | 0 | 12 | 36 | 3 | 18 | 27 | 2 | 24 | 22 |
| 100% | 0% | 25.00% | 75.00% | 6.25% | 37.50% | 56.25% | 4.17% | 50.00% | 45.83% |
| Итоговая диагностика | | | | | | | | | |
| Количество студентов | 28 | 20 | 0 | 22 | 26 | 0 | 23 | 25 | 0 |
| 100% | 58.44% | 41.66% | 0% | 45.83% | 54.17% | 0% | 47.92% | 52.08% | 0% |
| ф* эмпирическое | Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в ЭГ | 1,745 | Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в ЭГ | 3,797 | 1,647 | Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в ЭГ | 5,477 | 0,204 | Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в ЭГ |
| Уровень значимости различий, p | | p<0,05 | | p<0,01 | p<0,05 | | p<0,01 | p>0,05 | |

Исходя из данных таблицы, в ЭГ в выраженности образно-аналитического критерия присутствует статистически значимый сдвиг на достаточном уровне, когда от начальной к итоговой диагностике увеличилось число респондентов на данном уровне с 25 до 41,66 процентов, также изменилось число респондентов на оптимальном уровне с 0 до 58,44 процентов, и на пороговом с 75 до 0 процентов. В выраженности эмоционально-мотивационного критерия присутствуют статистически значимые сдвиги в достаточном и оптимальном уровнях, когда от начальной к итоговой диагностике увеличилось число респондентов на оптимальном и достаточном уровнях с 6,25 до 45,83 и с 37,5 до 54,17 процентов соответственно, также изменилось число респондентов на пороговом уровне с 56,25 до 0 процентов. В выраженности деятельностного критерия присутствует статистически значимый сдвиг в оптимальном уровне, когда от начальной к итоговой диагностике увеличилось число респондентов на оптимальном уровне с 4,17 до 47,92 процентов, также изменилось число респондентов на пороговом уровне с 45,83 до 0 процентов.

Таким образом, результаты контрольной диагностики подтвердили эффективность разработанной методики.

Выводы по второй главе

В рамках опытно-поисковой работы были решены поставленные задачи.

1. Разработан диагностический инструментарий.

Были определены следующие критерии и показатели развития у обучающихся эмоционально-образного восприятия европейской музыки.

Образно-аналитический критерий – определяется показателями: 1) запас актуальных знаний о произведениях европейской музыки, входящих в программу обучения фортепиано в китайских музыкальных вузах; 2) представления о средствах выразительности в музыке европейской традиции, интонационной содержательности музыкальной формы.

Эмоционально-мотивационный критерий – раскрывается через показатели: 1) сформированность интереса к европейской фортепианной музыке, наличие любимых произведений в этой сфере; 2) эмоциональная отзывчивость на музыку, эмпатическая вовлеченность в ее образность в процессе восприятия.

Деятельностный критерий – выражен в показателях: 1) способность к художественно-ассоциативной интерпретации обучающимся содержания европейских музыкальных образов в полихудожественной деятельности; 2) выражение в фортепианном исполнении интонационной драматургии произведения в опоре на собственный эмоциональный опыт.

Выделены три уровня развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки китайскими студентами: пороговый, достаточный, оптимальный.

Для диагностики были отобраны близкие направлению нашего исследования методики (С. Д. Давыдовой «Создаем музыкальный образ», О. Н. Радыновой «Уподобление характеру звучания музыки», Л. В. Школяр «Открой себя через музыку»). Также методами замера по выделенным критериям стали тесты, музыкальные викторины, творческие задания и беседы с обучающимися, экспертные оценки исполнения студентами фортепианных пьес.

2. В качестве базы опытно-поисковой работы выступила Музыкальная консерватория Чжэньчжоушского института промышленных и прикладных технологий в городе Чжэньчжоу (Китай). В опытно-поисковой работе приняли участие студенты первого курса, обучающиеся по специальности «Музыкальное исполнительство» по классу фортепиано. Были сформированы экспериментальная группа и контрольная группа (по 48 студентов в каждой). Всего в опытно-поисковой работе были задействованы 96 студентов и 4 педагога этой консерватории.

3. Начальная диагностика выявила существенное преобладание у студентов первого курса среднего и низкого уровней развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки по всем выделенным критериям. Особенно низкие результаты студенты показали по образно-аналитическому критерию. Это

связано с тем, что большинство студентов осваивало фортепиано в частных уроках, где они постигали основы музыкальной грамотности по мере практической необходимости. В диагностических заданиях, направленных на выражение эмоционально-образного содержания музыки в полихудожественной деятельности, студенты в большинстве своем продемонстрировали несоответствие собственных ощущений эмоциональному тону музыкальных произведений, принадлежащих европейской традиции. Исполнение студентами фортепианных пьес показало в большинстве случаев непонимание ими логики интонационной драматургии музыкальных произведений, что отразилось в неточности фразировки, отсутствии смысловых акцентов в музыкальных фразах, механистичности звучания.

4. Апробация разработанной методики на формирующем этапе опытно-поисковой работы осуществлялась на занятиях дисциплины «Основы теории музыки» и на индивидуальных занятиях по фортепиано. В содержание практических занятий по дисциплине «Основы теории музыки» для студентов экспериментальной группы были включены творческие задания на основе комплекса методов и приемов, разработанных в рамках авторской методики. Творческие задания соответствовали задачам каждого этапа: «Зеркало», «Разноцветные мелодии», «Звучащие пейзажи» (направленные на активизацию личностного опыта на ориентационном этапе); «Музыкальная палитра», «Иллюстрации» (связанные с определением структуры и эмоциональной драматургии музыкального произведения через художественные ассоциации на аналитическом этапе); «Игровая партитура», «Пластическая партитура», «Пластилиновые истории», «Песенки-подсказки» (направленные на интерпретацию и выразительное исполнение произведения на со-творческом этапе).

Большая часть разработанных творческих заданий была предложена студентам экспериментальной группы для самостоятельной работы при разучивании европейских пьес на занятиях фортепиано. Подготовленные дома творческие работы по интерпретации музыки в полихудожественной

деятельности использовались как наглядный материал на занятиях в классе фортепиано.

5. Результаты итоговой диагностики, проведенной после внедрения в образовательный процесс разработанной методики, показали динамику подготовки у студентов экспериментальной группы по всем выделенным критериям.

Студенты экспериментальной группы с уверенностью выполняли диагностические задания на интерпретацию содержания музыкальных образов. В рассуждениях о музыке подкрепляли свои эмоциональные впечатления точным определением средств музыкальной выразительности, свободным анализом музыкальной формы, раскрывали логику интонационной драматургии произведения как в творческих заданиях на полихудожественной основе, так и в игре на фортепиано. Исполнение студентами европейских фортепианных пьес на отчетных концертах продемонстрировало понимание логики интонационной драматургии музыкальных произведений, что проявилось в точности фразировки, адекватной смене эмоциональных оттенков в соответствующих частях музыкальной композиции, ярко выраженных кульминациях и спадах, выделении смысловых акцентов в музыкальных фразах.

Студенты контрольной группы ненамного улучшили свои результаты по выделенным критериям в итоговой диагностике. В содержании теоретических музыкальных дисциплин, преподаваемых на первом курсе, основное внимание уделяется национальной китайской музыке. Поэтому к концу первого года обучения в вузе для многих студентов контрольной группы музыка европейской традиции остается непонятным в эмоциональном плане явлением. Диагностические задания по выражению эмоционального образа музыки в рисунке, движении студенты контрольной группы выполняли формально, без интереса или вовсе отказывались принимать в них участие. В исполнении европейских фортепианных произведений на отчетных концертах студенты контрольной группы уделяли внимание исключительно технике исполнения, проявляя эмоциональную сдержанность в игре, что приводило к размытости

смысловых акцентов, эмоционального развития в звучании пьесы, неточности фразировки, механистичности звучания.

Достоверность полученных эмпирических результатов была подтверждена с помощью критерия углового преобразования Фишера. В отличие от КГ, в показателях ЭГ от начальной к итоговой диагностике выявлен статистически значимый сдвиг на достаточном и оптимальном уровнях по критериям: образно-аналитическому $\phi_{\text{эмпр_дост}} = 1,745$ при $p < 0,05$; эмоционально-мотивационному $\phi_{\text{эмпр_опт}} = 3,797$ при $p < 0,01$ и $\phi_{\text{эмпр_дост}} = 1,647$ при $p < 0,05$; по деятельностному $\phi_{\text{эмпр_опт}} = 5,477$ при $p < 0,01$.

Результаты проведенной опытно-поисковой работы подтвердили положения гипотезы исследования и эффективность разработанной методики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам проведенного исследования сформулированы следующие выводы:

1. Выявлено, что трудности эмоционально-образного восприятия европейской музыки китайскими студентами-пианистами обусловлены различием китайской и европейской систем интонационного мышления.

2. Определено содержание понятия «развитие эмоционально-образного восприятия европейской музыки» применительно к студентам фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая – это педагогический процесс, направленный на эмпатийную вовлеченность обучающихся в звучащие образы, активизацию и обогащение их эмоционального и художественного опыта в освоении интонационной содержательности музыки, со-творческую интерпретацию эмоциональной драматургии произведения в материале разных искусств и фортепианном исполнении.

2. Обосновано, что процесс развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских студентов наиболее эффективно осуществляется на принципах лично ориентированного и полихудожественного подходов, обеспечивающих активизацию эмоционального опыта студентов и освоение образности европейской музыки через художественные ассоциации, что близко китайской традиции в общении с искусством.

3. Методика развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая выстраивается на поэтапном решении следующих задач: обогащение эмоционального и художественного опыта студентов при восприятии европейской музыки (ориентационный этап), развитие у студентов умений анализа музыкальной формы в полихудожественной деятельности (аналитический этап), достижение практического выражения студентами эмоционально-образного восприятия музыки в игре на фортепиано (со-творческий этап).

4. На этапах методики используется комплекс методов: *на ориентационном этапе* – методы: наглядно-слухового показа, эмпатии, широких ассоциаций, размышления о музыке; *на аналитическом этапе* – методы: перекодирования, создания художественного контекста, практического анализа, художественных ассоциаций; *на со-творческом этапе* – методы творческого музицирования: создания условной партитуры, сочинения уже сочиненного, создания композиций.

5. Разработаны и реализованы разные типы творческих заданий: для активизации эмоционального и художественного опыта студентов при разучивании произведения – «Зеркало», «Разноцветные мелодии», «Звучащие пейзажи»; для определения студентами структуры и эмоциональной драматургии музыкального произведения через художественные ассоциации – «Музыкальная палитра», «Иллюстрации»; для со-творческой интерпретации и выразительного исполнения студентами произведений – «Игровая партитура», «Пластининовые истории», «Песенки-подсказки».

6. Диагностика развития у китайских студентов эмоционально-образного восприятия европейской музыки проводилась по критериям: *образно-аналитический* (представления о интонационной содержательности европейской музыки), *эмоционально-мотивационный* (интерес к европейской музыке, эмоциональная отзывчивость к звучащим образам), *деятельностный* (интерпретация эмоциональной драматургии произведения в полихудожественной деятельности и фортепианном исполнении).

7. Результаты итоговой диагностики подтвердили эффективность разработанной методики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в консерваториях технических вузов Китая.

Перспективы исследования связаны с разработкой методики развития эмоционально-образного восприятия европейской музыки у обучающихся фортепианных классов художественных студий в системе дополнительного образования Китая.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э. Б. Методика музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева ; под общей редакцией М. И. Ройтерштейна. – М. : Музыка, 2006. – 336 с. – Текст : непосредственный.
2. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1971. – 278 с. – Текст : непосредственный.
3. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 336 с. – Текст : непосредственный.
4. Арановский, М. Г. Мышление, язык, семантика. Проблемы музыкального мышления / М. Г. Арановский. – М. : Музыка, 1974. – 128 с. – Текст : непосредственный.
5. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М. : Архитектура-С, 2012. – 392 с. – Текст : непосредственный.
6. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Ленинград : Музыка, 1971. – 376 с. – Текст : непосредственный.
7. Асафьев, Б. В. Путеводитель по концертам : Словарь наиболее необходимых музыкальных терминов и понятий / Б. В. Асафьев. – М. : Советский писатель, 1978. – 190 с. – Текст : непосредственный.
8. Бао, Ган. Просвещение музыкального образного мышления в практике создания музыки : дис. ... магистра / Ган Бао. – Китай, 2021. – 88 с. – Текст : непосредственный.
9. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1986. – 445 с. – Текст : непосредственный.
10. Бонфельд, М. Ш. Анализ музыкальных произведений / Б. Ш. Бонфельд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1 – 256 с. – Текст : непосредственный.
11. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с. – Текст : непосредственный.

12. Борев, Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Борев. – 4-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1988 – 496 с. – Текст : непосредственный.
13. Боровик, Т. Звуки, ритмы и слова / Т. Боровик. – Минск, 1999. – 46 с. – Текст : непосредственный.
14. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика-XXI, 2008. – 352 с. – Текст : непосредственный.
15. Брагина, О. Ф. О работе над музыкальным произведением / О. Ф. Брагина. – Текст : непосредственный // Вопросы фортепианной педагогики : сб. ст. / общ. ред. В. Натансона. – М. : Музыка, 1971. – Вып. 3. – С. 77–91.
16. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика: Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста / А. И. Буренина. – СПб. : ЛОИРО, 2000. – 220 с. – Текст : непосредственный.
17. Бянь, Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры : дис. ... канд. искусствоведения / Мэн Бянь. – СПб., 1994. – 142 с. – Текст : непосредственный.
18. Ван, Вэй. Исследование эмоционального опыта обучения музыке в начальных школах / Вэй Ван. – Текст : непосредственный // Учитель Экспо. – 2021. – № 11. – С. 83–84.
19. Ван, Ичуань. Теория эстетического опыта / Ичуань Ван. – Тяньцзинь : Издательство литературы и искусства Байхуа, 1992. – 125 с. – Текст : непосредственный.
20. Ван, Синюй. Символическое значение традиционной китайской живописи / Синюй Ван. – Текст : непосредственный // Знание языка. 2004. – № 2. – С. 11–16.
21. Ван, Инцзюнь. Говоря об эмоциональном опыте в обучении оценке музыки / Инцзюнь Ван. – Текст : непосредственный // Художественная оценка. – 2020. – № 14. – С. 81–82.
22. Вендрова Т. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн / Т. Вендрова – Текст : непосредственный // Искусство в школе. – 1997. – № 1. – С. 61–65.

23. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разраб. комплекс. программ по искусству для шк. и внешкол. занятий / под ред. Г. Г. Шевченко, Б. П. Юсова. – Луганск : [б. и.], 1990. – 187 с. – Текст : непосредственный.

24. Вопросы фортепианной педагогики : сб. ст. / общ. ред. В. А. Натансона. – М. : Музыка, 1971. – Вып. 3. – 334 с. – Текст : непосредственный.

25. Восприятие музыки : сб. ст. / ред.-сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с. – Текст : непосредственный.

26. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; предисл. А. Н. Леонтьева. – М. : Искусство, 1986. – 573 с. – Текст : непосредственный.

27. Выжлецов, Г. П. Эстетика в системе философского знания / Г. П. Выжлецов. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 176 с. – Текст : непосредственный.

28. Вэй, Вэньхуа. Мастер конфуцианства Дун Чжуншу / Вэньхуа Вэй. – Пекин : Издательство Синьхуа, 2000. – 134 с. – Текст : непосредственный.

29. Галянт, И. Г. Музыкально-игровая деятельность как средство развития творческих способностей старших дошкольников : дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Галянт. – Екатеринбург, 2006. – 186 с. – Текст : непосредственный.

30. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Пед. о-во России, 2003. – 512 с. – Текст : непосредственный.

31. Гао, Цзяньцзинь. «Новая двойная основа» школьного музыкального образования – одно из теоретических объяснений и практических работ новой системы школьного музыкального образования / Цзяньцзинь Гао. – Текст : непосредственный // Народная музыка. – 2013. – № 12. – С. 66–69.

32. Гермер, Г. Как должно играть на фортепиано» / Г. Гермер. – СПб. : Б. и., 2002. – 145 с. – Текст : непосредственный.

33. Главное управление Министерства образования КНР. Центральная консерватория исследует создание новой системы музыкального образования для школ, ориентированных на качество. – Текст : электронный. // Брифинг

Министерства образования. – 2012. – URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s3165/201207/t20120725_139907.html (дата обращения: 25.07.2012).

34. Горюнова, Л. В. Развитие музыкального восприятия у подростков (на материале слушания музыки в 5–6 кл. общеобразовательной школы) : автореф. ... канд. пед. наук / Л. В. Горюнова. – М. : АПН СССР, 1970. – 24 с. – Текст : непосредственный.

35. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М. : Малое изд. предприятие «НВ МАГИСТР», 1993. – 190 с. – Текст : непосредственный.

36. Гуань, Юе. К проблеме освоения китайскими студентами опыта европейской музыкальной культуры: истоки классической гармонии / Юе Гуань, Н. Г. Куприна. – Текст : непосредственный // Музыкальное и художественное образование в современном евразийском пространстве : международный сб. науч. трудов / Уральский государственный педагогический университет ; отв. ред. Л. В. Матвеева. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – С. 34–42.

37. Давыдова, С. Д. Художественно-эстетическое воспитание младших школьников: Вопросы теории и практики : учеб. пособие / С. Д. Давыдова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 305 с. – Текст : непосредственный.

38. Департамент надзора за образованием и профессиональной подготовкой за пределами кампуса. – Пекин, 2023. – Текст : непосредственный.

39. Дин, Лин. Как внедрить эмоциональный опыт в преподавание музыки в начальной школе / Дин Лин. – Текст : непосредственный // Образование. – 2021. – № 9. – С. 91–92.

40. Е, Фу. Замысел традиционной китайской музыки с точки зрения символизма / Фу Е. – Текст : непосредственный // Художественное образование. – 2009. – № 1. – С. 22–23.

41. Закс, Л. А. Художественное сознание : монография / Л. А. Закс. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 212 с. – Текст : непосредственный.

42. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1 : Психическое развитие ребенка. – 323 с. – Текст : непосредственный.

43. Иванченко, Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г. В. Иванченко. – М. : Смысл, 2001. – 256 с. – Текст : непосредственный.

44. Инь, Сяоцинъ. Укажите на процесс исполнения и культивируйте музыкальное выражение / Сяоцинъ Инь. – Текст : непосредственный // Новое образование. – 2021. – № 11. – С. 67–68.

45. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский – Текст : непосредственный // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е. О. Яременко. – М., 2001. – С. 23–30.

46. Кадцын, Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя : учеб. пособие для вузов / Л. М. Кадцын. – М. : Высшая школа, 1990. – 303 с. – Текст : непосредственный.

47. Каган, М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Части I, II, III / М. С. Каган. – Ленинград : Искусство, 1972. – 440 с. – Текст : непосредственный.

48. Каузова, А. Г. Теория и методика обучения игре на фортепиано / А. Г. Каузова, А. И. Николаева. – М. : Владос, 2001. – 367 с. – Текст : непосредственный.

49. Кирнарская, Д. К. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты – XXI век, 2004. – 496 с. – Текст : непосредственный.

50. Коган, Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М., 2004. – 204 с. – Текст : непосредственный.

51. Конфуций. Книга перемен / Конфуций. – Провинция Ляонин : Издательство «Ляошэнь», 1991. – 512 с. – Текст : непосредственный.

52. Костюк, А. Г. Культура музыкального восприятия / А. Г. Костюк. – Текст : непосредственный. // *Художественное восприятие : сб. ст. / под ред. Б. С. Мейлаха.* – Ленинград : Наука, 1971. – С. 334–347.

53. Критская, Е. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / Е. Д. Критская. – Текст : непосредственный // *Теория методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие.* – М. : Флинта : Наука, 1998. – С. 80–107.

54. Кудряшов, А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв. : учеб. пособие / А. Ю. Кудряшов. – СПб. : Лань, 2006. – 432 с. – Текст : непосредственный.

55. Куприна, Н. Г. Реализация воспитательного потенциала искусства в условиях дополнительного художественного образования : монография / Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 159 с. – Текст : непосредственный.

56. Куприна, Н. Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка : монография / Н. Г. Куприна. – М. : Academia, 2007. – 448 с. – Текст : непосредственный.

57. Куприна, Н. Г. Эколого-эстетический подход : дис. ... д-ра пед. наук / Н. Г. Куприна. – М., 2008. – 358 с. – Текст : непосредственный.

58. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М., 1983. – 261 с. – Текст : непосредственный.

59. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – М., 2000. – 137 с. – Текст : непосредственный.

60. Леонтьев, Д. А. Произведение искусства и личность: психол. структура взаимодействия / Д. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // *Художественное творчество и психология : сб. ст. / отв. ред. А. Я. Зись, М. Г. Ярошевский.* – М., 1991. – С. 109–133.

61. Ли, Тин. «Слушание, восприятие и движение» в учении о чувстве и оценке / Тин Ли. – Текст : непосредственный // *Мир музыки.* – 2004. – № 9. – С. 14–15.

62. Ли, Цзиньин. О некоторых особенностях фортепианной педагогики в современном Китае / Цзиньин Ли – Текст : непосредственный // Бюллетень международного центра «Искусство и образование». – 2023. – № 1. – С. 279–284.

63. Ло, Инсинь. Исследование художественной концепции китайской фортепианной музыки. В качестве примера возьмем «Разноцветные облака в погоне за луной» / Инсинь Луо. – Текст : непосредственный // Голос Желтой реки. – 2018. – № 18. – С. 71–73.

64. Лю, Синлинь. Как научить учащихся испытывать музыкальные эмоции / Синлинь Лю. – Текст : непосредственный // Детская музыка. – 2014. – № 9. – С. 59–61.

65. Лян, Сяомэй. Изучение «образов» и «художественной концепции» китайской национализированной фортепианной музыки с точки зрения эстетики / Сяомэй Лян. – Текст : непосредственный // Голос Желтой реки. – 2021. – № 10. – С. 4–6.

66. Ляо, Цзяхуа. Философские размышления о музыкальном образовании / Цзяхуа Ляо. – Текст : непосредственный // Музыкальные исследования. – 1992. – № 1. – С. 66–70.

67. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – М. : Искусство, 1991. – 368 с. – Текст : непосредственный.

68. Мазель, Л. А. Строение музыкальных произведений : учеб. пособие / Л. А. Мазель. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Музыка, 1979. – 536 с. – Текст : непосредственный.

69. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с. – Текст : непосредственный.

70. Матвеева, Л. В. Исторические и методологические предпосылки изучения китайскими студентами российской методики обучения игре на фортепиано / Л. В. Матвеева, Янань Чжу. – Текст : непосредственный // Музыкальное и художественное образование в современном евразийском пространстве : международный сб. науч. трудов / Уральский государственный

педагогический университет ; отв. ред. Л. В. Матвеева. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – С. 64–73.

71. Матвеева, Л. В. Этапы становления полихудожественного подхода в педагогике музыкального и художественного образования / Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева – Текст : непосредственный // Современные проблемы музыкального и художественного образования: теория и практика. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – С. 41–63.

72. Медведева, И. А. Инструментальное музицирование как средство развития творческого потенциала школьников / И. А. Медведева, Г. Г. Тенюкова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – С. 26.

73. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – М. : Сов. композитор, 1993. – 268 с. – Текст : непосредственный.

74. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 252 с. – Текст : непосредственный.

75. Медушевский, В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В. В. Медушевский. – Текст : непосредственный // Восприятие музыки : сб. ст. / ред.-сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 167–177.

76. Медушевский, В. В. Человек в зеркале интонационной формы / В. В. Медушевский – Текст : непосредственный. // Сов. музыка. – 1980. – № 9. – С. 38–45.

77. Мейлах, Б. С. Процесс творчества и художественного восприятия: комплекс. подход: опыт, поиски, перспективы / Б. С. Мейлах. – М. : Искусство, 1985. – 318 с. – Текст : непосредственный.

78. Мелик-Пашаев, А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с. – Текст : непосредственный.

79. Мелик-Пашаев, А. А. Ради чего берутся за перо? Пробуждение чуткости ребенка к «эмоциональному тону» художественного произведения / А. А. Мелик-

Пашаев – Текст : непосредственный // Музыкальное искусство и образование. – 2013. – № 3. – С. 34–41.

80. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей / А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Адаскина, Г. Н. Кудина [и др.]. – Дубна : Феникс плюс, 2009. – 272 с. – Текст : непосредственный.

81. Мильштейн, Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1983. – 161 с. – Текст : непосредственный.

82. Назайкинский, Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е. В. Назайкинский. – Текст : непосредственный // Восприятие музыки : сб. ст. / ред.-сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 96–99.

83. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М., 1972. – 343 с. – Текст : непосредственный.

84. Нан, Хонгян. Метафоры современности и традиционной китайской музыки / Хонгян Нань. – Текст : непосредственный // Журнал административного института Цзянсу. – 2007. – № 6. – С. 68–71.

85. Ни, Гуинь. Радостное обучение / Г. Ни. – Шанхай : Восточно-Китайский педагогический университет, 1992. – 224 с. – Текст : непосредственный.

86. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1987. – 240 с. – Текст : непосредственный.

87. Неменский, Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить : кн. для учителей общеобразоват. учреждений / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2012. – 240 с. – Текст : непосредственный.

88. Нью, Яцян. О фортепианной педагогике в современном Китае / Яцян Нью. – Текст : непосредственный // Преподаватель XX века. – 2009. – № 2. – С. 108–112.

89. Основные качества новой учебной программы по музыке. – Текст : непосредственный // Департамент надзора за образованием и профессиональной подготовкой за пределами кампуса. – Пекин, 2003. – 96 с.

90. Основные методические рекомендации по преподаванию курса фортепиано. – Текст : непосредственный // Циркуляр Главного управления Министерства образования КНР об издании Методических указаний по преподаванию обязательных курсов бакалаврских программ по музыковедению (педагогическому образованию) в обычных высших учебных заведениях страны. – Пекин, 2006. – 82 с.

91. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с. – Текст : непосредственный.

92. Печко, Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности / Л. П. Печко. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 363 с. – Текст : непосредственный.

93. Пиличяускас, А. А. Познание музыки как педагогическая проблема / А. А. Пиличяускас. – Текст : непосредственный // Музыка в школе. – 1989. – № 1. – С. 6–12.

94. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова [и др.] ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 368 с. – Текст : непосредственный.

95. Психолого-педагогические аспекты музыкального и художественного образования детей и юношества : монография / П. В. Зуев, Е. В. Коротаева, Л. В. Матвеева [и др.] ; отв. ред. К. П. Матвеева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 132 с. – Текст : непосредственный.

96. Радынова, О. П. Индивидуальный подход в формировании основ пианистической культуры у студентов разных специальностей в аспекте профессиональной направленности обучения / О. П. Радынова. – Текст : непосредственный // Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке. – 2022. – № 4 (20). – С. 39–46.

97. Радынова, О. П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации / О. П. Радынова. – М. : Гном-Пресс, 1999. – 80 с. – Текст : непосредственный.

98. Ражников, В. Г. Детская психология искусства: музыка, поэзия / В. Г. Ражников. – М. : ВЦХТ, 2008. – 159 с. – Текст : непосредственный.

99. Раппопорт, С. Х. От художника к зрителю: проблемы худож. творчества / С. Х. Раппопорт. – СПб. : Лань : Планета Музыки, 2017. – 236 с. – Текст : непосредственный.

100. Рахманинов, С. В. Десять характерных признаков прекрасной фортепианной игры / С. В. Рахманинов. – URL: https://senar.ru/articles/ten_signs/#b (дата обращения: 30.10.20223). – Текст : электронный.

101. Рен, Ян. Размышления об эмоциональном опыте преподавания музыки в начальной школе / Ян Рен. – Текст : непосредственный // Современная музыка. – 2020. – № 8. – С. 57–58.

102. Ройтерштейн, М. И. Основы музыкального анализа : учеб. пособие / М. И. Ройтерштейн. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 114 с. – Текст : непосредственный.

103. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие для вузов : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер. 2016. – 713 с. – Текст : непосредственный.

104. Ручьевская, Е. А. О методах претворения и выразительном значении речевой интонации: (на примере творчества С. Слонимского, В. Гаврилина и Л. Пригожина) / Е. А. Ручьевская. – Текст : непосредственный // Поэзия и музыка : сб. ст. и исслед. / сост. В. А. Фрумкин. – М., 1973. – С. 137–185.

105. Савенко, С. В. Достижения современной китайской системы музыкального образования / С. В. Савенко. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы X Международной науч. конф., Чита, апрель 2018 г. – Чита : Молодой ученый, 2018. – С. 57–60.

106. Се, Хэн. Проблемы фортепианной педагогики в Китае / Хэн Се. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2016. – № 179. – С. 109–113.

107. Сизова, Е. Р. Теоретические основы развития системы классического музыкального образования в России : монография / Е. Р. Сизова. – М. : АПК и ППРО ; Челябинск : ЧГИМ, 2008. – 155 с. – Текст : непосредственный.

108. Сунь, Донни. Воспитание музыкально-эстетического восприятия в музыкальном классе начальной школы : магистерская диссертация / Донни Сунь. – Ляонин, 2018. – 80 с. – Текст : непосредственный.
109. Сюй, Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX–XXI веков : дис. ... канд. искусствоведения / Бо Сюй. – Ростов-на-Дону, 2011. – 149 с. – Текст : непосредственный.
110. Сюй, Мэнвэй. Исследование преподавания музыки в начальной школе на основе эмоционального опыта / Мэнвэй Сюн. – Провинция Хунань : Хунаньский педагогический университет, 2019. – 73 с. – Текст : непосредственный.
111. Сюн, Минли. Роль эмоционального переживания в восприятии музыки / Минли Сюн. – Текст : непосредственный // Северная музыка. – 2016. – № 12. – С. 172–175.
112. Тагильцева, Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей: теоретич. подходы и диагностика / Н. Г. Тагильцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2001. – 158 с. – Текст : непосредственный.
113. Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская [и др.]. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 336 с. – Текст : непосредственный.
114. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 334 с. – Текст : непосредственный.
115. Теплов, Б. М. Избранные труды : в 2-х т. Т. 1 / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с. – Текст : непосредственный.
116. Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская [и др.]. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 336 с. – Текст : непосредственный.
117. Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov> (дата обращения: 15.04.2022). – Текст : электронный.

118. Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия : монография / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Либроком, 2003. – 264 с. – Текст : непосредственный.

119. Усачева, В. О. Уроки сочинения / В. О. Усачева, Л. В. Школяр. – Текст : непосредственный. // Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие. – М. : Наука, 1999. – С. 232–233.

120. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 171 с. – Текст : непосредственный.

121. У, Хайянь. О роли эмоционального переживания в оценке музыки / Хайянь У. – Текст : непосредственный // Научно-техническая информация. – 2009. – № 17. – С. 9–12.

122. Фан, Или. Формирование эмоционального опыта обучающихся начальных классов на уроках музыки в школах Китая : дис. ... канд. пед. наук / Или Фан. – Екатеринбург, 2023. – Текст : непосредственный.

123. Фаворский, В. А. Литературно-теоретическое наследие / В. А. Фаворский ; сост. Е. Б. Мурина, Д. Д. Чебанов. – М. : Совет. худож., 1988. – 598 с. – Текст : непосредственный.

124. Фейнберг, С. Е. Мастерство пианиста / С. Е. Фейнберг. – М. : Музыка, 1978. – 207 с. – Текст : непосредственный.

125. Холопова, В. Н. Формы музыкальных произведений : учеб. пособие / В. Н. Холопова. – 3-е изд., стер. – СПб. : Лань, 2006. – 496 с. – Текст : непосредственный.

126. Хоу, Юэ. Детское фортепианное образование в Китае и проблемы его развития : автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Юэ Хоу. – СПб., 2009. – 24 с. – Текст : непосредственный.

127. Хуан, Сяоси. Выступление Си Цзиньпина на 19-м Всекитайском собрании народных представителей / Сяоси Хуан, Сяо Цзян. – Китай, 2017. – URL: http://www.gov.cn/zhuanti/2017-10/23/content_5233840.htm (дата обращения: 30.12.2023). – Текст : электронный.

128. Хуанг, Лили. Об интеграции и стимуляции эмоционального опыта в музыкальном образовании / Лили Хуанг. – Текст : непосредственный // Исследование искусства. – 2008. – № 22. – С. 118–167.

129. Хуан, Чжулин. Пути развития детской фортепианной музыки в Китае / Чжулин Хуан. – Текст : непосредственный : дис. ... канд. искусствоведения. – Харьков, 2009. – 229 с. – Текст : непосредственный.

130. Цай, Чжунде. История китайской музыкальной эстетики / Чжунде Цай. – Пекин : Издательство народной музыки, 2003. – 316 с. – Текст : непосредственный.

131. Цзи, Румао. Исследование традиционных китайских культурных мыслей / Румао Цзи. – Пекин : Пекинское бюро переплетенных нитями книг, 2009. – 168 с. – Текст : непосредственный.

132. Цзян, Чжэ. Об эмоциональном опыте восприятия музыки / Чжэ Цзян. – Текст : непосредственный // Китайская этническая выставка. – 2018. – № 8. – С. 168–171.

133. Цуккерман, В. Музыкальные жанры и основа музыкальных форм / В. Цуккерман. – М. : Музыка, 1964. – 159 с. – Текст : непосредственный.

134. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с. – Текст : непосредственный.

135. Чен, Цзе. Исследование применения синестезии с музыкой и изображением в классе оценки музыки в начальной школе – на примере «Коллекции фортепианной музыки для детей» Сюй Чжаньхая / Цзе Чэнь. – Текст : непосредственный // Журнал Чунцинского педагогического университета. – 2021. – № 5. – С. 6–9.

136. Чжан, Цин. Система Карла Орфа в музыкальном образовании дошкольников Китая : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Цин Чжан ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – 24 с. – Текст : непосредственный.

137. Чжан, Янь. Об эмоциональном опыте преподавания музыки в начальной школе / Янь Чжан. – Текст : непосредственный // Журнал Фуцзяньского института образования. – 2021. – № 11. – С. 102–103.

138. Чжао, Минхуэй. Базовое обучение и эстетические образы в обучении игре на фортепиано / Минхуэй Чжао. – Текст : непосредственный // Современная музыка. – 2020. – № 9. – С. 45–46.

139. Чэнь, Хэцинь. Полное собрание сочинений / Чэнь Хэцинь. – Нанкин : Jiangsu Education Press, 1987. – Текст : непосредственный.

140. Шевченко, А. К. Проблема понимания в эстетике / А. К. Шевченко. – Киев : Наукова думка, 1989. – 164 с. – Текст : непосредственный.

141. Юсов, Б. П. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование / Б. П. Юсов – Текст : непосредственный // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Астрахань, 25–29 авг. 1997 г. / под ред. Л. П. Казанцева ; сост. П. С. Волкова. – Астрахань, 1997. – С. 192–215.

142. Юсов, Б. П. Современное состояние вопроса: Научная гипотеза / Б. П. Юсов. – Текст : непосредственный // Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: Рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий / под ред. Г. П. Шевченко, Б. П. Юсова. – Луганск: ЛГПИ, 1990.

143. Якиманская, И. С. Основы личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 224 с. – Текст : непосредственный.

144. Ян, Пэй. Преемственность как концепт фортепианного обучения в Китае / Пэй Ян. – Текст : непосредственный // Norwegian Journal of development of the International Science. – 2021. – № 69. – С. 32–35.



Ф. Байер. Этюд

22

练习曲

Moderato 拜厄曲

The musical score is written for piano and consists of five systems. Each system contains a treble clef staff (right hand) and a bass clef staff (left hand). The tempo is marked 'Moderato'. The key signature has one sharp (F#). The piece begins with a dynamic of *mf*. The first system includes a fingering of 5 in the bass. The second system includes a *poco cresc.* marking and a dynamic of *p*. The third system includes a *cresc.* marking. The fourth system includes a *mf* dynamic. The fifth system includes a *poco cresc.* marking. The piece concludes with a double bar line.



К. Черни. Этюд

练习曲

席特曲
作品108之7

Allegro moderato



Жаворонок

М.Глинка

Умеренно

Piano

p

legato

6

11

16

pp



А. Гречанинов Счастливая встреча

15. Glückliches Zusammentreffen
L'heureuse rencontre - Happy meeting
Счастливая встреча

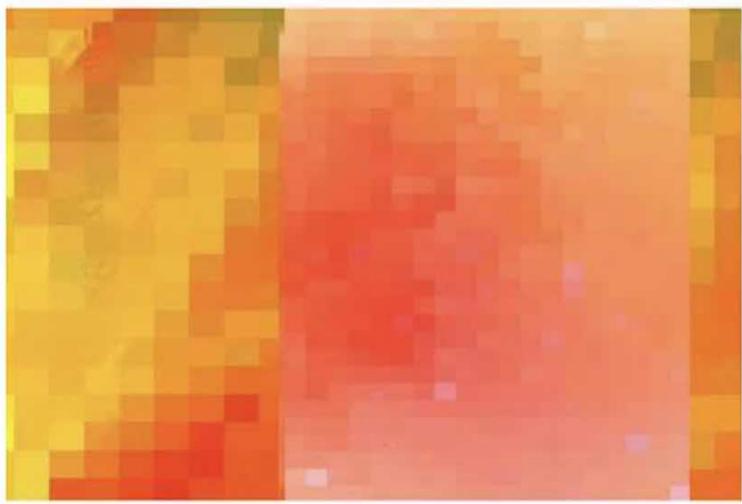
Moderato, ma poco agitato

32315

This block contains the first system of the musical score. It features two staves: a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a rhythmic accompaniment. The tempo is marked 'Moderato, ma poco agitato'. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like 'mf'.

13

This block contains the second system of the musical score, separated from the first by a thick black horizontal bar. It continues the two-staff format with treble and bass clefs. The notation includes notes, rests, and dynamic markings. A measure number '13' is visible at the end of the system.



П. И. Чайковский. Марш деревянных солдатиков

Marsch der Holzsoldaten aus "Album für die Jugend"

Peter Tschaikowsky (1840–1893)

Tempo di Marcia

П. И. Чайковский. Итальянская песенка

Italienisches Lied
aus "Album für die Jugend"

Peter Tschaikowsky (1840–1893)

Vivo

p

sempre staccato

espr. un poco piu

f

p

mf

poco riten.



П. И. Чайковский. Баркарола

June
(Bacarelle)

Andante cantabile.

-1- -2-

Allegro giocoso.

-3- -4-

Tempo I.

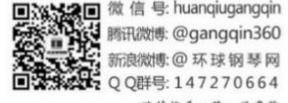
-5- -6-



Л. Бетховен. Менуэт



G大调小步舞曲 (WoO10 No.2)



路德维希·范·贝多芬

Moderato

6

12

18

23

28

Fine

D.C. al Fine

G大调小步舞曲1-1

