

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

На правах рукописи

Кодинцева Дарья Юрьевна

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ
ФОРТЕПИАНО СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ОСВОЕНИЯ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛОЙ ФОРМЫ С.В. РАХМАНИНОВА)**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(музыка, музыкальное искусство, среднее профессиональное образование)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук, профессор
Майковская Лариса Станиславовна

Москва - 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	21
1.1. Методологический анализ исторически сложившихся методов проблемного обучения в общей и фортепианной педагогике	21
1.2. Проблемные ситуации и музыкально-исполнительские проблемы в классе фортепиано: типология и методы решения	38
Выводы по первой главе.....	63
ГЛАВА 2. ФОРТЕПИАННОЕ ТВОРЧЕСТВО С.В. РАХМАНИНОВА И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ В РАКУРСЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	66
2.1. Фортепианная миниатюра С.В. Рахманинова в культурно-историческом контексте начала XX века	66
2.2. Педагогический потенциал фортепианной миниатюры С.В. Рахманинова ..	78
Выводы по второй главе	87
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ФОРТЕПИАННЫХ МИНИАТЮР С.В. РАХМАНИНОВА	89
3.1. Этапы экспериментального исследования и его диагностический инструментарий.....	89
3.2. Содержание и результаты педагогического эксперимента	105
Выводы по третьей главе.....	142
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	145
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	150
ПРИЛОЖЕНИЕ А (справочное) Анкета для преподавателей.....	171
ПРИЛОЖЕНИЕ Б (справочное) Анкета для обучающихся	173

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современная парадигма музыкального образования акцентирует необходимость подготовки творчески мыслящих, независимых в своих суждениях специалистов, отвечающих вызовам технического и научного прогресса, адаптированных к стремительному ритму жизни и мотивированных на непрерывное профессиональное самосовершенствование. В этом контексте проблемное обучение становится особенно актуальным, так как способствует формированию аналитического мышления, направлено на самостоятельный творческий поиск, корректную постановку и решение музыкально-исполнительских задач.

Отечественное музыкальное образование в полной мере ощутило такую потребность на рубеже XX и XXI веков, достигнув к тому времени стабильно высокого уровня подготовки профессионалов-исполнителей и завоевав непререкаемый авторитет во всём мире. Укрепление междисциплинарных связей и комплексный подход к обучению молодых музыкантов сформировал запрос на поиск новых путей и педагогических методик, способных сделать учебный процесс более эффективным, а деятельность обучающихся, в частности, на занятиях фортепиано, – максимально активной. Несмотря на то, что элементы проблемного обучения, так или иначе, присутствуют во всех наиболее авторитетных отечественных фортепианных школах, теоретическое осмысление методов проблемного обучения, раскрывающего ключевое понятие «проблемной ситуации», как столкновения известного с неизвестным и катализатора познавательной активности обучающегося в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений, до сих пор не проводилось, а методика их внедрения в учебный процесс не сложилась в единую систему.

Обучающиеся средних профессиональных образовательных учреждений относятся к самой сложной, с точки зрения возрастной психологии, категории: они уже не могут пассивно следовать указаниям преподавателя, так как развитие сознательной сферы у подростков требует трансформации навыков и умений,

полученных в детстве, на более высокий интеллектуальный уровень. Данный этап развития связан с активизацией мыслительных процессов, целеполагания, рефлексии, самостоятельного поиска причинно-следственных связей, более осознанного управления двигательными реакциями и слуховым контролем. В контексте профессиональной подготовки музыканта, следует отметить, что именно за время обучения в среднем профессиональном образовательном учреждении обучающийся должен существенно перестроить своё мышление и так развить свои пианистические навыки, чтобы не только подготовиться к последующему поступлению в вуз, но и к дальнейшей самостоятельной музыкально-исполнительской деятельности. В этой связи проблемное обучение как нельзя лучше соответствует специфике описываемой возрастной категории обучающихся.

В данном исследовании реализация методов проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений показана на примере освоения обучающимися фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова. Такой выбор сделан не случайно, поскольку фортепианная музыка С.В. Рахманинова – воплощение мощной стиливой техники, заключающей в себе все виды исполнительских приёмов и способствующей не только всестороннему развитию пианистического аппарата молодого пианиста, но и его эмоционально-интеллектуальному развитию. При этом произведения малой формы С.В. Рахманинова обладают, на наш взгляд, огромным педагогическим потенциалом, позволяющим преодолевать музыкально-исполнительские проблемы интеллектуального, сенсорно-слухового, двигательного и эмоционально-психологического характера, а также выявлять обстоятельства возникновения всех основных типов проблемных ситуаций.

Степень разработанности темы исследования. В ходе проведения исследования задействован довольно обширный пласт научной литературы, включающей в себя материалы философского, общенаучного и частно-научного уровней. Проблема преодоления пассивности в обучении нашла отражение в трудах античных философов – главным образом, в «Диалогах» Платона, описывающих суть «дискуссионного метода» Сократа, близкого идеям

проблемной педагогики; у философов XX века – в трудах Д. Дьюи, видевшего основу обучения в решении практических задач и развитии самостоятельного мышления обучающихся.

Современная концепция проблемного обучения имеет тесную связь с педагогической мыслью XIX века, выраженную в трудах К.Д. Ушинского, искавшего новые пути для активизации познавательных способностей обучающихся; в педагогических воззрениях П.П. Блонского, касающихся вопросов воспитания независимой творческой личности.

В общепедагогической литературе XX века идеи проблемного обучения нашли реализацию в монографиях М. Махмутова и В. Оконя, послуживших опорной точкой для формирования теоретической базы проблемного обучения.

Психологический аспект теории проблемного обучения был детально рассмотрен А.М. Матюшкиным, С.Л. Рубинштейном и их последователями. Также идеи когнитивного и творческого развития обучающихся, созвучные некоторым положениям проблемного обучения, были отражены в трудах А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского.

Вопросы проблемного обучения в общеобразовательной школе изучались И.Я. Лернером, И.Н. Кузнецовым. Были созданы многочисленные учебные пособия и методические разработки по использованию методов проблемного обучения в средней школе: Ю.К. Бабанского, Д.В. Вилькеева, Л.Г. Вяткина, И.В. Дорно, И.А. Ильницкой и др.). Вопросам реализации принципов проблемного обучения в высших учебных заведениях, в частности, при подготовке психологов, лингвистов, менеджеров посвящены диссертации Е.В. Куклиной, С.П. Микитченко, С.Д. Пивкина, учебно-методическое пособие Ж.В. Кузнецовой, статьи Т.В. Ларькиной.

В настоящее время классическая теория проблемного обучения нашла продолжение в виде метода проблемно-ситуативного анализа, новым витком его развития стала технология педагогических кейсов (кейс-технология), получившая освещение в трудах Е.А. Тагаевой, Т.Н. Трапезниковой и др.

В музыкальной педагогике, демонстрирующей органическую близость с идеями проблемного обучения, нашли отклик педагогические воззрения Б.В. Асафьева, В.В. Медушевского, а отдельные элементы проблемного обучения были приведены в качестве частных примеров организации учебного процесса, либо сконцентрированы на принципах тесно связанного с проблемным развивающего обучения – это диссертации В.Л. Живова, В.С. Кориной, монография Е.Н. Федорович, труды Г.М. Цыпина.

В ряде исследований освещены проблемы профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в различных ее аспектах. Это труды Э.Б. Абдуллина, Л.Л. Алексеевой, Н.И. Ануфриевой, О.А. Блока, Е.А. Бодиной, Е.Ф. Командышко, С.А. Коноваловой, Л.С. Майковской, А.П. Мансуровой, Т.В. Надолинской, Е.В. Николаевой, М.С. Осенневой, Л.А. Рапацкой, Н.Г. Тагильцевой, А.В. Тороповой, Н.Р. Туравец, Л.И. Уколовой, А.И. Щербаковой, З.М. Явгильдиной и др.

Для обоснования применения элементов проблемного обучения в процессе освоения фортепианных сочинений С.В. Рахманинова малой формы существенную роль играют исследования в области искусствоведения и музыкально-исполнительского искусства, посвящённые жизни и творчеству композитора, а также окружавшей его социокультурной среде. Музыковедческие труды А.Д. Алексеева, Н.Д. Бажанова, В.Н. Брянцевой, Д.В. Житомирского, Ю.В. Келдыша, Г.М. Когана, А.В. Ляховича, Б.С. Никитина, С.Е. Сенкова, С.Р. Федякина послужили богатейшей базой для реализации экспериментального исследования, представленного в диссертации.

Весьма ценны для актуализации исследования педагогического потенциала фортепианных пьес С.В. Рахманинова работы, посвящённые вопросам стилевых и жанровых особенностей фортепианной миниатюры XX века Н.А. Говар, К.В. Зенкина, О.В. Соколова, Т.А. Старостиной, а также исследования, посвящённые непосредственно фортепианным миниатюрам С.В. Рахманинова, М.Г. Арановского, А.А. Бондарева, С.С. Булатова, Е.Л. Веселовой, О.С. Гришаевой, М.А. Золотарева, Г.В. Комаровских, Н.П. Корыхаловой,

М.Л. Лукачевской, О.М. Мирзаянц, О.О. Мурсалимовой, Н.Б. Николаевой-Шеффлер, М.Ю. Одиноква, Т.Н. Опуриной, И.М. Орышак, О.Н. Скурат, И.И. Сухомлинова.

Идеи и педагогические принципы, сформировавшие впоследствии концепцию проблемного обучения, были чрезвычайно близки выдающимся пианистам-педагогам XX века. Воспоминания состоявшихся музыкантов, учеников Н.И. Голубовской, А.Б. Гольденвейзера, И. Гофмана, Я.И. Зака, А.А. Наседкина, Г.Г. Нейгауза, В.Х. Разумовской, С.Е. Фейнберга, а также оставленные ими педагогические труды демонстрируют непрерывный поиск наиболее эффективных способов работы на занятиях фортепиано, стимулирующих познавательную и творческую активность обучающихся, а также воспитание в них независимости мышления и готовности к профессиональному самосовершенствованию.

Заслуживают отдельного рассмотрения с позиции проблемной педагогики труды в области музыкальной педагогики, в том числе фортепианной, Н.О. Байрамовой, Н. Васильевой, С.Н. Гайдая, Э.Г. Каишаури, И.П. Клепцовой, Е.В. Климай, В.С. Кориной, М.Д. Корноухова, Е.П. Красовской, А.В. Кузнецовой, А.В. Малинковской, Т.Г. Мариупольской, А.М. Меркулова, А.Б. Печерской, Л.Е. Слуцкой, Д.В. Щирина, А.П. Юдина. Вопросы проблемного обучения в классе фортепиано рассматриваются в диссертации И.В. Казуниной, статьях Л.М. Балашовой, Н. Васильевой, Э.Г. Каишаури и А.В. Кузнецовой. В монографии Е.Н. Федорович описано применение принципов развивающего, проблемного обучения и педагогики сотрудничества в классах выдающихся российских преподавателей-пианистов XIX и XX вв. и делается попытка систематизации их педагогических принципов и методов. Отдельные методические разработки посвящены методам проблемного обучения в музыкальной школе (разработки Т.Н. Баладуриной, М. Любашиной, Ж.В. Ножкиной, Т.А. Савиной).

Также для выявления эффективности применения методов проблемного обучения в средних профессиональных образовательных учреждениях весьма ценны труды по нейрофизиологии и возрастной психологии Р.И. Мачинской и её

последователей, а также исследования Л.Л. Алексеевой, Е.Ю. Трацевской о проблемах художественного воспитания в системе СПО.

Как показывает проведенный анализ научной литературы, в том числе диссертационных исследований, несмотря на достаточную степень изученности общепедагогических вопросов проблемного обучения, в музыкально-педагогической практике до сих пор не дано методологическое обоснование использования его базовых элементов на занятиях фортепиано в средних профессиональных образовательных учреждениях. В полной мере не был исследован с позиции проблемного обучения процесс профессиональной подготовки молодых музыкантов с независимым самостоятельным мышлением; не исследовались труды выдающихся пианистов-педагогов XX столетия на предмет обнаружения исторических и методологических истоков проблемного обучения в русской фортепианной школе; не была должным образом освещена тесная междисциплинарная связь, необходимая для полноценного раскрытия педагогического потенциала фортепианных произведений С.В. Рахманинова малой формы; не проводилось исследований, посвященных формированию готовности обучающихся к их освоению в классе фортепиано в средних профессиональных образовательных учреждениях; не раскрыта роль и важность комплексного подхода к изучаемым произведениям, базирующегося на методах проблемного обучения.

Таким образом, актуальность данного диссертационного исследования вызвана необходимостью разрешения следующих **противоречий**:

- между потребностью отечественного музыкального образования в современных эффективных способах организации учебного процесса в классе фортепиано и дефицитом новых прогрессивных направлений и методик, способствующих его оптимизации;
- между потенциальными возможностями, которые раскрывает перед фортепианной педагогикой концепция проблемного обучения, активно применяемая в общеобразовательной практике, и отсутствием научных исследований, направленных на доказательство состоятельности данной

концепции применительно к работе в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений;

– между объективными возможностями формирования готовности обучающихся к освоению произведений малой формы С.В. Рахманинова в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений и отсутствием научных исследований, раскрывающих теоретико-методические основы данной проблемы;

– между фактом возрастающей потребности внедрения принципов проблемного обучения на занятиях фортепиано в средних профессиональных образовательных учреждениях для повышения самостоятельности и развития творческого потенциала обучающихся и недостаточной методической разработанностью данной сферы фортепианной педагогики.

Обозначенные выше противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования: каковы основные педагогические детерминанты успешной реализации методов проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений в процессе освоения обучающимися произведений малой формы С.В. Рахманинова?

Актуальность выявленной автором проблемы послужила основанием для выбора **темы** настоящего диссертационного исследования: «Реализация методов проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений (на примере освоения произведений малой формы С.В. Рахманинова)»

Объект исследования – музыкально-исполнительская подготовка обучающихся в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений.

Предмет исследования – процесс реализации методов проблемного обучения в классе фортепиано на примере освоения обучающимися произведений малой формы С.В. Рахманинова.

Цель исследования разработать теоретико-методические основы проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных

образовательных учреждений и апробировать авторскую методику в процессе освоения обучающимися произведений малой формы С.В. Рахманинова.

Задачи исследования:

1. Осуществить методологический анализ исторически сложившихся методов проблемного обучения в общей и фортепианной педагогике.
2. Выявить типологию проблемных ситуаций, классифицировать музыкально-исполнительские проблемы, возникающие в классе фортепиано, и предложить эффективные методы их решения.
3. Раскрыть значимость освоения фортепианных сочинений малой формы С.В. Рахманинова в культурно-историческом контексте начала XX века.
4. Обосновать педагогический потенциал произведений малой формы С.В. Рахманинова.
5. Создать диагностический инструментарий для проведения опытно-экспериментальной работы.
6. Разработать авторскую методику проблемного обучения в классе фортепиано и экспериментально проверить ее эффективность в процессе освоения обучающимися произведений малой формы С.В. Рахманинова.

Гипотеза исследования базируется на следующих положениях:

Результативность процесса освоения обучающимися в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений музыкальных произведений, в том числе произведений малой формы С.В. Рахманинова, значительно увеличится при следующих условиях:

- методологического обоснования применения методов проблемного обучения в данном образовательном сегменте на основе исторического анализа изучаемого феномена в общей и фортепианной педагогике;
- выявлении проблемных ситуаций и классификации музыкально-исполнительских проблем, возникающих в классе фортепиано;
- создания методики проблемного обучения в классе фортепиано, направленной на развитие самостоятельной идентификации обучающимися

проблемных ситуаций и лежащих в их основе музыкально-исполнительских проблем;

- разработки целей, задач, структурно-содержательных компонентов, педагогических условий, этапов, диагностического инструментария, необходимых для успешной реализации данной методики в учебно-образовательном процессе.

Научная новизна исследования:

- осуществлен методологический анализ исторически сложившихся методов проблемного обучения в общей и фортепианной педагогике;

- выявлена типология проблемных ситуаций и музыкально-исполнительских проблем, возникающих в классе фортепиано, создана система их классификации; предложены методы обучения, показавшие себя наиболее эффективными при работе с обучающимися средних профессиональных образовательных учреждений на занятиях фортепиано для решения всех представленных в исследовании типов музыкально-исполнительских проблем;

- раскрыта значимость освоения фортепианных сочинений малой формы С.В. Рахманинова в культурно-историческом контексте начала XX века для активизации познавательных способностей обучающихся;

- доказан педагогический потенциал произведений малой формы С.В. Рахманинова, изучение которых способствует активному профессиональному росту обучающихся;

- разработан диагностический инструментарий для выявления уровней профессиональной готовности обучающихся к освоению произведений малой формы С.В. Рахманинова, включающий показатели, параметры, критерии оценки, систему заданий;

- создана авторская методика проблемного обучения в классе фортепиано, направленная на успешное решение музыкально-исполнительских проблем, возникающих в процессе освоения музыкального произведения.

Теоретическая значимость исследования. Обобщены и экстраполированы теоретические знания проблемного обучения в область фортепианной педагогики с учетом ее специфики. Разработаны теоретико-методические основы проблемного

обучения в классе фортепиано (цель, задачи, структурно-содержательные компоненты, педагогические условия, методы, этапы, диагностический инструментарий). Определены, обоснованы и апробированы в ходе экспериментальной работы педагогические условия, необходимые для успешной реализации методов проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений (учет психолого-возрастных и личностных особенностей каждого обучающегося; моделирование различных видов проблемных ситуаций на занятиях фортепиано; развитие и активизация самостоятельного мышления у обучающихся-пианистов; организация различных форм занятий в классе фортепиано с целью повышения познавательной активности обучающихся; создание благоприятного психологического климата и творческой атмосферы на занятиях фортепиано). Определен алгоритм преодоления различных типов музыкально-исполнительских проблем в классе фортепиано. Прослежена векторность развития самостоятельности обучающихся вследствие применения методов проблемного обучения на занятиях фортепиано.

Практическая значимость исследования:

– разработан, апробирован и интегрирован в учебный процесс комплекс методических материалов, обеспечивающий его эффективность (методика проблемного обучения в классе фортепиано; практические задания для обучающихся, позволяющие успешно решать различные музыкально-исполнительские проблемы в процессе освоения музыкальных произведений; диагностический инструментарий (анкеты, показатели, параметры, критерии оценки, система заданий и др.) для выявления уровней профессиональной готовности обучающихся к освоению произведений малой формы С.В. Рахманинова; рекомендации по созданию педагогических условий, необходимых для успешной реализации методов проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений);

– разработанная автором диссертации методика проблемного обучения в классе фортепиано может быть использована как в теоретическом, научно-исследовательском, так и в учебно-практическом направлении;

– материалы диссертационного исследования могут применяться преподавателями фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования в разработке учебных курсов, учебных пособий по методике преподавания фортепиано, истории и теории фортепианной педагогики;

– сформулированные автором диссертации теоретические основы проблемного обучения в контексте отечественного музыкального образования и выводы, полученные в результате систематизации данных экспериментальной работы, могут быть использованы в последующих научных исследованиях, связанных с применением элементов проблемного обучения в музыкально-педагогической практике, а также в исследованиях, посвященных развитию личности молодого музыканта в контексте современных образовательных технологий.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение 2020–2025 гг. и состояло из трёх этапов.

На первом этапе исследования (2020–2021 гг.) был разработан понятийно-категориальный аппарат исследования; произведены отбор и систематизация философско-эстетической, педагогической, культурологической и музыковедческой литературы, посвященной вопросам проблемного обучения и реализации его принципов в различных отраслях педагогики, в том числе гуманитарных и музыкально-теоретических дисциплинах.

На втором этапе исследования (2022 г.) проведено пилотажное социологическое исследование с целью выявления актуальности рассматриваемой проблемы в музыкально-педагогической практике, (общее число респондентов, участвовавших в анкетировании, составило 140 человек); разработан диагностический инструментарий для обеспечения экспериментального исследования на всех его этапах; проводился констатирующий эксперимент, в ходе которого фиксировались уровни сформированности профессиональной готовности обучающихся к освоению произведений малой формы С.В. Рахманинова; осуществлена публикация результатов исследования в научных изданиях.

На третьем этапе исследования (2023–2025 гг.): апробировалась разработанная автором методика проблемного обучения в классе фортепиано; по окончании формирующего этапа опытно-экспериментального исследования проводилась повторная диагностика с целью выявления уровней сформированности профессиональной готовности обучающихся к освоению произведений малой формы С.В. Рахманинова и подтверждения эффективности авторской методики; анализировались и обобщались результаты проведенной опытно-экспериментальной работы; систематизировался теоретический и методический материал; формулировались выводы по проведенному исследованию; осуществлялось оформление результатов исследования в виде текста диссертации и автореферата.

База исследования: федеральное государственное казённое профессиональное образовательное учреждение «Московское военно-музыкальное училище имени генерал-лейтенанта В.М. Халилова» Министерства обороны Российской Федерации.

Методологические основы исследования:

— системный подход, позволивший разработать методику проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений на основе типологической системы элементов проблемного обучения, таких как проблемная ситуация, музыкально-исполнительская проблема, общие и специальные методы преподавания и учения;

— личностно-ориентированный подход, позволивший отразить в исследованиях специфику обучения игре на фортепиано и способствующий повышению результативности занятий путём раскрытия индивидуальности и самореализации обучающихся;

— деятельностный подход, направленный на активизацию познавательных способностей обучающихся и способствующий созданию педагогических условий для их самостоятельного профессионального развития.

- эвристический подход, наиболее полно отражающий специфику проблемного обучения и показавший свою эффективность в условиях неполноты исходных знаний и отсутствия готового образца для решения поставленной задачи.
- теории отечественных психологов, посвятивших свои исследования проблемам творческого и интеллектуального развития (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн);
- концепции выдающихся педагогов XX века, освещающие проблемы воспитания независимой творческой личности (П.П. Блонский, К.Д. Ушинский – в общей педагогике, Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский – в музыкальной педагогике);
- современные психологические концепции И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина и их последователей, а также педагогические концепции В.Т. Кудрявцева, М.И. Махмутова, В. Оконя, сформировавшие теоретическую базу проблемной педагогики и психологии и подготовившие почву для дальнейшего развития проблемного обучения;
- работы, посвященные вопросам проблемного обучения вне контекста музыкального образования (Ю.К. Бабанский, Д.В. Вилькеев, И.В. Дорно, Ж.В. Кузнецова, Е.Н. Куклина, Т.Н. Ларькина, С.Д. Пивкин);
- научные труды, связанные с проблемами развития личности средствами музыкального искусства и психологией музыкальной деятельности (Л.Л. Бочкарев, Д.К. Кирнарская, В.И. Петрушин, М.С. Старчеус, А.В. Торопова, Г.М. Цыпин);
- исследования в области нейрофизиологии и возрастной психологии Р.И. Мачинской;
- исследования, раскрывающие различные аспекты профессиональной подготовки музыкантов (Э.Б. Абдуллин, Л.Л. Алексеева, Н.И. Ануфриева, О.А. Блок, Е.А. Бодина, Е.Ф. Командышко, Л.С. Майковская, А.П. Мансурова, Т.В. Надолинская, Е.В. Николаева, М.С. Осеннева, Л.А. Рапацкая, Н.Г. Тагильцева, А.В. Торопова, Н.Р. Туравец, Л.И. Уколова, А.И. Щербакова, З.М. Явгильдина и др.);

– музыкально-педагогические исследования, рассматривающие вопросы проблемного обучения в связи с музыкальной деятельностью (Т.Н. Баладурина, Л.М. Балашова, С.Н. Гайдай, Н. Васильева, В.Л. Живов, И.В. Казунина, Э.Г. Каишаури и А.В. Кузнецова, Е.Н. Федорович);

– научные труды о фортепианной педагогике и исполнительстве (Й. Гат, А.И. Дюбюк, Е.В. Климай, Г.М. Коган, В.С. Корина, М.Д. Корноухов, Е.П. Красовская, Е.Я. Либерман, В. Мазель, А.В. Малинковская, Т.Г. Мариупольская, К. Мартинсен, Г.Г. Нейгауз, А.И. Николаева, Н.Е. Перельман, А.Б. Печерская, Л.Е. Слуцкая, С.Е. Фейнберг, А.П. Щапов, Д.В. Щирин, А.П. Юдин);

– музыковедческие исследования, посвящённые творчеству С.В. Рахманинова в целом и жанру фортепианной миниатюры в его творчестве – в частности (А.Д. Алексеев, В.Н. Брянцева, Д.В. Житомирский, К.В. Зенкин, Ю.В. Келдыш, А.В. Ляхович, Б.С. Никитин, Ю.В. Поздников, С.Е. Сенков, Л.А. Скафтымова, С.Р. Федякин).

Методы исследования: системный анализ философских, психолого-педагогических, музыковедческих и других исследований; теоретическое моделирование типологических конструкций, формирующих классификационную структуру музыкально-исполнительских проблем и проблемных ситуаций в контексте фортепианной педагогики; обобщение и систематизация педагогического опыта в свете изучаемой проблемы; педагогическое наблюдение, анкетирование, интервьюирование, тестирование, опросы; педагогический эксперимент; применение методов статистической обработки данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Методы проблемного обучения в классе фортепиано позволяют максимально активизировать учебный процесс и достигать более высоких результатов в музыкально-исполнительской деятельности. Использование элементов проблемного обучения в музыкально-педагогической практике ведущих отечественных преподавателей-пианистов XIX–XX веков обуславливается спецификой обучения игре на фортепиано, направленной на раскрытие

индивидуальности обучающегося, воспитания в нём активного исследовательского начала, умения самостоятельно выявлять музыкально-исполнительские проблемы, сопутствующие работе над музыкальным произведением, и решать их наиболее эффективным способом. Подобное явление позиционирует проблемное обучение как исторически обусловленный путь развития отечественной фортепианной педагогики, где оно было представлено лишь фрагментарными знаниями, до сих пор не сложившимися в единую методическую систему.

2. Проблемные ситуации в фортепианном исполнительстве многогранны и объединяют в себе различные модели, сложившиеся в психологии мышления. В основе предлагаемой *типологии* проблемных ситуаций лежат основные стадии и разделы работы обучающегося над музыкальным произведением и подготовки его к концертному выступлению: поиск методов и приемов для освоения музыкального произведения; интерпретация художественно-образного содержания произведения; технические исполнительские сложности; развитие слухового контроля; публичное исполнение произведения.

Музыкально-исполнительские проблемы, которые образуют вышеперечисленные проблемные ситуации, *классифицируются*: по характеру действия (проблемы мыслительного характера, проблемы сенсорно-слухового характера, проблемы двигательного характера, проблемы эмоционально-психологического характера); по области возникновения (узкодисциплинарные, междисциплинарные); по типу неизвестного (учебно-теоретические, учебно-практические); по составу участников процесса (групповые, индивидуальные); по способу решения (алгоритмические, фиксированные, эвристические).

Для решения всех видов музыкально-исполнительских проблем в процессе обучения игре на фортепиано наиболее эффективными являются такие *методы* проблемного обучения, как: объяснительно-побуждающие и побуждающие, основанные на постановке преподавателем проблемных вопросов и задач для самостоятельного решения их обучающимся; частично-поисковые и поисковые, направленные на организацию обучающимися собственной исследовательской деятельности по изучению новой информации и применению на практике знаний и

умений, частично полученных из объяснений преподавателя, частично – усвоенных самостоятельно.

3. Процесс освоения сочинений малой формы С.В. Рахманинова в классе фортепиано наиболее результативен, если рассматривать данные пьесы комплексно в культурно-исторических параллелях. Выявленные стилистические и образные связи с произведениями С.В. Рахманинова других жанров, а также с творчеством композиторов, художников, писателей – современников С.В. Рахманинова и историческими событиями начала XX века при детальном рассмотрении на занятиях фортепиано с обучающимися средних профессиональных образовательных учреждений способствуют значительной активизации их познавательных способностей и дают мощный стимул к дальнейшему профессиональному развитию.

4. Фортепианные произведения малой формы С.В. Рахманинова обладают большим педагогическим потенциалом и при условии комплексного всестороннего изучения способствуют интенсивному развитию обучающихся как в исполнительском, так и в интеллектуальном плане. Благодаря взаимопроникновению смежных жанров и форм, нашедших воплощение в фортепианных пьесах композитора, данные произведения являют собой мощную стилевую технику, работа над которой позволяет решать множество различных музыкально-исполнительских проблем, мотивируя молодых музыкантов к активному профессиональному росту и существенно расширяя их интеллектуальные горизонты.

5. Диагностический инструментарий, разработанный для проведения экспериментального исследования, позволяет определять уровни профессиональной готовности обучающихся к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова. Показатели профессиональной готовности определяются рядом чётких критериев и представляют собой следующие компоненты: мотивационно-стимулирующий, знаниево-контентный и операционально-действенный. Фиксация уровня сформированности профессиональной готовности осуществляется при

помощи десятибалльной системы, включающей в себя оценку уровней сформированности мотивации, теоретических знаний и практических навыков.

6. Методика проблемного обучения в классе фортепиано направлена на самостоятельный анализ и поиск решения различных проблемных ситуаций, требующих от обучающегося либо новых знаний, либо новых алгоритмов применения уже полученных знаний и умений. Данная методика, включающая комплекс методов и способов (алгоритмические, фиксированные, эвристические и др.), позволяет эффективно преодолевать все виды музыкально-исполнительских проблем, способствует повышению результативности занятий фортепиано в средних профессиональных образовательных учреждениях, а также предлагает комплексный подход к решению учебных задач на разных уровнях: интеллектуальном, сенсорно-эмоциональном и двигательном.

Степень достоверности результатов исследования обеспечена:

- совокупностью теоретических положений, полученных на основе анализа достижений современной педагогической науки, в том числе музыкальной, психологии, физиологии;
- научным обоснованием теоретических положений исследования и их подтверждением в ходе опытно-экспериментальной работы;
- использованием теоретических и эмпирических методов исследования;
- осуществлением исторического и методологического анализа научных положений, соответствующих объекту, цели, задачам диссертационного исследования;
- проведением качественного и количественного анализа данных опытно-экспериментального исследования.

Апробация результатов исследования. Основные положения исследования отражены в четырнадцати публикациях автора, пять из которых опубликованы в журналах, рекомендованных ВАК. Апробация результатов исследования осуществлялась:

- в ряде выступлений и докладов на международных научно-практических конференциях: «Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-

образовательном пространстве» (г. Москва, 2020 г., 2021 г., 2022 г., 2023 г.), «Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации» (гг. Ростов-на-Дону – Таганрог, 2021 г.), «Культура. Открытый формат» (г. Минск, 2022 г.); на учебно-методических сборах педагогических работников (г. Москва, 2023 г., 2024 г.);

– в процессе преподавательской деятельности в федеральном государственном казённом профессиональном образовательном учреждении «Московское военно-музыкальное училище имени генерал-лейтенанта В.М. Халилова» Министерства обороны Российской Федерации;

– в обсуждении материалов диссертации на заседаниях кафедры музыкального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный институт культуры».

Личный вклад соискателя состоит в разработке теоретических основ реализации методов проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений; в создании методики проблемного обучения в классе фортепиано и ее апробации в процессе освоения обучающимися произведений малой формы С.В. Рахманинова.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Материалы диссертации соответствуют пунктам паспорта научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (музыка, музыкальное искусство, среднее профессиональное образование) (педагогические науки): П.1. Методологические подходы к отбору содержания, структуре образовательного процесса, методам и приемам обучения; П.6. Теоретические основы методов и форм обучения.

Структура исследования: диссертация состоит из введения, трех глав, включающих шесть параграфов, заключения, списка литературы (172 наименования), двух приложений, восьми таблиц и одиннадцати рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

1.1. Методологический анализ исторически сложившихся методов проблемного обучения в общей и фортепианной педагогике

Проблема преодоления пассивности в обучении и преподавании занимала прогрессивные умы с давних времён. Элементы деятельного, активного обучения, основанного на решении практических задач и развитии самостоятельного мышления обучающихся, были известны ещё со времён Античности. Во второй половине XX века они составили концепцию проблемного обучения, которое формирует у обучающихся познавательную активность, способствует выработке психологической установки на преодоление познавательных трудностей, развитию творческих способностей. Проблемное обучение основано на разрешении систематически возникающих проблемных ситуаций, где проблемная ситуация – результат конфликта между «познанным» и «непознанным». В процессе проблемного обучения обучающиеся приобретают новые знания, умения и навыки или применяют старые знания и навыки в новых условиях, вследствие чего интеллектуально развиваются.

На протяжении всей истории мировой педагогики можно проследить чередование периодов догматического, пассивного обучения, когда информация транслируется обучающимся в готовом виде, не требуя от них иной активности, кроме механической зубрёжки, и периодов более активного и эффективного обучения, стимулирующего развитие самостоятельного творческого мышления. Периоды интенсивного роста научной мысли и творческого расцвета сменяются периодами спада и возвращения к пассивности как в преподавании, так и в

поведении обучающихся¹. Пассивное обучение неизменно приводит всю педагогическую систему к кризису и выявляет необходимость обновления этой системы и пересмотра основных её принципов. Развитие у обучающихся самостоятельности, способности к анализу, обобщению и творческой интерпретации информации, полученной в ходе обучения, не только повышает результативность такого обучения, но и способствует всестороннему развитию личности обучающегося, что, несомненно, выводит качество образования на более высокий уровень.

Одним из наиболее эффективных и гибких методов обучения, связанным с решением практических задач и оттого существующим в тесной связи с реальностью (которая также находится в непрерывном движении, в зависимости от развития научной и технической мысли), является проблемный метод.

Сама идея «проблемности» в процессе обучения уходит корнями в историю древнего мира, где некоторые элементы проблемного обучения фигурируют в античной философии в качестве новаторских педагогических методов выдающихся мыслителей прошлого, применяемых для поиска и постижения истины и активизации аналитического мышления у подрастающего поколения. К таким элементам можно отнести дискуссионный метод Сократа – великого философа, которого вполне можно позиционировать как родоначальника античной педагогики. Его философско-педагогическая концепция созвучна концепции проблемного обучения, а диалектический подход к получению знаний схож с некоторыми приёмами проблемной педагогики.

Характерной особенностью «сократовского метода» являлось то, что преподаватель (философ) не транслировал истину обучающимся, а был в равной мере вовлечен в дискуссию и открывал искомую «истину» наравне с

¹ Описываемые процессы в музыкальной педагогике отражают общие принципы эволюции научной мысли, соотношения традиций и новаторства, о которых упоминали многие исследователи. Среди них – Т. Кун, писавший о принципе смены парадигм и возникновении новой теории как реакции на кризис («Структура научных революций»), А.С. Соколов, открывший феномен художественного «договаривания» как доведение традиции до предела и описавший фазы эволюции «протоканон – канон – постканон» («Введение в музыкальную композицию», «Музыкальная композиция XX века: Диалектика творчества»), и многие другие.

обучающимися. В таком подходе явно прослеживаются основные черты эвристического подхода (близкого проблемному), когда обучение происходит при «незнании» не только обучающегося, но и преподавателя. «Сократовский метод» (названный им самим «майевтика» – т.е. «повивальное искусство», призванное помочь «родиться» истине) сближает с проблемным методом также и форма работы с обучающимся: данный метод представляет собой цепь продуманных, последовательных вопросов, приводящих собеседника к выявлению противоречия в собственных рассуждениях (проблемной ситуации) и требующих от него новых знаний, либо применения старых знаний по-новому. При этом Сократ как мудрый учитель не навязывает ученику свою позицию, но заранее видит, какие противоречия вызовут те или иные рассуждения оппонента.

Далее на смену античной мысли приходит средневековая догматика и вместе с ней пассивные формы обучения, основанные на заучивании и запоминании готовых знаний без необходимости осмысления или переосмысления полученной информации. Затем педагогическая мысль начинает искать выход из кризиса и способы, призванные добиться от обучающихся не столько запоминания информации, сколько её понимания. Всё чаще начинают звучать идеи активизации обучения, отражающие некоторые аспекты современной концепции проблемного обучения.

Мировая педагогика, развиваясь волнообразно, к началу XX века пришла к осознанию важности формирования у обучающихся самостоятельного свободного мышления. Концепция проблемного обучения как нельзя лучше соответствовала педагогическим требованиям того времени. Становление проблемного обучения пришлось на 1920-30-е гг. При этом формирование дидактических основ новой педагогической концепции происходило параллельно и в СССР, и за рубежом.

В зарубежных источниках концепция проблемного обучения представлена педагогическими исследованиями Д. Дьюи, ставшего основателем экспериментальной школы в Чикаго, где была внедрена разработанная им система обучения, базирующаяся на принципе постановки и планомерного решения учебных проблем. Идея «обучения посредством делания», которую

пропагандировал Д. Дьюи впоследствии легла в основу современной проблемной педагогики, претерпев за прошедшие десятилетия ряд существенных метаморфоз. На рубеже XIX-XX веков она раскрывала утверждение о том, что любая практическая деятельность человека, независимо от области её применения (работа в мастерской, возделывание сельскохозяйственных земель), постоянно нуждается в подкреплении теоретическими знаниями (из области математики, физики, биологии и т.п.), отчего процесс получения новых знаний становится непрерывным и необходимым. С другой стороны, при таком подходе привлечение обучающихся к обязательной трудовой практике дополняет процесс получения новых знаний практическими умениями, что увеличивает общую результативность такого обучения, по сравнению с пассивным заучиванием готовой информации.

Согласно теории Д. Дьюи, процесс занятий должен быть выстроен на основе «полного акта мышления» и последовательно проходить его основные этапы:

- выявление проблемы;
- формирование гипотезы по её преодолению;
- поиск верного решения проблемы или её части;
- проверка на практике истинности данной гипотезы.

Теория Д. Дьюи, при всей своей привлекательности, обладала одним существенным недостатком: в ней не был предусмотрен механизм закрепления полученных обучающимися знаний и умений.

Огромную роль в развитии теоретических основ проблемного обучения сыграли исследования Винcenty Окoня [123, с. 5]. За основу предложенного им проблемного метода обучения был взят конфликт (противоречие) «известного» и «неизвестного», провоцирующий обучающихся на осмысление сути проблемы и получение новых знаний, либо применение уже имеющихся знаний в новом контексте. Ключевую роль в данной педагогической концепции играет преподаватель, который должен быть в состоянии грамотно смоделировать для обучающихся проблемную ситуацию.

В. Окoнь предлагает к рассмотрению два типа учебных проблем: простые и цепные (составные). Несовершенство данной классификации заключается в том,

что «цепные» проблемы, ввиду своей комплексности, могут быть решены на занятии лишь частично, а «простые» проблемы, потенциально решаемые на одном занятии, могут служить лишь звеньями в общей длинной цепи.

Истоки отечественной концепции проблемного обучения берут начало в середине XIX в. в трудах К.Д. Ушинского, известнейшего представителя русской педагогики, автора новой дидактической системы, направленной на развитие когнитивных способностей обучающихся. К.Д. Ушинский видел задачу отечественного образования, прежде всего, в мотивации обучающихся к активному самостоятельному мышлению и получению новых знаний без участия преподавателя: «Самостоятельность головы учащегося единственное прочное основание всякого плодотворного учения» [160, с. 144].

В начале XX века отечественная педагогика находилась под большим влиянием прогрессивных западных школ и течений, так в 1923 году в СССР получили распространение так называемые «комплекс-проекты», созданные на основе педагогической концепции Д. Дьюи. Классно-урочная система была подвергнута критике как устаревшая форма обучения и заменена лабораторно-бригадным методом обучения. Однако данный эксперимент не оправдал возложенных на него ожиданий и обнаружил ряд проблем, связанных с полным отказом от устоявшейся системы обучения, в 1932 году эксперимент был прекращён.

К середине XX века проблема активизации самостоятельного мышления у обучающихся приобрела наибольшую актуальность в отечественной педагогике. С начала 1960-х гг. в педагогических исследованиях всё чаще озвучивалась идея применения исследовательского метода к школьным учебным дисциплинам. Такой способ динамичного сообщения знаний уже в достаточной степени соответствует критериям проблемного обучения и способствует организации проблемных ситуаций на занятиях, являясь своеобразным катализатором развития интеллектуальных способностей, обучающихся и повышения уровня их познавательной самостоятельности.

Современная концепция проблемного обучения приобрела оформленный вид

только к концу 1960-х – началу 1970-х годов, вместе с созданием целостной дидактической системы на основе педагогических исследований В. Оконя в Польше и М.И. Махмутова – в СССР. К тому времени уже не вызывало сомнений утверждение передовых советских педагогов и психологов о том, что творческая и исследовательская деятельность обучающихся должна быть выстроена на принципе постановки и решения учебных проблем.

У ключевого понятия «проблема» существует довольно много значений в зависимости от контекста применения данного термина. В рамках научного познания понятие проблемы нередко отождествляется со сходным по значению понятием вопроса, где основным критерием отличия научной проблемы от вопроса выступает её важность и сложность решения. Проблема в философском смысле – это «знание о незнании», «разновидность вопроса, ответ на который не содержится в накопленном знании и поэтому требует соответствующих действий по получению новых знаний» [84, с. 21–22]. В педагогическом контексте слово «проблема» (от греч. *problema* – задача, задание) – «теоретический или практический вопрос, требующий разрешения» [79]. В повседневной жизни человек также сталкивается с понятием проблемы в виде нерешенных задач и вопросов и подчиняет свои действия их последовательному разрешению.

Базисные положения концепции проблемного обучения, созданная на его основе дидактическая система, а также способы внедрения проблемной технологии в образовательный процесс представлены в трудах М.И. Махмутова «Проблемное обучение» [103], «Современный урок и педагогические технологии развития мышления» [104], «Организация проблемного обучения в школе» [106; 98] и «Современный урок» [107]. В данном контексте понятие «проблемная технология» представляется как алгоритм действий, направленных на достижение конкретного педагогического результата.

Мирза Исмаилович Махмутов, советский педагог и учёный, впервые в отечественной педагогике представил концепцию проблемного обучения в качестве дидактической системы. В его монографии «Проблемное обучение» была сформирована методологическая база новой формы обучения, нашли отражение её

основные теоретические положения, получили определения понятия «учебная проблема», «проблемная ситуация» и «проблемный вопрос», была выработана новая схема построения учебного процесса. Преимущество дидактической системы М.И. Махмутова заключалось в её целостности и многосоставности. Помимо упорядочивания ранее известных элементов проблемного обучения данная система предложила принципиально новую структуру занятия, а также «бинарность методов», выраженную в целенаправленном взаимодействии преподавателя и обучающегося на занятии.

При этом концепцию проблемного обучения М.И. Махмутова отличает от аналогичных педагогических теорий то, что она не противопоставляет проблемное обучение традиционному (репродуктивному), не делает их взаимоисключающими, а, напротив, обосновывает необходимость сочетания разных форм обучения в рамках одной дисциплины: «Проблемным оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путём самостоятельного решения проблем и «открытия» новых понятий. Здесь есть и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и постановка задач, и выполнение учащимися упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, развитие его индивидуальных особенностей, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением» [103, с. 255].

По словам М.И. Махмутова, «решение любой проблемы начинается с ее правильной и четкой формулировки» [103, с. 255]; для этого им была разработана классификация учебных проблем по четырем критериям²:

- область и место возникновения проблемы;
- роль проблемы в процессе обучения;
- педагогическая и общественная значимость проблемы;

² Здесь и далее классификация М.И. Махмутова и ее описание приводится по: [103, с. 162–187].

– способ организации решения проблемы.

По области и месту возникновения проблемы учебные проблемы предлагалось разделять на две группы: по области возникновения (имелась в виду учебная дисциплина) и по месту возникновения (на занятии или вне занятия). Первая группа, в свою очередь, разделялась на предметные и межпредметные типы учебных проблем, а вторая – на урочные и внеурочные типы.

По роли в процессе обучения М.И. Махмутов предлагал разделение учебных проблем на основные и частные (вспомогательные). В теории проблемного обучения В. Оконя «основные» проблемы также именовались «цепными» из-за их многосоставности. Если основная проблема, соответствующая теме занятия или разделу учебной дисциплины, слишком велика и трудна для понимания, то её предлагалось разбить на части, образующие так называемые «частные» проблемы, более доступные для решения обучающимися. При этом основные темы занятий вполне могли играть роль частных тем для более крупных разделов изучаемой дисциплины.

Ещё одним критерием типизации учебных проблем выступала их педагогическая или общественная значимость. С этой позиции проблемы подразделялись на группы учебно-теоретических (разрешаются путём нахождения новых теоретических знаний), учебно-практических (нуждаются в применении уже имеющихся знаний на практике), общественно-практических и научных проблем.

По способам решения учебные проблемы предлагается разделять на фронтальные (решаются одновременно большим количеством обучающихся в процессе массовых дискуссий или аналогичных мероприятий), групповые (решаются небольшим количеством обучающихся) и индивидуальные (решаются самостоятельно одним обучающимся). М.И. Махмутов отмечает, что с точки зрения развития наиболее эффективной формой организации решения учебных проблем является индивидуальная как дающая возможность каждому обучающемуся мыслить самостоятельно.

Психологическая классификация учебных проблем в теории М.И. Махмутова базируется на соотношении и характере «известного» и

«неизвестного», составляющих ядро проблемы. Учёный-дидакт предлагает группировать учебные проблемы по психологическим критериям следующим образом:

- по характеру неизвестного, образующего проблемную ситуацию (алгоритмические или эвристические проблемы; соответствуют аналитическому или интуитивному мышлению);
- по способу решения проблемы (информационные, аналоговые и гипотетические проблемы);
- по соотношению известного и неизвестного в проблеме (полные или неполные проблемы).

Отдельной группой выступают «кажущиеся» или «мнимые» проблемы, которые М.И. Махмутов условно разделяет на «преждевременные» и «нереальные». «Преждевременные» проблемы обусловлены наличием противоречий и отсутствием условий для их разрешения. Они как бы опережают ход учебного процесса. «Нереальные» проблемы связаны с фантазией обучающихся и созданием в их воображении необычных ситуаций. При этом, как заключает сам М.И. Махмутов, «иногда постановка учителем преждевременных проблем приводит к возникновению у обучающихся проблем нереальных» [103, с. 185].

А.М. Матюшкин разработал теорию проблемных ситуаций (мышление представлено как процесс разрешения проблемных ситуаций), алгоритмы создания проблемных ситуаций в контексте различных учебных дисциплин, критерии дифференциации проблемных задач по уровням сложности [99, с. 23–36; 100, с. 38–47; 101].

С.Л. Рубинштейн выразил свое видение механизма мыслительной деятельности тремя тезисами, которые позже легли в основу концепции проблемного мышления А.М. Матюшкина (его ученика) и его всестороннего анализа природы и структуры проблемных ситуаций: «Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация»; «Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять»;

«Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия» [137, с. 391].

А.М. Матюшкин приводит несколько теоретических моделей проблемных ситуаций, существующих в психологии мышления [102, с. 78–95]:

1. Психологическая (поведенческая) модель – представляет собой наиболее распространенное жизненное явление. Проблемная ситуация вызвана неким препятствием, преграждающим путь к достижению цели. Активизации мышления в данном случае способствует осознание субъектом невозможности достижения цели из-за препятствия, стоящего между ними. Решением данной проблемы является способ преодоления препятствия или обходной путь. Таким образом, схематично можно изобразить следующую структуру психологической ситуации, где условием возникновения проблемы будет препятствие на пути к цели, а способом решения – преодоление препятствия или обходной путь.

2. Гештальт-модель – представлена в виде «структурной» задачи, связанной с перемещением предметов в пространстве. Для решения такого типа проблем активизируется пространственное мышление субъекта и происходит поиск и усвоение новых знаний в области геометрии. В данном контексте условием возникновения проблемной ситуации будет деструктурированность условий и предмета мышления, а способом решения проблемы – понимание и создание однородной структуры.

3. «Вероятностная» модель – разновидность психологической модели, но в качестве «препятствия» рассматривается альтернатива между возможными вариантами действий. В таком контексте субъект выступает в качестве манипулятора, участвующего в решении кибернетической задачи либо в доказательстве некой теории (как частный пример из практики). Таким образом, условием возникновения данной модели проблемных ситуаций является препятствие в альтернативе, а способом разрешения – выбор адекватного действия.

4. Информационно-семантическая модель проблемных ситуаций. Процесс мышления в данном случае «запускается» в результате потребности субъекта в новой информации. В качестве условия, активизирующего мышление,

А.М. Матюшкиным приводится несоответствие исходных знаний субъекта и знаний, необходимых для разрешения проблемной ситуации данного вида.

В своей работе И.Н. Кузнецов выделяет виды «проблемных ситуаций:

- а) ситуация-выбор, когда имеется ряд готовых решений, в том числе, и неправильных, и необходимо выбрать наиболее правильное, оптимальное решение;
- б) ситуация-неопределенность, когда возникают неоднозначные решения ввиду недостатка данных;
- в) ситуация-конфликт, которая содержит в своей основе борьбу и единство противоположностей;
- г) ситуация-неожиданность, вызывающая удивление у обучаемых своей парадоксальностью и необычностью;
- д) ситуация-предложение, когда преподаватель высказывает предложение о возможности новой закономерности, новой или оригинальной идеи, что вовлекает обучаемых в активный поиск;
- е) ситуация-опровержение, если необходимо доказать несостоятельность какой-либо идеи, какого-либо проекта, решения;
- ж) ситуация-несоответствие, когда она «не вписывается» в уже имеющийся опыт и представления» [76].

Исследователь разграничивает понятия «проблемная задача» («это крупная учебно-познавательная задача (задание), требующая анализа и нахождения способов и приемов ее решения» [76]) и «проблемный вопрос» («это простейшая проблемная задача, требующая обычно “одноактового действия”» [76]).

И.Н. Кузнецов отмечает, что «в настоящее время в учебных заведениях применяются следующие проблемно-ситуационные методы: проблемной лекции; активного диалога (дискуссии); модульный; анализа конкретных ситуаций; метод случаев; «мозговой атаки»; Пражский метод и др.» [76].

В музыкальной педагогике тема проблемного обучения затрагивалась в диссертации В.Л. Живова, работах С.Н. Гайдая.

По мнению В.Л. Живова, существуют общеметодические пути создания проблемных ситуаций, подходящие для всех предметов и обучающихся любого

возраста, и пути их создания для отдельных предметов [41, с. 69]. Автор отталкивается от представленной А.М. Матюшкиным классификации и на её основе предлагает пути создания проблемных ситуаций и проблемных заданий в исполнительском анализе хорового произведения, выделяя три класса проблемных ситуаций:

- 1 класс – неизвестное – теоретические положения,
- 2 класс – неизвестное – способ действия,
- 3 класс – неизвестное – условие действия.

К 1 классу он относит «принцип множественного и концентрированного воздействия, принцип совмещения функций, закономерности выразительности темпа, динамики, фразировки» [41, с. 78]. 2 класс – «выявить кульминацию, объединить или расчленить разделы формы, ликвидировать противоречие между поэтическим текстом и музыкой» [41, с. 78], 3 класс – «способ выполнения сложного дирижерского навыка или приема» [41, с. 78–79]. Как основу для формулирования проблемных заданий автор предлагает рассматривать тематические разделы учебного материала и входящие в них подтемы: «анализ композиторских средств выразительности, отбор исполнительских средств воплощения, отбор дирижерских средств воплощения, анализ вокальных, интонационных, ансамблевых, дикционных, дирижерских и других технических трудностей» [41, с. 79–90].

С.Н. Гайдай в своей монографии не использует термин «проблемное обучение», но пишет о самостоятельной работе музыканта (одном из ключевых моментов проблемного обучения) и особое внимание уделяет таким формам исполнительской деятельности, как чтение с листа и эскизное изучение репертуара (прохождение произведения в порядке ознакомления), которые являются проблемными ситуациями для обучающихся-пианистов (хотя автор их так не называет), и предлагает методы для освоения этих форм деятельности (фактически – методы решения проблем) [31].

В современной фортепианной педагогике тема проблемного обучения представлена статьями и методическими разработками Н.О. Байрамовой,

Н. Васильевой, Э.Г. Каишаури и А.В. Кузнецовой, И.П. Клепцовой, А.М. Меркулова, Ж.В. Ножиной, М.С. Осенней, диссертациями И.В. Казуниной и В.С. Кориной, монографиями О.А. Блока и Е.Н. Федорович.

В статье Н. Васильевой приведена систематизация музыкально-исполнительских проблем по их типам и видам, основанная на классификации учебных проблем М.И. Махмутова, а также произведён анализ взаимосвязей различных типов и видов музыкально-исполнительских проблем, их генезис, взаимная обусловленность и способы применения. Предлагается деление музыкально-исполнительских проблем по видам, соответствующим видам деятельности пианиста в процессе освоения музыкального произведения: умственные, слухово-анализаторные, двигательные проблемы и проблемы нервно-эмоционального характера. Далее автор адаптирует разработанную М.И. Махмутовым типизацию учебных проблем к фортепианной педагогике и предлагает следующие типы проблем: проблемы междисциплинарного типа, основные и частные проблемы, учебно-теоретические и учебно-практические проблемы, индивидуальные, групповые и фронтальные проблемы. Несмотря на то, что критерии классификации и терминология в исследовании Н. Васильевой нуждаются в уточнении, данная работа наметила дальнейший ход исследовательской деятельности и направления развития фундаментальных положений проблемной педагогики в контексте фортепианного исполнительства.

В 1998 г. была защищена диссертация И.В. Казуниной [49], в которой автор выделяет две группы проблем: проблемы теоретического и практического порядка (общие законы музыки, принципы формообразования и музыкального развития, специфика гармонического и мелодического языка и т.д.), «проблемы слухового и исполнительского освоения произведения (активные музыкально-слуховые представления, осмысленные двигательно-слуховые связи, слуховой самоконтроль» и т.д. [49, с. 80]. Приводится перечень противоречий, на основе которых формируются проблемные ситуации: противоречия «между наличным и необходимым уровнем музыкально-теоретических знаний; между имеющимися и необходимыми музыкально-исполнительскими умениями; между специальными

знаниями и умениями применять их на практике; между объективными и субъективными условиями исполнительской деятельности и др.» [49, с. 81].

В качестве одного из ведущих методов проблемного обучения рассматривается эвристическая беседа.

Автор дифференцирует такие понятия, как «проблемный вопрос» («логическая форма выражения учебной проблемы, содержит неизвестные обучающимся новые знания, для понимания и усвоения которых необходимы целенаправленные интеллектуальные усилия» [49, с. 83–84]), «проблемная задача» («включает в себя, помимо известных, новые знания (в этом случае она обязательно содержит вопрос), а также требует новых способов деятельности для достижения необходимого результата обучения» [49, с. 83–84]), «практические проблемные задания» («требуют выполнения каких-либо теоретических или практических действий, связанных с формированием, систематизацией и закреплением усвоенных понятий» [49, с. 83–84]). И.П. Казунина отмечает, что в учебной практике в классе фортепиано данные вопросы занимают значительное место. Она обращает внимание на важную роль принципа наглядности, который в контексте фортепианного занятия реализуется посредством «показа-исполнения и показа-сравнения редакций нотного текста; выделяет три вида наглядности: натуральная наглядность (исполнение преподавателя), изобразительная (звукозапись), графическая (нотный текст, графическая схема формы произведения)» [49, с. 83–84].

Положения о принципе наглядности и постановке проблемных задач, сложность которых в учебном процессе должна постепенно возрастать, развиты в диссертации В.С. Кориной. Автор уточняет, что проблемные задачи в процессе работы дробятся на ряд частных, приводя в качестве примера проблемной задачи – «раскрыть и показать диалектическую взаимосвязь музыкальной формы и образно-смыслового содержания изучаемого произведения» [71, с. 113], и демонстрирует её деление на более мелкие задачи – «зависимость формы и жанра, жанра и содержания, содержания и музыкально-выразительных средств, взаимосвязь стиля и исполнительских средств воплощения композиторского замысла, динамики и ее

роли в формообразовании и т.п.» [71, с. 113].

В 2012-2014 гг. появились монографии О.А. Блока (2012) и Е.Н. Федорович (2014), в которых отражены принципы проблемного обучения.

О.А. Блок выделяет несколько видов музыкально-педагогического творчества (конструктивный, исполнительский, композиционный, коммуникативно-организационный, полихудожественный, диагностиционный, психотерапевтический, исследовательский [14, с. 232]. В отношении исследовательского вида творчества автор касается вопросов развивающего и проблемного обучения. Он отмечает, что исследовательской деятельностью активно занимаются обучающиеся-музыканты средних и высших учебных заведений, но начинают исследовательскую деятельность уже в музыкальной школе – это отражается в обобщениях, связанных с выполнением целей и задач, самооценке и оценке других обучающихся в учебном процессе и в концертном выступлении, подборе и сочинении упражнений для технического развития, наблюдении за собственным техническим и художественно-образным развитием, проведении сравнительного анализа между обучающимися, следовании оптимальным формам процесса обучения, поиске собственных элементов самостоятельной работы, повышающих ее эффективность [14, с. 107–108]. По мнению О.А. Блока, исследовательская деятельность обучающегося «позволяет развивать творческие способности, самостоятельность, активность, умение оперативно разбираться в потоках информации, отбирать и перерабатывать нужную» [14, с. 108]. Развитие самостоятельности творческого мышления, как подчеркивает автор, – одна из первостепенных задач современной музыкальной педагогики, и она является основным положением проблемного обучения.

Е.Н. Федорович представляет развивающее и проблемное обучение в качестве «дидактической основы педагогики крупнейших отечественных пианистов» [161], а педагогику сотрудничества – как фундамент воспитания личности обучающегося.

Автор показывает тесную связь принципов развивающего и проблемного обучения (эту связь подчеркивал и М.И. Махмутов: «Проблемное обучение

невозможно вне общей системы развивающего обучения» [103, с. 372]). В первую очередь их сближает стремление развить самостоятельность обучающихся и сохранить их индивидуальность.

По наблюдению Е.Н. Федорович, российская профессиональная музыкальная педагогика конца XIX века опережала отечественную общую педагогику того же периода в вопросах практического применения принципов развивающего и проблемного обучения: развитию индивидуальности и самостоятельности обучающихся, их аналитических качеств уделялось приоритетное внимание в классах А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, В.И. Сафонова, Ф.М. Blumenфельда, А.Н. Есиповой и др., тогда как в трудах российских преподавателей этого же периода тема развития мышления не акцентируется [161, с. 146].

Отечественные пианисты-педагоги широко применяли в своей практике основополагающие принципы развивающего, проблемного обучения и педагогики сотрудничества (педагогики поддержки, в основе которой – установление взаимодоверительных отношений между преподавателем и обучающимися, стремление преподавателя помочь обучающемуся, стать ему другом и советником в творческих поисках). Е.Н. Федорович приводит перечень методов, с помощью которых реализуются педагогические принципы ведущих российских пианистов-преподавателей, группируя их в соответствии с классификацией методов обучения И.Я. Лернера (к методам проблемного обучения из них относятся последние три: проблемное изложение, частично-поисковые и исследовательские методы) [161, с. 193, 209].

«Объяснительно-иллюстративные: беседы, предваряющие и сопровождающие разучивание произведения в классе музыкального инструмента; подбор репертуара, по уровню сложности ориентированного на зону ближайшего развития обучающегося.

Репродуктивные: педагогический показ, использование аудио- и видеозаписей.

Проблемное изложение: беседы, включающие установление ассоциативных связей между изучаемым произведением и широким кругом явлений искусства; поиск приемов воплощения в зависимости от конкретной художественной цели; эскизное разучивание произведений и чтение с листа.

Частично-поисковые: методы развития внутреннего музыкального слуха (работа без инструмента, транспонирование, исполнение в замедленном темпе с установкой на «предслышание», беззвучная игра, чередование игры «вслух» и «про себя»); поиск приемов воплощения в зависимости от конкретной художественной цели (сравнение приемов звукоизвлечения, аппликатуры, педализации и т.п. во внешне похожих эпизодах, имеющих различный музыкально-художественный смысл, соотнесение приема, которым предполагается работать, с желаемым характером звучания эпизода), подбор по слуху; постепенное повышение степени самостоятельности обучающихся при разучивании произведения.

Исследовательские: формирование идеального звукового образа, опережающее реальное воплощение произведения или его фрагмента; установление более сложных ассоциативных связей; дальнейшее повышение степени самостоятельности обучающихся; сравнительный анализ интерпретаций» [161, с. 255–256].

С 2014 года по настоящее время появляются статьи и методические разработки, затрагивающие различные аспекты проблемного обучения в фортепианной педагогике.

Методические разработки Ж.В. Ножкиной, И.П. Клепцовой, Т.А. Савиной, М. Любашиной касаются внедрения принципов проблемного обучения в музыкальной школе; работа М.С. Осенневой посвящена проблемной ситуации «чтение с листа» в обучении иностранных студентов.

В статье Э.Г. Каишаури и А.В. Кузнецовой, посвящённой реализации методов проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений, освещается применение художественно-интерпретационного подхода в процессе обучения игре на фортепиано, однако он выступает лишь как частный случай применения элементов проблемного обучения

в современной фортепианной педагогике. Роль исполнительской интерпретации для обучающихся среднего звена выводится на первый план, но следует учитывать несовершенство исполнительской пианистической базы, которое в большинстве случаев присуще обучающимся среднего звена, а также отсутствия достаточного личностного и исполнительского опыта, дающего основание утверждать приоритет собственной исполнительской трактовки изучаемого произведения.

А.М. Меркулов пишет о том, что обучающиеся среднего и высшего звена часто повторяют интерпретацию, предлагаемую преподавателем, и стесняются спросить, почему нужно играть именно так. Когда на занятии удастся проанализировать несколько разных интерпретаций, не отдавая предпочтение ни одной из них, поисковая деятельность обучающегося значительно усиливается – он работает на более высоком уровне. А.М. Меркулов подтверждает мысль о пользе метода сравнительного анализа интерпретаций и формировании подобных проблемных ситуаций высказыванием: «Учитель – это человек, наилучшим образом поднимающий фундаментальные вопросы, не отвечая на них» [110, с.22].

Рассмотрев степень изученности вопросов проблемного обучения, можно сделать вывод, что исследователи активно разрабатывают методологию проблемного обучения по аналогии с общеобразовательными дисциплинами, в соответствии с требованиями, соответствующими разным возрастным категориям обучающихся (преимущественно школьного возраста), но вопросы применения принципов проблемного обучения на занятиях фортепиано в средних профессиональных образовательных учреждениях до сих пор не нашли должного отражения в соответствующих учебных программах и методических разработках, хотя в учебном процессе давно и успешно применяются.

1.2. Проблемные ситуации и музыкально-исполнительские проблемы в классе фортепиано: типология и методы решения

Едва ли не самой «проблемной» категорией обучающихся традиционно считаются подростки, и их возраст соответствует периоду обучения в средних

профессиональных образовательных учреждениях. В это время меняются не только рост, вес, длина конечностей, мышечная масса, но и мозг – происходит интенсивный процесс миелинизации коры головного мозга, что даёт мощный толчок к развитию мыслительной активности обучающегося, происходит глобальная перестройка всех систем организма, и мыслительные процессы в числе прочих также претерпевают ряд метаморфоз. Подростковый возраст – период интенсивного когнитивного развития человека, когда сформированные в детстве способы мышления и связанные с ними моторные способы научения (работа по известному шаблону и пассивное следование указаниям преподавателя) перестают действовать, заменяясь более «зрелыми»: рефлексией и абстрактным мышлением [108].

Для данного этапа когнитивного развития обучающегося характерны следующие процессы:

- активация структур мотивационно-эмоциональной системы (возрастает роль поощрения, одобрения, признания другими людьми, обучающийся тянется только к тому, что вызывает у него интерес, отчего существенно увеличивается мотивационная составляющая учебного процесса);
- развитие абстрактного мышления (обучающийся приобретает способность рассуждать с помощью вербально выстроенных гипотез, а не только понятиями о конкретных предметах и действиях с ними (как в детстве));
- усиление эмоциональной регуляции;
- более длительное поддержание внимания;
- побуждение к самостоятельному решению проблем.

Таким образом, данные нейрофизиологические процессы формируют педагогический запрос, на который успешно отвечает проблемное обучение, построенное на принципах активизации самостоятельного исследовательского начала обучающихся и активизации их роли в учебном процессе.

Ключевым понятием проблемного обучения в отечественной педагогической традиции является **«проблемная ситуация»** – «содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в которых

разворачивается деятельность индивида или группы» [133], неотъемлемая часть процесса освоения любого музыкального произведения, глубоко интегрированная в исполнительскую и преподавательскую деятельность, а также носящая естественный и глубоко индивидуальный характер в каждом отдельном случае. Процесс освоения музыкального произведения и обучения игре на фортепиано в целом изначально запрограммирован на преодоление различных проблем в результате образования проблемных ситуаций с использованием проблемных методов обучения [161, с. 213].

Как полагает автор данного исследования, музыкально-исполнительские проблемные ситуации с трудом поддаются классификации с позиций моделей проблемных ситуаций, приведенных А.М. Матюшкиным, поскольку каждая конкретная проблемная ситуация пианиста совмещает в себе несколько или все четыре модели теоретических проблемных ситуаций [101, с. 78–95], сложившихся в психологии мышления, а также является одновременно и теоретической, и практической проблемной ситуацией [101, с. 86], так как почти всегда связана с отработкой пианистических навыков, которым предшествует получение необходимых знаний.

Если взять в качестве образца проблемную ситуацию, связанную с преодолением технических сложностей, и как частный случай – исполнение *glissando*, то с позиции А.М. Матюшкина данный пример можно рассмотреть применительно к различным типам проблемных ситуаций. С одной стороны, это очевидно попадает в категорию информационно-семантических проблемных ситуаций: пианисту нужна информация, каким должно быть положение руки, как играть – ногтем (одним или несколькими) или пальцами. С другой стороны, в равной степени это относится и к вероятностной модели: пианист выбирает наиболее подходящий для себя из нескольких вариантов исполнения приема. Этот пример в то же время соответствует и психологической модели: имеется препятствие – болевые ощущения вследствие отсутствия навыка исполнения приема, которых хочется избежать; и гештальт-модели: пианисту надо понять закономерность, принцип, следуя которому прием *glissando* начнет получаться.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблемные ситуации в фортепианном исполнительстве многогранны и объединяют в себе разные модели проблемных ситуаций, сложившиеся в психологии мышления. Поэтому в основе предлагаемой нами классификации проблемных ситуаций лежат основные стадии и разделы работы пианиста над музыкальным произведением и подготовки его к концертному выступлению. В качестве методологического подтверждения данной позиции были взяты труды пианистов-преподавателей – Г.М. Когана [56], Г.Г. Нейгауза [115] и др., анализирующих этапы работы пианиста, а также диссертация В.Л. Живова [41], который предлагает формулировать проблемные задания для обучающихся, опираясь на тематические разделы учебной программы.

На наш взгляд, целесообразно выделить пять основных проблемных ситуаций, соответствующих различным временным стадиям и трудностям, сопровождающим исполнителя в процессе освоения музыкального произведения. Такими ситуациями являются: поиск алгоритма для освоения музыкального произведения, интерпретация художественно-образного содержания произведения, технические исполнительские сложности, развитие слухового контроля, публичное исполнение произведения. Кроме того, существует ряд факультативных проблемных ситуаций, с которыми обучающийся в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений сталкивается регулярно, но не настолько часто, как с основными: чтение с листа, эскизное изучение произведения, транспонирование, игра в ансамбле / с оркестром / аккомпанирование солисту, современный фортепианный репертуар (Рисунок 1).

В каждой из перечисленных проблемных ситуаций на первый план выходит определенный набор **музыкально-исполнительских проблем**. М.И. Махмутов приводит следующее определение учебной проблемы: «Отражение (форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия» [103, с. 146].



Рисунок 1 – Проблемные ситуации в фортепианном исполнительстве

Автор данного исследования предлагает рассмотреть представленную ниже классификацию музыкально-исполнительских проблем в контексте обучения игре на фортепиано (начальное, среднее и высшее звено). Эта многоуровневая система стала переосмысленным и переработанным продолжением типологии учебных проблем М.И. Махмутова, которую он рекомендовал к применению в общеобразовательной школе [103, с. 162–187]³, и абстрактно-теоретической модели систематизации музыкально-исполнительских проблем Н. Васильевой [25, с. 36–44], созданной по образцу М.И. Махмутова. В созданной автором системе классификации музыкально-исполнительских проблем, предназначенной непосредственно для использования в музыкально-педагогической практике в средних профессиональных образовательных учреждениях, была максимально отражена специфика занятий фортепиано, с учётом возрастных особенностей обучающихся и уровня их начальной фортепианной подготовки.

³ В предлагаемой автором классификации учитываются критерии дидактической и психологической классификации проблем по М.И. Махмутову.

Музыкально-исполнительские проблемы в классе фортепиано различаются по ряду критериев:

- а) по характеру действия:
 - проблемы мыслительного характера;
 - проблемы сенсорно-слухового характера;
 - проблемы двигательного характера;
 - проблемы эмоционально-психологического характера;
- б) по области возникновения (дисциплине):
 - узкодисциплинарные;
 - междисциплинарные;
- в) по типу неизвестного:
 - учебно-теоретические;
 - учебно-практические;
- г) по составу участников процесса:
 - групповые;
 - индивидуальные;
- д) по способу решения:
 - алгоритмические;
 - фиксированные;
 - эвристические.

К проблемам мыслительного характера следует отнести те, для решения которых требуется мыслительная работа, работа с дополнительными материалами, поиск информации, овладение новыми теоретическими знаниями, работа внутренним слухом, формирование образа-замысла, интерпретации, которые постоянно генерируются и разрешаются в процессе освоения нотного текста. Для обучающихся-пианистов непрерывная интенсивная мыслительная деятельность наилучшим образом влияет на процесс осмысления музыкального произведения и активизирует творческую фантазию. Проблемы мыслительного характера возникают в разных ситуациях – при необходимости сравнения и анализа разных интерпретаций, при ознакомлении с механикой инструмента, поиске способов

концентрации внимания во время исполнения и др. Их решение требует установления междисциплинарных связей, обращения к немзыкальным источникам.

Проблемы сенсорно-слухового характера⁴ – это проблемы, решение которых требует «слухового контроля» и контроля сенсорных ощущений, что является одним из важнейших профессиональных навыков пианиста. В ходе решения музыкально-исполнительских проблем этого вида происходит не только развитие исполнительского слуха, позволяющего пианисту адекватно воспринимать собственную игру, но и тщательная работа над разнообразием пианистического туше. В противном случае обучающийся-пианист может столкнуться с довольно распространенным негативным последствием отсутствия исполнительского «слухового контроля», выражающегося в том, что он слушает, но не слышит того, что исполняет. А несформированные навыки владения инструментом, выражающиеся в неправильном и однообразном звукоизвлечении на фортепиано, могут привести к трудностям во время концертных выступлений и распространенным «синдромам» неопытного исполнителя:

- проблема бесконтрольного использования левой педали (закономерное следствие отсутствия работы над качественным «пальцевым» ріапо, отсутствие разнообразия пианистического туше);
- проблема поднятых плеч (попытка сделать звучание фортепиано тише, облегчить руку, подняв плечо; звук становится легче, но его качество ухудшается, а рука зажимается);
- проблема «задавленного», «тупого» звука у обучающихся при исполнении forte (звучание фортепиано теряет свои «летающие» акустические свойства, инструмент звучит слишком грубо и тяжеловесно; «плоский» звук, лишённый обертонов и акустического «объёма», – следствие чрезмерных усилий

⁴ Н. Васильева называет их «слухово-анализаторными» проблемами и относит их возникновение к мотивному уровню формы. Представляется целесообразным объединить их в одну группу с мыслительно-сенсорными проблемами, выделяемыми Н. Васильевой, которые, по ее мнению, возникают на более крупном композиционном уровне. Автор рассматривает их как единый вид проблем, решение которых требует как понимания структуры музыки, так и слухового контроля.

неопытного пианиста и грубого, давящего «туше»).

Проблемы двигательного характера – это проблемы владения пианистическим аппаратом. Источником возникновения данного вида проблем служит отсутствие необходимых технических навыков пианиста, которые, в идеале, должны быть сформированы в полном объеме за время обучения в музыкальной школе. Вопросам развития техники у обучающихся пианистов и преодолению технических трудностей посвящено множество трудов отечественных и зарубежных пианистов-педагогов. Основные проблемы музыканта-исполнителя в классе фортепиано очерчены в таких работах как «Техника фортепьянной игры» Й. Гата, «Техника и исполнительские приемы фортепианной игры» Л.М. Седракан, «Музыкант и его руки» В.Х. Мазеля, «Техника фортепианной игры» А. Дюбюка и другие. Для формирования прочной технической базы молодых пианистов необходима осознанная, вдумчивая работа над преодолением проблем двигательного характера, в которой нет места механической зубрежке. «Старинные» способы выучивания технически трудных мест, до сих пор бытующие в педагогической практике, несостоятельны и вредоносны. Сложные пассажи, которые обучающийся механически проигрывает по многу раз, при этом отвлекаясь мыслями и возможно даже почитывая книгу в процессе «технической работы», не сформируют у обучающегося никаких осознанных профессиональных умений.

Проблемы эмоционально-психологического характера – это комплекс проблем, связанных главным образом с эстрадным выступлением. Пути решения данного вида проблем (преодоление страха сцены и нервно-эмоциональных срывов на эстраде) связаны с концентрацией волевых усилий исполнителя, грамотной постановкой и выполнением определённых психологических установок. К этим проблемам относятся также проблема необходимости повышения мотивации, развития артистизма, концентрации внимания во время исполнения, поддержание интереса к произведению, эмоциональная открытость пианиста перед создаваемой исполнительской интерпретацией.

Узкодисциплинарные проблемы связаны с конкретной дисциплиной (фортепианное исполнительство), **междисциплинарные проблемы** – это проблемы междисциплинарного типа, очерчивающие как межпредметные связи (например, связь фортепианного исполнительства с историей музыки, философией, эстетикой, гармонией и др.), так и связь процесса обучения с повседневной жизнью (понимание основных исторических и социальных явлений, построение образных аналогий с бытом). Понимание взаимосвязи различных видов искусства, неразрывной связи музыки с жизнью, возможности создания исполнительской интерпретации музыкального произведения с опорой на литературные, художественные или философские источники призвано помочь обучающемуся развить и активизировать собственное аналитическое мышление и реализовать таким образом свой творческий потенциал.

Для решения **учебно-теоретических проблем** требуется овладение новыми, ранее неизвестными теоретическими знаниями, для решения **учебно-практических проблем** требуется применение знаний на практике, обучающийся овладевает навыком применять уже известные алгоритмы действий в новых условиях и незнакомых ситуациях. Рассматриваемый тип музыкально-исполнительских проблем наиболее характерен для начального этапа обучения, когда происходит формирование различных сенсорно-слуховых и двигательных умений у обучающихся. Эти умения позже преобразуются в навыки и совершенствуются путём применения их в новых, более сложных практических ситуациях. Преподавателю необходимо донести до обучающегося осознание того, что суть проблемы ему знакома (например, если речь идёт о техническом приёме) и лишь область её применения иная.

Решение **индивидуальных проблем** наиболее органично вписывается в традиционную для фортепианной педагогики форму индивидуальных занятий. Данный тип проблем находит решение как в классе, так и в ходе самостоятельных занятий обучающихся и может считаться наиболее «активной» формой работы с позиции проблемного обучения. **Групповые проблемы** решаются совместно группой обучающихся, которая присутствует на занятии, участвует в обсуждении

и проведении занятия. Цель групповых проблем – вовлечь всех присутствующих в классе обучающихся в активную поисковую деятельность. В фортепианной педагогике подобное явление не является редкостью. Одновременное присутствие на занятиях по специальности всех обучающихся преподавателя было традиционным в классах таких признанных корифеев фортепианной педагогики, как Г.Г. Нейгауз, А.Б. Гольденвейзер, С.Е. Фейнберг, Я.И. Зак и др. Польза подобных занятий несомненна: они способствуют развитию наблюдательности у обучающихся, присутствующих в классе, обогащению их знаний фортепианного репертуара как вширь (количественно), так и вглубь (качественно) – обучающиеся узнают о специфических трудностях каждого произведения, звучащего в классе. Также они имеют возможность освоить методику проведения занятий с разными по уровню одарённости и профессиональной подготовки пианистами.

В **алгоритмических проблемах** есть устойчивый алгоритм решения, который переносится впоследствии на новые ситуации, в **фиксированных проблемах** такие алгоритмы существуют в нескольких возможных вариантах решения проблемы, когда обучающемуся необходимо сделать выбор между ними в пользу наиболее удобного для себя алгоритма (например, обучающемуся следует выбрать из нескольких возможных вариантов аппликатуры наиболее подходящий лично для себя; или из нескольких убедительных вариантов интерпретации или ее деталей надо выбрать максимально близкую личности конкретного обучающегося). **Эвристические проблемы** не содержат определенного алгоритма, способ их решения неизвестен и находится интуитивно; они возникают чаще всего на этапах «предварительного ознакомления» и «достижения эстрадной готовности» в процессе поиска художественного образа.

Работа над музыкальным произведением всегда носит комплексный характер и не ограничивается решением только одного вида проблем. В отличие от общеобразовательных предметов, где в ходе занятия проблема основного типа может и должна быть решена полностью и решение это носит исчерпывающий и полный характер, в контексте музыкальной педагогики такая позиция неприменима. Обязательные этапы, которые проходит обучающийся в процессе

освоения нотного текста и создания исполнительской интерпретации, неотделимы друг от друга. Решение музыкально-исполнительских проблем всё более высокого уровня в процессе работы над фортепианной пьесой можно приостановить, но исчерпать окончательно невозможно, поэтому любая музыкально-исполнительская проблема может носить лишь частный характер, являясь звеном более сложной и глобальной проблемы.

Роль музыкально-исполнительских проблем меняется с возрастом и изменением уровня профессиональной подготовки обучающегося. Часть учебных проблем перестает быть проблемами и превращается в учебные задачи⁵. В то же время появляются новые проблемы, которые в силу возраста прежде не ставились перед конкретным обучающимся и не осознавались им как проблемы, требующие решения. К таковым относится, прежде всего, проблема создания убедительной исполнительской интерпретации: в начальной школе данная проблема решается самим преподавателем, и обучающемуся предоставляется уже готовый вариант, который остается скопировать.

Групповые проблемы в музыкальной школе ставятся и решаются редко – только на открытых уроках и мастер-классах, когда преподаватель показывает аудитории способы решения возникающих при разучивании различных произведений музыкально-исполнительских проблем. Чаще подобные проблемы, решаемые коллективно, встречаются в вузах, где на занятиях выдающихся преподавателей присутствует несколько его обучающихся или весь класс, проходящий таким образом пассивную практику на опыте другого обучающегося. Кроме того, подобная практика бывает достаточно активной, когда преподаватель может обратиться к любому из присутствующих и попросить прокомментировать недостатки исполнения, предложить свои способы решения проблемы и даже продемонстрировать их на практике. Если в музыкальной школе на первое место

⁵ Несмотря на понимание рядом исследователей терминов «задача» и «проблема» как синонимов, автор диссертации придерживается позиции В. Оконя, который писал: «Проблема не есть то же самое, что и задача. ... Некоторые задачи могут иметь проблемный характер. Однако и в жизни, и в школе часто ставятся задачи, решение которых требует лишь механической деятельности» [123, с. 38].

выходили учебно-практические проблемы, решением которых было приобретение исполнительских навыков и освоение новых пианистических движений, то в среднем и высшем звене эти навыки уже приобретены и, хотя техническое овладение музыкальным произведением все так же необходимо, базовые приемы и алгоритмы для решения технических задач обучающимся давно освоены. Актуальным становится решение учебно-теоретических, эвристических проблем, требующих от пианиста посредством мыслительного процесса прийти к оригинальной, неповторимой трактовке произведения, сформировать собственную интерпретацию, логичную и обоснованную. Для этого пианисту требуется постоянно расширять свой интеллектуальный кругозор, повышать культурный уровень, решать междисциплинарные музыкально-исполнительские проблемы. Необходимо также глубокое понимание структуры изучаемого произведения, необходимое для решения проблем мыслительного характера. На этапе обучения в музыкальной школе обучающиеся в силу возраста и ограниченности эмоциональных и интеллектуальных возможностей не готовы в полной мере решать данные проблемы самостоятельно.

Каждая из приведенных выше музыкально-исполнительских проблем, возникающих в процессе преподавания в классе фортепиано, разрешается посредством применения «взаимообусловленных методов преподавания и учения» (бинарных, по М.И. Махмутову) [103, с. 358]:

«Метод преподавания – это обусловленная закономерностями учения, содержанием учебного материала и дидактической целью система приемов преподавания, применяемая как способ управления учителем познавательной деятельностью ученика в соответствии с дидактическими принципами.

Метод учения – это обусловленный методом преподавания способ учебно-познавательной деятельности ученика, отражающий закономерности учения и направленный на достижение цели, поставленной учителем и принятой учеником, и реализуемый через систему приемов учения» [103, с. 358–359].

М. Махмутов выделяет пять методов преподавания и соответствующих им методов учения, которые образуют пять этапов (уровней) развития

самостоятельности обучающегося. Первые три этапа соответствуют традиционной организации учебного процесса, четвертый и пятый – это те этапы, которые, на наш взгляд, являются целесообразными для внедрения проблемного обучения в процесс занятий фортепиано (Таблица 1).

Таблица 1 – Бинарные методы (по М. Махмутову) [103, с. 362]

Методы преподавания	Методы учения
Информационно-сообщающий	Исполнительский
Объяснительный	Репродуктивный
Инструктивно-практический	Продуктивно-практический
Объяснительно-побуждающий	Частично-поисковый
Побуждающий	Поисковый

При использовании **информационно-сообщающего метода преподавания** преподаватель сообщает факты без объяснений и обобщений. Этому методу преподавания соответствует **исполнительский метод учения**, при котором обучающийся заучивает полученную от преподавателя информацию без осмысления и критики, механически переписывает или воспроизводит содержание текста, отрабатывает навыки путем тренировки.

Объяснительный метод преподавания предполагает описание и объяснение преподавателем новой информации с использованием наглядной демонстрации. Ему соответствует **репродуктивный метод учения** – понимание, осмысление, систематизация обучающимся новых фактов, действия по образцу.

Инструктивно-практический метод преподавания – это управление практической деятельностью обучающегося, его результат – **продуктивно-практический метод учения**, при котором обучающийся отрабатывает навыки практических действий.

При использовании **объяснительно-побуждающего метода** преподаватель объясняет учебный материал частично, а остальное дает обучающимся в виде проблемных задач и вопросов для самостоятельного усвоения. Соответствующий ему **частично-поисковый метод учения** основан на сочетании восприятия

обучающимся объяснений преподавателя и самостоятельной деятельности обучающегося по поиску информации.

Побуждающий метод преподавания основан преимущественно на постановке преподавателем проблемных вопросов и задач для самостоятельного решения, а соответствующий ему **поисковый метод учения** – на самостоятельном поиске и усвоении обучающимся новых знаний без существенного вмешательства преподавателя [103, с. 362–364].

Тем не менее, следует отметить, что **объяснительно-побуждающий** и **побуждающий** методы преподавания в комплексе с соответственными методами учения применимы только к тем обучающимся, которые уже достигли определённой самостоятельности в занятиях, способны к саморазвитию и обладают прочной начальной пианистической базой – т.е. владеют всеми необходимыми исполнительскими приёмами для грамотной интерпретации нотного текста и достаточно развитым интеллектом для восприятия аналогий, ассоциаций более сложного порядка и проведения междисциплинарных параллелей при работе над музыкальным произведением. К такой категории относятся в основной своей массе обучающиеся средних профессиональных образовательных учреждений. Обучающиеся детских музыкальных школ ещё не достигли достаточного уровня знаний и умений, чтобы воспринять методику проблемного обучения на занятиях фортепиано. А обучающиеся музыкальных вузов, хоть и подходят для работы с применением **побуждающего** и **поискового** методов, но всё же нуждаются в ином формате подачи материала.

Говоря о методах преподавания и учения, следует также учесть их многосоставность, где генеральный метод, определяющий организацию работы на занятии, объединяет в себе группу специфических методов, соответствующих конкретному виду деятельности в классе фортепиано.

Представим внедрение принципов проблемного обучения на базе традиционного обучения как прохождение пяти этапов развития самостоятельности обучающегося (по системе бинарных методов М.И. Махмутова).

На первом этапе (первом уровне самостоятельности обучающегося) используются информационно-сообщающие методы преподавания и исполнительские методы учения. Среди основных методов преподавания можно выделить педагогический показ изучаемого произведения, предполагающий копирование, среди методов учения – слушание показа преподавателя, наблюдение за действиями преподавателя при показе, и воспроизведение-копирование за преподавателем. Этот этап соответствует начальному, редко – среднему уровню фортепианной подготовки обучающихся.

На втором этапе используются объяснительный метод преподавания и репродуктивный метод учения (начальное, среднее звено, высшее звено профессионального обучения – в исключительных случаях). Методы преподавания и учения используются те же, что и на первом этапе, с большим акцентом на словесное объяснение некоторых особенностей изучаемого материала.

На третьем этапе используются инструктивно-практический метод преподавания и продуктивно-практический метод учения (начальное, среднее звено – преимущественно, высшее звено профессионального обучения – регулярно). Методы преподавания: эталонный показ, показ алгоритма, объяснение. Методы учения: наблюдение и слушание, действие по образцу.

Первые три этапа представляют традиционное обучение, в фортепианной учебной практике чаще совмещаются второй этап (наиболее распространенный в учебной практике) и третий этап (обусловленный практической направленностью обучения игре на фортепиано). Четвертый и пятый этапы демонстрируют внедрение принципов проблемного обучения (при этом важно помнить, что нахождение на каком-либо этапе не исключает применения методов предыдущих этапов, если этого требует ситуация). Четвертый этап является промежуточной ступенью между вторым/третьим с одной стороны (опирается на объяснение и показ) и пятым этапом – с другой стороны. На это указывает и метод преподавания, применяемый на четвертом этапе – объяснительно-побуждающий («объяснительный» – от второго этапа, «побуждающий» подготавливает пятый этап). Метод учения на четвертом этапе – частично-поисковый – подготавливает

пятый этап с преобладающим поисковым методом учения и отталкивается от методов предыдущих этапов (Рисунок 2).



Рисунок 2 – Методы преподавания и учения в классе фортепиано

Общие и специальные методы преподавания и учения на четвертом и пятом этапах объясняются их побуждающей направленностью. Поскольку общий метод преподавания четвертого этапа объяснительно-побуждающий, а пятого этапа – побуждающий, между ними закономерно должно быть много общего. Различие заключается лишь в использовании метода объяснения на четвертом этапе, поскольку он отталкивается от предыдущих этапов и при необходимости может отчасти использовать их методы (Рисунок 3). Например, общий для обоих этапов метод **беседы** (эвристической, ассоциативной) может быть дополнен на четвертом этапе объяснением преподавателя: «вот эта ассоциация должна быть слышна в музыке», а на пятом этапе оно будет отсутствовать (обучающийся понимает все и без объяснений).

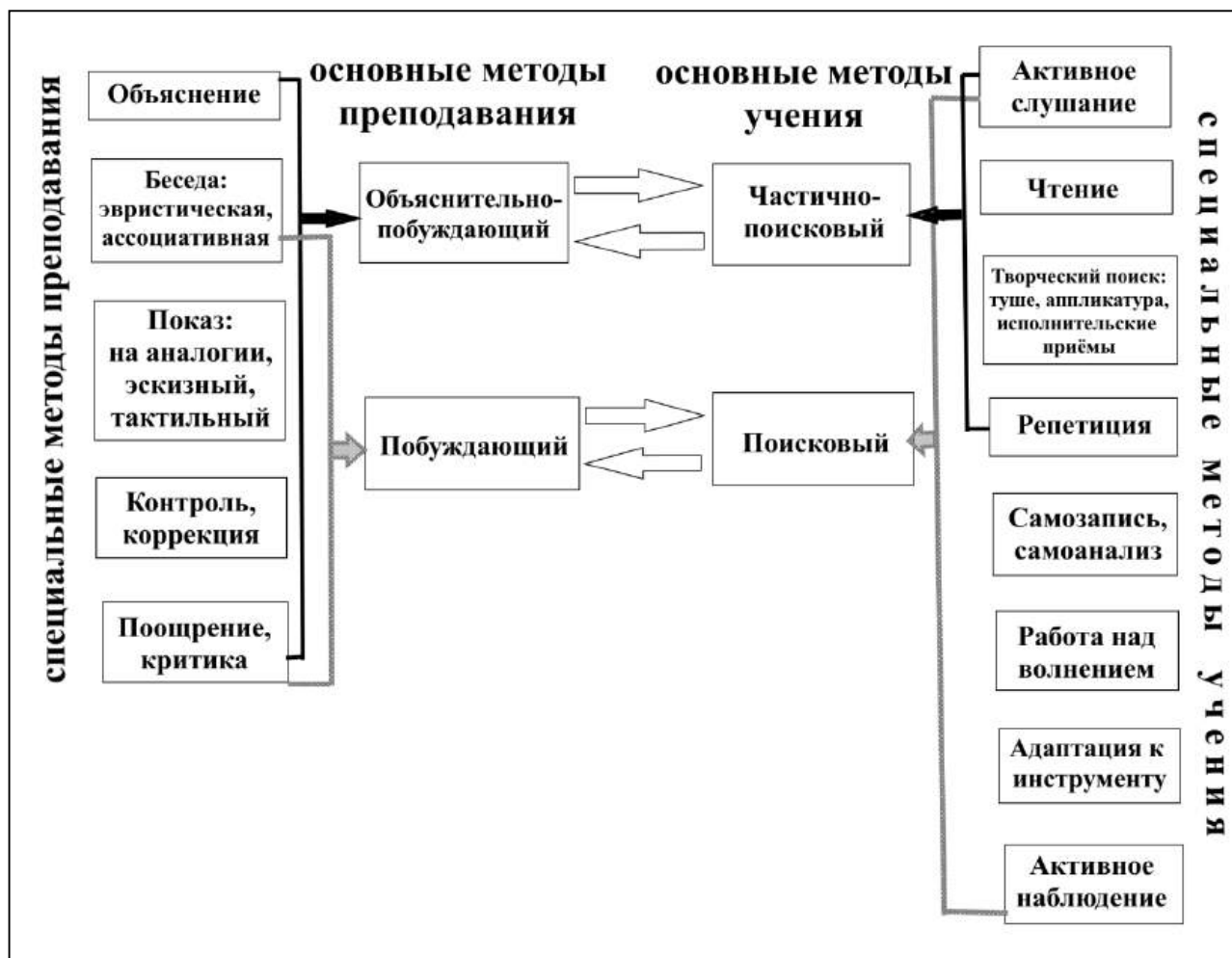


Рисунок 3 – Методы преподавания и учения в классе фортепиано с применением принципов проблемного обучения

Эвристическая беседа – «вопросно-ответная форма обучения, при которой преподаватель не сообщает обучающимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами побуждает их самих на основе уже имеющихся знаний, наблюдений, личного жизненного опыта подходить к новым понятиям, выводам и правилам» (М.Н. Скаткин) [169]. Эвристическая беседа чаще всего применяется при работе над художественным образом, в решении проблем мыслительного характера.

Е.Н. Федорович отмечает: «Художественная полноценность внутреннего представления зависит от того, сколько данный ученик читал, видел произведений изобразительного искусства и т.д. В этом и был смысл многочисленных «отступлений от темы урока», имевших место на занятиях практически всех выдающихся пианистов, многочисленных ассоциаций, подчас неожиданных, советов ученикам прочитать, послушать, увидеть то или иное произведение» [161,

с. 180]. В процессе такой работы происходит интенсивное повышение интеллектуальной активности обучающегося.

Г.Г. Нейгауз настоятельно советовал работать над художественным образом интеллектуально: «Интуитивно созданный образ не будет прочным. Анализ придает устойчивость образу. Помните, что чем глубже и шире познание сочинения, тем глубже и тоньше будет переживание музыки. Осветите разумом то, что почувствовали сердцем» [161, с. 180].

И. Гофман вспоминал о занятиях с А.Г. Рубинштейном: «Он избрал метод косвенного наставления посредством наводящих сравнений. Он касался музыкального в строгом смысле лишь в редких случаях. Этим путем он хотел пробудить во мне конкретно-музыкальное, как параллель к его обобщениям, и таким образом сохранить мою музыкальную индивидуальность» [161, с. 213]. Приведем один из тезисов Л.В. Николаева (у него учились Д.Д. Шостакович, В.В. Софроницкий, М.В. Юдина и др.): «В области музыкального исполнительства учитель должен дать ученику основные общие положения, опираясь на которые последний сможет пойти по своему художественному пути самостоятельно, не нуждаясь в помощи» [161, с. 215–216].

Поставив перед обучающимся проблему, Л.В. Николаев вначале сам «показывал пути их решения, затем побуждал обучающегося к самостоятельному поиску проблем и способов решений, использовал метод **ассоциативной беседы**, наводящие сравнения, корректировал действия обучающегося. В результате такой работы постепенно он превращался из преподавателя в друга и мог на равных обсуждать с обучающимися их творческие поиски» [161, с. 215–216].

С.Е. Фейнберг наводил обучающегося на нужное настроение, повернув мысль в другой ракурс, не вдаваясь в музыкальное содержание.

Направленность занятий у выдающихся отечественных преподавателей-пианистов была единой для всех обучающихся, но для наиболее одаренных ставились одни задачи, а для менее одаренных – другие. В этом и заключалось их педагогическое мастерство, выразившееся в применении индивидуального подхода к каждому обучающемуся.

Очень часто индивидуальный подход и отношение к педагогическому процессу в классе фортепиано находит отражение в методе **эскизного показа**, в котором не все элементы фактуры детализируются или даже воспроизводятся преподавателем. Такой показ нередко бывает осознанно несовершенным в художественном плане, а преподаватель акцентирует внимание обучающегося на том моменте, который хочет подчеркнуть. Также преподавателем нередко утрируются (в том числе до карикатурного звучания) те моменты, которые он хочет подвергнуть критике в исполнении обучающегося.

Н.Г. Рубинштейн с большим мастерством использовал индивидуальный подход к обучающемуся: его показ всегда соотносился по уровню совершенства с уровнем одаренности обучающегося; это делалось для того, чтобы обучающийся не терял надежды в попытке улучшить свое исполнение. Если Н.Г. Рубинштейн проявлял педагогическое чутье в вопросах показа, то А.Г. Рубинштейн даже на занятиях оставался в первую очередь артистом, и после его художественно совершенных показов, по воспоминаниям обучающихся, многим хотелось закрыть рояль и не прикасаться к нему больше, так как достичь уровня А.Г. Рубинштейна не представлялось возможным. Однако в случае с его воспитанником И. Гофманом тактика А.Г. Рубинштейна оказалась успешна.

Показы при внедрении принципов проблемного обучения должны быть максимально защищены от возможности копирования, поэтому некоторые преподаватели предпочитают использовать **показ на аналогии**, осуществляемый на примере другого произведения. А.Г. Рубинштейн не позволял обучающемуся приносить на занятие произведение больше одного раза, чтобы обучающийся не имел возможности скопировать его интерпретацию из показов на занятии, и часто иллюстрировал свою мысль на другом примере. А.Б. Гольденвейзер говорил об обширном «поле» для интерпретаций, которое открывается за пределами нотного текста: «Величайшей опасностью всякого обучения музыканта-исполнителя является сообщение ему какого-то трафарета, шаблона, штампа, это – смерть для искусства» [161, с. 220]. К.Н. Игумнов, воспитавший более 500 обучающихся, создал свою пианистическую школу и применял в педагогическом процессе

элементы проблемного обучения. Он не был виртуозом, и целью его **эскизных показов** также было не копирование, а демонстрация глубины и чувствования музыки. Обучающимся предстояло заново прочувствовать музыку и под впечатлением показов Игумнова создать свою интерпретацию [161, с. 217].

В начальном звене фортепианного образования преподаватели часто применяют **тактильный показ** прикосновения к клавише не на инструменте, а на руке обучающегося, отработка штриха *staccato* путем бросания теннисного мячика и т.д. Таким образом, все вышеперечисленные типы показов можно объединить термином **художественный показ**.

Методы контроля и коррекции, поощрения и критики – это общедидактические методы, на которые следует обратить особое внимание в контексте применения принципов проблемного обучения в классе фортепиано. **Контроль и коррекция** – важные составляющие методики проблемного обучения, актуальные даже по достижении обучающимся высокого уровня самостоятельности. Пренебрегая этими методами, преподаватель рискует спровоцировать закрепление ошибочных профессиональных навыков у обучающихся. **Поощрение и критика** – традиционно мощные педагогические методы, благодаря которым удастся мотивировать обучающегося, в особенности подростка, к самосовершенствованию и саморазвитию, если рассматривать развитие личности музыканта как основополагающую цель проблемного обучения.

Специальные методы учения, отражающие применение принципов проблемного обучения в деятельности обучающихся, на четвертом этапе – **творческий поиск** (поиск туше, поиск аппликатуры, поиск исполнительских приёмов), **чтение, репетиция, активное слушание** (слушание интерпретаций), – на пятом этапе дополняются рядом новых методов, рассчитанных на самостоятельного и творчески-развитого обучающегося: **самозапись и самоанализ, работа над волнением, адаптация к инструменту, активное наблюдение**.

Если в традиционном обучении тембр звучания, соответствующий ему способ звукоизвлечения и подходящая аппликатура рекомендуются

преподавателем, то в проблемном обучении поиск туше, исполнительских приёмов и удобной аппликатуры осуществляются обучающимся самостоятельно (под контролем преподавателя), что является частным случаем применения **метода творческого поиска**.

Общедидактический метод **чтение** выделен в числе специальных методов учения, поскольку для решения проблем мыслительного характера обучающемуся нужно много работать с литературой и повышать интеллектуальный уровень.

Репетиция – важный для профессионального становления обучающегося специальный метод учения. В традиционном обучении он может пониматься как тренировка, выполнение упражнений, отработка пианистических навыков, движений, работа над техникой; в контексте проблемного обучения под **методом репетиции** понимается специфическая работа по вхождению в образ, погружение в состояние сценического волнения (репетиция проблемной ситуации концертного выступления) и работа над другими проблемами и задачами в данном состоянии. Репетиция психологического состояния на эстраде может быть проведена под наблюдением преподавателя и по его рекомендациям (четвертый этап, во время репетиций в концертном зале, прослушиваний концертной программы перед другими преподавателями и др.) и обучающимся в самостоятельной работе (пятый этап, при этом может быть использована система К.С. Станиславского – погружение себя в «предлагаемые обстоятельства» [147] путем воображения, надевания концертной одежды во время домашней работы над программой, изменение места репетиции на новое и представление его в качестве концертного зала, обыгрывание программы перед слушателями по своей инициативе).

Слушание интерпретаций как частный пример **применения метода активного слушания** может быть рекомендовано преподавателем, но анализ и выводы делает сам обучающийся (четвертый этап), либо производится по инициативе обучающегося без участия преподавателя (пятый этап, полная самостоятельность обучающегося).

Методы преподавания и учения для четвертого и пятого этапов во многом схожи, но методы обучения на четвертом этапе в значительной степени опираются

на методическую базу предыдущих этапов. Некоторые специальные методы учения характерны только для пятого этапа, т.к. их применение основано на личной инициативе обучающегося и их трудно мотивировать. К ним относятся:

Самозапись и самоанализ как частный случай применения **метода анализа**. Преподаватель может лишь рассказать обучающемуся о существовании данного метода, хотя, исходя из практики, это делается довольно редко. Если обучающийся использует такой способ, это является скорее его личной инициативой в ходе самостоятельных занятий, и проявляется такая инициатива обычно не в повседневной работе обучающегося, а в процессе подготовки к ответственным выступлениям. При этом все детали использования этого метода обучающийся определяет самостоятельно.

Метод работы над волнением затрагивает сферу эмоционально-психологических проблем и предполагает самостоятельный выбор обучающимся пути для решения данной проблемы. Преподаватель может лишь в общих чертах направить обучающегося, сориентировать, в каких областях можно найти ответы на его вопросы. Контролировать процесс, ставить задачи в этом вопросе невозможно. Как и в отношении предыдущего метода, это факультативная работа, выполнять которую или нет, решает сам обучающийся. В крайне редких случаях преподаватель дает подробные рекомендации о работе над волнением, основанные зачастую на собственном сценическом опыте.

Метод адаптации к инструменту. Как и в двух предыдущих случаях, эта работа зачастую оставляется без должного внимания со стороны преподавателей фортепиано. Каждый обучающийся сталкивается в процессе обучения или в своей концертной практике с необходимостью приспосабливаться к новому для себя, непривычному инструменту, особенно в условиях недостаточного количества репетиций или их полного отсутствия. Если обучающийся видит в этом проблему и стремится ее решить, он самостоятельно начнет использовать метод адаптации к инструменту – чаще занимается на разных инструментах и запоминает особенности отклика клавиш на прикосновение у разных роялей, учится оперативно адаптировать свое исполнение к определенному инструменту. В процессе работы с

использованием этого метода обучающийся получает навык быстрой адаптации к новому инструменту и процесс длительного привыкания к новой механике и новому звучанию не требуется. Однако, на занятиях фортепиано данному вопросу уделяется незаслуженно малое внимание, в результате чего имеют место быть определенные сценические «потери», если привыкание к незнакомой клавиатуре на эстраде происходит слишком медленно.

Наблюдение – общедидактический метод учения, играющий огромную роль в проблемном обучении именно на пятом этапе. Если на первых четырех этапах наблюдение производится обучающимися по традиционной схеме: обучающийся наблюдает за показом преподавателя и повторяет за ним, то справедливым будет назвать данный метод бесполезным для профессионального развития обучающегося из-за его пассивной роли (в данном случае происходит только механическое усваивание некоторых практических навыков). Если же обучающийся, достаточно одаренный и подготовленный, начинает наблюдать за игрой преподавателя или других профессиональных пианистов-исполнителей и делать выводы по собственной инициативе, это приносит огромный вклад в его профессиональное развитие. Главное различие в использовании этих методов в традиционном и проблемном обучении – инициатива самого обучающегося, его познавательная активность. Таким образом, метод наблюдения для пятого этапа справедливо будет назвать **активным наблюдением**. Если обучающийся осознает проблему и начинает самостоятельно наблюдать, как ее решают другие, он найдет собственное решение (и параллельно получит другие ценные профессиональные навыки) гораздо быстрее и эффективнее, чем если по указанию преподавателя он будет просто смотреть и повторять за кем-то. Задачей преподавателя в данном случае будет создание условий для проявления обучающимся инициативы.

Внедрение принципов проблемного обучения в учебный процесс в классе фортепиано – векторный процесс. Он заключается в постепенном включении специальных методов из четвертого этапа в методологическую структуру первых трех с постепенным увеличением доли методов четвертого этапа и минимизации методов первых трех этапов при переходе на пятый этап. Логическим итогом

внедрения принципов проблемного обучения в учебный процесс в классе фортепиано становится переход роли преподавателя в роль советника, в случае, если обучающийся в состоянии сам решать возникающие проблемы. Именно такова цель преподавателя, по мнению многих крупных исследователей, – подготовить обучающегося к полностью автономной деятельности на высоком профессиональном уровне. К этому стремились ведущие отечественные пианисты-преподаватели. По настоянию А.Г. Рубинштейна «художественный совет консерватории принял протокол, в соответствии с которым программу выпускного экзамена обучающиеся должны были готовить самостоятельно, без участия педагога» [161, с. 214]. «В Московской консерватории Н.Г. Рубинштейн применил это требование по отношению к части выпускной программы экзамена. Этот уровень самостоятельности в настоящее время в музыкальных вузах не достигнут» [161, с. 215].

В учебном процессе возможно появление промежуточных этапов, когда метод преподавания одного этапа соотносится с методом учения из другого этапа. Это наглядно демонстрирует диаграмма, на которой повышение самостоятельности обучающегося показано не поступенным движением, а равномерно восходящей линией от первого к пятому этапу (рисунок).

Проблемное обучение является эффективным только в сочетании с традиционным типом обучения. Пассивные формы обучения, представляющие собой готовые исполнительские алгоритмы, хороши лишь на начальном этапе обучения игре на фортепиано (младшие классы музыкальной школы и старшие, если обучающийся демонстрирует средний уровень музыкальных способностей). Мышление субъекта зарождается непосредственно в проблемной ситуации, и процессы мышления главным образом направлены на её разрешение. Элементы проблемного обучения настолько же уместны в музыкальной школе, насколько в музыкальном училище уместны элементы репродуктивного обучения. Таким образом, от первого к пятому этапу последовательно растет доля методов проблемного обучения и последовательно уменьшается доля методов репродуктивного обучения.

Е.Н. Федорович пишет, что российские преподаватели-пианисты применяли методы первых трех этапов «к слабым или неподготовленным обучающимся на первых этапах занятий, методы четвертого этапа – с большинством обучающихся, методы пятого этапа – с обучающимися, наиболее одаренными и подготовленными» [161, с. 221].

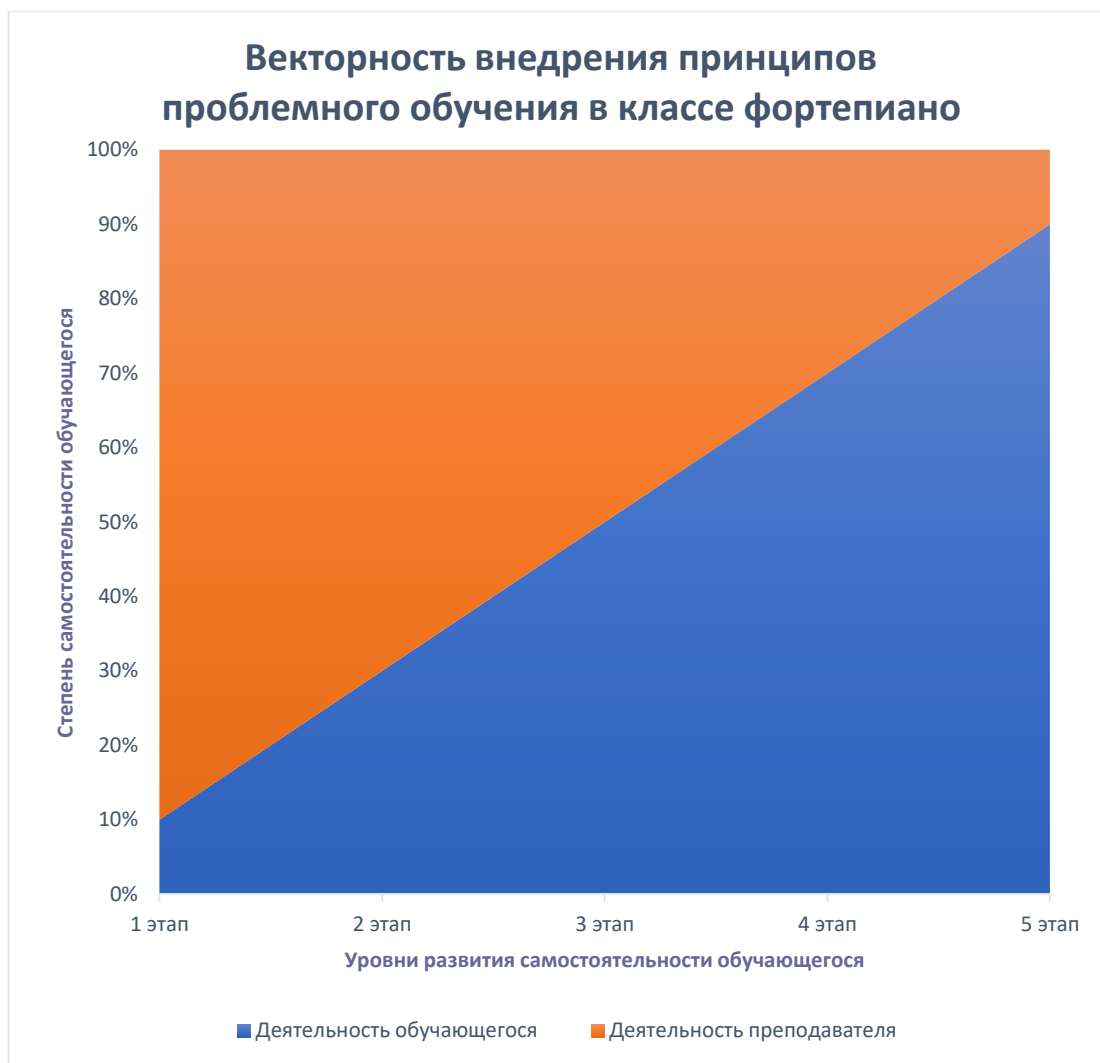


Рисунок 4 – Векторность внедрения принципов проблемного обучения в классе фортепиано

При наличии общих схем и алгоритмов для решения различных проблемных ситуаций, возникающих вследствие решения учебных (музыкально-исполнительских) проблем разного типа в их многообразных комбинациях, работа над музыкальным произведением носит уникальный характер.

Практическое применение методов для решения музыкально-исполнительских проблем будет показано во второй главе диссертации, на примере

работы с выбранными для экспериментального исследования фортепианными сочинениями С.В. Рахманинова. Также в качестве обоснования вариативного применения некоторых специальных методов преподавания будут приведены различные примеры возникновения проблемных ситуаций в ходе работы над изучаемыми произведениями.

Выводы по первой главе

В результате проведенного анализа принципов, методов проблемного обучения в контексте отечественного профессионального музыкального образования была выявлена связь проблемной педагогики с традиционными формами преподавания в классе фортепиано. Методы проблемного обучения в классе фортепиано с учётом индивидуальной формы занятий позволяют активизировать учебный процесс и показать более высокие результаты профессиональной деятельности обучающихся. Несмотря на общность принципов и алгоритмов работы над решением различных музыкально-исполнительских проблем и возникающих вокруг них проблемных ситуаций, каждое музыкальное произведение содержит в себе уникальную комбинацию исполнительских задач, а взаимодействие обучающегося с преподавателем на занятиях фортепиано носит личностно-ориентированный характер, раскрывающий индивидуальные особенности каждого участника этого процесса.

Автором диссертации были выделены и интегрированы в музыкально-педагогическую деятельность объяснительно-побуждающий и побуждающий методы преподавания, в сочетании с частично-поисковым и поисковым методами учения, дающие устойчивый положительный результат. Данные методы более всего соответствуют специфике обучения игре на фортепиано в средних профессиональных образовательных учреждениях, когда обучающиеся уже обладают определёнными профессиональными навыками и исполнительским опытом и способны воспринять основные принципы проблемного обучения в ходе освоения музыкального произведения. Это позволяет сделать процесс занятий

более результативным и существенно повышает интенсивность работы. В контексте объяснительно-побуждающего метода преподавания автором было выделено несколько общих методов преподавания, отвечающих основным требованиям эффективности занятий (описание, инструктивные указания, показ-образец, показ алгоритма) и вместе с ними – ряд специальных методов, разработанных непосредственно для применения в рамках проблемного обучения и способных активизировать самостоятельное мышление обучающихся (беседа: эвристическая, ассоциативная; показ: на аналогии, эскизный, тактильный; контроль, коррекция, поощрение и критика). Предложенные автором специальные методы актуальны и для побуждающего метода преподавания, являющегося следующей ступенью в развитии самостоятельного творческого мышления обучающихся и рассчитанного на ещё большую осознанность их действий. Для данного метода были разработаны специальные методы учения, которые помогут обучающимся выйти на новый профессиональный уровень и почувствовать ещё большую исполнительскую свободу (творческий поиск: туше, аппликатуры; чтение, репетиция, активное слушание, самозапись и самоанализ, работа над волнением, адаптация к инструменту, активное наблюдение).

Применение вышеуказанных общих и специальных методов способствует разрешению основных проблемных ситуаций, выявленных автором данного исследования (поиск алгоритма для освоения музыкального произведения, интерпретация художественно-образного содержания произведения, технические исполнительские сложности, развитие слухового контроля, публичное исполнение произведения). Описанные в первой главе исследования проблемные ситуации возникают в процессе освоения любого музыкального произведения и концентрируются вокруг определённой музыкально-исполнительской проблемы (мыслительного характера, сенсорно-слухового характера, двигательного характера, эмоционально-психологического характера) и способов её успешного решения.

По мере усложнения учебного репертуара обучающихся, всё более возрастает необходимость в повышении их познавательного интереса, расширении

профессионального и общекультурного кругозора и развитии самостоятельного исполнительского мышления, чему, несомненно, способствует внедрение элементов проблемной педагогики в учебную практику. На основе приведённого выше анализа музыкально-педагогических изданий, отражающих положения проблемной педагогики и способы их применения в классе фортепиано, автором данного исследования сделан вывод, что наиболее показательным примером реализации методов проблемного обучения на занятиях фортепиано будет освоение сочинений малой формы С.В. Рахманинова, как произведений повышенной трудности, воплощающих в себе богатую и разнообразную стилевую технику.

Все описанные выше методы проблемного обучения будут способствовать успешному освоению фортепианных пьес С.В. Рахманинова при соблюдении ряда педагогических условий: учет психолого-возрастных и личностных особенностей каждого обучающегося (взаимосвязь различных типов музыкально-исполнительских проблем с уровнем подготовки и степенью одарённости обучающегося); моделирование различных видов проблемных ситуаций на занятиях фортепиано (в зависимости от этапа освоения музыкального произведения, с характерными для каждого этапа видами музыкально-исполнительских проблем); развитие и активизация самостоятельного мышления у обучающихся-пианистов (применение методов аналогии и художественного показа вместо демонстрации «эталонного» решения проблемы с дальнейшим его копированием обучающимся); организация различных форм занятий в классе фортепиано с целью повышения познавательной активности обучающихся (публичные занятия с привлечением других обучающихся класса, занятия-репетиции, занятия-дискуссии); создание благоприятного психологического климата и творческой атмосферы на занятиях фортепиано (как воплощение традиционного личностно-ориентированного подхода в классе фортепиано).

ГЛАВА 2. ФОРТЕПИАННОЕ ТВОРЧЕСТВО С.В. РАХМАНИНОВА И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ В РАКУРСЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Фортепианная миниатюра С.В. Рахманинова в культурно-историческом контексте начала XX века

Творчество С.В. Рахманинова закрепило за жанром фортепианной миниатюры главенствующую роль в инструментальной музыке начала XX века. В этот период истории жанровые признаки фортепианной миниатюры претерпевают ряд трансформаций, что отдаляет их от «эталонных» образцов романтического искусства XIX века, но сохраняет за ними склонность к циклообразованию. По мнению Н.А. Говар, именно «жанровая двойственность (автономность в сочетании с тенденцией к циклизации) является одной из важных особенностей фортепианных миниатюр XX века» [33, с. 12].

Масштаб данных пьес также является переменной величиной, зависящей от особенностей стиля композитора, «поскольку миниатюра может быть осмыслена и как самостоятельный жанр (пьеса с одноименным названием), и как жанровый вид (вальс, песня без слов, прелюдия и т.д.), и как группа жанров одного рода (фигурационная, танцевальная, лирическая разновидности)» [33, с. 6].

К примеру, рахманиновские мелодии «широкого дыхания» не в последнюю очередь поспособствовали увеличению протяжённости музыкальных фраз и периодов, тогда как структура и форма фортепианной пьесы оставалась вполне традиционной для жанра миниатюры. Это отчасти можно объяснить несовпадением «метрического» и «графического» тактов, на что указывает Т.А. Старостина в своём исследовании формообразования и звуковысотной организации в музыке С.В. Рахманинова: «В темах Рахманинова преобладают метрические такты большого временного объёма, состоящие из двух графических... Расширенный метрический такт предполагает редкую смену гармоний, что даже в условиях умеренно быстрого темпа создаёт эффект

замедленного, подчёркнуто неспешного движения» [148, с. 146]. И в то же время в фортепианных произведениях С.В. Рахманинова 1910-х годов можно наблюдать тенденцию к «укрупнению» масштабов не только в силу их подчёркнутой «концертности» (данные сочинения создавались автором для большой сцены, они давно преодолели рамки «салонности»), но и благодаря взаимопроникновению с другими жанрами (симфонизация фортепианной фактуры).

Вершиной композиторского мастерства С.В. Рахманинова стало создание непрограммных фортепианных миниатюр, отразивших неповторимый авторский стиль в лаконичных рамках малой формы. Сохранив традиционные жанровые наименования, такие как «прелюдия», «этюд» и «музыкальный момент», утвердившиеся в романтической фортепианной традиции, рахманиновские пьесы 1910-х годов переросли ранее сложившиеся жанровые признаки, если так можно выразиться «и вширь, и вглубь» и явили собой новый тип фортепианных пьес, рассчитанных на широкую аудиторию слушателей и высокое исполнительское мастерство пианиста. Протяженность рахманиновских пьес также вышла далеко за рамки традиционной миниатюры, что, несомненно, было необходимым условием для реализации великолепного концертно-виртуозного пианизма самого автора. Кроме того, именно жанр непрограммной фортепианной миниатюры выступил своего рода «творческой лабораторией» для воплощения идей и переживаний композитора в преддверии грядущей эпохи войн и катаклизмов.

«Концертность» фортепианного стиля С.В. Рахманинова понимается исследователями как явление, противоположное «камерности», характеризуемой утончённой детализированностью музыкального материала, но в данном случае приписывание композитору размахистого, лапидарного и подчёркнуто чувственного стиля изложения говорит, скорее, об однобокости и необъективности таких суждений. Отчасти превратное понимание множества фортепианных пьес композитора объясняется влиянием идеологии советского периода, когда некоторые идеи С.В. Рахманинова и их преломление в музыке не замечались или замалчивались по политическим соображениям, а некоторые оставались неизвестными из-за ограниченного доступа к информации. Отсюда вытекают всё

ещё бытующие поверхностные оценки музыки С.В. Рахманинова, из-за чего многие замечательные сочинения до сих пор считаются «неудачными», редко исполняются и остаются практически неизвестными широкой публике. Другие же, напротив, не сходят с афиш и воспринимаются, как «популярная классика». Тем не менее, С.В. Рахманинов по сей день является непревзойдённым мастером именно фортепианной миниатюры.

«Молодые композиторы часто склонны бросать снисходительные взгляды в сторону малых музыкальных форм. Небольшая пьеса вполне может стать таким же шедевром, как и большое произведение. В самом деле, я нередко убеждался, что короткая фортепианная пьеса причиняла мне всегда гораздо больше мук и ставила передо мной больше проблем, чем симфония или концерт. В конце концов, сказать то, что вы имеете сказать, и сказать это кратко, ясно, немногословно – вот самая трудная задача, стоящая перед художником» [22, с. 4–5].

Фортепианные миниатюры С.В. Рахманинова предреволюционного периода существенно отличаются от ранних опусов. Данное различие заключается главным образом в уходе композитора от столь любимых им мелодий «широкого дыхания» в пользу лаконичных кратких мотивов, наиболее удобных для развития и трансформации в рамках сонатной формы, чем традиционного сопоставления контрастных частей малой формы. Таким образом, многие этюды-картины С.В. Рахманинова приобретают черты сонатности по способу подачи и развития нотного материала. Безусловно, эксперименты в области формы и тематизма не являлись для композитора целью, а скорее средством воплощения смыслового образа, отчего многие новаторские приемы С.В. Рахманинова нередко остаются незамеченными исполнителем. Но это не отменяет их значение в эволюции уникального рахманиновского стиля. Данная эволюция при сопоставлении ранних опусов композитора с сочинениями 1910-х годов демонстрирует «внутреннее соподчинение тематического материала и его оформления» – иными словами, «тематизацию всей фактуры» [42, с. 92].

По словам Д. Житомирского, «для Рахманинова чрезвычайно типична сложная, многоплановая фактура, сочетающая главный мелодический голос,

широкоохватную, дающую полнозвучный фон гармоническую фигурацию и контрапунктирующие средние голоса, уплотняющие ткань и придающие ей особую внутреннюю упругость» [42, с. 93].

Тем не менее, рахманиновскому стилю не свойственна подмена основных тематических элементов типичными для фортепианной литературы фигурационными движениями, что нередко встречается в творчестве Ф. Листа и А. Скрябина. У С.В. Рахманинова мелодический рисунок предстает максимально динамизированным и лирически насыщенным, во многом при помощи использования динамизирующего звукового фона, играющего роль динамической «пружины».

Художественно-образное наполнение прелюдий и этюдов-картин отличается чрезвычайной глубиной и насыщенностью, а средства музыкальной выразительности – широтой и рельефностью.

«Рахманинов глубоко и трезво представлял себе образно-обобщенную, но несколько не абстрактную природу инструментальной музыки, а, следовательно, зависимость ее восприятия от индивидуальности и жизненного опыта каждого отдельного человека» [22, с. 20–21].

Как уже было сказано выше, С.В. Рахманинов уделял жанру фортепианной миниатюры особое внимание. На протяжении всего «русского периода» им было создано восемь опусов фортепианных пьес (не считая трёх юношеских ноктюрнов и неопубликованных сочинений 1917 года) – наглядный пример эволюции авторского стиля, начиная с консерваторских лет и вплоть до эмиграции. Так же, как и в случае с романсом, покинув Россию, композитор полностью отказался от работы в данном жанре.

Характерная особенность фортепианной миниатюры как жанра заключается в том, что, по сравнению с произведениями крупной формы, миниатюра наделяет исполнителя значительной свободой выбора – трактовать пьесы, как отдельные самостоятельные единицы, либо как звенья цикла, неотделимые друг от друга. Один из ярчайших тому примеров – два опуса этюдов-картин, последние

фортепианные циклы С.В. Рахманинова, вершина его композиторского мастерства в работе над малой формой.

В силу того, что фортепианное творчество С.В. Рахманинова, представленное произведениями малой формы чрезвычайно обширно и рассредоточено по разным временным периодам, целесообразнее всего для исследования остановиться на нескольких опусах, объединённых единым стилем и временем написания, например, на этюдах-картинах, как новом жанровом наименовании в фортепианной музыке начала XX века.

Природа и происхождение нового жанра объясняются отчасти самим его названием. Прежде всего, это этюды – а значит, и продолжение линии развёрнутых концертных этюдов программного характера, завоевавшим признание благодаря творчеству западноевропейских композиторов-романтиков К.М. Вебера, Ф. Листа, М. Мошковского, а также их русских современников С. Ляпунова, А. Глазунова, А. Аренского и А. Рубинштейна. Хотя, в отличие от большинства позднеромантических концертных этюдов вышеуказанных авторов, этюды-картины С.В. Рахманинова не имеют четко обозначенной программы, им не предпосланы эпитафии, как это можно наблюдать в произведениях XIX века (в частности, у П.И. Чайковского), и о программном содержании ряда пьес можно судить лишь по отдельным высказываниям автора, как правило, взятым из его личной переписки.

Бесспорно, каждая из пьес представляет определённую техническую трудность, и даже медленные части цикла таят в себе множество «подводных камней» для неискушённого исполнителя. Но было бы непростительной ошибкой выдвинуть на первый план «этюдную» ипостась в ущерб другой – «картинной». Хотя пьесы и названы «этюдами-картинами», для исполнителя это скорее – «картины-этюды». По мнению Г.М. Когана, они неспроста обозначены композитором на французском языке «etudes-tableaux», ведь «tableau» не всегда переводится как непосредственно «картина». Это слово охватывает куда больший диапазон значений: например, «зрелище», «сцена», «описание», «изображение», а в некоторых случаях даже «впечатление». Есть ещё одна аналогия – с

небезызвестными «Картинками с выставки» М. Мусоргского, по-французски озаглавленными автором *Tableaux d'une exposition*, – она роднит эти циклы и подчёркивает в рахманиновских *etudes-tableaux* как наличие программного начала, так и симфоничность звучания при сравнительной лаконичности форм.

В.Н. Брянцева в своей работе «Фортепианные пьесы Рахманинова» поясняет это обстоятельство так: «Наименование “картина”, естественно, менее всего понималось Рахманиновым в смысле музыкальной “иллюстрации”. Он ясно определил, что законченное произведение является попыткой воплотить в музыке самую суть представившейся воображению композитора “картины”. При этом под “картиной” подразумевались очень различные объективные образы, сюжеты, впечатления, связанные со всей суммой жизненного опыта композитора» [22, с. 128].

Примечателен тот факт, что термин «картины» уже встречался как в творчестве самого С.В. Рахманинова, так и у некоторых его современников. Для наименования пьес ор. 33 композитор воспользовался им не в первый раз. В то время как впервые данный заголовок был применён к Фантазии (Первой сюите) для двух фортепиано ор.5. Это произведение, относящееся к раннему периоду творчества С.В. Рахманинова декларировало таким названием свою программность, раскрывавшуюся посредством подзаголовков и поэтических эпиграфов.

В.Н. Брянцева в своём исследовании фортепианных пьес С.В. Рахманинова также отмечает «чрезмерную роль звукописно-изобразительного элемента» в «Картинах» С.В. Рахманинова ор.5 [22, с. 127], что, по нашему мнению, является довольно спорным утверждением, после которого следует ещё более странное высказывание: «От этих наивных излишеств композитор вскоре, на подступах к зрелому творчеству, избавился навсегда и с той поры стал давать своим пьесам, как правило, отвлеченно-условные названия (Музыкальные моменты, Прелюдии)» [22, с. 127]. Таким образом, можно наблюдать пример стереотипного деления творчества С.В. Рахманинова на «зрелое» и «незрелое» без учёта особенностей позднеромантической фортепианной традиции, определявшей стилевые

особенности инструментальной музыки в первое десятилетие XX века. Многие уникальные по степени своей самобытности и красоты пьесы С.В. Рахманинова «пострадали» от подобных стереотипов в отечественной музыковедческой литературе. В подтверждение существования стереотипного и превратного восприятия рахманиновского творчества следует привести следующую цитату В.Н. Брянцева: «При этом, разумеется, содержание зрелых рахманиновских пьес вовсе не сделалось более отвлеченным. Поднимаясь до более значительных обобщений, оно сохраняло и в целом даже увеличивало свою образную конкретность» [22, с. 127].

Возвращаясь к Сюите для двух фортепиано op.5 С.В. Рахманинова, следует заметить ряд принципиальных отличий Сюиты, как цикла, от пьес op.33. Прежде всего, следует понимать, что Сюиту составляют, главным образом, жанровые пьесы, а «этюды-картины» воплощают в себе характерную для XX века тенденцию слияния жанров. К вопросу о других «картинах» в творчестве современников С.В. Рахманинова, весьма самобытными и интересными представляются циклы «Картинок для детей» op.37 и «Картин прошлого» op.38 В.И. Ребикова, также написанных в начале XX века и отразивших в лаконичной форме фортепианной миниатюры идеи символизма и музыкального импрессионизма. Следует упомянуть и о примечательном совпадении, сближающем данных композиторов. Это интерес обоих к творчеству швейцарского художника-символиста Арнольда Бёклина. В частности, цикл В. Ребикова «Эскизы настроений» op.10 создан под влиянием его живописи.

Как уже было сказано выше, написанные С.В. Рахманиновым в 1911 и 1917 годах циклы этюдов-картин, являются последними циклами фортепианных миниатюр в творчестве композитора. В них он как бы подводит итог своей работы в данном жанре, демонстрируя недостижимый уровень технического мастерства, философскую глубину образов, а также новые стилевые черты и приемы, более характерные для позднего рахманиновского творчества.

Как известно, С.В. Рахманинов никогда не уточнял «внемузыкальных» источников, вдохновивших его к созданию этюдов-картин, высказываясь о них

крайне редко и неконкретно, и в то же время давал понять, что музыка эта воплощает определённое поэтическое содержание. Если искать параллели в русской художественной культуре на рубеже XIX-XX веков, то ближе всего к рахманиновским образам окажутся чеховско-бунинская линия в литературе и лирическая пейзажность И. Левитана, М. Нестерова, И. Остроухова. Будь то красоты природы, литературные или художественные образы, или даже картины ушедшей старины – жизнь во всём её многообразии служила для С.В. Рахманинова самым надёжным источником вдохновения. Но при этом он стремился не к отражению реальных явлений посредством музыки, не к «живописанию в звуках», а лишь к максимально полному и честному выражению чувств, возникающих от впечатлений, полученных извне. В этой связи убедительной кажется позиция С.Е. Сенкова, утверждавшего: «Сверхзадача настоящего искусства – в отражении личностью автора духа эпохи, её настроений, а через них – и произошедших событий» [140, с. 17].

Этюды-картины, являясь жанром абсолютно новым, органично дополняют всё прошлое творчество С.В. Рахманинова, как естественное продолжение ранее написанных композитором фортепианных циклов, в особенности, двадцати четырёх прелюдий.

Доказательством тому отчасти служит первичное название пьес оп. 33. Как известно, на концерте в Санкт-Петербурге 5 декабря 1911 года, когда были впервые исполнены три пьесы цикла (*cis-moll*, *f-moll* и *Es-dur*), они предстали публике как «Прелюдии-картины», и именно под таким названием они фигурировали в прессе. В качестве примера можно привести рецензии, напечатанные в «Русской музыкальной газете», «Петербургских ведомостях» от 8 декабря 1911 г. и «Петербургском листке» от 7 декабря 1911 г. И только после московской премьеры, состоявшейся 13 декабря 1911 года, пьесы из опуса 33 обрели своё нынешнее название – «Этюды-картины». По мнению ряда исследователей, имела место банальная путаница: один рецензент неточно запомнил название новых пьес, звучавших в одном концерте с уже знакомыми публике прелюдиями, и обозначил их в своей статье как «Прелюдии-картины», а остальные подхватили данное

название «по инерции». Однако, доподлинно неизвестно, было ли это случайным недоразумением, или же пьесы цикла поначалу, действительно, носили другое название? В.Н. Брянцева объясняет переход от названия «прелюдии-картины» к «этюдам-картинам» «большим благозвучием наименования ”этюд-картина”, а также смысловым родством художественных терминов “картина” и “этюд”... По существу же, ко всем рахманиновским “прелюдиям” и “этюдам” подходит одно общее название – “пьесы-картины”» [22, с. 127].

По своей сути, жанры Прелюдии и Этюда в творчестве С.В. Рахманинова действительно имеют много общего: для музыки С.В. Рахманинова начала XX века (впрочем, как и для его западных современников) характерны уход от жанровой конкретики и уже упомянутое поглощение других жанров прелюдией и этюдом – как более гибкими по форме и абстрактными по содержанию. Да и прелюдия, как известно, занимала в творчестве композитора особое место.

Двадцать четыре прелюдии С.В. Рахманинова предваряют появление его этюдов-картин, образуя с ними самое тесное родство. Оно проявляется в общих композиционных приемах, образной, фактурной и интонационной близости и сопоставимо разве что со связью этюдов-картин и соседствующих с ними романсовых опусов. Первым выявил эту связь Г.М. Коган, призывавший искать «ключи» к фортепианным циклам С.В. Рахманинова именно в романсах. В качестве доказательства такой преемственности он отметил, что романсы op.14 как бы подготавливают появление музыкальных моментов op.16, романсы op. 21 – Прелюдий op. 23, стихотворения с музыкой op. 38 – Этюдов-картин op.39. Подобные суждения при кажущейся логичности, тем не менее, искажают истину. Если рассматривать романсы Рахманинова как «учебный материал» для будущих фортепианных пьес, это существенно обедняет восприятие самих романсов, где вокальное и инструментальное начало равноценны, и фортепианная партия ничуть не уступает в сложности и тонкости исполнения самостоятельной сольной пьесе. К тому же, из подобной «закономерности», отмеченной Г.М. Коганом, явно выпадает op.34, созданный уже после этюдов-картин op.33.

Романсы ор.34, опубликованные через год после этюдов-картин, и в самом деле близки последним по стилю и идейному содержанию. В них так же прослеживаются некоторые общие стилистические черты и процессы, характерные скорее для фортепианной музыки С.В. Рахманинова «зрелого» периода: расширение масштабов вокальных миниатюр, появление романсов-поэм, картин с чертами симфонического развития.

Как жанр, непосредственно связанный со словом, романс действительно может помочь пролить свет на некоторые смысловые сферы в фортепианной музыке композитора. В последнее десятилетие «русского периода» С.В. Рахманинов относился к поэтической составляющей романсов – к интонациям речи, оттенкам эмоций, заключённых в тексте – с повышенным вниманием. Как известно, после эмиграции он отказался от работы в камерно-вокальном жанре. Романс всегда имел для С.В. Рахманинова особое значение, являясь в некотором смысле авторской «исповедью». Именно в романсах озвучены настроения, переживания, мечты, мысли, занимавшие его с юношеских лет и до момента потери Родины.

Одной из глобальных тем, проходящих сквозь всё рахманиновское творчество, является тема одиночества. Её присутствие ощущается как в самых ранних опусах С.В. Рахманинова (симфоническая поэма «Утес» и опера «Алеко»), так и в последних («Симфонические танцы»). Но особенно рельефно она представлена в его последних романсовых опусах (Четырнадцать романсов ор.34 и Шесть стихотворений ор.38), созданных в самые сложные и бурные в истории русского искусства годы. Таким образом, тематическое, интонационное и гармоническое сходство отдельных фрагментов этюдов-картин, романсов и прелюдий, очевидно, но объясняется отнюдь не их «первичностью» или «вторичностью», а взаимопроникновением музыкальных и философских идей, занимавших С.В. Рахманинова в последнее десятилетие, проведённое на Родине.

Как уже было упомянуто, характерными чертами рахманиновского творчества 1910-х годов являются динамизация произведений малой формы и всё возрастающее проявление в них симфонизма, отчего фортепианная миниатюра

практически становится инструментальной поэмой. Композитор усиливает контрасты внутри отдельно взятых разделов пьесы, в отличие от использованного прежде сопоставления контрастных частей (как правило, крайних и средней), ставшего традиционным в музыке XIX в. Подобная эволюция видна, если сравнить этюды-картины с Пьесами-фантазиями op.3 или Салонными пьесами op.10 (например, Прелюдией *cis-moll*, Элегией, Полишинелью op.3, а также Баркаролой, Ноктюрном и Мелодией op.10, где деление на контрастные крайние и средний разделы наиболее очевидно).

Концертная манера изложения приводит к использованию чрезвычайно насыщенной фортепианной фактуры, а образно-эмоциональное содержание пьес настолько расширяется, что многие прелюдии и этюды-картины уже мало чем уступают монументальным произведениям крупной формы. Также становится очевидной образно-смысловая многослойность произведений С.В. Рахманинова, существенно усложняющая их интерпретацию. Обилие цитат, автоцитат, аллюзий, аллегорий и символов – все эти черты зрелого рахманиновского стиля сближают фортепианные циклы этюдов-картин с более поздними явлениями музыкальной культуры XX века. Многочисленные музыкальные «иероглифы», наполняющие нотный текст в произведениях С.В. Рахманинова 1910-х годов и представляющие собой своего рода «сквозные темы», проходящие через различные произведения автора в разные периоды его творчества, требуют от исполнителя досконального знания всего музыкального наследия С.В. Рахманинова и вдумчивого проникновения в самое ядро его композиторского замысла. Недостаточное представление о творчестве С.В. Рахманинова в полном его объёме делает невозможным распознавание сходных элементов в разных произведениях композитора и, как следствие, расшифровку запечатлённых им «смысловых иероглифов». Сопоставление и сравнение фрагментов и условий их создания, явно приобретающих смысловую нагрузку, помогло бы выяснить и осмыслить значение данных эпизодов и их место в художественно-образной вселенной композитора.

В 1910-х годах отчётливо проявляется ещё одна характерная для «позднего» С.В. Рахманинова черта: преобладание минорного колорита. Многие

исследователи уже не раз отмечали, что подавляющее число рахманиновских произведений написано в миноре. Это не свидетельствует о сумрачности его натуры или тотальном пессимизме в восприятии мира. Скорее – о скрытом внутреннем надломе, каких-то неотвязных мучительных мыслях или переживаниях, находящих выход только в музыке. К ощущению трагичности бытия, характерному для музыки С.В. Рахманинова ещё с юношеских опусов, примешивается поистине потрясающее волевое начало. В его произведениях всё чаще звучат волевые интонации, темы борьбы, протеста, прорастают героические образы. Несгибаемый, подчас жёсткий ритм, агрессивная наступательность, использование симфонических приёмов музыкального развития, агогики, тембровых красок – всё это выдаёт могучую «дирижёрскую» ипостась С.В. Рахманинова. Мажорных, светлых красок становится всё меньше, а те немногие образцы «светлой» лирики густо зарастают тенями. Это видно на примере некоторых прелюдий (D-dur op.23, Ges-dur op.23, F-dur op.32), а в особенности – этюдов-картин (C-dur op.33, D-dur op.39), и многое говорит об эмоциональном состоянии композитора.

Как можно заметить, эпоха «великих катаклизмов» требовала от искусства живого, эмоционального отражения её боли и страданий. Отвлеченное, умозрительное восприятие мира и гуманистическая вера в торжество разума слишком очевидно контрастировали с действительностью. Известный знаток творчества С.В. Рахманинова С.Е. Сенков отмечал, что в сочинениях предреволюционного периода у С.В. Рахманинова наблюдаются «фиксация уходящего и трагическое прощание с ним» [140, с. 16], нашедшие отражение в стиливой специфике фортепианных произведений 1910-х годов.

«Осознание невозможности его [уходящее] сохранить вызвало стремление запечатлеть любимые черты» [140, с. 16]. Такое созидательное стремление коренным образом отличало С.В. Рахманинова от многих современников, желавших, напротив, «разрушить всё старое».

В предреволюционное десятилетие общество жило ощущением надвигающейся катастрофы – огромной, неуправляемой и сулящей невосполнимые

потери. Разум был растерзан массовыми психозами, бредовыми политическими идеями, оккультными учениями и модной восточной эзотерикой. Мир катился к краю пропасти, и С.В. Рахманинов переживал это, как свою личную трагедию. Это обстоятельство существенно повлияло на формирование у композитора тщательнейшим образом развитого, сложного языка символов, сродни шумановскому. Вследствие чего исполнение фортепианных произведений С.В. Рахманинова в отрыве от смыслового подтекста превращается в пародию, либо в совершенно иную музыку, оторванную от культурно-исторического контекста и личности композитора, её написавшего.

Таким образом, вышеуказанные моменты подводят пианиста-исполнителя к пониманию необходимости подробного, всестороннего изучения творчества С.В. Рахманинова, а не только наиболее популярных произведений исполнительского репертуара, так как без видения целого невозможно в полной мере осознать значение его составляющих. Также не может укрыться от внимания вдумчивого музыканта и богатейший потенциал профессионального роста, который может быть реализован молодым исполнителем в процессе работы над фортепианными сочинениями композитора. Являясь произведениями повышенной сложности, фортепианные пьесы С.В. Рахманинова, тем не менее, способны открыть перед обучающимися новые профессиональные горизонты, при условии грамотно организованного процесса занятий.

2.2. Педагогический потенциал фортепианной миниатюры С.В. Рахманинова

Фортепианные миниатюры С.В. Рахманинова обладают несомненным педагогическим потенциалом, так как при условии грамотной комплексной работы в классе фортепиано формируют у обучающихся довольно широкий спектр профессиональных умений и навыков. Многослойная музыкальная фактура множества пьес совершенствует навыки работы над полифонией, развивает музыкальное мышление и полифонический слух. Мелодии «широкого дыхания», характерные для ранних опусов композитора, совершенствуют навыки слухового

самоконтроля, столь необходимые пианисту, а также близкие вокальному искусству и игре на духовых инструментах навыки плавного звуковедения (*legato*) на фортепиано.

Работа над разнообразием пианистического туше, над качеством звукоизвлечения внутри тончайших градаций «*piano*» необходима для успешного освоения пьес, воплощающих самобытную рахманиновскую лирику. Преодоление различных видов технических трудностей, связанных с работой над аккордовой и «мелкой» фортепианной техникой, способствует развитию мелкой и крупной моторики пианиста. Интеллектуальная работа обучающихся при освоении сочинений С.В. Рахманинова малой формы также необходима для их профессионального становления. Эта работа касается не только изучения оригинального авторского стиля, разбора элементов фактуры, гармонии, но и постижения «внемузыкальной» образно-смысловой составляющей произведений, неразрывно связанной с культурно-исторической средой, окружавшей композитора.

Ещё одним немаловажным аспектом интеллектуальной работы обучающегося над фортепианными миниатюрами С.В. Рахманинова является вдумчивый анализ формы изучаемого произведения. Композитор, как известно, не только «расширял» границы фортепианной миниатюры, выходя за пределы традиционных жанров и превращая многие пьесы в полномасштабные концертные произведения (в качестве примера можно привести ряд Прелюдий и Этюдов-картин, многие из которых приобретают симфонические черты), но и нередко экспериментировал с музыкальной формой, вводя в традиционную для миниатюры трёхчастную структуру элементы «сонатности». Весьма убедительные примеры таких творческих опытов над малой формой приводит С.Е. Сенков при рассмотрении этюдов-картин op.33 №5 (d-moll), op.39 №№ 1, 2, 3, 4, называя их вариантами «однотемной сонаты». Рассматривая данные пьесы в своей статье «Некоторые черты фортепианных произведений «малой формы» в творчестве С.В. Рахманинова» [140], он обнаруживает в них некоторые общие черты, сближающие их с сонатами, отмечая в них «использование различных комбинаций

двух противоположных принципов: однотемности малой формы, с одной стороны, и сонатности с её традиционными тональными соотношениями и разделами – с другой» [140, с. 224]. Затем С.Е. Сенков даёт более развернутое пояснение описанного выше наблюдения: «Безусловно, в большинстве таких случаев речь идёт не о полном использовании сонатной схемы, а именно о её чертах, таких как наличие модуляции из тоники в экспозиции и возврат в тонику на этом же месте в репризе, а также присутствие типичных разделов сонатной разработки: вступительного (как правило, интенсивно модулирующего), основного и предыктового в репризе... В наиболее развитых случаях сонатная схема выдерживается достаточно подробно» [140, с. 225].

Как видно из всего вышеописанного, работа над сочинениями малой формы С.В. Рахманинова в классе фортепиано способствует формированию навыков преодоления всех видов музыкально-исполнительских проблем, приведённых в первой главе данного диссертационного исследования. На примере работы над фортепианными пьесами С.В. Рахманинова можно продемонстрировать «преодоление музыкально-исполнительских проблем интеллектуального, сенсорно-слухового, двигательного и эмоционально-психологического видов» [60, с. 48], а также выявить обстоятельства возникновения всех основных типов проблемных ситуаций, также описанных в предыдущей главе. Из чего следует вывод о богатом педагогическом потенциале рассматриваемых пьес. Тем не менее, анализ педагогической и методической фортепианной литературы показал, что вопросам освоения данных пьес посвящено чрезвычайно мало работ, в сравнении с музыковедческими трудами и биографическими очерками о творчестве выдающегося русского композитора.

Анализ педагогической и музыковедческой литературы, посвящённой фортепианным сочинениям С.В. Рахманинова, выявил ряд нюансов, затрудняющих раскрытие педагогического потенциала этой музыки:

1. Неоправданно малое количество работ посвящено конкретным пьесам. Чаще всего отдельные сочинения упоминаются вскользь, в качестве составляющих одного опуса [5; 18; 26; 45; 62; 85; 125; 150]. В основной своей массе это обзорные

статьи, касающиеся вопросов интерпретации музыки С.В. Рахманинова [18; 23; 26; 122; 125; 139; 150], её стилистических особенностей [62; 85; 140], освещающие непосредственно проблемы пианизма, а также представляющие собой сравнительный анализ различных исполнений наиболее известных пьес [36; 70].

2. Педагогическая литература, представленная методическими рекомендациями, методическими пособиями и разработками, а также педагогическим и исполнительским анализом отдельно взятых сочинений, охватывает лишь ограниченный круг пьес, наиболее популярных в фортепианной практике [2; 5; 8; 22]. Таким образом, авторы разбирают одни и те же произведения, в то время как большая часть фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова остаётся без должного внимания.

Чаще других в методических источниках фигурируют Пьесы-фантазии op.3 [124], главным образом, представленные Прелюдией *cis-moll* [23; 124; 144], Мелодией [124] и Элегией [73], как наиболее востребованными в учебном репертуаре сочинениями. Также в педагогической литературе рассматривается весьма ограниченный круг прелюдий и этюдов-картин [23; 26; 62; 45], главным образом акцентируя внимание на вопросах интерпретации этих пьес. Несомненную педагогическую ценность представляют краткие методические рекомендации, сформулированные М. Золотарёвым относительно прелюдий соч.23 (в особенности, прелюдий *fis-moll*, *d-moll* и *Es-dur*) [45]. В силу значительного объёма цикла, пьесы в данном исследовании представлены неравноценно: отмеченные выше прелюдии разобраны наиболее подробно, а прочие представлены лишь тезисно. Тем не менее, для полноценной работы в классе фортепиано над каждой из прелюдий необходимо более подробное и развёрнутое пособие.

Следует отметить, как яркий пример педагогической литературы, необходимой к изучению обучающимися средних профессиональных образовательных учреждений в классе фортепиано, методическое пособие Н. Корыхаловой «С.В. Рахманинов. Элегия соч. 3 № 1», представленное в форме «мастер-класса на дому» [73]. Данная работа демонстрирует подробный поэтапный план работы над Элегией op.3 с указанием на возможные трудности

пианистического и интеллектуального характера, с которыми предстоит столкнуться обучающемуся, и способы их успешного преодоления. Н. Корыхалова сама отмечает необычайную популярность рассматриваемой пьесы: «Это творение молодого Рахманинова у всех, что называется, на слуху. В популярности Элегия уступает разве что созданной примерно в то же время Прелюдии до-диез минор, входящей в тот же цикл «Пьес-фантазий» или прелюдии соль минор op.23 №5» [73, с. 5]. Также педагог-исследователь отмечает и наметившуюся уже в столь раннем опусе тенденцию композитора к взаимопроникновению жанра миниатюры и симфонического творчества: «...по концентрации выразительных средств, и по фактурному полнозвучию Элегия сближается с концертно-симфоническими жанрами» [73, с. 5].

Помимо рассмотренного выше издания Н. Корыхаловой, следует упомянуть ряд работ, посвящённых отдельным фортепианным пьесам С.В. Рахманинова. О.М. Мирзаянц и О.О. Мурсалаимова на примере работы над «Пьесой-фантазией» g-moll показывают, каким образом решаются взаимосвязанные технические и художественные задачи, стоящие перед пианистом [112; 113]. Т.Н. Опурина рассматривает процесс изучения ранних фортепианных сочинений С.В. Рахманинова на примере Прелюдии cis-moll op. 3 №2 и Мелодии op. 3 № 3 в старших классах ДШИ [124], а О.Н. Скурат, предлагает методико-исполнительский анализ Прелюдии cis-moll op.3 [144], что ещё раз подтверждает тезис о неоправданно избирательном подходе к фортепианной музыке С.В. Рахманинова в педагогической литературе. Безусловно, богатейшее фортепианное наследие композитора заслуживает более обширного и детального педагогического анализа. В совокупности с другими факторами недостаток педагогической и методической литературы по фортепианным миниатюрам С.В. Рахманинова приводит к возникновению недопонимания и превратных трактовок многих пьес молодыми исполнителями и педагогами.

Данная ситуация, сложившаяся в отечественной фортепианной педагогике, отражает общую негативную тенденцию: исследователей, так же, как и исполнителей, привлекают наиболее известные, пользующиеся успехом у публики

и не сходящие с афиш произведения. В это же время менее популярные, практически не известные широкой публике сочинения, обладая несомненной художественной, пианистической и педагогической ценностью, продолжают оставаться в тени.

Относительно причин «популярности» или «непопулярности» отдельных фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова ведется много споров. Например, С.Е. Сенков в своей книге «Рахманинов. Гений признанный и не понятый» вывел собственную формулу «успешности» музыкального произведения на примере фортепианных сочинений композитора: «Чтобы судьба произведения «сложилась», оно должно быть «в меру» новаторским – настолько, чтобы не стать повторением уже известного и, с другой стороны – не дожидаться признания десятки лет» [140, с. 70]. Причём, обе эти линии в творчестве С.В. Рахманинова – и традиционализм, и новаторство – могут сочетаться и взаимодействовать, либо идти параллельно, не соприкасаясь, в произведениях одного периода творчества.

Тем не менее, для наиболее продуктивной работы в классе фортепиано над произведениями малой формы С.В. Рахманинова необходим комплексный подход, способствующий их равномерному освоению и максимально полному раскрытию их педагогического потенциала. Подобный подход к организации учебного процесса в средних профессиональных образовательных учреждениях способствует преодолению упомянутых выше проблем, сочетающих в себе педагогическую и исполнительскую составляющие. Для решения данных проблем необходимы:

1. Глубокое понимание культурно-исторического контекста, сопутствовавшего написанию той или иной пьесы, и как следствие – усиление теоретической составляющей практического занятия фортепиано.

Таким образом, занятие в классе фортепиано не должно сводиться исключительно к практической деятельности, а может сочетать в себе различные виды активностей. Вместе с этим будет активизироваться роль преподавателя в качестве знатока творчества С.В. Рахманинова и интересного рассказчика. Помимо помощи в преодолении всех видов музыкально-исполнительских проблем, в зоне

ответственности преподавателя находится так же выявление образно-смысловых параллелей с другими сочинениями композитора (не обязательно фортепианными!), показ и объяснение аналогий, раскрытие значений «музыкальных иероглифов» и «зашифрованных посланий», оставленных автором в нотном тексте. Словом, всё то, что обучающийся не сможет постигнуть самостоятельно в силу недостаточности собственных знаний и исполнительского опыта. Ещё одной сопутствующей задачей преподавателя, неразрывно связанной с первыми двумя, является распределение времени занятий с учётом теоретической составляющей и формирования условий для творческого диалога с обучающимся, что в свою очередь помогает поддерживать высокий уровень мотивации молодого музыканта, предоставляя ему поле для дальнейших самостоятельных исследований и профессиональных открытий.

2. Преодоление устоявшихся (нередко искажённых) исполнительских стереотипов в отношении фортепианного творчества С.В. Рахманинова, понимание и объяснение их причин и следствий обучающимися, а также освобождение от данных стереотипов при выборе учебного репертуара в классе фортепиано.

Молодые исполнители, в особенности, обучающиеся средних профессиональных образовательных учреждений, нередко сами загоняют себя в тесные рамки «концертного репертуара успешного пианиста», что как раз и является следствием упомянутых выше «ложных стереотипов», передающихся от учителя к ученику, из поколения в поколение музыкантов. В результате чего одни произведения С.В. Рахманинова повторяются из концерта в концерт, а другие оказываются практически забыты. Что наглядно демонстрирует следствие недостаточной мотивация обучающихся в классе фортепиано к скрупулёзному, комплексному изучению всего музыкального наследия С.В. Рахманинова. Молодые музыканты довольствуются отрывочными знаниями, почерпнутыми из работы над пьесами из текущего репертуара, а объём этого репертуара зависит как от индивидуальных возможностей каждого обучающегося, так и от его личных предпочтений, нередко искаженных поверхностными суждениями, почерпнутыми

извне. В результате влияния укоренившихся «ложных исполнительских стереотипов» многие замечательные сочинения С.В. Рахманинова объявляются «неудачными» или «незрелыми» и осознанно «обходятся стороной».

Таким образом, многие поколения студентов проходят одни и те же произведения С.В. Рахманинова, в то время как большая часть его фортепианного наследия остаётся для них «terra incognita». В погоне за эффектными концертными номерами для своих обучающихся, преподаватели зачастую игнорируют жемчужины тончайшей рахманиновской лирики, искренне считая их «недостаточно яркими» и «непоказательными» для подрастающих пианистов. В то время как именно на этих пьесах, требующих вдумчивой профессиональной работы исполнителя (работы над звуком, над разнообразным туше в рамках тихих градаций звука, а также умением обращаться с многослойной рахманиновской фактурой) обучающиеся могут овладеть необходимыми пианистическими навыками для дальнейшего творческого роста. Такая ситуация отчасти может быть продиктована нежеланием молодых преподавателей работать над редко исполняемыми пьесами по причине того, что они сами их не исполняли и не имеют точного представления, с какими трудностями придётся столкнуться в процессе их освоения.

Обучающиеся музыкальных вузов обладают большей свободой в выборе учебного репертуара. К тому же, согласно требованиям учебной программы, они имеют возможность исполнять циклы фортепианных миниатюр целиком, что способствует формированию более глубоких знаний о творчестве С.В. Рахманинова и реализации педагогического потенциала, заключённого в этих произведениях в более полном объёме.

Постоянный поиск и воплощение в музыке оригинальных, новаторских средств и приёмов даже при жизни композитора были приняты далеко не всеми. И, тем не менее, как справедливо замечает С.Е. Сенков, «процесс углубления самобытности, поиск новых средств выразительности шёл постоянно, обнаруживая себя в малозаметных изменениях различных элементов музыкального языка, вполне укладывающихся в рамки «нормальной» эволюции лирико-романтического

письма...» [140, с. 68]. То есть изменения эти не были радикальными и внезапными, а мастерски внедрялись, вплетались в музыкальную ткань произведений, чтобы закрепиться там и остаться надолго. «Рахманинов много и сознательно экспериментировал с малой формой, стараясь в каждом конкретном случае найти баланс между ее масштабом, характером тематизма и содержанием музыки...» [140, с. 224].

Примером противоположной исследовательской позиции, отрицающей тезис о том, что проблема кроется не в произведениях, а в сознании критиков и исполнителей, не способных проникнуть в замысел композитора и воплотить его на должном профессиональном уровне, выступает М.Г. Арановский. Доказательством этому служит его цитата об этюдах-картинах op.33 №3 и №5, не изданных автором при жизни по ряду субъективных, не нашедших объяснения причин: «Третьему и пятому этюдам (с-moll и d-moll) не хватает органичности в развитии мысли, цельности формы, недостаточно яркое тематизм, и, с точки зрения содержания, они не вносят ничего нового по сравнению с прелюдями» [5, с. 21]. С точки зрения композиционных приемов и средств выразительности, этюды-картины с-moll и d-moll уже не вписываются в тесные рамки традиционализма, в них отчетливо проступают черты Рахманинова-новатора, находящегося в непрерывном творческом поиске. В противовес М.Г. Арановскому В.И. Антипов характеризует данные пьесы совсем иначе, называя изъятые из опуса 33 этюды-картины «несколько отличающимися стилистически от других номеров цикла – в первую очередь, отдельными фактурными и ладогармоническими элементами музыкальной ткани, явно обращёнными в сторону дальнейших творческих поисков в области музыкального языка» [Цит. по 135, с. XIV].

Как следует из всего сказанного выше, полноценному раскрытию педагогического потенциала фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова препятствует ряд факторов, наиболее значимым из которых является отсутствие системного, комплексного подхода к их изучению в классе фортепиано, «вырывание из контекста» цикла отдельных пьес, при отсутствии понимания целого и пренебрежении к общему замыслу автора. Даже в условиях дефицита

учебного времени для освоения всех пьес цикла, частью которого является изучаемая миниатюра, на занятиях фортепиано необходимо обсудить каждую из них и по возможности эскизно разобрать не только все составляющие данного опуса, но и другие сочинения, имеющие схожие стилистические и фактурные решения. Обучающийся должен научиться видеть причинно-следственные связи, развитие образно-смысловых линий как между сочинениями одного опуса, так и между произведениями разных периодов творчества композитора.

Выводы по второй главе

В результате проведенного анализа музыковедческой и педагогической литературы, отражающей культурно-историческую обстановку вокруг творчества С.В. Рахманинова начала XX века, его личные взгляды, отношение к жанру фортепианной миниатюры и некоторые соображения видных пианистов прошлого относительно реализации авторского замысла при работе над отдельными пьесами, были выявлены многочисленные параллели как внутри творчества самого С.В. Рахманинова, так и с произведениями смежных видов искусства начала XX века. Особое внимание было уделено этюдам-картинам op.33 С.В. Рахманинова, в качестве обоснования выбора произведений для экспериментально-практической части исследования. Этюды-картины op.33 были рассмотрены с позиции стилистики, формообразования и особенностей фактуры. Были освещены некоторые новаторские приёмы, использованные композитором при работе над этими пьесами, характерные для позднего рахманиновского стиля, некоторые личностные метаморфозы, нашедшие отражение в музыке, а также образно-смысловые искания автора диссертации, оставшиеся «за кадром» в большинстве музыковедческих трудов о фортепианном творчестве С.В. Рахманинова.

В ходе работы с источниками была определена роль фортепианных произведений выдающегося русского композитора в отечественной культуре и в повседневной педагогической практике пианистов, а также освещён ряд проблем, препятствующих более широкому изучению фортепианных миниатюр

С.В. Рахманинова в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений и созданию стилистически верных исполнительских интерпретаций его произведений малой формы. Некоторая избирательность при выборе фортепианных сочинений С.В. Рахманинова для освоения в классе фортепиано была рассмотрена с позиции текущей исполнительской практики как предпосылка к формированию ложных исполнительских стереотипов, также упомянутых в данной главе.

Для того, чтобы доказать наши предположения о неравноценном внимании к различным фортепианным пьесам композитора для изучения молодыми музыкантами, был произведён анализ методических пособий, разработок и педагогических очерков, посвящённых музыке С.В. Рахманинова в классе фортепиано. В качестве результата данного анализа был сформирован перечень наиболее «популярных» пьес, которым отводится максимальное внимание в публикациях, в то время как большая часть фортепианных сочинений автора в специализированной литературе попросту не упоминается. В связи с чем одной из задач современного отечественного музыкального образования автор диссертации видит «восстановление исторической справедливости», выраженное в полном и всеобъемлющем изучении фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова с применением комплексного подхода в работе над ними с обучающимися средних профессиональных образовательных учреждений, а также активного внедрения принципов проблемного обучения в образовательный процесс.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ФОРТЕПИАННЫХ МИНИАТЮР С.В. РАХМАНИНОВА

3.1. Этапы экспериментального исследования и его диагностический инструментарий

Проведение экспериментального этапа исследования было обусловлено следующей **целью**: выявление эффективности авторской методики проблемного обучения в классе фортепиано в процессе освоения фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова.

Задачи экспериментального исследования, определившиеся в ходе теоретико-методического анализа концепции проблемного обучения и особенностей её применения в отечественной музыкально-педагогической практике, получили следующие формулировки:

- проведение социологического исследования по выявлению актуальности рассматриваемой проблемы в музыкально-педагогической практике;
- разработка диагностического инструментария для практической части экспериментального исследования на всех его этапах;
- проведение педагогического эксперимента, в ходе которого подтверждается целесообразность внедрения принципов проблемного обучения в учебный процесс в классе фортепиано.

Произведённое автором экспериментальное исследование представлено тремя этапами: *констатирующим, формирующим и завершающим (контрольным)*. В рамках констатирующего этапа исследования были определены и решены нижеперечисленные **задачи**:

- анкетирование преподавателей фортепиано различных образовательных учреждений с целью выявления роли и места проблемного обучения в их повседневной педагогической деятельности;

- анализ и систематизация педагогического опыта в классе фортепиано в контексте проблемного обучения;
- разработка диагностического инструментария для выявления уровней профессиональной готовности обучающихся к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова в ходе констатирующего и завершающего этапов экспериментального исследования;
- анкетирование обучающихся-пианистов на предмет выявления уровня их мотивированности в изучении фортепианной музыки С.В. Рахманинова, а также наличия музыкально-теоретической базы, подкрепляющей подобный профессиональный интерес.

Для подготовки и проведения экспериментальной работы автором были применены нижеперечисленные методы исследования:

- изучение и анализ педагогического опыта выдающихся пианистов прошлого (для выявления общих принципов наиболее результативных педагогических методик и базовых установок проблемного обучения);
- анализ собственного опыта преподавания в классе фортепиано (для анализа эффективности применяемых педагогических технологий и сопоставления их действия с технологиями проблемного обучения);
- анкетирование преподавателей фортепиано различных учебных заведений г. Москвы и Московской области (с целью выявления интереса к идеям проблемной педагогики и мониторинга качества знаний преподавателей фортепиано в данной области, а также способов применения имеющихся знаний в музыкально-педагогической практике);
- анкетирование обучающихся в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений и вузов (для выявления их интереса к изучению фортепианного творчества С.В. Рахманинова, уровня эрудиции и наличия развитого исполнительского мышления);
- педагогический эксперимент;
- сбор и систематизация статистических данных.

В ходе анкетирования было опрошено 140 респондентов: 100 преподавателей фортепиано (Музыкальное училище имени Гнесиных Российской академии музыки имени Гнесиных, Российская академия музыки имени Гнесиных, Академическое музыкальное училище при МГК им. П.И. Чайковского, Академия хорового искусства имени В.С. Попова, Государственный музыкально-педагогический институт имени М.М. Ипполитова-Иванова, Московское военно-музыкальное училище им. генерал-лейтенанта В.М. Халилова, военный институт (военных дирижёров) Военного университета им. князя Александра Невского, ЧДШИ им. Макуренковой, ДШИ г. Лобня) и 40 обучающихся Московского военно-музыкального училища им. генерал-лейтенанта В.М. Халилова, позднее составивших экспериментальную и контрольную группы.

Для преподавателей и обучающихся было разработано два различных варианта анкет. Цель анкетирования преподавателей – уточнение отношения респондентов к идеям проблемного обучения и общего уровня информированности по данному направлению педагогики, а также выявление интереса к результатам проводимого исследования.

Результаты анкетирования преподавателей фортепиано представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Результаты пилотажного анкетирования преподавателей фортепиано с целью уточнения интереса к теме проблемного обучения

Вопрос	Да	Нет
Знакомо ли Вам понятие «проблемное обучение»?	34%	66%
Можете ли Вы сформулировать основные принципы проблемного обучения?	0%	100%
Приходилось ли Вам сталкиваться в своей педагогической деятельности с понятием «музыкально-исполнительские проблемы»?	100%	0%
Можете ли Вы назвать виды музыкально-исполнительских проблем?	20%	80%
Считаете ли Вы формирование самостоятельного творческого мышления одной из генеральных задач в процессе обучения и воспитания молодых пианистов?	70%	30%

Продолжение таблицы 2

Вопрос	Да	Нет
Считаете ли Вы навык самостоятельной постановки и решения различных музыкально-исполнительских проблем необходимым для формирования профессиональных качеств пианиста?	72%	28%
Согласны ли Вы с предположением, что внедрение методики проблемного обучения в музыкально-педагогическую практику в классе фортепиано может существенно повысить уровень профессиональной подготовки молодых пианистов?	42%	58%
Считаете ли Вы целесообразной адаптацию методов проблемного обучения к традиционным формам преподавания фортепиано?	54%	46%
Хотели бы Вы ознакомиться с результатами апробации методики проблемного обучения в классе фортепиано на примере освоения фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова?	90%	10%

Исходя из результатов анкетирования и бесед с преподавателями, можно сделать вывод о том, что для большинства пианистов-преподавателей идеи проблемного обучения близки, так как они созвучны наиболее прогрессивным из традиционных методов преподавания фортепиано, доказавшим свою эффективность. Вторым выводом стало то, что большая часть респондентов видит в проблемном обучении перспективное и важное направление для развития фортепианной педагогики, но в то же время признаёт дефицит знаний по данному вопросу и отсутствие достаточного количества педагогической литературы по теме проблемного обучения в системе музыкального образования. Никто из опрошенных преподавателей фортепиано не сумел чётко сформулировать принципы проблемного обучения, превратно толкуя само понятие «проблемы». Для большинства респондентов значение педагогического термина «проблема» носило сугубо отрицательный характер и воспринималось не как аналог понятия «задача», а в значении «дефект» или «неспособность» к чему-либо (неспособность обучающихся грамотно воспроизвести нотный текст, сформулировать идею изучаемого произведения или преодолеть определённые технические трудности). Тем не менее, даже при отсутствии чёткого понимания целей и задач проблемной

педагогики, важность навыков самостоятельного определения и преодоления исполнительских трудностей, была признана большинством респондентов. Таким образом, была выявлена необходимость создания соответствующей методики, базирующейся на принципах проблемного обучения, обладающей доказанной эффективностью и способной преодолеть существующий на данный момент информационный вакуум в данном музыкально-педагогическом направлении.

В ходе констатирующего этапа эксперимента одной из основных задач исследования являлось определение исходного уровня профессиональной готовности обучающихся-пианистов к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова с целью дальнейшего использования полученных результатов в оценке и анализе эффективности применяемой авторской методики проблемного обучения в классе фортепиано. Решение этой задачи производилось на базе Федерального государственного казённого профессионального образовательного учреждения «Московское военно-музыкальное училище имени генерал-лейтенанта В.М. Халилова» Министерства обороны Российской Федерации. Обучающиеся, принимавшие участие в эксперименте, были разделены на 2 равные в качественном и количественном отношении группы – экспериментальную (20 человек) и контрольную (20 человек). Для достижения большей объективности результатов исследования, при формировании экспериментальной и контрольной групп обучающиеся были подобраны таким образом, чтобы ни одна из групп не обладала явными преимуществами перед другой. Количество обучающихся с хорошей и средней фортепианной подготовкой в обеих группах было приблизительно одинаковым. В выборе участников эксперимента мы опирались на показатели успеваемости обучающихся по междисциплинарному курсу «Дополнительный инструмент – фортепиано» (результаты экзаменов и зачётов, выступления на концертах и фортепианных конкурсах). Неизбежную статистическую погрешность давали лишь индивидуальные особенности обучающихся, играющие важную роль в контексте музыкального образования.

Для работы с обучающимися была разработана двухступенчатая диагностическая система, способная осуществить первичную диагностику уровня

профессиональной готовности обучающихся-пианистов к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова по двум направлениям: теоретическому и практическому.

Диагностическое исследование включало в себя теоретический аспект, представленный анкетированием участников экспериментальной и контрольной групп, и практический аспект, включавший самостоятельное освоение и публичное исполнение фортепианного произведения, определённого для данного этапа исследования. В ходе осуществления двухэтапной диагностики были выделены три основных **показателя**: мотивационно-стимулирующий, знаниево-контентный и операционально-действенный.

Каждый из показателей определялся рядом **критериев**.

1. Мотивационно-стимулирующий показатель:

- уровень заинтересованности обучающихся творчеством С.В. Рахманинова;
- уровень сформированности исполнительского отношения к фортепианному творчеству С.В. Рахманинова на текущем этапе обучения;
- наличие исполнительского интереса к определённым фортепианным сочинениям С.В. Рахманинова (выявление обобщённого перечня наиболее мотивирующих фортепианных произведений С.В. Рахманинова для молодых музыкантов на основе результатов анкетирования);
- уровень интереса обучающихся-пианистов к смежным музыкальным дисциплинам в контексте изучения творчества С.В. Рахманинова.

2. Знаниево-контентный показатель:

- уровень знаний о значении и специфических особенностях жанра фортепианной миниатюры в мировой музыкальной культуре;
- уровень сформированности знаний об отечественной культуре начала XX века;
- наличие сформированного исполнительского представления об авторском стиле С.В. Рахманинова.

3. Операционально-действенный показатель:

– уровень сформированности исполнительских умений и навыков обучающихся, необходимых для создания убедительной исполнительской интерпретации произведения малой формы С.В. Рахманинова (грамотное прочтение нотного текста; интерпретация художественно-образного содержания произведения, художественная выразительность исполнения; владение основными техническими приёмами фортепианной игры).

На теоретическом этапе диагностического исследования, как уже было описано выше, для определения уровня мотивации и знаний (мотивационно-стимулирующий и знаниево-контентный показатели) обучающимся – участникам экспериментальной и контрольной групп предлагалось пройти анкетирование с закрытыми и открытыми формами вопросов, что позволяло получить более подробную информацию о каждом респонденте:

1. *Интересна ли Вам музыка С.В. Рахманинова?*

1. Да
2. Нет
3. Затрудняюсь ответить

Из 20 опрошенных участников экспериментальной группы 90% ответили положительно, отрицательно не ответил никто, и 10% затруднились ответить. В контрольной группе голоса распределились похожим образом: 80% (16 человек) ответили «Да», 15% затруднились с ответом и 5% ответили «Нет». Данный результат свидетельствует о стойком интересе молодёжи к музыке С.В. Рахманинова.

2. *Присутствуют ли в Вашем репертуаре в настоящий момент фортепианные произведения С.В. Рахманинова?*

1. Да (какие?)
2. Нет
3. Играли прежде (какие?)

Ответы анкетированных распределились следующим образом: в экспериментальной группе 15% ответили, что в настоящий момент имеют в своём

репертуаре фортепианные сочинения С.В. Рахманинова, 30% ответили, что играли их прежде, а остальные 55% признались, что никогда не играли музыки С.В. Рахманинова. Среди участников контрольной группы соотношение голосов было следующим: 20% опрошенных сообщили, что в данный момент разучивают произведения С.В. Рахманинова, столько же (20%) – что ранее уже успели познакомиться с фортепианными пьесами С.В. Рахманинова, а 60% респондентов прежде никогда не работали над сочинениями С.В. Рахманинова за всё время обучения. Причина этого может заключаться в объективной трудности фортепианных произведений композитора, либо в индивидуальных предпочтениях преподавателей фортепиано, у которых занимаются опрашиваемые. Тем не менее, многие из респондентов знакомы на практике с отдельными фортепианными сочинениями С.В. Рахманинова. Проанализировав ответы с указанием конкретных примеров из их нынешней или прошлой учебной практики, можно сделать ряд выводов. Во-первых, упомянутые обучающимися произведения представляют собой довольно узкий перечень «наиболее популярных» фортепианных пьес С.В. Рахманинова, в который входят: Прелюдия op.3 cis-moll, Элегия op.3, Музыкальный момент op.16 e-moll, Прелюдия op.23 g-moll, Прелюдия op.32 gis-moll, Этюд-картина op.33 Es-dur, Этюд-картина op.39 es-moll. Во-вторых, данное обстоятельство вскрывает ещё одну проблему, затрудняющую более масштабное изучение фортепианного творчества С.В. Рахманинова в классе фортепиано. Причиной отчасти является следование исполнительским стереотипам, имеющим место в педагогической и исполнительской среде. Преподаватели откровенно избегают изучения и последующего публичного исполнения всех доступных обучающимся на конкретном этапе обучения произведений композитора, без оглядки на их внешнюю «яркость» и «популярность» у пианистов. Подобному положению вещей способствует превратное понимание множества пьес С.В. Рахманинова, доставшееся в наследство от советского периода, когда многое во внемузыкальном наполнении его пьес либо не замечалось, либо замалчивалось по политическим соображениям, а что-то попросту было упущено из-за ограниченного доступа к информации. Отсюда вытекают всё ещё бытующие

поверхностные оценки музыки С.В. Рахманинова, и многие замечательные сочинения выдающегося русского композитора до сих пор считаются некоторыми музыкантами «неудачными», «невьирышными», редко звучат на эстраде и остаются без должного внимания молодых исполнителей-пианистов. Задачей формирующего этапа данного исследования будет максимальное преодоление этих пагубных косных предрассудков, расширение исполнительских горизонтов обучающихся-пианистов и привитие им навыков исследовательской деятельности при освоении произведений учебного репертуара.

3. *Хотите ли Вы обогатить свой репертуар фортепианными произведениями С.В. Рахманинова?*

1. Да
2. Нет
3. Затрудняюсь ответить

Ответы на этот вопрос разделились следующим образом: в экспериментальной группе 20% затруднились ответить, 10% ответили отрицательно, сославшись на сложность произведений С.В. Рахманинова, оставшиеся 70% изъявили готовность исполнять произведения С.В. Рахманинова. В контрольной группе ответы были такими: 10% опрашиваемых затруднились с ответом, а все остальные ответили положительно. Отрицательных ответов не дал никто.

4. *Есть ли желание сыграть какое-то конкретное произведение С.В. Рахманинова в будущем?*

1. Да (Какое?)
2. Нет
3. Затрудняюсь ответить

Данный вопрос предполагал также анализ исполнительских предпочтений молодых пианистов. Процент обучающихся, имеющих определённую исполнительскую цель – освоить конкретное произведение композитора – оказался совсем невелик: лишь 10% из экспериментальной группы и 5% из контрольной смогли назвать произведения С.В. Рахманинова, которые им бы хотелось сыграть,

но по ряду причин такой случай пока не представился. И снова при анализе их ответов можно было наблюдать всё тот же список «популярной музыки», представленный выше, только в ещё более сжатом варианте: Прелюдия op.3 cis-moll, Прелюдия op.23 g-moll, Музыкальный момент op.16 e-moll. Но были и другие ответы, которые мы процитируем ниже:

Сергей Ш.: Вариации на тему Корелли

Алексей А.: Второй фортепианный концерт

Денис В.: Рапсодия на тему Паганини

Тимур А-З.: Прелюдия op.23, d-moll

Даниил О.: Музыкальный момент op.16 h-moll.

Обучающиеся, не рассматривающие для себя перспективу освоения фортепианных произведений С.В. Рахманинова, мотивируют свой отказ отсутствием необходимых профессиональных навыков для исполнения фортепианных сочинений С.В. Рахманинова и их известной сложностью. Автор полагает, что данная позиция подлежит дискуссии, так как обучающиеся в своем решении опираются на недостаточные знания о фортепианном творчестве композитора и уровне сложности каждого отдельного произведения, скорее всего, также ориентируясь на уже упомянутый выше репертуар «популярного Рахманинова». Представляется возможным и даже необходимым познакомить эту группу обучающихся с фортепианными миниатюрами композитора, соответствующими уровню их профессионального развития на текущий момент.

Третья категория «воздержавшихся от ответа» представляется наиболее сложной, так как выбор произведения для изучения они полностью предоставляют преподавателям, таким образом сводя собственную исполнительскую инициативу к нулю. Данная группа, несомненно, нуждается в мотивации и пробуждении интереса к личности С.В. Рахманинова, его стилю и окружавшей его культурной среде, чтобы сформировать побудительные мотивы для изучения его фортепианной музыки на примере конкретных сочинений, отвечающих индивидуальному запросу каждого участника эксперимента.

Следующий вопрос относится к категории, диагностирующей знания участников эксперимента по смежным общеобразовательным дисциплинам, необходимые для успешного освоения произведений учебного репертуара.

5. Знакомы ли Вы с особенностями жанра фортепианной миниатюры?

1. Да (какие?)
2. Нет

На данный вопрос 100% респондентов из обеих групп ответили «да», но в большинстве ответов единственной особенностью жанра была обозначена «небольшая протяжённость произведения», и лишь несколько участников из экспериментальной группы смогли назвать некоторые особенности формы и художественно-образного наполнения пьес.

6. Имеете ли Вы представление о специфике авторского стиля С.В. Рахманинова?

1. Да
2. Нет

Ответы участников экспериментальной группы разделились практически поровну, где одна половина ответила «да», а вторая уклонилась от ответа (ответить «нет» обучающемуся было бы равнозначно признанию, что он не освоил соответствующую тему в курсе музыкальной литературы). Среди представителей контрольной группы разделение ответов оказалось приблизительно таким же (60% ответили «Да» и 40% не ответили ничего). Соответственно, на этом основании был сделан вывод, что знания о стиле и специфике фортепианной музыки С.В. Рахманинова из курса теоретических дисциплин недостаточны для создания грамотной исполнительской интерпретации фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова и нуждаются в уточнении и углублении на занятиях по фортепиано уже непосредственно в процессе работы над конкретным произведением.

7. Известны ли Вам специфические особенности отечественной культуры начала XX века и роль С.В. Рахманинова в ней?

1. Да
2. Нет

100% опрошенных в обеих группах отметили выдающийся вклад С.В. Рахманинова в развитие отечественной культуры начала XX века. При этом в большинстве ответов была упомянута лишь его композиторская деятельность. Лишь 35% обучающихся из экспериментальной группы и 25% из контрольной упомянули его пианистический вклад в отечественное музыкальное искусство и, к сожалению, никто из респондентов не вспомнил о дирижерской ипостаси С.В. Рахманинова, оставившей немалый вклад в культурной жизни предреволюционной России, а также его участие в музыкально-просветительской и общественной деятельности в качестве помощника директора Императорского Русского Музыкального Общества. Также отдельного внимания заслуживает тот факт, что лишь 5% опрошенных из экспериментальной группы и 10% из контрольной смогли конкретизировать свои знания об особенностях отечественной культуры начала XX века.

8. Считаете ли Вы изучение культурно-исторической среды, окружавшей С.В. Рахманинова, полезным для успешного освоения его фортепианных произведений?

1. Да
2. Нет
3. Затрудняюсь ответить

Подавляющее большинство респондентов в обеих группах ответили положительно, 10% из экспериментальной группы и 20% из контрольной затруднились ответить.

9. Сталкивались ли Вы в процессе обучения с понятием «музыкально-исполнительские проблемы»?

1. Да
2. Нет

10. *Считаете ли Вы полезным навык самостоятельной постановки и решения учебных проблем в процессе обучения по классу фортепиано?*

1. Да
2. Нет
3. Затрудняюсь ответить

На 9 и 10 вопросов большинство участников анкетирования в обеих группах ответили положительно, 25% опрошенных из экспериментальной группы и 30% из контрольной не сталкивались в учебной практике с понятием «музыкально-исполнительские проблемы»; 10% обучающихся из экспериментальной группы, занявших «пассивную» позицию, затруднились с ответом на 10 вопрос, в контрольной группе таких ответов было 15%.

В ходе проведения третьей, практической части констатирующего этапа исследования обучающимся было предложено самостоятельно разучить и исполнить произведение С.В. Рахманинова малой формы (Этюд-картину op.33 №7, g-moll), на освоение которого отводилось полтора месяца. По истечении указанного срока было проведено публичное прослушивание, послужившее финальной стадией констатирующего этапа исследования. В ходе данного прослушивания были подведены итоги первичной диагностики уровня сформированности исполнительских знаний, умений и навыков среди участников экспериментальной и контрольной групп испытуемых, сделаны обобщающие выводы и составлена статистика результатов первичной диагностики уровня профессиональной готовности обучающихся к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова.

Для осуществления диагностики пианистических навыков и умений обучающихся необходимо было создание особого диагностического инструментария, отражающего не только уровень заинтересованности испытуемых в освоении произведений С.В. Рахманинова и качество знаний, усвоенных ими из курса теоретических дисциплин и в ходе индивидуальных занятий в классе фортепиано, но и дающего представление об уровне владения пианистическими

навыками, необходимыми для исполнения выбранного для эксперимента произведения на высоком профессиональном уровне.

Если принять за основу условное деление пианистических навыков на *интеллектуальные* (требующие решения музыкально-исполнительских проблем мыслительного, а также нервно-эмоционального характера), *перцептивные*, или *чувственные* (формирующиеся посредством решения музыкально-исполнительских проблем сенсорно-слухового характера) и *двигательные* (определяющиеся музыкально-исполнительскими проблемами двигательного характера) [116], то критерии оценки уровня сформированности исполнительских навыков обучающихся пианистов будут отражать следующие аспекты:

1. Грамотное прочтение нотного текста.
2. Интерпретация художественно-образного содержания произведения, художественная выразительность исполнения.
3. Владение основными техническими приёмами фортепианной игры.

Таким образом, рассматриваются и подвергаются анализу как объективные показатели, отражающие качество фортепианной игры обучающихся – участников эксперимента, так и субъективные, дающие представление о степени самостоятельности исполнительского мышления обучающихся и степени их психологической готовности к исполнению музыки С.В. Рахманинова.

Если для диагностики теоретической части экспериментального исследования форма анкетирования с последующим анализом уровня мотивированности и теоретических знаний обучающихся в отношении творчества С.В. Рахманинова представлялась наиболее удобной и понятной, то для оценки результатов выполнения практического задания, заключавшегося в исполнении самостоятельно подготовленной пьесы малой формы С.В. Рахманинова (Этюд-картины op.33 №7, g-moll) необходимо было разработать систему критериев и показателей, определяющих степень владения обучающимся по классу фортепиано исполнительскими навыками, необходимыми для успешного освоения произведений С.В. Рахманинова малой формы. С учётом специфики фортепианного исполнительства и субъективности ряда показателей, подлежащих

анализу и оценке в ходе экспериментального исследования, автором были разработаны следующие критерии оценки практического задания, раскрывающие основные аспекты оценки исполнения фортепианного произведения С.В. Рахманинова:

- 1) Точное воспроизведение авторского текста (соответствие темпов авторским указаниям, выполнение авторских ремарок, соблюдение штрихов, указанных композитором, ритмическая чёткость);
- 2) Осмысленное отношение к художественно-образному содержанию произведения;
- 3) Владение всеми средствами музыкальной выразительности;
- 4) Развитый слуховой контроль собственного исполнения;
- 5) Владение основными принципами фразировки и интонирования на фортепиано;
- 6) Владение разнообразными приёмами пианистического туше;
- 7) Владение всеми видами технических исполнительских приёмов, обусловленных требованиями авторского текста;
- 8) Сформированное представление о музыкальной форме произведения;
- 9) Психологическая стабильность пианиста во время выступления.

Для оценки уровня сформированности профессиональной готовности испытуемых к освоению фортепианных произведений С.В. Рахманинова использовалась *десятибалльная система*, включающая в себя как оценку практических навыков обучающихся-пианистов, так и уровень их теоретической и интеллектуальной готовности к освоению обозначенных произведений.

8-10 баллов – показатель высокого уровня профессиональной готовности: устойчивый интерес к музыке С.В. Рахманинова, хорошая осведомлённость о его фортепианном творчестве, биографии, особенностях авторского стиля, знание его фортепианных пьес, артистизм и увлечённость исполняемым произведением, свободное владение средствами музыкальной выразительности и специфическими техническими приёмами, предусмотренными текстом произведения, динамическое разнообразие и сформированное ощущение музыкальной формы произведения.

5-7 баллов – показатель среднего уровня профессиональной готовности: высокая мотивация к изучению фортепианных произведений С.В. Рахманинова при весьма посредственном уровне знаний, касающихся жизни, творчества и культурно-исторической обстановки, окружавших композитора, психологическая нестабильность, недостаточный слуховой контроль собственной игры, грамотное и осмысленное отношение к средствам музыкально-художественной выразительности при наличии небольших текстовых неточностей (стилевых, темповых).

1-4 балла – показатель низкого уровня профессиональной готовности: отсутствие интереса к данной теме, слабая мотивация к исполнению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова, недостаточность теоретических знаний по рассматриваемому пласту отечественной культуры, формальное отношение к нотному тексту (несоблюдение авторских указаний темпа, агогики, динамики, штрихов) и полное непонимание образно-художественной составляющей произведения.

С данными, полученными по итогам первичного диагностического среза уровней профессиональной готовности обучающихся к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова, можно ознакомиться в Таблице 3.

Таблица 3 – Уровни сформированности профессиональной готовности обучающихся к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова (констатирующий этап)

Уровень сформированности профессиональной готовности обучающихся к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова	Количество участников экспериментальной группы в процентном выражении	Количество участников контрольной группы в процентном выражении
Высокий	0%	0%
Средний	40%	45%
Низкий	60%	55%

Анализ результатов практической части диагностического исследования показал, что уровень сформированности профессиональных знаний и умений обучающихся экспериментальной и контрольной групп был приблизительно одинаков, с незначительными различиями показателей. Результат, который продемонстрировали обучающиеся из обеих групп, оказался довольно низким. Это главным образом проявилось в отсутствии грамотной интерпретации авторского текста на всех уровнях – от прочтения нотного материала до художественно-образной составляющей исполнения. В том числе выявился ряд трудностей, связанных с эмоциональной и двигательной сферой, помешавших обучающимся, получившим средний балл, показать более высокий результат. Таким образом, автору исследования был обозначен обширный фронт работы по внедрению в учебный процесс методики проблемного обучения.

3.2. Содержание и результаты педагогического эксперимента

Формирующий этап экспериментального исследования проводился на базе Московского военно-музыкального училища имени генерал-лейтенанта В.М. Халилова в рамках прохождения междисциплинарного курса «Дополнительный инструмент – фортепиано». На данном этапе было проведено внедрение авторской методики в учебно-воспитательный процесс и проверка результативности ее применения в классе фортепиано. В ходе формирующего этапа экспериментального исследования были обозначены ключевые задачи и методы освоения обучающимися по классу фортепиано произведений С.В. Рахманинова малой формы.

С учётом данных констатирующего этапа экспериментального исследования были выбраны произведения для формирующего и завершающего этапов эксперимента, затрагивающие максимально широкий спектр музыкально-исполнительских проблем и призванных повысить качество профессиональных навыков и умений обучающихся как в практическом, так и в теоретическом аспекте.

Для проведения формирующего этапа экспериментального исследования с применением приемов проблемного обучения в классе фортепиано было выбрано несколько произведений С.В. Рахманинова для совместной работы с преподавателем и последующей самостоятельной работы участников эксперимента с использованием элементов проблемного обучения. Эти произведения – этюды-картины op.33 №1 (f-moll) и №5 (d-moll) – пьесы достаточно развёрнутые и сложные, относящиеся к одному из последних фортепианных циклов в творчестве композитора. Данные пьесы, несомненно, требуют вдумчивой комплексной работы пианиста и активного совершенствования его музыкально-исполнительских навыков.

Для успешного освоения этюдов-картин необходимо обозначить важность междисциплинарного взаимодействия в рамках фортепианной педагогики. Нередко в ходе занятий по причине нехватки времени или нерационального использования имеющихся временных ресурсов преподаватели отдают такой важный «внепианистический» компонент работы над произведением смежным дисциплинам – теории музыки, истории музыки, гармонии, а также истории, философии и литературе.

Формирующий этап экспериментальной работы включал в себя как практическую, так и теоретическую часть, направленную на диагностику знаний обучающихся по смежным музыкально-теоретическим и общегуманитарным дисциплинам, что является необходимым условием для формирования профессиональной готовности к исполнению фортепианных сочинений С.В. Рахманинова. Индивидуальные занятия, традиционно носившие сугубо практический характер, получили большую теоретическую нагрузку, призванную восполнить пробелы в формировании образно-смысловой составляющей исполняемой музыки, а также способствующую созданию стилистически грамотной исполнительской интерпретации каждой изучаемой пьесы.

Теоретическая часть опытно-экспериментальной работы

Теоретическая часть опытно-экспериментальной работы заключалась в углублении теоретических познаний обучающихся, касающихся работы над

фортепианными пьесами С.В. Рахманинова, с целью повышения уровня понимания пианистами-исполнителями эстетики и философии музыки композитора и главное – с целью формирования у обучающихся необходимых профессиональных навыков для освоения музыкального произведения, которое целесообразнее начинать именно с теоретического этапа. Таким образом у обучающихся формируется навык использовать в работе над музыкальным произведением теоретические знания, лежащие в плоскости других дисциплин, что является необходимым компонентом для формирования художественного образа изучаемого произведения.

На начальном этапе освоения первой из пьес, выбранных для формирующего этапа эксперимента – этюда-картины №1 f-moll – с обучающимися из экспериментальной группы теоретические знания, необходимые для формирования художественно-образного содержания пьесы, были представлены частями, в ходе нескольких занятий, чтобы не нарушать традиционную структуру индивидуального занятия и соответствовать субъективному уровню теоретической и общемузыкальной подготовки каждого участника эксперимента. Таким образом, весь объем необходимых для освоения фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова теоретических знаний был представлен обучающимся в течение 2-4 индивидуальных занятий, при условии, что теоретическая часть не превышала 25% от общей длительности занятия. Обучающиеся, продемонстрировавшие более высокие результаты в ходе констатирующего этапа исследования, в ходе дальнейших индивидуальных занятий на формирующем этапе эксперимента также выявили более глубокие теоретические знания в данной области, и теоретический этап работы над этюдом-картиной op.33 №1 был пройден в течение двух занятий. С обучающимися, проявившими меньшую осведомленность в теоретических вопросах, была проведена более углубленная работа.

В ходе первого занятия преподавателем были представлены необходимые сведения о личности С.В. Рахманинова, его взглядах на жизнь, на творчество, о его отношении к важнейшим экзистенциальным вопросам, характерным для культуры XX века. Были рекомендованы к просмотру документальные фильмы о жизни и творчестве композитора, а также записи выдающихся исполнителей его музыки,

включая самого автора. На первом занятии была поставлена задача познакомить обучающихся-участников эксперимента с культурно-историческим контекстом начала XX века, неотрывно связанным с музыкой С.В. Рахманинова. Было рассказано об исторических событиях, нашедших отражение в музыкальном искусстве, об отношении к ним композитора, о его круге знакомых и интересов, приведены отрывки из писем С.В. Рахманинова, озвучены некоторые его идеи, касающиеся религии, отечества и музыкальной культуры, как отражения авторских взглядов на глобальные культурно-исторические процессы того времени.

В ходе последующих занятий были обсуждены стилистические особенности фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова с иллюстративным показом преподавателем фрагментов отдельных пьес. Были обозначены как особенности их формы и фактуры, так и специфика художественно-образного содержания. Также на втором занятии была затронута тема символа в произведениях С.В. Рахманинова, проанализировано влияние символической среды на его творчество. Были проведены параллели фортепианных произведений С.В. Рахманинова предреволюционных лет с литературой и изобразительным искусством начала XX века, был очерчен круг образов и проблем, занимавших умы выдающихся культурных деятелей того времени. Также была освещена проблема так называемых «таинственных иероглифов» в произведениях С.В. Рахманинова (условных лейтмотивов-символов), пронизывающих музыкальное наследие композитора сквозь разные исторические периоды и жанры творчества, с опорой на исследования С.Е. Сенкова [140], А.В. Ляховича [87; 88] и Л.А. Скафтымовой [142; 143].

Обучающимся были даны задания для самостоятельной работы, направленные на расширение их профессионального и общекультурного кругозора. После первого занятия – прочитать книгу Б. Никитина «Сергей Рахманинов. Две жизни» [117]. Посмотреть документальные фильмы: «Сергей Рахманинов. Очарованный Россией» [141], «Классики XX века. Гении. С. Рахманинов» [53]. После четвертого занятия – прочитать книгу С.Е. Сенкова «Рахманинов. Гений признанный и непонятый» [140]. После шестого занятия

предлагалось ознакомиться с книгами В.Н. Брянцевой «Фортепианные пьесы Рахманинова» [22] и Г.М. Когана «У врат мастерства» [57] и быть готовыми впоследствии ответить на вопросы преподавателя по прочитанному материалу.

Практическая часть опытно-экспериментальной работы

Как уже было сказано в предыдущем параграфе, в ходе реализации авторской методики проблемного обучения в классе фортепиано на формирующем этапе эксперимента испытуемым было предложено освоить под руководством преподавателя и исполнить этюды-картины С.В. Рахманинова op.33 №1 (f-moll) и №5 (d-moll).

Практические занятия в экспериментальной группе были нацелены на формирование у обучающихся навыков самостоятельного формулирования музыкально-исполнительских проблем и их решения. В то же время в контрольной группе занятия проводились с использованием традиционных методов обучения: аппликатура определялась преподавателем, ошибки и текстовые неточности при разборе также фиксировались преподавателем и исправлялись под его контролем, штрихи, нюансы, темп, агогика и другие средства музыкальной выразительности также корректировались преподавателем, с опорой на его исполнительский показ и интерпретацию нотного текста.

В экспериментальной группе вместо констатирования фактов («здесь удобнее такая аппликатура», «здесь не надо торопиться», «здесь нужно сыграть тише» и т.д.) преподаватель опирался на метод постановки учебных задач в ходе преодоления возникающих проблемных ситуаций, задавал обучающемуся направляющие вопросы, избегая прямых указаний, что ему делать.

Например, вместо «указания»: «в этом месте нужна другая аппликатура» – после прослушивания фрагмента произведения преподаватель моделирует диалог:

- Что Вам не понравилось в Вашем исполнении? Что можно улучшить?
- Пассаж звучит неровно и неуверенно.
- Почему так происходит?
- Неудобно играть / Нет единой аппликатуры.
- Что надо сделать, чтобы это исправить?

– Выбрать более удобную аппликатуру и следовать только ей.

Обучающийся, исходя из индивидуальных особенностей своего пианистического аппарата, самостоятельно подбирает наиболее удобную аппликатуру и решает музыкально-исполнительскую проблему, которую он сам же и сформулировал.

В данном контексте следует также отметить важность педагогического метода аналогии, которым мастерски пользовались выдающиеся музыканты-педагоги отечественной школы. Удачно приведенная аналогия из жизненного опыта лучше всего помогает обосновать ценность существующих исполнительских правил. В частности, профессор С.Е. Сенков обосновывал необходимость придерживаться единой аппликатуры, приводя своим студентам интересную аналогию: когда ты катаешься зимой на лыжах и подъехал к спуску с горки (аллюзия к трудному пассажи), то если с горки ведет одна глубокая лыжня, ты в любом случае в нее попадешь и поедешь туда, куда она ведет, а если много неглубоких, расходящихся в разные стороны – можно попасть в любую из них, и сложно спрогнозировать, в какую сторону тебя унесет. То же самое происходит в том случае, когда обучающийся не придерживается единой аппликатуры, и каждый раз играет по-разному. Такая неопределенность может повлечь за собой весьма неприятные последствия на эстраде, если вмешается фактор сценического волнения.

Как мы видим, очень важно давать обучающимся логическое обоснование привычных исполнительских явлений, которые прежде воспринимались как аксиома: «Выучи аппликатуру – и точка».

Безусловно, диалог гораздо длиннее одной фразы-указания от преподавателя, но ценен сам факт формулирования проблемы обучающимся, самостоятельный поиск решения и реализация этого решения в исполнительском процессе.

Этот навык пригодится обучающемуся для дальнейшей, полностью самостоятельной, работы над следующим произведением. В то время как указания руководителя не формируют данного навыка и не приучают молодого музыканта к самостоятельности, вследствие чего он не получает профессионального и

личностного развития (развивающее обучение тесно примыкает к проблемному обучению).

При этом следует отметить, что методы проблемного обучения в экспериментальной группе при изучении первого этюда-картины сочетались с традиционными методами обучения, выраженными главным образом в контроле над результатами работы со стороны преподавателя. Допущенные при разборе текста ошибки, неудобная аппликатура, неточные штрихи, отсутствие работы над туше и педализацией требовали своевременного выявления и коррекции.

Таким образом, на этапах предварительного ознакомления с произведением и разбора нотного текста встречи с педагогом проводились регулярно, но фиксировать все недочеты исполнения, т.е. формулировать музыкально-исполнительские проблемы, приходилось самим обучающимся, в то время как преподаватель лишь направлял ход их мыслей через наводящие вопросы и подходящие аналогии. При этом работа проводилась как индивидуально, так и в небольших группах, как это нередко происходило в классах выдающихся отечественных музыкантов, когда на занятии одного студента присутствовали другие обучающиеся, перенимая бесценный опыт постановки и решения исполнительских задач. Поскольку все участники экспериментальной группы работали над одним и тем же произведением, присутствие любого из них на занятиях другого было в высшей степени продуктивно, так как позволяло не только «поучиться на чужих ошибках», но и уточнить собственную исполнительскую интерпретацию. Как уже было упомянуто ранее, обучающемуся легче сформулировать то, что ему подходит в интерпретации изучаемого произведения, опираясь на то, что ему однозначно не подходит и не нравится. Также важным фактором формирования самостоятельного исполнительского мышления является то, что преподаватель в ходе совместной работы ничего не навязывает обучающемуся, не подавляет его собственным исполнительским авторитетом, но лишь дает ему представление об объективных музыкальных явлениях, исполнительских традициях и специфических исполнительских приемах, перенять которые можно лишь у опытного пианиста. При этом каждая проблемная ситуация,

связанная с постановкой и решением различных музыкально-исполнительских проблем, рассматривалась преподавателем отдельно, с учетом способностей и возможностей каждого испытуемого.

Приведем некоторые примеры возникших проблемных ситуаций в ходе экспериментального этапа исследования.

Проблемная ситуация «Поиск алгоритма для освоения музыкального произведения». Решение мыслительных музыкально-исполнительских проблем.

Если на традиционном уроке фортепиано выбор приемов и методов освоения музыкального произведения осуществлялся преподавателем единолично, то в рамках эксперимента их поиск составил основу первой проблемной ситуации, которую обучающимся предстояло решить. Для формирования профессиональной готовности к решению данной задачи обучающимся были порекомендованы для прочтения книги по искусству фортепианного исполнительства (в частности, работы Г.М. Когана «Работа пианиста» и «У врат мастерства» и Г.Г. Нейгауза «Об искусстве фортепианной игры», сборник «Как исполнять Рахманинова»). Если при обычном проведении урока обучающийся привык следовать предлагаемому преподавателем алгоритму, не запоминая его, то как правило оказывается не в состоянии воспроизвести его при самостоятельной работе (либо испытывает значительные затруднения при этом и допускает неточности в ходе работы). При использовании методов проблемного обучения, напротив, испытуемый самостоятельно формирует для себя такой алгоритм, благодаря которому в дальнейшем сможет самостоятельно осваивать любые пьесы. Обучающийся не только будет готов грамотно воспроизвести необходимую последовательность действий для овладения нотным текстом и создания убедительной исполнительской интерпретации изучаемого произведения, а также формирования готовности к эстрадному выступлению, но и при необходимости обратиться за уточнениями к методической литературе, которую он также освоит и сможет посоветовать своим ученикам во время педагогической деятельности в будущем.

В данной проблемной ситуации обучающийся решает музыкально-исполнительские **проблемы мыслительного характера** (изучает и анализирует

литературу, выбирая для себя наиболее эффективные методы работы при самостоятельном освоении музыкального произведения), которые для него являются в то же время **эвристическими проблемами** (несмотря на имеющийся алгоритм изучения музыкального произведения, в каждом сочинении могут быть свои особенности, поэтому в каждом отдельном случае работа будет носить индивидуальный характер).

Ещё одним важным «ключом» к преодолению данной проблемной ситуации является формирование первичной исполнительской интерпретации на основе слушания и анализа эталонных образцов исполнения изучаемой пьесы. На традиционном занятии фортепиано обучающемуся предлагается иллюстративный показ пьесы преподавателем или запись с наиболее близким ему исполнением. В итоге процесс слушания на занятии чаще всего бывает пассивным и не приносит должной пользы. Преподаватель делает выводы за обучающегося и принимает за него решение, как выстроить интерпретацию. В рамках проблемного обучения обучающемуся доступны все существующие исполнения для прослушивания; выбор, какие ему близки и, на его взгляд, убедительны, а какие – нет, делает только он сам. При этом развивается критичность мышления и самостоятельность в принятии решения. Также обучающийся быстро приобретает интерпретационную смелость – прослушав ряд исполнений по собственному выбору и выяснив, что они очень различаются, он смелее и увереннее предлагает свой вариант трактовки, взяв в нее то, что понравилось у других исполнителей и привнеся что-то свое. Обучающийся самостоятельно определяет, какие интерпретации этюдов-картин убедительны, а какие – нет, отвечает для себя на вопрос «почему», решает, что бы он хотел внести в свое исполнение из прослушанных образцов и в каком соотношении.

Также следует отметить, что подобная практика в контексте проблемного обучения существенно расширяет профессиональный кругозор обучающегося – он узнает фамилии исполнителей, знакомится с их стилем, учится критически оценивать исполнение и видеть отличия в трактовках, прослушивает гораздо больше аудиозаписей, чем при традиционном методе обучения.

В результате разрешения данной проблемной ситуации у обучающегося формируется примерный план работы над произведением:

1. Стадия эмоционально-образного знакомства с произведением, чтение с листа, изучение внемузыкального контекста, формирование первичной исполнительской интерпретации,
2. Стадия выучивания нотного текста, дробление произведения на составляющие части.
3. Стадия объединения отдельных частей в единое целое, создание собственной исполнительской интерпретации,
4. Стадия предконцертной и концертной работы над произведением (практическая и мыслительная, а также работа над звуком в концертно-эстрадных условиях).

Помимо этого, обучающийся формирует представление о наиболее эффективном алгоритме ежедневной работы, о выборе оптимальных приемов работы над туше, динамикой, фразировкой, различными элементами фактуры. Обучающийся фиксирует прочитанное в методической литературе и вырабатывает собственный подход к разучиванию текста, опираясь на опыт выдающихся пианистов прошлого.

Проблемная ситуация «Интерпретация художественно-образного содержания произведения». Решение мыслительных музыкально-исполнительских проблем.

Для того, чтобы избежать формального отношения к нотному тексту произведения, обучающемуся необходимо уяснить неразрывную связь музыкальной и художественно-образной составляющей пьесы. Такой подход на самом раннем этапе работы поможет быстро отыскать художественный образ изучаемого произведения, а затем сформировать собственную исполнительскую интерпретацию, являющуюся стилистически верной и пианистически грамотной.

Для этого обучающемуся при работе над первым произведением, участвующем в эксперименте, рекомендуется ознакомиться с литературой, освещающей особенности жизни и творчества композитора, произвести посильный

исполнительский анализ других его сочинений, исходя из представленных в литературе исследований, прочитать опубликованные письма композитора, воспоминания о нем, а также выявить связи его музыки с другими видами искусства и науки – литературой, живописью, философией, историей. Данные рекомендации актуальны в том случае, если обучающийся не проявил своей осведомленности по данной теме в ходе теоретической части эксперимента. Как было описано выше, в течение 4-5 занятий между преподавателем и обучающимися велись активные беседы и диалоги, призванные пролить свет на разные грани жизни и творчества С.В. Рахманинова, а также определить текущий уровень музыкально-теоретической подготовленности обучающихся на момент начала формирующего этапа экспериментального исследования.

На занятии обучающемуся даются рекомендации о том, где можно получить необходимую информацию, с последующим контролем проведенной самостоятельной работы путем **эвристической и ассоциативной беседы** обучающегося с преподавателем. При освоении других произведений, отобранных для изучения на формирующем и завершающем этапах эксперимента, данный вид работы обучающийся должен будет осуществлять самостоятельно. Опытный музыкант-педагог сможет определить по качеству исполнения пьесы обучающимся, насколько добросовестно им была выполнена теоретическая часть работы над произведением, отвечающая за решение **мыслительных музыкально-исполнительских проблем**, которые также будут носить **междисциплинарный и эвристический** характер.

Эвристические беседы в ходе эксперимента были направлены, в первую очередь, на повышение мотивации обучающихся к получению теоретических знаний, касающихся работы над фортепианными пьесами С.В. Рахманинова. Их цель – повысить уровень понимания молодыми исполнителями эстетики и философии музыки композитора и главное – сформировать у обучающихся привычку начинать освоение музыкального произведения с теоретического этапа и подключать знания из других дисциплин в процессе освоения музыкального произведения для формирования его художественного образа.

Работа над художественным образом этюдов-картин С.В. Рахманинова начиналась с выяснения уровня знаний обучающегося о личности композитора и этапах его творческого пути. Эвристические беседы выстраивались на последовательности задаваемых преподавателем вопросов о жизни и личности композитора, детали которых могли быть связаны с художественным образом музыки и раскрывать его особенности. В случае, если обучающийся затруднялся с ответом (большинство испытуемых на данном этапе эксперимента), ему рекомендовалась литература для ознакомления (объяснительно-побуждающий метод преподавания) или давалось понять, что его знаний недостаточно для решения текущих задач. Таким образом, обучающийся был мотивирован на заполнение пробелов в своих профессиональных знаниях двумя ранее упоминаемыми приемами преподавания: критика (невербальное выражение недовольства отсутствием ответов обучающегося) и поощрение (в случае получения ответов). В ходе эксперимента применялась единая модель эвристических бесед – ряд вопросов преподавателя и отсылка к литературе, если ответ не получен или не убедителен; продолжение беседы проводилось на следующем занятии на основе прочитанного обучающимся, и снова обучающийся получал вопрос, на который затруднялся ответить и отправлялся думать и искать ответ.

Отдельно следует отметить значение активной позиции преподавателя в проблемном обучении. В частности, эта позиция может выражаться использованием приема аналогии: именно преподаватель может провести параллели с конкретными примерами из живописи и литературы, обратиться к определенным течениям в искусстве для поиска «ответов» к задаче формирования внемзыкального образа пьесы. Профессиональный багаж зрелого музыканта настолько богат и разнообразен, что активное содействие преподавателя в поиске художественно-образного наполнения пьесы может оптимизировать процесс получения информации и сберечь временные ресурсы для практической части работы.

Не менее важен и даже необходим иллюстративный показ преподавателем других произведений С.В. Рахманинова – фрагментарно, с дальнейшей рекомендацией прослушать их целиком в эталонных вариантах исполнения и непременно с нотной литературой. Ведь аналогии могут быть не только с произведениями других видов искусства, но и с другими музыкальными произведениями – как самого С.В. Рахманинова, так и других композиторов. Выше упоминались «загадочные иероглифы», наполняющие музыку С.В. Рахманинова, разгадать которые невозможно без досконального знания его музыки, а также знания творчества других авторов, имевших на С.В. Рахманинова большое влияние. Часть информации по этой теме можно отыскать в музыковедческой литературе, в частности в книгах В.Н. Брянцевой «Фортепианные пьесы Рахманинова» [22], С.Е. Сенкова «Рахманинов. Гений признанный и не понятый» [140], но другую часть составляет индивидуальный исполнительский опыт.

Справедливым будет заметить, что профессиональный кругозор обучающихся не настолько широк, чтобы усваивать и обрабатывать очень большие объемы информации, и тогда наиболее эффективным способом решения данной проблемной ситуации будет демонстрация преподавателем отдельных примеров и собственных исполнительских находок.

Большая исследовательская работа С.Е. Сенкова по выявлению и разгадке внемузыкальных символов в фортепианных пьесах С.В. Рахманинова отражена в книге «Рахманинов. Гений признанный и не понятый». Эта книга безусловно должна быть рекомендована к прочтению обучающимися – участниками экспериментальной группы, т.к. в ней не единожды упоминается изучаемый в ходе эксперимента этюд-картина op.33 №1, раскрывается его роль и значение в цикле, формируется круг основных образов, переходящих в последующие пьесы цикла. В классе Сергей Евгеньевич всегда освещал эти аллюзии и аналогии, сопровождая их собственным исполнительским показом. Его трактовка произведения всегда носила ненавязчивый характер: «Для меня этот фрагмент звучит как...», «Я здесь слышу вот что...» – давая обучающимся пищу для размышлений и собственных исполнительских поисков. Никогда интерпретация преподавателя не навязывалась

обучающимся и не транслировалась с позиции непререкаемого авторитета: «Это играется так...», «Здесь нужно сделать вот что...». На наш взгляд, такая педагогическая позиция, сочетающая творческую активность преподавателя с готовностью обсудить и воспринять иную точку зрения, наиболее органично вписывается в концепцию проблемного обучения.

Примечательна близость образных аналогий в трактовках изучаемой пьесы С.Е. Сенковым и В.Н. Брянцевой. С.Е. Сенков отмечает, что этот этюд-картина от первой до последней ноты буквально пропитан предчувствием надвигающейся беды. Также вместе с В.Н. Брянцевой и А.Д. Алексеевым он находит в художественно-образном наполнении пьесы массу аллюзий на древнерусские сюжеты. В дробном поступательном движении нижних голосов угадывается перестук копыт, а протяжная мелодия верхнего голоса напоминает знаменный распев: «тяжелой поступью движется суровое шествие воинов, напутствуемое строгим, медлительно-заунывным напевом древнего “знаменного” образца» (В.Н. Брянцева) [22, с. 159]. Архаичный натуральный минор с низкой седьмой ступенью дополняет атмосферу героического эпоса, а колокольная кода отсылает слушателя к «сцене затмения» из «Слова о полку Игореве» или к «Сказанию о невидимом граде Китеже». Но очевидно, что за этими узнаваемыми сюжетами, рисующими давние события, для композитора проступает современность, выявляя «тесную связь эпических образов пьесы с помыслами о “грядущем дне”» [22, с. 159].

Образная структура пьесы построена на противопоставлении двух контрастных начал: знаменного распева (в верхнем голосе) и неспешной суровой «скачки» (в нижнем регистре). Такое сочетание рождает атмосферу торжественной обречённости, довлеющую над первыми разделами пьесы. Также отдельного упоминания заслуживает зловещий мотив из «Пиковой дамы» П.И. Чайковского (тема Графини из 4 картины оперы) – нисходящие гаммы с пунктиром в нижнем регистре. Без помощи преподавателя участники эксперимента с малой вероятностью могли бы увидеть и опознать этот короткий нисходящий мотив, несущий, тем не менее, явную образно-смысловую нагрузку.

Внимания требует и кода этюда, более всего напоминающая колокольную партитуру. Звучание «колоколов» здесь создает образ далёкий и призрачный, словно доносится сквозь толщу воды. Возникает сюжетная аналогия с «Легендой о невидимом граде Китеже», а также фактурное сходство с «Затонувшим собором» К. Дебюсси. Колокольный звон для С.В. Рахманинова, по К.В. Зенкину – это не «красочно-декоративный элемент», а узнаваемый символ, «выражение шири русской натуры, как внеличный пульс мира, с которым сливается пульс души» [44, с. 296]. Колокольность у С.В. Рахманинова позиционируется как способ развития музыкального материала, «при котором движение совершается по неизменной траектории, а значит – это жизнь и дыхание некоего незыблемого, надвременного начала. Само время вырастает вместе с материалом, с его “колокольной” пульсацией» [44, с. 296].

Также следует обратить внимание обучающихся на мотив *Dies Irae*, представленный в сокращенном виде во втором разделе коды. Не менее ценным будет замечание преподавателя, что в третьем разделе коды выписаны мотивы последующих этюдов-картин опуса: восходящий пассаж в басу предвосхищает мелодическую линию «Метели» (№6, *es-moll*), характерные перезвоны в верхнем регистре отсылают к этюду-картине *d-moll* №5, а тема «Пиковой дамы», звучащая в последних тактах пьесы, несет в себе мрачное предостережение.

Во второй пьесе, изучаемой на стадии формирующего эксперимента, этюде-картине ор.33 №5, очевидна связь с симфоническим творчеством С.В. Рахманинова, а также его Первой фортепианной сонатой, что должно быть обязательно освещено преподавателем. Но главным образом в пьесе проявляется влияние хоровой строфической песни и знаменного распева. Знаменный распев, нашедший широкое отражение в фортепианной музыке композитора, отсылает обучающегося к специфической сфере церковной музыки и православной культуры в целом.

Появление в сознании учащегося подобных ассоциаций уже не даст ему механически воспроизводить текст, поскольку он будет неизбежно обогащаться образами, связанными с изучаемым произведением и музыкой Рахманинова в

целом, в результате ознакомления с видением творчества композитора исследователями и добавлением к первичному образу своих собственных представлений и ассоциаций в ходе работы над произведением.

Проблемная ситуация «Технические пианистические сложности». Преодоление двигательных и сенсорно-слуховых музыкально-исполнительских проблем.

На стадии освоения нотного текста обучающийся неизбежно сталкивается с техническими сложностями, соответствующими музыкально-исполнительским проблемам двигательного характера, и не всегда знает, как их решить. Данный вид музыкально-исполнительских проблем отчасти соответствует **эвристическим проблемам**: требуется «изобрести» способ решения проблемы, т.е. такие действия, которые помогут преодолеть технические сложности. Либо испытуемый знает способ действий, но не владеет нужными исполнительскими навыками для успешного исполнения технически трудных фрагментов произведения (**двигательные музыкально-исполнительские проблемы**). В случае аппликатурных сложностей, когда обучающийся не может выбрать из нескольких подходящих вариантов наиболее удобный для него, мы имеем дело с **алгоритмическими или фиксированными проблемами**).

В контексте освоения выбранных для участия в формирующем эксперименте пьес технические сложности представлены плотной аккордовой фактурой и излюбленной у С.В. Рахманинова «полифонией пластов», когда фортепианное изложение максимально приближается к оркестровому. Пассажи и другие варианты технических трудностей в пьесах не представлены.

При формировании навыков исполнения аккордовой техники огромную роль играет подбор удобной аппликатуры. Преподаватель, в рамках контроля над освоением первого произведения пользовался традиционным приемом показа, но не только на конкретном фрагменте изучаемого произведения, а на абстрактном примере, представляющем данный тип проблемы, и показывал пути ее решения. При работе над вторым этюдом-картиной преподаватель предлагал обучающемуся вспомнить показанные ему ранее исполнительские приемы и самостоятельно найти

решение при помощи методической литературы. В случае отсутствия успешного решения проблемы на следующем занятии преподаватель снова прибегал к показу, анализу и разбору физических процессов, мешающих решению двигательной проблемы (положение кисти, положение локтя, траектория движения руки, распределение между руками элементов фактуры). В ходе эксперимента при данном подходе на момент самостоятельного освоения третьего произведения педагогический показ обучающемуся уже не требовался, т.к. алгоритм действий был налажен, а испытуемые были готовы найти решение и проработать технические сложности самостоятельно.

Для решения эвристических проблем (что нужно сделать, чтобы технически сложное место получалось?) обучающийся обращался к методической литературе и вспоминал рекомендации преподавателя. Для решения двигательных проблем – выполнял упражнения (в том числе, составленные им самим) для преодоления каждой конкретной технической трудности. Решение алгоритмических и фиксированных проблем достигалось путем повышения самостоятельности обучающегося и формирования у него привычки принимать решения на основе своих ощущений, а не указаний преподавателя. Эта привычка подкреплялась обратной связью с преподавателем и положительной мотивацией (в случае неудачных решений преподаватель стремился вернуть испытуемого к моменту выбора и давал возможность изменить способ решения, например, в случае с неудачно выбранной аппликатурой).

В качестве примера некоторые музыкально-исполнительские проблемы, проявившиеся в ходе освоения этюдов-картин на формирующем этапе эксперимента (сенсорно-слуховые и двигательные).



Рисунок 5 – С.В. Рахманинов. Этюд-картина №1

В этюде-картине №1 основную сложность для обучающегося представляет многослойность фактуры – появление подголоска, который следует рельефно выделить, но в то же время не в ущерб мелодической линии верхнего голоса (Рисунок 5). Преподаватель направляет ход мыслей обучающегося на эффективные способы работы с полифонической фактурой (при необходимости приводит аналогии с изучением полифонической музыки, в которой голоса в стадии разучивания играют по отдельности). Обучающийся начинает играть голоса по отдельности, следуя верной аппликатуре. Затем, когда мелодия и подголосок им освоены, соединяет эти голоса. И только после прохождения данного этапа работы в работу добавляется аккомпанемент. Причем, обучающийся регулирует переход от одного действия к другому самостоятельно, по необходимости возвращаясь к предыдущему этапу для прослушивания голосов по отдельности. Подобный прием применяется и в работе над другими разделами пьесы. Преподаватель при этом не управляет процессом, а лишь направляет действия обучающегося, для наиболее рационального использования времени занятия. Например, если обучающийся слишком рано соединяет все элементы фактуры, и результат получается неубедительным, преподаватель, не давая конкретных указаний, обращает внимание на то, что звучание целого не соответствует профессиональным требованиям и призывает испытуемого принять меры. Таким образом обучающийся сам возвращается к предыдущему этапу работы и проходит стадии объединения голосов еще раз до достижения нужного эффекта.

В коде этюда-картины работа над «полифонией пластов» осуществляется в звучании *pp*. Обучающегося может смутить изложение «колокольной партитуры» на трех нотных станах (Рисунок 6), и преподавателю необходимо обсудить с ним не только распределение фактуры между руками, но и распределение акустических и смысловых акцентов – т.е. какую фактурную линию лучше вывести на первый план, а какую оставить в качестве звукового фона.



Рисунок 6 – С.В. Рахманинов. Этюд-картина №1

Работа над полифоничностью фактуры в данном фрагменте сочетается с поиском звукового колорита и разграничения фактурных пластов в динамике *pp*. Это требует помимо решения **проблем двигательного характера** также решения **проблем сенсорно-слухового характера**. Именно работа над звуком, как выяснилось в ходе эксперимента, требует применения почти всех приемов, используемых в фортепианной педагогической практике. Работа над звуком требует **контроля и коррекции** преподавателя, который направляет **поиск туше** обучающегося в нужное русло путем **эвристической и ассоциативной беседы** (для уточнения художественного образа и, как следствие, – соответствующих приемов звукоизвлечения), **показа на аналогии и эскизного показа, дирижирования и пения** (для усиления нужного звукового эффекта и пресечения нежелательных тенденций). Действия обучающегося преподавателем **поощряются или критикуются**, что также направляет мысль и действия обучающегося. В ходе эксперимента обучающийся работал над звуком и самостоятельно (преподаватель поощрял это и мотивировал обучающегося на эти действия), используя приемы **самозапись и анализ** (работа с диктофоном с последующим прослушиванием для того, чтобы услышать себя со стороны),

адаптация к инструменту (для того, чтобы найденный звук не потерялся на новом инструменте), **слушание интерпретаций, наблюдение** (в видеозаписях, наблюдение за движениями преподавателя и других обучающихся во время групповых занятий, которые способствуют получению искомого звука; преподаватель ненавязчиво подает обучающемуся мысль о пользе наблюдения, дальнейшее использование приема – выбор обучающегося).

В следующем фрагменте (Рисунок 7) требуется подбор аппликатуры в пассаже, позволяющей выполнить указанную автором динамику *pp* на *legato*. Преподаватель направляет работу обучающегося **методическими рекомендациями** (советами по поводу аппликатуры), **контролирует** процесс выбора аппликатуры и **корректирует** ее, если это необходимо.⁶

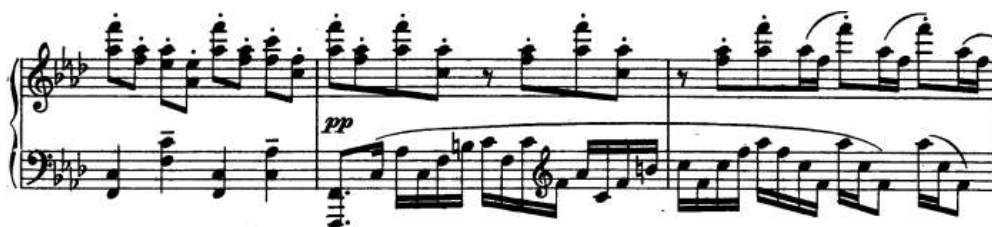


Рисунок 7 – С.В. Рахманинов. Этюд-картина №1

В этюде-картине №5 аналогичная многослойность фактуры сопряжена с большими техническими сложностями, требующими работы над разными мелодическими голосами в медленном темпе с последующим их соединением и доведением темпа до указанного в тексте (Рисунок 8). Последовательность действий регулирует сам обучающийся, контролируя ход работы и решение музыкально-исполнительских проблем.

⁶ В вопросах выбора аппликатуры при работе над первым этюдом-картиной в рамках эксперимента преподаватель обращался к объяснительному и инструктивно-практическому методам преподавания (использовал **методы инструктивных указаний, описание и показ алгоритма**), при переходе к следующему, участвующему в эксперименте этюду-картине (d-moll) преподаватель только оценивал конечный результат выбора аппликатуры и при необходимости **корректировал** его, возвращаясь к объяснительному и инструктивно-практическому методам. При работе над последним этюдом-картиной, выбранным для завершающего этапа эксперимента (C-dur), обучающийся сам отвечал за выбор аппликатуры.



Рисунок 8 – С.В. Рахманинов. Этюд-картина №5

Так же, как и в рассмотренном выше этюде-картине f-moll, в данной пьесе развиваются параллельно две музыкально-образные линии: песенная, проходящая сквозь плотную полифоничную фактуру, и зловеще-наступательная, также выраженная в образе «скачки». Только в этюде-картине d-moll, по сравнению с первым, значительно усиливается экспрессивное начало, а «колокольные перезвоны» приобретают всё более беспокойный характер, перерастая в набат в кульминации произведения.

В случае затруднения при выборе действий обучающемуся рекомендуется обратиться к опыту известных пианистов-педагогов, отраженному в специальной литературе и найти способ решения возникающих музыкально-исполнительских проблем.

Обучающийся начинает работать с текстом по голосам в медленном темпе, затем, ориентируясь на свои ощущения, прибавляет темп и соединяет все элементы фактуры. Несмотря на плотность и многослойность фактуры и возросшую ответственность участников экспериментальной группы в работе над второй пьесой, текущие учебные проблемы вполне могут быть решены практически без помощи преподавателя. Его деятельность сводится к наблюдению за процессом освоения каждой части произведения, пресечению действий, направленных на закрепление обучающимися ложных навыков, выявлению текстовых и ритмических ошибок и мотивации обучающихся к самостоятельной работе.

Действия преподавателя носят эпизодический характер, т.к. обучающийся уже имеет представление о том, что ему нужно делать, и в аналогичных ситуациях следует уже усвоенному алгоритму, адаптируя его под конкретный проблемный случай. В последнем разделе пьесы преподаватель поделился с обучающимися собственной редакцией нотного текста, направленной на достижение объёмного акустического звучания при наибольшем комфорте пианиста (по сравнению с авторским вариантом) (Рисунок 9).



Рисунок 9 – С.В. Рахманинов. Этюд-картина №5

Проблемная ситуация «Развитие слухового контроля». Решение мыслительных и сенсорно-слуховых проблем.

Данная проблемная ситуация связана со слушанием и слышанием обучающимся собственного исполнения. **Сенсорно-слуховые проблемы** проявляются в тех случаях, когда обучающийся не слышит недочетов в своей игре и не ощущает неровности в движениях. Например, обучающийся может не осознавать того, что ускоряет или играет не ритмично, но в том случае, когда в классе присутствуют другие обучающиеся, **индивидуальная сенсорно-слуховая проблема становится групповой** (присутствие на занятиях других участников

экспериментальной группы периодически организовывалось преподавателем для повышения творческой активности и самостоятельности обучающихся).

Приведём пример диалога, возникающего при решении данной проблемы:

- Что следует улучшить в исполнении?
- Не знаю, мне все нравится.
- [Вопрос передается группе присутствующих студентов]
- Ускоряет концы фраз, не дослушивает последнюю долю.
- Как это исправить?
- [Ответы от присутствующих]

Предлагается кому-либо из присутствующих пропеть или продирижировать фрагмент во время игры первого исполнителя, тем самым выявив и подтвердив имеющее место быть ускорение. Также предлагается послушать исполнение преподавателя и сравнить со своим (более близкий традиционному метод, соприкасается с показом и копированием). Группа ищет решение проблемы, пробует разные варианты (при этом попутно возникают и самостоятельно решаются **фиксированная и алгоритмическая музыкально-исполнительская проблемы**, при которых выбирается один наиболее результативный вариант).

Если обучающийся не привык слушать себя как бы «со стороны» и анализировать взаимосвязь между тактильными ощущениями (туше) и слуховыми, то при прослушивании чужого исполнения он может попросту не заметить разницы с собственной игрой. Тогда обучающемуся бессмысленно делать вид, что он пытается что-то изменить в своем исполнении – результата не будет. Если же преподаватель во время показа не исполняет прорабатываемый фрагмент произведения на фортепиано, а дирижирует или поет одновременно с игрой обучающегося, эти действия успешно корректируют ученическое исполнение. **Дирижирование и пение** инструментальной музыки можно назвать специальными учебными методами, характерными именно для музыкального образования. Элемент проблемности при этом возрастает, так как обучающийся не просто копирует игру преподавателя, но и решает попутно возникающие мыслительные и сенсорно-слуховые проблемы. Обучающийся, во-первых, пытается понять, что не

так в его исполнении и сделать вывод. Во-вторых, он начинает слышать исполняемый фрагмент по-новому, но не копирует игру преподавателя, т.к. показ осуществляется не на инструменте, а при помощи голоса или жестов.

Весьма эффективным средством, помогающим сформировать у молодого исполнителя навык слухового контроля является самозапись при помощи аудио- и видеоаппаратуры с дальнейшим самоанализом. Традиционная триада учебных приемов на занятии фортепиано: «слушание – наблюдение – воспроизведение (копирование игры преподавателя)», – составляющая принцип «делай, как я», в проблемном обучении заменяется аналогичной: исполнение (самозапись) – слушание (самоанализ) – самокоррекция, – и может принести ощутимый результат при решении таких музыкально-исполнительских проблем, как мыслительные, сенсорно-слуховые и двигательные.

Эффективность методов проблемного обучения в процессе анализа своего исполнения в полной мере проявляется, если работать с диктофоном или видеокамерой, что было рекомендовано испытуемым в ходе эксперимента. Преимущественно метод самозаписи применяется на завершающем этапе работы над произведением, когда текст исполняется наизусть и обучающийся работает над созданием убедительной и качественной исполнительской интерпретации. Прослушивая собственное исполнение, обучающийся относится к нему более трепетно и требовательно, чем если бы слушал чужую запись. Чаще всего его удивляют многие моменты исполнения, т.к. во время игры он слышит их совсем не так, как демонстрирует ему звукозаписывающая аппаратура и как они были бы представлены слушателям. Многое он сразу же стремится исправить – темпы, агогику, соотношение мелодии и аккомпанемента, динамический баланс и др. Видеозапись также обнаруживает специфические проблемы пианиста: например, мышечная несвобода (поднятые плечи, зажатые руки и др.), слишком активная мимика – которые без помощи видеокамеры не были бы выявлены и исправлены.

Обучающимся в ходе преодоления вышеописанной проблемной ситуации активно решаются музыкально-исполнительские проблемы **мыслительного и сенсорно-слухового** характера, которые нередко влекут за собой появление

двигательных и эмоционально-психологических проблем. Обучающийся начинает более осознанно относиться к своей игре, четко осознавая ее несовершенство, и в полной мере может анализировать собственное исполнение.

Каждый исполнитель мысленно представляет себе идеальное звучание произведения, к которому хочет стремиться, но не всегда способен оценить адекватно реальное положение вещей. Сравнение своего воображаемого исполнения со своим же реальным исполнением – гораздо более сильный мотиватор для работы над собственной интерпретацией, дающий хорошие результаты. Удивление обучающихся от несоответствия воображаемого и реального звучания дает им импульс для творческого и профессионального роста, что продемонстрировали результаты эксперимента.

Проблемная ситуация «Публичное исполнение произведения». Решение эмоционально-психологических проблем исполнителя.

Музыкально-исполнительские проблемы **эмоционально-психологического характера** выдвигаются на первый план, когда перед обучающимся встает задача донести результат своей работы до слушателя. Эта проблемная ситуация так же, как и первая, является общей для всех участников эксперимента, независимо от произведения, которое они исполняют. В традиционных фортепианных занятиях решение таких проблем обычно оставляется самому учащемуся. Лишь немногие молодые исполнители (чаще всего это обучающиеся высших музыкальных учебных заведений, ученики талантливых педагогов, которые готовят своих подопечных к ответственным выступлениям или конкурсам) могут рассказать о том, какими способами преподаватель в классе фортепиано готовит их к выступлению на сцене. И весьма удручающей выглядит ситуация, когда в результате неконтролируемого сценического волнения большая часть проведенной работы оказывается не реализованной, а найденный музыкально-художественный образ не имеет возможности дойти до слушателей.

Таковыми негативными факторами выступают повышенная тревожность обучающегося, его мышечная скованность, концентрация на отрицательном опыте прошлых выступлений вместо текущих исполнительских задач и воплощения

художественного образа произведения. К возникновению эмоционально-психологических проблем, связанных с концертным выступлением, могли также привести неграмотные действия педагога в прошлом – к сожалению, не все преподаватели обладают талантом психолога. На более поздних этапах обучения подобные явления могли привести к таким последствиям, как боязнь совершить ошибку, боязнь ответственности и как следствие – страх сцены.

Также эмоционально-психологические проблемы нередко маскируются под другие типы музыкально-исполнительских проблем, проявляясь не только в неконтролируемом волнении, но и в мышечных зажимах. К примеру, у обучающегося не выходит сложный пассаж. Он усердно над ним работает, но каждый раз в присутствии преподавателя или других слушателей пассаж снова кажется невыученным. Обучающийся испытывает досаду, ведь при самостоятельных занятиях всё получалось лучшим образом. И тогда опытный преподаватель-пианист раскрывает истинную суть проблемы: попадая в непривычную (некомфортную) обстановку, обучающийся испытывает волнение, подсознательно поднимает плечи, привычные ощущения во время исполнения искажаются и «автоматизм», на который обучающийся полагался при игре, даёт сбой. Смена обстановки – неосознанная смена мышечных ощущений – потеря контроля над выполнением сложной технической задачи.

Возможна и другая ситуация: обучающийся в прошлом часто ошибался в технически сложном месте, он подсознательно «боится» его исполнять, несмотря на усердные занятия и исправление всех ошибок (боится снова ошибиться), и на подходе к этому сложному фрагменту он неосознанно начинает ускорять, чтобы поскорее «проскочить» проблемное место, таким образом нарушая ритмическую стабильность исполнения. И, таким образом, за кажущейся сенсорно-слуховой проблемой (неровная игра, неадекватное восприятие ритма), выраженной в недостаточном слуховом контроле собственной игры, опять скрывается эмоционально-психологическая проблема.

Из всего вышеописанного следует, что сценическое выступление, так или иначе являющееся стрессовым фактором для психики исполнителя, выявляет все

эти скрытые психологические механизмы, требующие «отладки и неустанного контроля со стороны опытного преподавателя-пианиста.

Весьма созвучны принципам проблемного обучения методы, которые использовал в своём классе профессор РАМ им. Гнесиных С.Е. Сенков для борьбы с музыкально-исполнительскими проблемами эмоционально-психологического характера. Во-первых, будучи сам концертирующим пианистом, Сергей Евгеньевич понимал данную проблему очень хорошо, по собственному опыту, и никогда не подвергал жесткой критике обучающихся, допустивших на сцене ряд неточностей по причине волнения, чтобы не закреплять у них негативные рефлексы. Во-вторых, он видел одной из причин возникновения деструктивного волнения на сцене отсутствие регулярной концертной практики у обучающихся и старался сделать в своём классе график концертов и академических прослушиваний как можно более интенсивным, чтобы выступления носили регулярный характер и не воспринимались как исключительное событие в жизни молодых музыкантов. В-третьих, он успешно применял ряд коротких и действенных аффирмаций для устранения повышенной тревожности перед выходом на сцену: «Я работал. Я сделал всё, что в моих силах. И теперь мне надо просто подвести итог этой работы на данном этапе». Подобный аутотренинг помогал прочувствовать, что выступление не является «конечным пунктом» работы над произведением, и предела «совершенству» не существует. Ну и в-четвёртых, Сергей Евгеньевич был категорически против выноса на публику недоученных произведений, в шутку говоря, что у пианистов «совесть просыпается на сцене, и всегда не вовремя».

Помимо практических способов работы над проблемой волнения в процессе формирующего этапа эксперимента преподавателем была рекомендована к прочтению литература о фортепианном исполнительстве, в которой большое внимание уделялось теме подготовки к выступлениям и, в частности, сценическому волнению. Преподаватель также приводил в пример множество цитат выдающихся пианистов, так или иначе страдавших от эстрадного волнения и успешно решавших свои эмоционально-психологические проблемы. Смысл ознакомления

обучающегося с данной проблематикой, в первую очередь, – обозначить ее как всеобщую, одинаково актуальную для всех музыкантов-исполнителей, в том числе знаменитых. Донести до обучающегося, что сценическое волнение является неотъемлемой частью жизни музыканта, а не его личным недостатком или профессиональным дефектом.

В ходе эксперимента широко использовался **метод репетиции** (как под контролем преподавателя, так и осуществляемый обучающимися самостоятельно, индивидуально и в группах – участники эксперимента, по их словам, собирались по несколько человек и играли друг перед другом, чтобы «обыграть» произведение. Преимущественно этот метод они использовали при работе над этюдом-картиной C-dur, работа над которым велась полностью самостоятельно). Комментарии слушающих приносили в ситуацию «обыгрывания» элемент решения **групповой проблемы**. Под контролем преподавателя этот метод применялся в групповых занятиях, а также путем приглашения на занятие других преподавателей в качестве слушателей.

Преподаватель применял в ходе эксперимента (при работе над первым этюдом-картиной) **специальный метод адаптации к инструменту** путем перенесения занятия в другой класс; в результате предложенного нового инструмента исполнение обычно проигрывало в звуковом отношении – обучающийся испытывал трудности в соизмерении силы и движений, необходимых для достижения желаемого звукового эффекта, и не всегда инструмент откликался на его исполнительские намерения. Обучающийся отдавал себе отчет о том, что преподаватель не случайно предлагает ему новый инструмент, при игре на котором он теряет часть достигнутого при работе над произведением, делал выводы (если не делал выводы, преподаватель намекал на это в ходе **эвристической беседы**), и при работе над последующими этюдами-картинами обучающийся сам находил способы позаниматься на незнакомых инструментах, брал разные классы для занятий, прислушивался к непривычным ощущениям на других фортепиано и запоминал, где и с какой силой воздействовать на клавишу, чтобы получить необходимое звучание; в ходе работы адаптация улучшалась и

происходила быстрее, буквально на протяжении первых фраз произведения обучающийся уже мог оценить качество инструмента и понять как с ним необходимо обращаться для достижения желаемого результата.

Для **работы над волнением** в ходе эксперимента преподаватель посоветовал сделать ситуацию концертного выступления максимально привычной и осмысливать каждое действие, производимое во время выступления. Для этого в ходе **метода репетиции** находилась возможность реальной репетиции в том помещении, где предполагается выступление, запомнить все элементы помещения, а также особенности акустики. Чем больше стабильных элементов, сопровождающих выступление, будет осознано исполнителем, тем больше ситуация будет восприниматься им как ординарная, стандартная. Чем больше таких репетиций будет проведено (особенно в концертной одежде), тем привычнее станет обстановка для обучающегося. Как показал эксперимент, две-три таких репетиции в концертном зале с повышенным вниманием к деталям снизили количество потерь обучающегося от стресса.

Для самостоятельной работы обучающимся было рекомендовано ознакомиться с книгой К.С. Станиславского «Работа актера над собой» [147], в которой автор подробно и увлекательно описывает свое становление как актера и способы преодоления им собственного волнения, характеризует свои ошибки и анализирует работу других актеров-обучающихся, приходит к важным выводам. Многие из системы К.С. Станиславского применимо к работе пианистов над художественным образом и для решения проблем эмоционально-психологического характера. Обучающимся экспериментальной группы был рекомендован метод погружения себя в «предлагаемые обстоятельства» (по К.С. Станиславскому) [147] (частный случай **метода репетиции**), который кардинально менял отношение к произведению, углублял образ, позволял обучающемуся мысленно смоделировать ситуацию концертного выступления и, поскольку мозг не различает реально происходящее событие и событие, происходящее в воображении, ощутить те же эмоции и волнение, которые он ощутит на сцене, тем самым отрепетировав это состояние в любом месте и в любое время. Контролировать этот процесс

преподаватель не мог, но судя по результатам эксперимента и по отзывам некоторых обучающихся экспериментальной группы, прочитавших книгу, метод репетиции и работы над волнением по системе К.С. Станиславского оказался весьма действенным, что показала итоговая диагностика.

Эмоционально-психологические проблемы в большинстве своем являются **эвристическими** (способ их решения может почувствовать интуитивно только сам обучающийся, причем решение может быть очень разным в зависимости от возраста, жизненного опыта, нахождения в том или ином этапе творческой биографии, конкретной жизненной ситуации и связи с исполняемым произведением) и **мыслительными** (решение приходит в результате размышлений и самоанализа). При этом решение проблемы волнения для каждого музыканта в процессе его взросления и профессионального роста может меняться.

Завершающий этап экспериментального исследования

Итогом экспериментально-практической работы по оценке эффективности авторской методики проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений стало проведение повторной диагностики уровней профессиональной готовности обучающихся контрольной и экспериментальной групп к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова. Количество участников экспериментальной и контрольной групп было одинаковым, а уровень фортепианной подготовки обучающихся на констатирующем этапе эксперимента – схожим (с учётом мотивационно-стимулирующего, знаниево-контентного и операционально-действенного компонентов). Участники контрольной группы работали над выбранными для эксперимента произведениями традиционными методами, в то время как участники экспериментальной группы занимались по методике, разработанной автором исследования. Для повторной диагностики на завершающем этапе эксперимента обеим группам был предложен для самостоятельного разучивания и последующего исполнения Этюд-картина op.33 №2 C-dur.

Результаты диагностики по десятибалльной системе (см. параграф 3.1) представлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Результаты измерений уровня профессиональной готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова

Констатирующий этап		Завершающий этап	
Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
5	4	8	5
7	3	7	8
3	4	5	7
3	6	9	4
4	2	5	3
7	5	6	5
6	4	6	3
7	5	7	6
4	7	7	7
2	7	9	6
3	4	8	4
6	2	5	5
5	3	7	3
3	4	6	3
3	6	7	2
4	6	9	3
7	5	6	6
4	3	6	4
2	3	7	4
3	7	6	5

В представленной десятибалльной системе результат в 8-10 баллов соответствует высокому показателю сформированности исполнительских знаний, умений и навыков, 5-7 баллов – показателю среднего уровня, 1-4 балла – показателю низкого уровня исполнительской готовности к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова. Данные результаты в процентном соотношении по группам и уровням отображены в Таблице 5.

Таблица 5 – Уровни сформированности профессиональной готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова (завершающий этап)

Уровень сформированности профессиональной готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова	Количество участников экспериментальной группы в процентном выражении	Количество участников контрольной группы в процентном выражении
Высокий	25%	5%
Средний	75%	45%
Низкий	0%	50%

Сравнительные показатели результатов первичной и повторной диагностики в процентном соотношении для экспериментальной и контрольной групп участников представлены в Таблице 6 и в диаграммах, приведённых на Рисунке 10.

Таблица 6 – Уровни сформированности профессиональной готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова (на констатирующем и завершающем этапах эксперимента)

Уровни сформированности профессиональной готовности обучающихся к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова	Количество обучающихся в экспериментальной группе (в процентном соотношении)		Количество обучающихся в контрольной группе (в процентном соотношении)	
	Констат. этап	Заверш. этап	Констат. этап	Заверш. этап
Высокий	0%	25%	0%	5%
Средний	40%	75%	45%	45%
Низкий	60%	0%	55%	50%

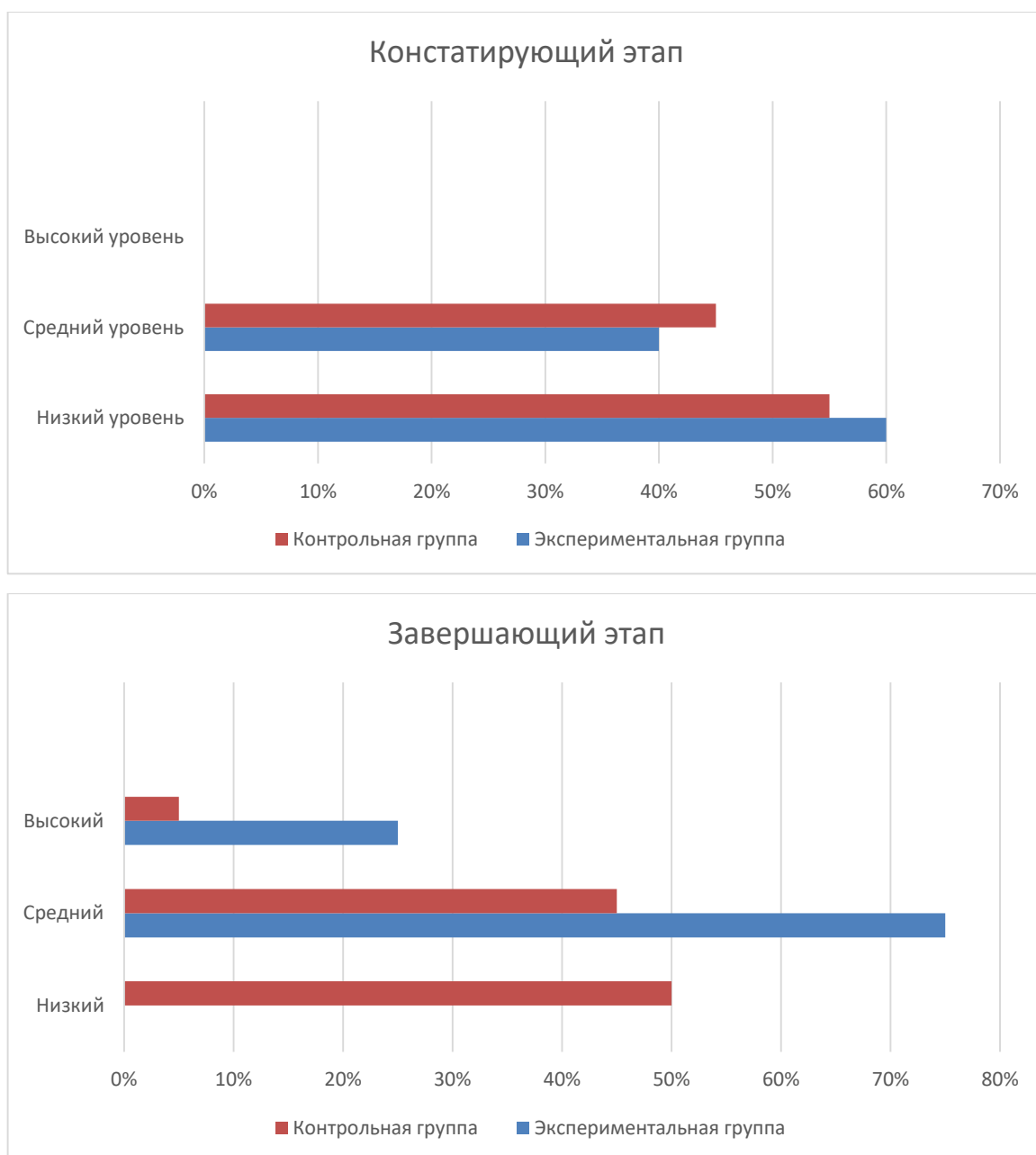


Рисунок 10 – Уровни сформированности профессиональной готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова

Работа с результатами диагностики на констатирующем и завершающем этапах эксперимента производилась автором посредством специальных методов статистической обработки данных, наиболее эффективных в контексте педагогических исследований и представленных двумя базовыми критериями: Крамера-Уэлча и Вилкоксона-Манна-Уитни.

Экспериментальная группа с её главными статистическими показателями и шкалой отношений была обозначена как выборка N . Её среднее арифметическое – как $\bar{x}$, и рассчитывалось по приведённой ниже формуле:

$$\bar{x} = \frac{1}{N} (x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_{n-1} + x_n) = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i, \quad (1)$$

Далее необходимо было вычислить значение выборочной дисперсии (D_x) для рассматриваемой выборки N . Для этого использовалась следующая формула:

$$D_x = \frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2, \quad (2)$$

Затем автор произвёл расчёты для выборки M , соответствующей контрольной группе, где за обозначение среднего арифметического выборки было принято $\bar{y}$, а выборочная дисперсия была представлена как D_y . Для проведения расчётов также были использованы формулы (1) и (2), а результаты вычислений можно видеть в Таблице 7.

Таблица 7 – Описательная статистика

Показатель	Констатирующий этап		Завершающий этап	
	Эксперимент. группа	Контрольная группа	Эксперимент. группа	Контрольная группа
Среднее арифметическое	4,40	4,50	6,80	4,65
Дисперсия	2,989	2,579	1,642	2,661
Объём выборки	20	20	20	20

Исходя из данных, приведённых в Таблице 4, созданы гистограммы по экспериментальной и контрольной группам (Рисунок 11), показывающие, как часто элементы выборки попадают в определённый диапазон значений (интервал группировки).

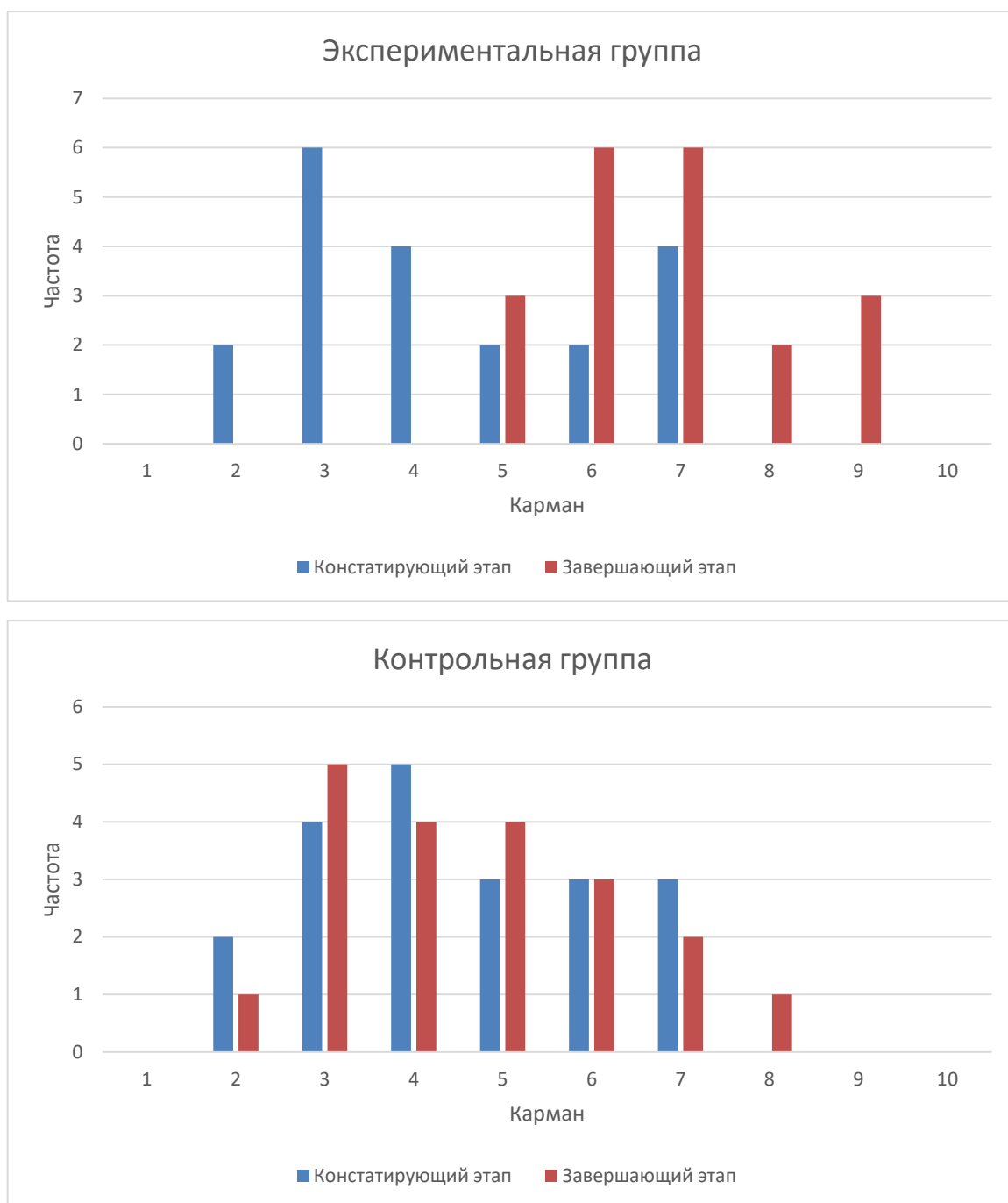


Рисунок 11 – Сравнение частоты баллов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и завершающем этапах эксперимента

Следующим действием по обработке данных стала статистическая верификация достоверности различий между показателями экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и завершающем этапах. Для этого были применены следующие непараметрические критерии: Крамера-Уэлча (для проверки гипотезы о равенстве математических ожиданий) и Вилкоксона-Манна-Уитни (для выявления латентных различий, не определяемых первым методом).

Далее автором было осуществлено вычисление эмпирического значения критерия Крамера-Уэлча, для чего были задействованы объемы сравниваемых выборок (N и M), выборочные средние величины ($\bar{x}$ и $\bar{y}$), выборочные дисперсии (D_x и D_y). Для данного расчёта использовалась формула:

$$T_{\text{эмп}} = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}}, \quad (3)$$

Произведенный анализ статистических показателей демонстрирует следующие результаты:

1. На констатирующем этапе эмпирическое значение критерия ($T_{\text{эмп}} = 0,19$) не превышает критического уровня ($T_{0,05} = 1,96$), что свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между сравниваемыми выборками при уровне значимости 0,05.

2. На завершающем этапе зафиксировано значение $T_{\text{эмп}} = 4,635$, существенно превышающее критическое значение ($T_{0,05} = 1,96$). Данный результат свидетельствует о наличии статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами с достоверностью 95%.

Полученные данные указывают на: исходную однородность сравниваемых групп на начальном этапе исследования; возникновение статистически значимой дифференциации показателей после внедрения авторской методики; эффективность применяемой методики, подтвержденную методами статистического анализа.

Для дальнейшей работы был применён критерий Вилкоксона-Манна-Уитни, оперирующий ранговыми показателями парных сравнений, а не абсолютными значениями элементов двух выборок. Для заданных выборок $\{x_i\} i = 1 \dots N$ и $\{y_j\} j = 1 \dots M$ для каждого элемента y_j рассчитывается количество элементов x_i , превосходящих его по значению $a_j =$ число таких x_i , где $x_i > y_j$. Сумма данных чисел по всем членам выборки N обозначается U и вычисляется следующим образом:

$$U = a_1 + a_2 + \dots + a_N = \sum_{i=1}^N a_i$$

Для исследуемых выборок (N и M) значение U на констатирующем этапе соответствует числу 154, а на завершающем этапе 314.

Ниже приведена формула для расчёта эмпирического значения критерия Вилкоксона-Манна-Уитни ($W_{\text{эмп}}$):

$$W_{\text{эмп}} = \frac{\left| \frac{N \cdot M}{2} - U \right|}{\sqrt{\frac{N \cdot M (N + M + 1)}{12}}}, \quad (4)$$

На основании применения методов статистического анализа получены следующие результаты: для констатирующего этапа эксперимента $W_{\text{эмп}} = 1.244$ (это меньше критического значения $W_{0,05} = 1,96$), а для завершающего этапа $W_{\text{эмп}} = 3.084$ (больше критического значения $W_{0,05} = 1,96$). Проведенное сравнительное исследование позволяет констатировать отсутствие статистически значимых различий между исследуемыми группами на констатирующем этапе эксперимента (5%) и наличие статистически значимых различий между группами после проведения завершающего этапа (95%), что является эмпирическим подтверждением эффективности внедрения представленной автором методики. Таким образом, полученные результаты статистического анализа подтверждают рабочую гипотезу исследования, демонстрируя одинаковый исходный уровень сравниваемых групп, статистически значимое различие показателей после проведения эксперимента и эффективность примененной методики с вероятностью 95%.

В Таблице 8 приведены критериальные значения по Крамеру-Уэлчу и Вилкоксоу-Манну-Уитни.

Таблица 8 – Значение коэффициентов по основным критериям

Критерий	Констатирующий этап	Завершающий этап
Критерий Крамера-Уэлча ($T_{\text{эмп}}$)	0,19	4,635
Критерий Вилкоксона-Манна-Уитни ($W_{\text{эмп}}$)	1,244	3,084

Как видно из результатов завершающего (контрольного) этапа эксперимента, в обеих группах обучающихся показатели сформированности профессиональной готовности к освоению фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова изменились в большую сторону. Участники контрольной группы, так же, как и участники экспериментальной группы, на завершающем этапе эксперимента продемонстрировали лучший результат, чем на первичной диагностике. Количество обучающихся с низкими показателями уменьшилось до 10 человек, также улучшили общий результат показатели единственного обучающегося из контрольной группы, получившего высокие баллы. Тем не менее, участники экспериментальной группы, работавшие по авторской методике, продемонстрировали более заметные успехи. Им удалось полностью преодолеть низкие показатели и подняться на более высокий уровень, относительно предыдущего диагностического среза (15 обучающихся со средними показателями и 5 обучающихся с высокими показателями).

Результаты повторной диагностики дают основание для вывода об эффективности представленной автором методики, внедрённой в учебный процесс на формирующем и завершающем (контрольном) этапах эксперимента. Условия успешного освоения обучающимися фортепианных сочинений малой формы С.В. Рахманинова на основе методики проблемного обучения в классе фортепиано были определены, статистические данные, полученные в ходе первичной и повторной диагностики обучающихся, подверглись систематизации и обработке, согласно приведённым выше критериям. В связи с чем была подтверждена гипотеза исследования, а цель эксперимента — достигнута.

Выводы по третьей главе

Экспериментально-практическая работа, направленная на выявление эффективности методики проблемного обучения в классе фортепиано средних профессиональных образовательных учреждений, описываемая в III главе

диссертации, включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и завершающий.

В ходе констатирующего этапа эксперимента было осуществлено пилотажное анкетирование преподавателей фортепиано из различных образовательных учреждений, нацеленное на выявление актуальности исследуемой проблемы. Результаты анкетирования показали степень заинтересованности преподавателей фортепиано темой проблемного обучения и уровень их осведомлённости в данной области педагогики. Для участия в педагогическом эксперименте были привлечены обучающиеся Федерального государственного казённого профессионального образовательного учреждения «Московское военно-музыкальное училище имени генерал-лейтенанта В.М. Халилова» Министерства обороны Российской Федерации по междисциплинарному курсу «Дополнительный инструмент – фортепиано». Результаты первичного диагностического среза уровней профессиональной готовности обучающихся к освоению фортепианных сочинений малой формы С.В. Рахманинова с применением методики проблемного обучения в классе фортепиано были схожими среди участников экспериментальной и контрольной и групп и требовали улучшения.

В ходе формирующего этапа эксперимента была произведена апробация авторской методики на примере нескольких этюдов-картин оп. 33 С.В. Рахманинова. В качестве материала для работы были сознательно выбраны пьесы, не входящие в число «популярных», и таким образом участники эксперимента изначально не знали, с чем будут иметь дело на последующих этапах. На данном этапе исследования участникам экспериментальной группы были сообщены способы работы над музыкальным произведением, охватывающие одновременно теоретический и практический аспекты деятельности и универсальные для работы над любым другим сочинением. Подробный разбор основных проблемных ситуаций, приведенный в описании формирующего эксперимента, также свидетельствует об универсальности методов проблемного обучения относительно любого учебного материала, т.к. частные проявления

музыкально-исполнительских проблем хоть и различны, но принцип их решения остаётся общим. В рамках формирующего этапа эксперимента были продемонстрированы на практике алгоритмы решения всех основных типов музыкально-исполнительских проблем, что должно существенно упростить для обучающихся дальнейшую самостоятельную работу.

По результатам повторной диагностики обучающихся на завершающем этапе эксперимента и статистической обработки полученных данных были сделаны выводы о доказанной эффективности представленной автором методики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отечественная система образования на протяжении первых десятилетий XXI века претерпела множество попыток модернизации и оптимизации. Некоторые методики и технологии, казавшиеся передовыми на старте, в долгосрочной перспективе показали свою несостоятельность, но в некоторых направлениях педагогики поиск методик, направленных на сокращение времени усвоения материала и увеличение объёма этого материала, продолжается по сей день.

Анализ текстовых источников, отразивших философские воззрения на развитие познавательных способностей обучающихся, идеи воспитания самостоятельной, свободно мыслящей личности, способной к дальнейшему саморазвитию, общепедагогических теорий, направленных на активизацию процесса обучения и поиска наиболее эффективных методов его организации, позволил выявить исторические предпосылки для формирования концепции проблемного обучения. Основу проблемного обучения составляет обнаружение и успешное разрешение проблемных ситуаций, представляющих собой столкновение «известного» и «неизвестного» в сознании обучающегося. Схожим принципам следует и отечественная фортепианная педагогика, с поправкой на то, что проблемные ситуации в процессе освоения музыкального произведения возникают естественным образом, вследствие решения заложенных в нотном тексте исполнительских трудностей, и не требуют специального моделирования. Использование элементов проблемного обучения в музыкально-педагогической практике ведущих отечественных преподавателей-пианистов конца XIX- начала XXI веков обуславливается спецификой обучения игре на фортепиано, направленной на раскрытие индивидуальности обучающегося, воспитания в нём активного исследовательского начала, умения самостоятельно выявлять музыкально-исполнительские проблемы, сопутствующие работе над музыкальным произведением, и решать их наиболее результативным способом. Таким образом, проблемное обучение может быть представлено как исторически обусловленный путь развития отечественной фортепианной педагогики, а комплексное

применение его методов в музыкально-педагогической практике способно повысить эффективность работы обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений на занятиях фортепиано.

Разработанная автором типология проблемных ситуаций, а также методов проблемного обучения на занятиях фортепиано, направлена на формирование чётких представлений о музыкально-исполнительских проблемах, их причинах и способах решения, что создаёт благоприятные условия для активизации самостоятельной деятельности обучающихся на всех этапах освоения музыкального произведения. Данная типология структурирована в соответствии основными этапами работы обучающихся в ходе освоения ими музыкального произведения. В неё входят не только основные проблемные ситуации, типичные для работы над любым музыкальным произведением, без учёта его стилистических и других особенностей (поиск приемов и методов для освоения музыкального произведения, интерпретация художественно-образного содержания произведения, технические исполнительские сложности, развитие слухового контроля, публичное исполнение произведения), но и факультативные проблемные ситуации, привносящие в процесс работы определённую специфику (чтение с листа, эскизное изучение произведения, транспонирование, игра в ансамбле / с оркестром / аккомпанирование солисту, современный фортепианный репертуар). Каждая из вышеперечисленных проблемных ситуаций сконцентрирована на постановке и успешном решении музыкально-исполнительской проблемы, обладающей рядом признаков и характеристик. Для классификации музыкально-исполнительских проблем выбраны такие параметры, как характер действия (мыслительный, сенсорно-слуховой, двигательный, эмоционально-психологический), область возникновения (узкодисциплинарные и междисциплинарные проблемы), тип неизвестного (учебно-теоретические и учебно-практические проблемы), состав участников (индивидуальные и групповые проблемы) и способ решения (алгоритмические, фиксированные, эвристические). Каждая музыкально-исполнительская проблема представляет собой уникальный комплекс, сочетающий в себе несколько приведённых выше признаков.

Наиболее перспективными методами проблемного обучения для внедрения в процесс занятий фортепиано в средних профессиональных образовательных учреждениях являются объяснительно-побуждающий и побуждающий методы преподавания, и соответствующие им частично-поисковый и поисковый методы учения. Их успешной реализации способствуют специальные методы преподавания: эвристическая беседа, ассоциативная беседа, показ на аналогии, эскизный показ, тактильный показ, дирижирование, пение, методические рекомендации, коррекция и контроль, поощрение и критика, а также специальные методы учения: поиск туше, выбор аппликатуры, чтение, самозапись и анализ, работа над волнением, репетиция, адаптация к инструменту, слушание интерпретаций, наблюдение.

Применение данных методов на занятиях фортепиано в средних профессиональных образовательных учреждениях может способствовать активизации познавательных способностей обучающихся и повышению уровня их профессиональной готовности к освоению фортепианных сочинений повышенной сложности, к которым относятся сочинения малой формы С.В. Рахманинова.

Высокий педагогический потенциал фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова раскрывается в процессе комплексной работы, с привлечением междисциплинарных связей с общегуманитарными и музыкально-теоретическими дисциплинами. Такая интенсивная исследовательская деятельность стимулирует профессиональное развитие обучающихся и расширяет их интеллектуальные возможности. Тем не менее, работа над освоением сочинений малой формы С.В. Рахманинова не может считаться успешной без изучения данных пьес в культурно-историческом ракурсе, а также без соблюдения ряда педагогических условий: учет психолого-возрастных и личностных особенностей каждого обучающегося; моделирование различных видов проблемных ситуаций на занятиях фортепиано; развитие и активизация самостоятельного мышления у обучающихся-пианистов; организация различных форм занятий в классе фортепиано с целью повышения познавательной активности обучающихся;

создание благоприятного психологического климата и творческой атмосферы на занятиях фортепиано.

Экспериментальная работа, подтверждающая эффективность освоения сочинений малой формы С.В. Рахманинова (на примере этюдов-картин ор.33) с применением методов проблемного обучения, включает в себя констатирующий, формирующий и завершающий этапы. Для проведения первичной диагностики был разработан диагностический инструментарий, включающий в себя показатели профессиональной готовности обучающихся к освоению фортепианных произведений, выбранных для данного этапа исследования, оценочные средства, критерии и показатели, сформированы анкеты для преподавателей и обучающихся, задания для обучающихся экспериментальной группы, а также определены сочинения С.В. Рахманинова для освоения обучающимися обеих групп.

Описанная в диссертации диагностическая система способна наиболее точно выявить уровни профессиональной готовности обучающихся к освоению фортепианных сочинений малой формы С.В. Рахманинова до и после внедрения авторской методики проблемного обучения в классе фортепиано. Представленная и апробированная в ходе экспериментального исследования авторская методика предлагает комплексный подход к решению учебных задач на различных уровнях (интеллектуальном, сенсорно-эмоциональном и двигательном), её применение способствует развитию самостоятельного и независимого творческого мышления обучающихся, а также приобретению и закреплению ими важнейших профессиональных навыков.

Результаты, полученные в ходе апробации методики проблемного обучения в классе фортепиано, позволяют говорить о её доказанной эффективности. Данные повторной диагностики уровней профессиональной готовности обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений к освоению сочинений малой формы С.В. Рахманинова представлены в материалах завершающего этапа экспериментального исследования и демонстрируют положительную динамику у обучающихся экспериментальной группы как по отношению к результатам

первичной диагностики, так и по отношению к результатам участников контрольной группы.

Перспектива дальнейших исследований проблемной педагогики, её методов и их положительного влияния на развитие профессионального музыкального образования в России видится в разработке теоретико-методических основ подготовки профессиональных музыкально-педагогических кадров в вузах, владеющих методами проблемного обучения и готовых их применять в классе фортепиано, проявляя активную деятельную позицию и укрепляя междисциплинарные связи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва: Академия, 2004. – 336 с.
2. Алексеев, А. Д. История фортепианного искусства. Учебник. В 3 ч. Части 1 и 2 / А. Д. Алексеев. – Изд. 7 изд., стер. – Санкт-Петербург [и др.]: Лань, Планета музыки, 2022. – 416 с.
3. Алексеева, Л.Л. К проблеме художественного воспитания в системе СПО /Л.Л. Алексеева, Е.Ю. Трацевская //Профессиональное образование. Столица. - 2008. - №4. - С.14-15.
4. Ануфриева, Н. И. Системный подход к подготовке педагога-музыканта: [монография] / Н. И. Ануфриева. – Москва: Российский государственный социальный университет, 2009. – 168 с.
5. Арановский, М. Г. Этюды-картины Рахманинова / М. Г. Арановский. – Москва: Музгиз, 1963. – 40 с.
6. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев; ред. и вступ. статья Е. М. Орловой. – 2-е изд. – Ленинград: Музыка. Ленинградское отделение, 1973. – 142 с.
7. Бабанский, Ю. К. Проблемное обучение как средство повышения активности учения школьников / Ю. К. Бабанский; Рост. н/Д гос. пед. ин-т. Рост. н/Д лаборатория НИИ школ М-ва просвещения РСФСР. – Ростов-на-Дону, 1970. – 31 с.
8. Бажанов, Н. Д. Рахманинов / Н. Д. Бажанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Молодая гвардия, 1966. – 351 с.
9. Байрамова, Н. О. Самообразование как один из факторов формирования музыкальной культуры студентов / Н. О. Байрамова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4 (65). – С. 10–11.
10. Баладурина, Т. Н. Применение элементов технологии проблемного обучения в практике работы с учащимися фортепианного отделения /

- Т. Н. Баладурина. – URL: http://lira.smr.muzkult.ru/media/2018/09/03/1231236090/metodicheskoe_soobshhenie.pdf (дата обращения: 8.02.2023).
11. Балашова, Л. М. Технология проблемного обучения на уроках специальности в классе фортепиано / Л. М. Балашова // Образование и культура: сборник материалов международной научно-практической конференции (Набережные Челны, 10 марта 2020) /отв. ред. А. Г. Мухаметшин, Н. М. Асратян, Э. Р. Ганиев. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический институт, 2020. – С. 40–43.
 12. Балашова, Л. М. Технология проблемного обучения на уроках специальности в классе фортепиано /Л. М. Балашова. – URL: <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2020/02/24/statya-tehnologiya-problemnogo-obucheniya-na-urokah> (дата обращения: 13.04.2023).
 13. Бейлина, С. З. В классе профессора В. Х. Разумовской / С. Бейлина. – Ленинград: Музыка: Ленинградское отделение, 1982. – 62 с.
 14. Блок, О. А. Психология и педагогика музыкального творчества: учебное пособие / О. А. Блок. – Москва: МГУКИ, 2012. – 232 с.
 15. Блок, О. А. Развитие духовно-творческого потенциала учащихся-музыкантов: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Блок Олег Аркадьевич. – Москва, 2004. – 625 с.
 16. Блонский, П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с. – URL: https://vk.com/doc5787984_368371672 (дата обращения: 5.02.2023).
 17. Бодина, Е. А. История музыкальной педагогики: учебник / Е. А. Бодина. – Москва: Юрайт, 2017. – 234 с.
 18. Бондарев, А. А. Педагогическая интерпретация музыкального образа: Теоретические и методические аспекты изучения музыки С. В. Рахманинова : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой

- степени кандидата педагогических наук / Бондарев Антон Александрович. – Москва, 2002. – 168 с.
19. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Москва: Классика-XXI, 2006. – 352 с.
 20. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемного обучения / А. В. Брушлинский. – Москва: Знание, 1983. – 96 с.
 21. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
 22. Брянцева, В. Н. Фортепианные пьесы Рахманинова / В. Н. Брянцева. – Москва: Музыка, 1966. – 206 с.
 23. Булатов, С. С. Тональность «до-диез минор» в образной символике фортепианных произведений Рахманинова: вопросы интерпретации в контексте европейской и русской музыкальной культуры / С. С. Булатов // Творчество С.В. Рахманинова в исполнительской подготовке педагога-музыканта : материалы Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г.П. Стуловой, А.П. Юдина. – Москва: Московский педагогический государственный университет, Институт изящных искусств, 2018. – С. 146–151.
 24. В классе А. Б. Гольденвейзера: [сборник] / [Гос. центр. музей муз. культуры им. М. И. Глинки]; сост. Д. Д. Благой, Е. И. Гольденвейзер; [вступ. ст. Д. Благого]. – Москва: Музыка, 1986. – 210 с.
 25. Васильева, Н. О видах и типах проблем музыкально-исполнительской педагогики (на основе проблемного обучения) / Н. Васильева // Проблемы профессионального обучения музыканта: сборник статей / науч. ред. Л. Красуцкая. – Ташкент: Издательство литературы и искусства, 1988. – С. 36–44.
 26. Веселова, Е. Л. Формирование исполнительской компетентности студентов в процессе изучения фортепианной миниатюры С.В. Рахманинова / Е. Л. Веселова. – URL: <https://infourok.ru/formirovanie-ispolnitelskoy->

- kompetentnosti-studentov-v-processe-izucheniya-fortepiannih-miniatyur-svrahmaninova-2642667.html (дата обращения: 08.09.2023).
27. Вилькеев, Д. В. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении: дидактическое пособие / Д. В. Вилькеев; М-во просвещения РСФСР. Казан. гос. пед. ин-т. – Казань: [Казан. пед. ин-т], 1974. – 67 с.
 28. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.
 29. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва: Искусство, 1986. – 573 с. – URL: http://teatr-lib.ru/Library/Vygotsky/Psychology_art/ (дата обращения: 8.02.2023).
 30. Вяткин, Л. Г. Методика проблемного обучения / Л. Г. Вяткин. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1971. – 33 с.
 31. Гайдай, С. Н. Самостоятельная работа как фактор становления творческой активности студента-музыканта: монография / С. Н. Гайдай; М-во образования и науки РФ, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т (НГПУ), 2018. – 160 с.
 32. Гат, Й. Техника фортепьянной игры / Йожеф Гат; пер. с венг. Эржебет Фоно. – 3-е изд., доп. – Москва: Музыка; Будапешт: Корвина, 1967. – 244 с.
 33. Говар, Н. А. Фортепианная миниатюра отечественных композиторов XX–первой четверти XXI веков как историко-культурный и художественный феномен: специальность 5.10.1. Теория и история культуры, искусства: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора искусствоведения / Говар Наталья Алексеевна. – Москва, 2024. – 45 с.
 34. Гольденвейзер, А. Б. Статьи, материалы, воспоминания / [сост. и общ. ред. Д. Д. Благого]; Гос. центр. музей муз. культуры им. М. И. Глинки. – Москва: Сов. композитор, 1969. – 488 с.
 35. Гофман, И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман; [пер. с англ. Г. Павлов]. – Москва: Классика-XXI, 2024. – 188 с.

36. Гришаева, О. С. Сравнительный анализ интерпретаций Прелюдии h-moll С. В. Рахманинова / О. С. Гришаева. – URL: <https://multiurok.ru/files/sravnitelnyi-analiz-ispolnitelskikh-interpretatsii.html> (дата обращения: 8.02.2023).
37. Дорно, И. В. Проблемное обучение в школе: учебно-методическое пособие для студентов-заочников II–III курсов пед. институтов / И. В. Дорно. – Москва: Просвещение, 1984. – 31 с.
38. Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи; пер с англ. Г. А. Лучинского. – Изд. 3-е, стер. – Москва: URSS: ЛЕНАНД, сор. 2023 (Москва). – 163 с.
39. Дюбюк, А. И. Техника фортепианной игры / А. И. Дюбюк; сост., вступ. ст., коммент. и ред. Н. П. Толстых. – Москва: Золотое Руно, 2005. – 70 с.
40. Жарков, А. Д. Театрализация - эффективный метод достижения педагогических целей в образовании / А. Д. Жарков // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 6-1. – С. 180-185.
41. Живов, В. Л. Исполнительский анализ хорового произведения как способ интенсификации обучения в классе дирижирования на музыкально-педагогическом факультете пединститута: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 1978. – 155 с.
42. Житомирский, Д. В. Фортепианное творчество Рахманинова / Д. В. Житомирский // Советская музыка. – 1945. – № 4. – С. 80–103.
43. Захаренкова, Е. И. Рахманинов – пианист, интерпретатор собственных произведений / Е. И. Захаренкова, А. П. Юдин // Творчество С. В. Рахманинова в исполнительской подготовке педагога-музыканта: материалы Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г. П. Стуловой, А. П. Юдина. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. – С. 78–87.
44. Зенкин, К. В. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма / К. В. Зенкин. – Москва, 1997. – 509 с.

45. Золотарев, М. С. В. Рахманинов. Прелюдии, соч. 23: методические рекомендации для педагогов-пианистов – слушателей факультета повышения квалификации / М. Золотарев. – Ленинград, 1984. – 24 с.
46. Иванкина, Г. А. Влияние символической среды на творчество С.В. Рахманинова / Г. А. Иванкина, Д. Ю. Кодинцева // Наукосфера. – № 9 (1). – 2021. – С. 27–30.
47. Иванова, С. В. Формирование "человека познающего" как актуальная задача образования / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2021. – № 1(71). – С. 44–49.
48. Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая. – Москва: Знание, 1985. – 80 с.
49. Казунина, И. В. Формирование и активизация творческого художественно-образного мышления учащихся музыкальных училищ в классе фортепиано: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических. – Москва, 1998. – 142 с.
50. Каишаури, Э. Г. О роли проблемного обучения в воспитании пианиста / Э. Г. Каишаури, А. В. Кузнецова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 12–1. – С. 178–184.
51. Келдыш, Ю. В. Рахманинов и его время / Ю. В. Келдыш; Ин-т истории искусств М-ва культуры СССР. – Москва: Музыка, 1973. – 469 с.
52. Кирнарская, Д. К. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учебное пособие / Д. К. Кирнарская [и др.]; ред. Г. М. Цыпин. – Москва: Academia, 2003. – 366 с.
53. Классики XX века. Гении. С. Рахманинов: документальный фильм / авторский проект Андрея Кончаловского. – URL: https://vk.com/video-159174185_456239 (дата обращения: 11.05.2023).
54. Клепцова, И. П. Использование проблемного метода обучения на уроках фортепиано: методическое сообщение / И. П. Клепцова. – Калининград, 2015. – URL: <https://infourok.ru/metodicheskoe-soobschenie-na-temu-ispolzovanie->

- problemnogo-metoda-obucheniya-na-urokah-fortepiano-2424638.html?ysclid=lgqehra5v8812320833 (дата обращения: 21.04.2023).
55. Климай, Е. В. Связь фортепианной техники и музыкального мышления на различных ступенях обучения пианиста // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6. – № 3. – С. 33–42.
 56. Коган, Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – Москва: Классика–XXI, 2004. – 201 с.
 57. Коган, Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. – Москва: Классика–XXI, 2004. – 133 с.
 58. Козинцева, Д. Ю. Значение интерактивных цифровых технологий в процессе обучения игре на фортепиано будущих дирижеров военных духовых оркестров / Д. Ю. Козинцева, С. А. Сафиуллин // Культура. Открытый формат: сборник научных статей. Международная заочная научная конференция. – Минск, 2022. – С. 116–120.
 59. Козинцева, Д. Ю. Изучение фортепианных миниатюр С. В. Рахманинова: причины формирования ложных исполнительских стереотипов / Д. Ю. Козинцева // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2024. – № 9. – С. 175–182.
 60. Козинцева, Д. Ю. Музыкально-исполнительские проблемы в фортепианной педагогике / Д. Ю. Козинцева // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2021. – № 19. – С. 228–233.
 61. Козинцева, Д. Ю. Некоторые аспекты сценической практики пианиста в контексте проблемного обучения / Д. Ю. Козинцева // Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7, № 2. – С. 48–52.
 62. Козинцева, Д. Ю. Некоторые стилистические особенности этюдов-картин С. В. Рахманинова / Д. Ю. Козинцева // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 18. – С. 65–69.

63. Козинцева, Д. Ю. Проблема адаптации современных идей проблемной педагогики к традиционным формам преподавания фортепиано / Д. Ю. Козинцева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2 (93). – С. 196–198.
64. Козинцева, Д. Ю. Проблема работы над звуком в условиях концертного выступления / Д. Ю. Козинцева, Г. А. Иванкина // Ростовский научный вестник. – 2021. – № 7. – С. 39–42.
65. Козинцева, Д. Ю. Проблемное обучение как исторически обусловленный путь развития отечественной фортепианной педагогики / Д. Ю. Козинцева // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2023. – № 8. – С. 123–130.
66. Козинцева, Д. Ю. Проблемы звукоизвлечения и звуковедения при изучении произведений малой формы композиторов первой половины XX века / Д. Ю. Козинцева // Нацразвитие. Наука и образование. – 2023. – № 6 (18). – С. 20–23.
67. Козинцева, Д. Ю. Специфика работы над фортепианной миниатюрой с будущими дирижёрами военного духового оркестра (на примере Этюдов-картин С. В. Рахманинова соч. 33) / Д. Ю. Козинцева, С. А. Сафиуллин // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2023. – Т. 6, № 3. – С. 43–55.
68. Козинцева, Д. Ю. Творчество С.В. Рахманинова в культурно-историческом контексте начала XX века / Д. Ю. Козинцева // Музыкальное и художественное образование в современном мире : традиции и инновации: материалы IV Международной научно-практической конференции / отв. редактор М. С. Дядченко. – Ростов-на-Дону; Таганрог, 2021. – С. 317–323.
69. Командышко Е. Ф. Специфика развития художественного восприятия и мышления учащихся на основе концептуальных идей теории музыкального содержания / Е. Ф. Командышко, Е. М. Акишина // Этносоциум и межнациональная культура. – 2015. – № 11 (89). – С. 84–89.
70. Комаровских, Г. В. Прелюдия G-dur Op. 32 С. В. Рахманинова в исполнении автора и В. В. Софроницкого. Сравнительный анализ / Г. В. Комаровских //

Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – №29-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prelyudiya-g-dur-op-32-c-v-rahmaninova-v-ispolnenii-avtora-i-v-v-sofronitskogo-sravnitelnyy-analiz> (дата обращения: 08.09.2023).

71. Кори́на, В. С. Формирование профессионального мышления будущих учителей музыки в классе инструментальной подготовки в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кори́на Вероника Станиславовна. – Краснодар, 2003. – 166 с.
72. Корноухов М.Д. Содержательные характеристики интегративно-развивающего подхода в актуализации мотивационного аспекта фортепианного обучения в музыкально-педагогических вузах современного Китая / С. Ма, М. Д. Корноухов // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2024. – Т. 7, № 4. – С. 128-136.
73. Корыхалова, Н. П. С. Рахманинов. Элегия соч. 3 № 1 / Н. П. Корыхалова. – Санкт-Петербург : Композитор, 2010. – 27 с.
74. Красовская, Е. П. Музыкальное мышление – определяющий психологический фактор воспитания способности охвата формы («архитектонического чувства») студентов в процессе фортепианных занятий / Е. П. Красовская // Образование и музыка в современном мире : сборник научных статей по материалам Всероссийского с международным участием симпозиума. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2020. – С. 150–158.
75. Кудрина, Е. Л. Формирование человека культуры как фактор развития человеческого потенциала / Е. Л. Кудрина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 2(58). – С. 204-211.

76. Кузнецов, И. Настольная книга практикующего педагога / И. Кузнецов. – URL: http://www.tinlib.ru/nauchnaja_literatura_prochee/nastolnaja_kniga_praktikuyushhego_pedagoga/index.php (дата обращения: 21.04.2023).
77. Кузнецова, Ж. В. Проблемные ситуации и практические задания по курсу специальной психологии: учеб.-метод. пособие / Ж. В. Кузнецова. – Москва: Советский спорт, 2005. – 24 с.
78. Куклина, Е. Н. Проблемно-рефлексивный подход к построению процесса формирования опыта исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Сочи, 2004. – 233 с.
79. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / Ю. З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0473/1_0473-18.shtml?ysclid=lgul7sop9j289344338 (дата обращения: 24.04.2023).
80. Ларькина, Т. В. Технология проблемного обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов / Т. В. Ларькина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 198–200.
81. Лернер, И. Я. Исследовательский принцип в обучении / И. Я. Лернер, А. И. Янцов // Педагогическая энциклопедия / глав. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. – Т. 2. – Москва: Советская энциклопедия, 1965. – URL: <http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s01/e0001038/index.shtml> (дата обращения: 24.04.2023).
82. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва: Знание, 1974. – 64 с.
83. Либерман, Е. Я. Работа над фортепианной техникой / Е. Я. Либерман. – Москва: Классика-XXI, 2023. – 144 с.
84. Логика научного исследования / Акад. наук УССР. Ин-т философии; [отв. ред. П. В. Копнин и М. В. Попович]. – Москва: Наука, 1965. – 360 с.

85. Лукачевская, М. Л. О стилистических особенностях Прелюдий Рахманинова оп. 32 / М. Л. Лукачевская // Музыкальное образование и наука. – 2015. – №1 (2). – С. 30–36.
86. Любашина, М. Методика проблемно-творческого приобщения учащихся к музыке в классе фортепиано: доклад / М. Любашина. – 2018. – URL: <https://artmoskovia.ru/marina-ljubashina-metodika-problemno-tvorcheskogo-priobshheniya-uchashhihsya-k-muzyke-v-klasse-fortepiano-doklad.html> (дата обращения: 8.02.2023).
87. Ляхович, А. В. Рахманинов-пианист : взгляд на музыку изнутри / А. В. Ляхович // Музыкальная академия. – 2018. – № 4. – С. 76–83.
88. Ляхович, А. В. Символика в поздних произведениях Рахманинова: монография / А.В. Ляхович. – Тамбов: Издательство Першина Р.В., 2013. – 183 с.
89. Мазель, В. Музыкант и его руки. Профилактика и реабилитация профессиональных заболеваний / В. Мазель. – Санкт-Петербург: Композитор, 2002. – 178 с.
90. Майковская, Л. С. Артистизм учителя музыки: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 (050601) – Муз. образование / Л. С. Майковская ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва: Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2005. – 67 с.
91. Майковская, Л. С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 – Музыкальное образование / Л. С. Майковская. – Москва: Музыка, 2006. – 109 с.
92. Майковская, Л. С. О применении методов проблемного обучения в фортепианной подготовке дирижёров военных духовых оркестров / Л. С. Майковская, Д. Ю. Козинцева // Искусство и образование. – 2021. – № 5 (133). – С. 101–107.
93. Майковская, Л. С. Педагогическое общение на уроке музыки. Задачи, функции, современные установки, методы общения // Музыкальная

- психология и психология музыкального образования: Теория и практика: учебник для студ. муз. фак. учреждений высш. пед. проф. образования / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под ред. Г. М. Цыпина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2011. – С. 16–27.
94. Майковская, Л. С. Приёмы и методы проблемного обучения в фортепианной педагогике / Л. С. Майковская, Д. Ю. Кординцева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 341–343.
 95. Малинковская, А. В. Искусство фортепианного интонирования: учебник / А. В. Малинковская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 323 с.
 96. Мансурова, А. П. К вопросу содержания методических дисциплин в подготовке педагогов-музыкантов в контексте основных международных тенденций / А. П. Мансурова // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2016. – № 14. – С. 45–50.
 97. Мариупольская, Т. Г. Проблема национальных традиций в преподавании музыки (теоретический и методический аспекты): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва, 2002. – 337 с.
 98. Мартинсен, К. Методика индивидуального преподавания игре на фортепиано / К. Мартинсен. – Москва: Классика–XXI, 2024. – 120 с.
 99. Матюшкин, А. М. Классификация проблемных ситуаций / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии: шестнадцатый год издания / ред. А. А. Смирнов, В. Н. Колбановский, Ф. А. Сохин. – 1970. – № 5 (сентябрь октябрь). – С. 23–36.
 100. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва: Педагогика, 1972. – 206 с.

101. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А. М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – Москва: КДУ, 2009. – 190 с.
102. Матюшкин, А. М. Теоретические вопросы проблемного обучения / А. М. Матюшкин // Советская педагогика. – 1971. – № 7. – С. 38–47.
103. Махмутов, М. И. Избранные труды. В 7 т. Т. 1. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов; сост. Д. М. Шакирова. – Казань: Мегариф-Вакыт, 2016. – 423 с.
104. Махмутов, М. И. Избранные труды. В 7 т. Т. 4. Современный урок и педагогические технологии развития мышления / М. И. Махмутов; сост. Д. М. Шакирова. – Казань: Мегариф-Вакыт, 2016. – 375 с.
105. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – Каунас Швиеса, 1983. – 219 с.
106. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – Москва: Просвещение, 1977. – 240 с.
107. Махмутов, М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – 2-е изд. – Москва: Педагогика, 1985. – 184 с.
108. Мачинская, Р. И. Нейрофизиология когнитивного развития. История научного направления и лаборатории / Р. И. Мачинская // Новые исследования. – 2024. – № 3 (79). – С. 144–182.
109. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – Москва: Музыка, 1976. – 254 с.
110. Меркулов, А. М. Вопросы совершенствования вузовского курса методики обучения игре на фортепиано / А. М. Меркулов // Художественное образование и наука. – 2022. – № 2 (31). – С. 19–28.
111. Микитченко, С. П. Организация проблемных задач в процессе обучения иностранному языку (на материале говорения) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2004. – 19 с.

112. Мирзаянц, О. М. Подготовка музыканта: связь техники и искусства / О. М. Мирзаянц // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2015. – С. 96–99.
113. Мурсалимова, О. О. Методический анализ «Пьесы-фантазии» g-moll С. Рахманинова / О. О. Мурсалимова // Профессиональное музыкальное искусство в контексте мировой культуры: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Самара, 2021. – С. 45–47.
114. Надолинская, Т. В. Игровое моделирование художественно-творческого процесса в контексте педагогики искусства / Т. В. Надолинская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 971
115. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 6-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2017. – 264 с.
116. Немов, Р. С. Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
117. Никитин, Б. С. Сергей Рахманинов. Две жизни / Б. С. Никитин. – Москва: Классика-XXI, 2009. – 205 с.
118. Николаева, А. И. Интерпретация музыки в контексте герменевтики: учебное пособие / А. И. Николаева. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 78 с.
119. Николаева, Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: монография / Е. В. Николаева. – 2-е изд-е, испр. и доп. – Москва: ООО «Ритм», 2009. – 408 с.
120. Николаева-Шеффлер, Н. Б. Педагогические проблемы освоения творческого наследия Рахманинова на междисциплинарном уровне (на примере Этюдов-картин ор. 39) / Н. Б. Николаева-Шеффлер // Материалы II Научного собрания памяти С. В. Рахманинова, Ивановка, 14–15 мая 2015 года / Музей-

- усадьба С. В. Рахманинова «Ивановка». – Ивановка: Издательство Першина Р.В., 2016. – С. 159–169.
121. Ножкина, Ж. В. Использование современных педагогических технологий в формировании творческой и личностной активности ребенка на уроках фортепиано / Ж. В. Ножкина // Новые технологии в образовании: материалы XVIII Международной научно-практической конференции / науч. ред. С. П. Акутина. – Москва: Издательство «Спутник+», 2014. – С. 23–31.
 122. Одинокое, М. Ю. Этюд-картина Рахманинова (ор. 39 № 6): к проблеме современной исполнительской интерпретации / М. Ю. Одинокое // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2012. – № 4 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etyud-kartina-rahmaninova-or-39-6-k-probleme-sovremennoy-ispolnitelskoy-interpretatsii> (дата обращения: 08.09.2023).
 123. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь; пер. с пол. – Москва: Просвещение, 1968. – 208 с.
 124. Опурина, Т. Н. Особенности изучения и исполнения фортепианной музыки С.В. Рахманинова в старших классах ДШИ (на примере Прелюдии cis-moll ор. 3 №2 и Мелодии ор. 3 № 3) / Т. Н. Опурина // Педагогика и искусство в современной культуре. Научные и научно-методические статьи: по материалам Второй всероссийской педагогической конференции «Педагогика и искусство в современной культуре». – Санкт-Петербург: КультИнформПресс, 2019. – С. 88–97.
 125. Орышак, И. М. К вопросу об интерпретации фортепианного цикла С. В. Рахманинова *Morceaux de fantaisie*, ор. 3 / И. М. Орышак // Творчество С. В. Рахманинова в исполнительской подготовке педагога-музыканта: материалы Международной научно-практической конференции, г. Москва, 10 декабря 2018 г. / под общ. ред. Г. П. Стуловой, А. П. Юдина. – Москва: МПГУ, 2018. – С. 127–135.
 126. Осеннева, М. С. Кросскультурный подход к освоению китайскими студентами музыкально-педагогических технологий по овладению

- первоначальными навыками чтения с листа в классе фортепиано / М. С. Осеннева // Музыкальное искусство и образование. – 2018. – № 1. – С. 168–178.
127. Перельман, Н. Е. В классе рояля: короткие рассуждения / Натан Перельман. – Москва: Классика-XXI, 2024. – 128 с.
 128. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – Москва: Академический проект, 2006. – 400 с.
 129. Печерская, А. Б. Интеллектуальное и эмоциональное развитие студента-пианиста в процессе освоения художественного образа (на основе расшифровки нотного текста) / А. Б. Печерская // Вестник науки. – 2020. – Т. 5, № 8 (29). – С. 14–17.
 130. Пивкин, С. Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессиональной подготовки менеджера в техническом вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Казань, 2000. – 265 с.
 131. Понизовкин, Ю. В. Рахманинов – пианист, интерпретатор собственных произведений / Ю. В. Понизовкин. – Москва: Музыка, 1965. – 94 с.
 132. Приношение Надежде Голубовской = Offering to Nadezhda Golubovskaja / М-во культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации, Федеральное агентство по культуре и кинематографии, Санкт-Петербургская гос. консерватория им. П. А. Римского-Корсакова; [ред.-сост.: Татьяна Зайцева, Седмара Закарян-Рутстайн, Валерий Смирнов]. – Санкт-Петербург: Композитор, 2007. – 358 с.
 133. Проблемная ситуация // Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2005. – URL: https://pedagogical.academic.ru/642/ПРОБЛЕМНАЯ_СИТУАЦИЯ?ysclid=lgeyanvzuk14824409 (дата обращения: 13.04.2023).
 134. Рапацкая, Л. А. История русской музыки от Древней Руси до «серебряного века»: учебник для студентов педагогических вузов, обучающихся по

- специальности «Музыкальное образование» / Л. А. Рапацкая. – Москва: Владос, 2001. – 383 с.
135. Рахманинов, С. В. Произведения для фортепиано. В 8 томах. Том 4. Этюды-картины. Op. 33 (1я и 2я редакции). Op. 39 (SR 64) = Complete works for piano. Volume 4. Etudes-Tableux. Op. 33 (1st and 2nd Versions). Op. 39 (SR 64) / С. В. Рахманинов; подготовка текста и комментариев Валентина Антипова. – Москва: Russian Music Publishing, 2017. – XLIV, 188 с. – Приложение: 1е редакции и варианты.
 136. Рахманинов и XXI век. Прошлое и настоящее: сборник статей / Московская гос. консерватория имени П.И. Чайковского. Каф. истории русской музыки; редкол.: И. А. Скворцова (ред.-сост.), Н. Д. Свиридовская, Е. Е. Потяркина. – Москва: Московская консерватория, 2016. – 248 с.
 137. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Питер, 2012. – 705 с.
 138. Савина, Т. Некоторые вопросы внедрения инновационных педагогических технологий в процесс традиционного обучения игре на фортепиано. Технология проблемного обучения, её особенности / Т. Савина. – URL: <https://pandia.ru/text/79/556/31548.php> (дата обращения: 8.02.2023).
 139. Севостьянов, Р. В. Интерпретация произведений С. В. Рахманинова в контексте современной эпохи на примере избранных прелюдий и этюдов-картин для фортепиано / Р. В. Севостьянов // Искусствознание: теория, история, практика. – 2018. – № 2 (22). – С. 29–36.
 140. Сенков, С. Е. Рахманинов. Гений признанный и непонятый / С. Е. Сенков. – Москва: Дека-ВС, 2018. – 298 с.
 141. Сергей Рахманинов. Очарованный Россией: документальный фильм / режиссер Татьяна Малова. – 2022. – URL: https://vk.com/video446919157_456246064 (дата обращения: 11.05.2023).
 142. Скафтымова, Л. А. Вокально-симфоническое творчество С. В. Рахманинова и русская кантата начала XX века: учебное пособие / Л. А. Скафтымова. – Москва: Планета музыки, 2021. – 252 с.

143. Скафтымова, Л. А. Основные черты стиля Рахманинова предоктябрьского десятилетия: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Скафтымова Людмила Александровна. – Ленинград, 1979. – 160 с.
144. Скурат, О. Н. Методико-исполнительский анализ: С.В. Рахманинов. Прелюдия cis-moll (op. 3 №2) / О. Н. Скурат. – URL: <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2019/10/21/metodiko-ispolnitelskiy-analiz-s-v-rahmaninov> (дата обращения: 08.09.2023).
145. Слуцкая, Л. Е. Сценическое волнение как профессиональная и психолого-педагогическая проблема / Л. Е. Слуцкая // Музыкант-Классик. – 2008. – № 7–8. – С. 33–36.
146. Соколов, О. В. Морфологическая система музыки и ее художественные жанры: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. – Москва, 1995. – 39 с.
147. Станиславский, К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – Москва: АСТ, 2018. – 670 с.
148. Старостина, Т. А. Об особенностях формообразования и звуковысотной организации в музыке Рахманинова: к проблеме национальной специфики: аналитические заметки / Т. А. Старостина // Стиль Рахманинова: К 150-летию со дня рождения: коллективная монография. – Москва: Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, 2023. – С. 97–182.
149. Старчеус, М. С. Личность музыканта / М. С. Старчеус; Московская гос. консерватория им. П.И. Чайковского. Проблемная научно-исследовательская лаборатория музыки и музыкального образования. – Москва, 2012. – 848 с.
150. Сухомлинов, И. К проблеме интерпретации этюдов-картин Рахманинова / И. Сухомлинов // Как исполнять Рахманинова: [сборник] / [сост., вступ. ст. С. Грохотова]. – Москва: Классика-XXI, 2007. – С. 92–117.
151. Тагаева, Е. А. Использование кейсовых заданий в обучении студентов педагогического вуза / Е. А. Тагаева, Е. А. Бакулина // Молодежь и наука.

- Шаг к успеху. Сборник научных статей 5-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок молодых ученых. В 4-х томах. Том 2 / отв. редактор М. С. Разумов. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. – С. 401–404.
152. Тагильцева, Н. Г. Личностно ориентированные модели развития музыкально одаренных детей / Н. Г. Тагильцева, Л. В. Матвеева, М. А. Бызова // Образование и наука. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannye-modeli-razvitiya-muzykalno-odarennyh-detey> (дата обращения: 15.02.2025).
 153. Тверитина, Е. В. Педагогические принципы Алексея Наседкина в русле московской фортепианной школы / Е. В. Тверитина // Манускрипт. – Тамбов: Грамота, 2019. – Т. 12, вып. 3. – С. 146–150.
 154. Теория и методика профессионального образования, социально-культурной и музыкально-педагогической деятельности: коллективная монография / отв. ред. М. А. Лазарев; под научной ред. А. Д. Жаркова, Л. С. Майковской. – Москва: МГИК; МАО, 2020. – 168 с.
 155. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебное пособие / А. В. Торопова. – Издание 2-е, исправ. и доп. – Москва: Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008. – 240 с.
 156. Трапезникова, Т. Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) / Т. Н. Трапезникова // Территория науки. – 2015. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/noveyshie-pedagogicheskie-tehnologii-keys-metod-metod-situatsionnogo-analiza> (дата обращения: 10.03.2025).
 157. Туравец, Н. Р. Педагогические технологии развития музыкальной одаренности детей на начальном этапе обучения / Н. Р. Туравец, Е. В. Бурдина // Культурная жизнь Юга России. – 2011. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-razvitiya->

muzykalnoy-odarennosti-detey-na-nachalnom-etape-obucheniya (дата обращения: 15.02.2025).

158. Уколова, Л. И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Уколова Любовь Ивановна. – Москва, 2008. – 343 с.
159. Уроки Зака / [сост., вступ. ст. А. Меркулов]. – Москва: Классика-XXI, 2006. – 209 с.
160. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – Москва: НЭБ Свет, 2023. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_02000030629/?ysclid=mb0rvgf1sk242862267 (дата обращения: 15.02.2025).
161. Федорович, Е. Н. Русская пианистическая школа как педагогический феномен: монография / Е. Н. Федорович. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 278 с.
162. Федякин, С. Р. Рахманинов / С. Р. Федякин. – Москва: Молодая гвардия, 2014. – 477 с.
163. Фейнберг, С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – Москва: Музыка, 1965. – 516 с.
164. Христидис, Т. В. Формирование музыкальной культуры у студенческой молодежи: от теории к практике / Т. В. Христидис, Р. Э. Шахназарян // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2024. – № 1(72). – С. 198-207.
165. Цыпин, Г. М. Музыкальное исполнительство и педагогика: учебник для среднего профессионального образования / Г. М. Цыпин. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 213 с.
166. Щапов, А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / А. П. Щапов. – Москва: Классика-XXI, 2023. – 176 с.

167. Щербакова, А. И. Формирование творческого интеллекта музыканта как педагогическая проблема / А. И. Щербакова // Искусство и образование. – 2022. – № 4(138). – С. 106-112.
168. Щирин, Д. В. О формировании современного музыкального и полифонического мышления в классе фортепиано / Д. В. Щирин // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 4-1. – С. 320-325.
169. Эвристическая беседа как метод обучения. – URL: <https://infourok.ru/evristicheskaya-sokraticheskaya-beseda-kak-metod-obucheniya-4736726.html?ysclid=lgghq1ekg3281141174> (дата обращения: 13.04.2023).
170. Юдин, А. П. Национальная идея в русской музыкальной педагогике XIX века / А. П. Юдин. – Москва: Прометей, 2004. – 247 с.
171. Явгильдина, З. М. Особенности развития творческой самореализации у студентов в контексте психолого-педагогических исследований / З. М. Явгильдина, Г. Р. Ахметшина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2022. – Т. 13, № 4–2. – С. 83–88.
172. Ярошенко, Н. Н. Партнерское взаимодействие в сфере художественного образования: от национальных инициатив к стратегии совместных действий / Н. Н. Ярошенко // Педагогика искусства. – 2014. – № 3. – С. 83-86.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(справочное)

Анкета для преподавателей

1. Знакомо ли Вам понятие «проблемное обучение»?
☐ Да
☐ Нет
2. Можете ли Вы сформулировать основные принципы проблемного обучения?
☐ Да (какие?) _____
☐ Нет
3. Приходилось ли Вам сталкиваться в своей педагогической деятельности с понятием «музыкально-исполнительские проблемы»?
☐ Да
☐ Нет
4. Можете ли Вы назвать виды музыкально-исполнительских проблем?
☐ Да (какие?) _____
☐ Нет
5. Считаете ли Вы формирование самостоятельного творческого мышления одной из генеральных задач в процессе обучения и воспитания молодых пианистов?
☐ Да
☐ Нет
6. Считаете ли Вы навык самостоятельной постановки и решения различных музыкально-исполнительских проблем необходимым для формирования профессиональных качеств пианиста?
☐ Да
☐ Нет
7. Согласны ли Вы с предположением, что внедрение методики проблемного обучения в музыкально-педагогическую практику в классе фортепиано может

существенно повысить уровень профессиональной подготовки молодых пианистов?

- ☐ Да
- ☐ Нет

8. Считаете ли Вы целесообразной адаптацию методов и приёмов проблемного обучения к традиционным формам преподавания фортепиано?

- ☐ Да
- ☐ Нет

9. Хотели бы Вы ознакомиться с результатами апробации методики проблемного обучения в классе фортепиано на примере освоения фортепианных миниатюр С.В. Рахманинова?

- ☐ Да
- ☐ Нет

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(справочное)

Анкета для обучающихся

Ф.И.О.: _____

Возраст: _____

Образовательное учреждение: _____

1. Интересна ли Вам музыка С.В. Рахманинова?

- ☐ Да
- ☐ Нет
- ☐ Затрудняюсь ответить

2. Присутствуют ли в Вашем репертуаре в настоящий момент фортепианные произведения С.В. Рахманинова?

- ☐ Да
- ☐ Нет (Играли ли прежде?)

3. Хотите ли Вы обогатить свой репертуар фортепианными произведениями С.В. Рахманинова?

- ☐ Да
- ☐ Нет
- ☐ Затрудняюсь ответить

4. Есть ли желание сыграть какое-то конкретное произведение С.В. Рахманинова в будущем?

- ☐ Да (Какое?) _____
- ☐ Нет
- ☐ Затрудняюсь ответить

5. Знакомы ли Вы с особенностями жанра фортепианной миниатюры?

- ☐ Да
- ☐ Нет

6. Имеете ли Вы представление о специфике авторского стиля С.В. Рахманинова?

☐ Да

☐ Нет

7. Известны ли Вам специфические особенности отечественной культуры начала XX века и роль С.В. Рахманинова в ней?

☐ Да

☐ Нет

8. Считаете ли Вы изучение культурно-исторической среды, окружавшей С.В. Рахманинова, полезным для успешного освоения его фортепианных произведений?

☐ Да

☐ Нет

☐ Затрудняюсь ответить

9. Сталкивались ли Вы в процессе обучения с понятием «музыкально-исполнительские проблемы»?

☐ Да

☐ Нет

10. Считаете ли Вы полезным навык самостоятельной постановки и решения учебных проблем в процессе обучения по классу фортепиано?

☐ Да

☐ Нет

☐ Затрудняюсь ответить