

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Ань Жань

**Традиции русской фортепианной школы в современной
профессиональной системе подготовки педагогов-музыкантов**

13.00.02. – теория и методика обучения и воспитания (музыка)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор Кабкова Е.П.

МОСКВА, 2022

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ И ТВОРЧЕСТВО ЕЕ ВЫДАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ.....	20
1.1. Сущность и содержание понятия «исполнительская школа» и роль русской фортепианной школы в развитии современного исполнительского искусства.....	20
1.2. Цели и принципы творческой деятельности представителей московской фортепианной школы в исторической ретроспективе.....	34
1.3. Черты преемственности традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов в условиях департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет».....	54
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	72
ГЛАВА 2 «ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В РОССИИ НАЧАЛА XXI ВЕКА»	76
2.1. Педагогическая модель направлений сохранения и развития традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов.....	76
2.2. Критерии следования традициям русской фортепианной школы и уровни их проявления в деятельности педагогов-пианистов кафедры музыкального искусства Московского городского педагогического университета.....	94

2.3. Результаты педагогического наблюдения процесса сохранения и развития традиций русской фортепианной школы, их анализ и научная интерпретация.....	109
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	117
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	122
ЛИТЕРАТУРА	128
ПРИЛОЖЕНИЕ	144-153

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Достижение высокой степени мастерства в любом виде человеческой деятельности всегда опирается на традиции – сокровищницу опыта предыдущих поколений, оставивших для потомков выработанные в процессе неустанного труда методы и приемы, помогающие им проявить все свои способности и лучшие профессиональные и личностные качества для достижения успеха.

В области искусства нет творцов-одиночек. Каждый художник за время своего ученичества так или иначе получает необходимую для развития и реализации полученных от природы способностей информацию в общении с учителями. А в исполнительском искусстве как нигде передача мастерства происходит «из рук в руки» – через тесное (интенсивное) непосредственное взаимодействие с наставником, взаимоподдержку и сотворчество.

Русская исполнительская школа имеет огромное влияние во всем мире. Она обрела свои характерные черты во второй половине XIX столетия и до настоящего времени сохраняет свое значение для музыкантов всех специальностей. В области фортепианного искусства основные исполнительские принципы сложились в творчестве А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов и их учеников и дали в дальнейшем жизнеспособные ответвления, определившие успешность и актуальность русской фортепианной школы для пианистов во многих странах. По мнению профессора МГК им. П.И. Чайковского Л.Е. Слуцкой, «Не будет преувеличением утверждать... что концептуальные подходы к музыкально-исполнительскому искусству и педагогике, сложившиеся в прежние годы, не претерпели ныне принципиальных, сущностных изменений» [97, с. 18].

Система музыкально-эстетических и технологических представлений музыкантов-исполнителей, ставших во главе исполнительской школы, в свою очередь, опирается на сложившиеся традиции, поэтому «изучение их

творческой деятельности... целесообразно проводить не изолированно, а в сравнении с педагогической практикой его предшественников, в контексте истории развития отечественной фортепианной культуры» [24, с. 16].

Традиции русской фортепианной школы на протяжении всего XX и начала XXI веков привлекают заинтересованное внимание музыкантов-пианистов всего мира и служат своеобразным «банком идей» для развития других национальных исполнительских школ. Вместе с тем, это художественно-творческое достояние не является чем-то незыблемым, остановившимся в своем развитии. Каждое новое поколение музыкантов-исполнителей, опираясь на важнейшие принципы и идеи основной исполнительской школы, вносит и собственные открытия, собственный опыт, мысли и чувства, и этот непрерывный процесс обогащает исполнительское искусство в целом.

Как правило, усилия исследователей исполнительских школ бывают направлены исключительно на достижения прошлого. Современное состояние фортепианной исполнительской школы и ее проявления в условиях действующих в наше время образовательных организаций, особенно в музыкально-педагогических вузах, привлекает гораздо меньше внимания, чем исторический аспект ее развития. Это стало основой актуальности избранной темы исследования. Мы обратились к изучению проявлений фортепианной исполнительской школы в деятельности педагогов-музыкантов, которые, сами являясь представителями одной из ветвей русской фортепианной школы, творчески развивают в своей деятельности воспринятые ими от своих учителей принципы и идеи.

В данной работе мы придерживаемся одного из наиболее распространенных, принятых в среде музыковедов, критиков и исполнителей определений исполнительской школы, в котором в качестве основного признака отмечается «длительное художественное единство, преемственность традиций, принципов и методов» [155].

Степень разработанности проблемы исследования.

К изучению традиций русской фортепианной школы обращались многие авторы – педагоги и исполнители, в трудах которых анализируются различные направления фортепианной педагогики, педагогическое творчество выдающихся пианистов (Л.А. Баренбойм, С.М. Майкапар, Я.И. Мильштейн, А.А. Николаев, С.И. Савшинский и др.).

Осмыслению закономерностей и условий существования исполнительских школ, их успешному функционированию посвящены труды С.А. Айзенштадта, Ю.В. Болотова, Д.И. Варламова, Е.С. Виноградовой, Ж.В. Дедусенко, В.Д. Иванова, М.Н. Курбатова, Л.В. Николаева и др.

Наследие наиболее известных представителей русской фортепианной школы и черты ее преемственности привлекли исследовательский интерес таких авторов, как С.Н. Байдалинов, Ю.В. Болотов, С.К. Бондырева, Д.И. Варламов, М.В. Воротной, Д.В. Колесов, Э.С. Маркарян, И.П. Марченко, Л.Г. Сухова, Т.М. Уралова, Т.И. Хмунина, Р.Р. Шайхутдинов, К.В. Чистов и др.

Важная роль в изучении фортепианных школ принадлежит методическим трудам и мемуарам известных педагогов-музыкантов, в том числе, выдающихся исполнителей-пианистов – А.Б. Гольденвейзера, К.Н. Игумнова, Е.Я. Либермана, Я.И. Мильштейна, Г.Г. Нейгауза, С.И. Савшинского, Г.М. Цыпина и др.

Для понимания сущности понятия «фортепианная школа» необходимо осмысление закономерностей ее развития и в аспекте психологии, процессов становления и самоактуализации субъекта, которые рассматриваются в трудах А. Маслоу, А.Б. Орлова, В.А. Петровского, К. Роджерса, К.Г. Юнга. Данное направление получило название «персонализации».

Изучению русской фортепианной школы посвящен ряд современных диссертационных исследований таких авторов, как А.Б. Бородин «Формирование понятия "фортепианная школа" у музыкантов-исполнителей в процессе профессионального вузовского образования» (2007); Е.И. Перерва

«Творческая деятельность С.Л. Доренского и традиции русской исполнительской школы» (2015); И.А. Чупрова «Роль музыкальной культуры в формировании образа России за рубежом (на примере московской пианистической школы)» (2017); Е.В. Тверитина «Творческий облик Алексея Наседкина – пианиста, педагога, композитора» (2019) и др.

Среди китайских авторов современных исследований и диссертационных работ, с различных сторон рассматривающих роль традиций в обучении фортепианному искусству работы Янь Цзе «Система подготовки педагога-музыканта для общеобразовательной школы на кафедрах фортепиано в университетах КНР» (2019); Го Хуа «Наследие духовных традиций в фортепианной музыке русских композиторов» (2018); Цао Цинь, Ян Лимей «Гармоничное обучение музыке» (2016); Ли Дана «Успешное обучение музыке» (2003).

При всей несомненной художественно-эстетической, исторической и педагогической ценности трудов названных авторов пока еще недостаточно внимания уделяется изучению влияния осознанной принадлежности к той или иной фортепианной школе на качество подготовки современных студентов-пианистов в условиях музыкально-педагогических вузов.

В связи с этим мы отмечаем следующие противоречия:

- очевидный интерес к изучению традиций русской фортепианной школы и недостаточное внимание к воспитанию у самих студентов осознания их отношения к ней;
- наличие признаков русской фортепианной школы и ее успешных ответвлений в современных музыкально-педагогических вузах и малая изученность связи сегодняшних педагогов-пианистов и творчеством их предшественников, незнание студентами того, к какому направлению фортепианной школы принадлежит их педагог и они сами (в случае успешного продвижения в направлении реализации традиций и принципов этой школы).

В результате анализа данных противоречий становится очевидной проблема: каким образом и с какой полнотой в современной музыкальной педагогике и музыкознании изучается такая важнейшая их часть, как обращение к традициям русской фортепианной школы в процессе воспитания пианистов в условиях музыкально-педагогического вуза. На основе данных противоречий и выявленной проблемы была сформулирована **тема исследования – «Традиции русской фортепианной школы в современной профессиональной системе подготовки педагогов-музыкантов».**

Цель исследования: совершенствование фортепианной подготовки студентов музыкально-педагогических вузов.

Объект исследования: традиции русской фортепианной школы и их влияние на процесс обучения современных студентов-пианистов.

Предмет исследования: достижение осознанного отношения своей принадлежности к фортепианной школе студентами-пианистами в процессе обучения в музыкально-педагогическом вузе.

Гипотеза исследования опирается на тот факт, что выявленные в процессе исследования признаки фортепианной школы могут стать действенным катализатором творческой деятельности студентов-пианистов, развития их самосознания в том случае, если:

- студенты будут знать, к каким ответвлениям русской фортепианной школы принадлежат их педагоги;
- им будет известно, каковы отличительные особенности и принципы фортепианной школы, признаки которой сохраняются в данном учебном заведении;
- в процессе занятий в классе фортепиано будет достигнут уровень интенстного взаимодействия педагогов и учащихся, что является важным признаком русской фортепианной школы;

- студенты будут осознанно и целенаправленно стремиться к тому, чтобы стать полноценными представителями данной школы, передавать ее принципы и традиции последующим поколениям.

На основе цели исследования и его гипотезы были сформулированы следующие **задачи**:

1. Выявить основные качества, определяющие наличие фортепианной школы в департаменте музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ.
2. Теоретически обосновать и практически внедрить педагогическую модель направлений сохранения и развития русской фортепианной школы в процесс подготовки педагогов-музыкантов.
3. Обосновать необходимость привлечения важнейших подходов в обучении будущих педагогов-пианистов – дифференцированного, индивидуального и личностного.
4. Обосновать и сформулировать критерии принадлежности обучающихся к определенной фортепианной школе и уровни их проявления.
5. Дать педагогический комментарий по применению педагогических методов, связанных с традицией фортепианной школы и обосновать инновационные исследовательские методы, применяемые в данной работе.

Методологическая основа исследования базируется на обращении к идеям, теориям и исследованиям, с различных сторон раскрывающим процесс выявления и сохранения традиций русской фортепианной школы и ее современного состояния в условиях музыкально-педагогического вуза.

Среди них:

- теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в фортепианном искусстве (С.К. Бондырева, Д.И. Варламов, Е.С. Виноградова, Д.В. Колесов и др.);

- труды, посвященные изучению закономерностей и условий существования исполнительских школ (Ю.В. Болотов, Д.И. Варламов, Е.С. Виноградова, Л.А. Вишневецкая, В.Д. Иванов, М.Н. Курбатов, Л.В. Николаев, Е.Н. Федорович и др.);
- исследования по истории фортепианной педагогики (А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, И. Гофман, Я.И. Зак, Г.М. Коган, М.Н. Курбатов, Н.А. Любомудрова, С.М. Майкапар, Я.И. Мильштейн, Л.Н. Наумов, Г.Г. Нейгауз, А.А. Николаев, С.Е. Оборин, С.И. Савшинский, С.Е. Фейнберг, Г.М. Цыпин);
- психологические концепции самоактуализации и персонификации (А.Б. Орлов, А. Маслоу, К. Роджерс, К.Г. Юнг, Н.И. Козлов, Дж. Фейдимен, А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, В.А. Петровский);
- мемуарная литература, авторами которой стали выдающиеся представители фортепианного искусства (Л.А. Баренбойм, И. Гофман, К.Н. Игумнов, Г.М. Коган, Г.Г. Нейгауз, А.А. Николаев, С.Е. Оборин, С.И. Савшинский, С.Е. Фейнберг).

Методы исследования:

- теоретические – изучение и анализ философской, психолого-педагогической, исторической, искусствоведческой и мемуарной литературы, педагогической документации; изучение и обобщение педагогического опыта в области фортепианной педагогики;
- эмпирические – метод педагогического наблюдения; метод опроса; метод интервьюирования; метод интроспекции; метод дистанционного музыкального общения (на завершающем этапе исследования); иллюстративно-сравнительный метод (на завершающем этапе исследования).

Экспериментальная база исследования: департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет. В экспериментальной работе приняли участие шесть педагогов (М.А. Антонова, И.А. Белоконь, О.В. Георгиевская, Г.Л. Князева, С.М. Низамутдинова, Б.А. Печерский) и 27 студентов-пианистов.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап – (2018 г.) – подготовительный. В это время были сформулированы цель и гипотеза исследования, его предмет и объект. Был освоен значительный корпус специальной литературы, проводилось педагогическое наблюдение в классах педагогов-пианистов, принявших участие в исследовании. Был также проведен констатирующий срез, результаты которого позволили определить уровни проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе, сформулированы критерии принадлежности к определенной фортепианной школе и уровни их проявления.

Второй этап – (2019-2020 гг.) – формирующий этап, во время которого были выявлены важнейшие признаки наличия фортепианной школы в условиях музыкально-педагогического вуза, проведена основная педагогическая работа по формированию осознанной принадлежности студентов к определенной фортепианной школе, сформулированы и получили педагогический комментарий критерии следования традициям русской фортепианной школы и уровни их проявления в деятельности педагогов-пианистов департамента музыкального искусства Московского городского педагогического университета, были проведены срезы, показавшие профессиональные и личностные качества студентов-пианистов и их уровни, зафиксированные в начале и в конце формирующего этапа эксперимента.

Третий этап (2021 г.) – проверка полученных данных, формулировка педагогических рекомендаций, оформление текста диссертации.

На протяжении всех этапов эксперимента публиковались научные статьи по теме исследования, автор исследования принимала участие в ряде научных конференций и концертов.

Научная новизна исследования базируется на первоначальном предположении о важной роли осознания студентами-пианистами своей принадлежности к определенной фортепианной школе, что способствует

активизации самосознания студента, его осмысленного продвижения по освоению принципов и педагогических подходов данной школы в исполнительской и педагогической деятельности.

Впервые обоснованы и построены схемы преемственности традиций фортепианной школы в условиях департамента музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ, отражающие непосредственную связь педагогов и учеников за более чем столетний период.

Показаны педагогические условия сложения фортепианной школы, среди которых центральное место занимает системность, вмещающая в себя взаимосвязанные процессы и явления, определяющие наличие исполнительской школы, а также общность взглядов на фортепианное искусство; принадлежность к классу определенного педагога, продолжающего и развивающего в своем творчестве идеи основателя школы; непосредственное общение, регулярные занятия на протяжении длительного времени, что является необходимым для восприятия учеником не только педагогических установок учителя, но и его эстетических предпочтений, вкусов, взглядов на жизнь и творчество; необходимость для возникновения и существования исполнительской школы представленности личности (в данном случае, выдающегося пианиста – исполнителя и педагога) в жизни других людей (учеников и последователей), определяемой следующими признаками: личностная включенность, продолженность во времени, отраженная субъектность лидера школы.

Выявлены критерии принадлежности к определенной фортепианной школе и уровни их проявления.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что на основе изучения теории и практики развития исполнительской школы был с новых позиций трактован компетентностный подход в образовании, рассмотренный в его отношении к достижению совершенствования подготовки студентов-пианистов в условиях музыкально-педагогического вуза, смысл которого заключается в последовательном и целенаправленном

обращении к возможностям осознанной принадлежности студентов к определенной фортепианной школе, способствующем активизации самосознания студентов, их продвижению в освоении педагогического и исполнительского мастерства.

Обоснована и построена педагогическая модель сохранения и развития традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов, состоящая из целевого, содержательного, критериального и прогностического блоков, в сжатой форме отражающая изучаемые процессы и явления, позволяющая увидеть основные составляющие данных процессов и явлений, выявить и оценить их взаимосвязь, а также сделать обоснованный прогноз о дальнейшем их развитии.

Дано уточненное с позиций изучаемой проблематики определение основного понятия данного исследования – «исполнительская школа», понимаемого как **система ряда художественных принципов и методов исполнительской и педагогической деятельности, сформированная в творчестве выдающегося представителя музыкального искусства, обладающего ярко выраженной способностью к персонализации, и существующая во времени в процессе преемственности, непосредственного взаимодействия учителя и учеников**, а также понятий, играющих важную роль в процессе возникновения и сохранения фортепианной школы и объясняющих необходимость для ее существования представленности личности (в данном случае, выдающегося пианиста – исполнителя и педагога) в жизни других людей (учеников и последователей). Данная представленность обозначается следующими, сформулированными нами признаками:

- *личностная включенность* – **осознанное и эмоционально наполненное отношение ко всем проявлениям признаков данной школы, которое с течением времени может углубляться, или, наоборот, становиться более поверхностным, то есть, представленное в динамике;**

- *продолженность во времени* – **важная характеристика фортепианной школы, говорящую о ее влиятельности, прочности связей и жизнеспособности;**

- *отраженная субъектность лидера школы* – **как продолжение достижений выдающегося пианиста – основного лидера фортепианной школы в последующих поколениях исполнителей.**

Практическая значимость исследования заключается в действенной реализации предлагаемых в данной работе шагов к достижению совершенствования подготовки студентов-пианистов в условиях музыкально-педагогического вуза, среди которых: осознание своей принадлежности к одному из ответвлений русской фортепианной школы, принятие педагогических подходов и принципов, которых придерживались представители данной школы в прошлом.

Выявлены, описаны и нашли практическое применение педагогические методы, применяемые педагогами-пианистами, связанные с традицией фортепианной школы, а также исследовательские методы, позволяющие обратиться к развивающим возможностям фортепианной школы, представленной в творчестве педагогов-пианистов департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ.

Результаты исследования могут привлекаться в учебных курсах музыкально-педагогических вузов и в области повышения квалификации педагогов-пианистов в качестве эффективного направления в воспитании педагогов-пианистов.

Личный вклад соискателя состоит в обращении к принципам и закономерностям фортепианной школы, ответвления которой представлены в департаменте музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ, выявлении путей преемственности традиций фортепианной школы, отражающих непосредственную связь педагогов и учеников в течение длительного периода (более ста лет), непосредственном участии в

экспериментальной работе, в том числе, в формате удаленного общения (на завершающем этапе исследования).

Автором было подготовлено методическое обеспечение и критериально-диагностический инструментарий оценки принадлежности к определенной фортепианной школе и уровни их проявления, произведена обработка и анализ полученных в процессе исследования данных.

Автор принимала участие в ряде исполнительских конкурсов, мастер-классах и концертах в Москве, Казани, Ланьчжоу, Вологде, Туле, и др. городах, и была отмечена дипломами и сертификатами участника, в том числе – диплом за третье место в VIII Международном конкурсе детского и юношеского творчества в городе Нижний Новгород (2018), диплом второй степени по классу инструментальная музыка на Международном конкурсе детского и юношеского творчества в городе Казань (2018), медаль отличия за участие в «Неделе фортепиано и музыкального искусства в городе Ланьчжоу» (2017).

Достоверность результатов исследования обеспечена опорой на развернутую методологическую базу, отвечающую задачам, поставленным в исследовании, продолжительностью исследования, внимательной проверкой принятых положений и выводов на конкретной экспериментальной базе, привлечением разнообразных педагогических методов, соответствующих цели, предметам и задачам подготовки будущих педагогов-пианистов, что способствовало выявлению перспектив совершенствования подготовки педагогов-пианистов в условиях музыкально-педагогического вуза.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе профессиональной работы в качестве преподавателя фортепиано, сольфеджио и теории музыки в школе искусств «Цзинь Я» в городе Ланьчжоу, а также в процессе обучения в классе фортепиано доцента, кандидата искусствоведения, лауреата Международных конкурсов О.В. Георгиевской в департаменте музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ, а также в процессе педагогического наблюдения

проводившегося в классах педагогов департамента музыкальной культуры института культуры и искусств МГПУ М.А. Антоновой, И.А. Белоконя, Г.Л. Князевой, С.М. Низамутдиновой, Б.А. Печерского. Результаты исследования апробировались в процессе участия в конференциях, семинарах и совместных российско-китайских фестивалях, конкурсах и концертах. Наиболее значимые из них: VIII Международный конкурс детского и юношеского творчества (Казань, 2018), XIX Международная научно-практическая конференция «Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня: Юсовские чтения» (Москва, 2018), Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы творческого развития личности в системе образования» (Москва, 2019), XX Международная конференция «Социокультурный портрет современного ребенка: российский и зарубежный опыт. Юсовские чтения» (Москва, 2019), Международная научно-практическая конференция в рамках «Дней науки МГПУ» (Москва, 2019), «Стратегия развития музыкально-педагогического образования в условиях международного культурно-образовательного сотрудничества» (Москва, 2019), IV Международная научно-практическая конференция «Музыкальная и художественная культура в образовании: инновационные пути развития» (Ярославль – Москва – Вологда, 2019), Студенческая конференция «Актуальные проблемы творческого образования в период пандемии» (Москва, 2020), на платформе MS Teams, Пятая Межвузовская научно-практическая конференция, (Москва, 2020), Научно-практическая конференция «Музыкальное образование и наука в современных реалиях: опыт и инновации» (Москва, 2020), XXI Международная научно-практическая конференция «Социализация обучающихся в интегрированном фестивально-конкурсном пространстве: Юсовские чтения» (Москва, 2020), на платформе Zoom, Студенческая конференция «Актуальные проблемы творческого образования в период пандемии» (Москва, 2020), на платформе MS Teams, Научно-практическая

конференция «Музыкальное образование и наука в современных реалиях: опыт и инновации» (Москва, 2020).

Положения, выносимые на защиту:

1. В процессе эффективного совершенствования подготовки педагогов-пианистов в условиях музыкально-педагогического вуза существенную роль играет осознание студентами своей причастности к одному из ответвлений русской фортепианной школы, для чего необходимо выявить основные качества, определяющие наличие фортепианной школы в департаменте музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ, показать черты преемственности традиций фортепианной школы в условиях данного образовательного учреждения, их сохранение в классах таких педагогов, как М.А. Антонова, И.А. Белоконь, О.В. Георгиевская, Г.Л. Князева, С.М. Низамутдинова, Б.А. Печерский.
2. Обоснованная и построенная в данной работе педагогическая модель сохранения и развития традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов состоит из целевого, содержательного, критериального и прогностического блоков и позволяет увидеть основные составляющие данных процессов и явлений и, что самое главное, выявить и оценить их взаимосвязь, а также сделать обоснованный прогноз о дальнейшем их развитии. В процессе моделирования необходимо было сосредоточить внимание на тех фортепианных школах и творчестве тех представителей этих школ, которые являются учителями педагогов-пианистов, ведущих плодотворную педагогическую работу в институте культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ.
3. Педагогическими условиями, необходимыми для сложения и сохранения фортепианной школы, являются следующие: системность, вмещающая в себя взаимосвязанные процессы и явления, определяющие наличие исполнительской школы; общность взглядов

представителей данной фортепианной школы на фортепианное искусство; принадлежность к классу определенного педагога, продолжающего и развивающего в своем творчестве идеи основателя школы; непосредственное общение, регулярные занятия на протяжении длительного времени, что является необходимым для восприятия учеником не только педагогических установок учителя, но и его эстетических предпочтений, вкусов, взглядов на жизнь и творчество; необходимость для возникновения и существования исполнительской школы представленности личности (в данном случае, выдающегося пианиста – исполнителя и педагога) в жизни других людей (учеников и последователей), определяемой рядом признаков, таких, как личностная включенность, продолженность во времени, отраженная субъектность лидера школы.

4. Выявленная в процессе исследования система критериев принадлежности к определенной фортепианной школе и уровней их проявления, включающая в себя: на высоком уровне – осознание своей принадлежности к какой-либо фортепианной школе; чувство гордости и собственной ответственности за свои профессиональные достижения; знание основных принципов и подходов, характерных для фортепианной школы; стремление следовать примеру лучших представителей фортепианной школы; на среднем уровне – осведомленность о наиболее ярких представителях фортепианной школы, знание того, у каких музыкантов-педагогов учился собственный педагог; знакомство с музыковедческой и мемуарной литературой, раскрывающей признаки и закономерности развития фортепианной школы, рассказывающей о творческом пути ее представителей; на низком уровне – отсутствие выраженного интереса к фортепианной школе, представителем которой является педагог по фортепиано; отрицание влияния фортепианной школы на уровень собственных профессиональных компетенций; индифферентное

отношение к традициям отечественной музыкальной педагогики – расширяет и усиливает диагностический инструментарий музыкального образования в условиях музыкально-педагогического вуза.

5. Сформированные и апробированные на практике педагогические методы, применяемые педагогами-пианистами, связанные с традицией фортепианной школы, такие, как метод опоры на рационально-аналитический компонент, планомерная осознанная работа над техникой; метод образного сравнения и аналогии; методы «опережающего представления» и «звуковой перспективы»; метод логического соподчинения голосов музыкальной ткани через применения разнообразных способов звукоизвлечения; метод сотворчества; метод совместного прослушивания записей исполнения студентами фортепианных произведений; метод обсуждения и др., а также исследовательские методы – метод педагогического наблюдения; метод опроса; метод интервьюирования; метод интроспекции; метод дистанционного музыкального общения (на завершающем этапе исследования); иллюстративно-сравнительный метод (на завершающем этапе исследования), позволяют обратиться к развивающим возможностям фортепианной школы, представленной в творчестве педагогов-пианистов департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ.

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

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ И ТВОРЧЕСТВО ЕЕ ВЫДАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ

1.1 Сущность и содержание понятия «исполнительская школа» и роль русской фортепианной школы в развитии современного исполнительского искусства

Русская фортепианная школа является в современном мире одной из самых влиятельных. Она концентрирует в себе все самые яркие явления русской музыкальной культуры и передает их последующим поколениям музыкантов всего мира.

Профессиональное сложение русской фортепианной школы началось с середины – второй половины XIX века. Педагогическая и исполнительская практика за последние сто лет показали, что исследование становления и последующего развития русской фортепианной школы, изучение педагогических принципов, которые декларировали ее лучшие представители, имеют существенное значение в процессе подготовки педагогов-музыкантов на современном этапе формирования педагогики искусства.

Русская фортепианная школа оказала огромное влияние на развитие мирового искусства и до настоящего времени продолжает оставаться одной из самых авторитетных и востребованных в условиях реалий современного мира – глобализации и взаимовлияния различных педагогических систем.

Как отмечают исследователи, некоторые основополагающие понятия, такие, как «исполнительская школа» и «исполнительская традиция», повсеместно применяемые в научной и методической литературе, а также в профессиональной среде во время диспутов и выступлений с научными

докладами педагогов-музыкантов, не утрачивают своего значения, а со временем становятся все более важными.

Вместе с тем, данные понятия не всегда до конца осознаются как значимые научные термины, «используются на практике как нечто само собой разумеющееся... присущая им многозначность зачастую рождает не вполне осознанное употребление этих понятий. Это обуславливает необходимость анализа явлений, связанных с данными понятиями и их научной систематизации» [33].

Фортепианная педагогическая школа имеет большое значение для сохранения и внедрения достижений фортепианной педагогики. Само понятие «школа» в области педагогики искусства является многосоставным сложным понятием. Справочная литература определяет в качестве основного признака «длительное художественное единство, преемственность традиций, принципов и методов» [155].

Слово «школа» происходит от греческого «*schole*» и латинского «*schola*» (досуг, занятие, чтение, беседа) и обозначает и само учебно-воспитательное заведение, и систему образования, выучку, приобретенный опыт, а также «направление в науке, литературе, искусстве и т.п., связанное единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и взглядов» [155]. В фортепианном искусстве широко известны такие школы, как школа Нейгауза, школа Игумнова, школа Оборина и др.

В процессе изучения понятия «школа» мы неизбежно сталкиваемся и с понятием «традиция» (от латинского «*traditio*» – передача). В данном случае это «передача духовных ценностей от одного поколения к другому, в результате чего складывается основание всей культурной жизни. Традицией называется также то, что передают» [142]. Данное понятие можно определить как всеобщее, которое присутствует «во всех сферах человеческой жизнедеятельности и активно используется во всех областях знания, науке и искусстве» [105].

Сложение традиции происходит с опорой на те формы деятельности, которые в процессе исторического развития постоянно подтверждали свою значимость и пользу для развития личности. «С изменением ситуации социального развития некоей общности традиция может разрушаться, трансформироваться и замещаться новой. Традиции – важный фактор регуляции жизнедеятельности, составляют основу воспитания» [43].

Таким образом, можно утверждать, что традиция – это один из важнейших методов сохранения и последующей трансляции культурного опыта следующим поколениям. Значимость традиции заключается в том, что опыт, накопленный в прошлом, получает новое преломление в индивидуальном творчестве каждого педагога-пианиста. В результате этого реализуется личностный подход, итог которого заключается в развитии разнообразных школ и направлений, базирующихся на данных традициях.

В специальной литературе термины «исполнительская школа» и «исполнительская традиция» нередко применяются как синонимы. В чем же заключаются общие и отличительные черты данных понятий? Такие исследователи, как С.К. Бондырева [23, с.10], рассматривая сущность этих понятий, основываются на их принадлежности к области социального опыта. Их общие черты базируются на том, что они являются носителями и, в то же время, механизмом трансляции опыта музыкального исполнительства. «В рамках исполнительской школы осуществляется преемственность установок педагога, его принципов и методов работы, взглядов на исполнительское искусство и педагогику. Так, современные ученые С.К. Бондырева и Д.В. Колесов рассматривают преемственность как «явление, сущность которого заключается в усвоении опыта (действий) одних индивидов другими и воспроизведения его в собственной деятельности» [23, с. 10].

Опыт, который передается с помощью школы и традиций включает в себя как узкопрофессиональные навыки музыканта, так и его эрудицию, знания о стилистических особенностях эпох и творчества каждого композитора.

Преимственность, с помощью которой происходит передача опыта, может осуществляться только при непосредственном, личном взаимодействии учителя и ученика. Важно, что такое взаимодействие должно происходить на протяжении длительного времени в формате постоянных индивидуальных занятий.

Обучение может осуществляться и в процессе восприятия различных вариантов исполнения музыки в концертах, в процессе участия в мастер-классах, при прослушивании аудио- и видеозаписей, чтения книг и т.п. Однако при отсутствии личного общения с учителем, которое происходит в процессе достаточно длительного периода, не формируются те сложные связи, системность отношений, характеризующие то, что мы определяем как исполнительскую школу.

Таким образом, можно утверждать, что традиция может существовать и без ярко представленной, системно оформленной исполнительской школы, а сама школа без традиции вообще невозможна.

Среди исследований по истории фортепианной педагогики особое внимание следует обратить на значительный ряд трудов, в которых анализируются различные направления фортепианной педагогики, педагогическое творчество выдающихся пианистов (Л.А. Баренбойм, С.М. Майкапар, Я.И. Мильштейн, А.А. Николаев, С.И. Савшинский и др.).

Наибольшую ценность представляют собой книги, написанные выдающимися пианистами, где авторы делятся своими мыслями, идеями о фортепианном исполнительстве. Среди подобной литературы особенно обращают на себя внимание труды Г.Г. Нейгауза: «Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога» (первое издание – 1959 год); «Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям» (1983 год).

Игра Нейгауза производила всегда сильное впечатление на слушателей. В его исполнении было нечто, выходящее за рамки понятий «техническое совершенство» и «художественная выразительность». Особенно ярко и

образно это определяет О. Мандельштам в своем стихотворении «Рояль» (16 апреля 1931 года).

«...Не прелюды он и не вальсы,
И не Листа листал листы,
В нем росли и переливались
Волны внутренней правоты.
Чтобы в мире стало просторней,
Ради сложности мировой,
Не втирайте в клавиши корень
Сладковатой груши земной.
Чтоб смолою соната джина
Проступила из позвонков,
Нюренбергская есть пружина,
Выпрямляющая мертвецов»
[84].

Ключевым определением цели исполнения, того, для чего собственно, пианист работает над своей собственной интерпретацией музыкального произведения, является по мысли Мандельштама, определение «Чтобы в мире стало просторней, Ради сложности мировой». То есть, исполнитель, выходя за рамки необходимости в процессе игры на фортепиано – адекватного и технически совершенно исполнения произведения – обращается к аудитории с призывом к свободе, взаимопониманию и признанию многомерности населенного людьми мира.

В современной науке до настоящего времени не выработано общепринятое и признанное всеми определение «фортепианная школа». На недостаточную исследованность понятия «фортепианная школа» указывал Л.А. Баренбойм в статье «О фортепианно-педагогических школах вообще и школе Николаева в частности». Он отмечает, что понятие «фортепианно-педагогическая школа» в современной педагогике и музыковедении имеет различные трактовки.

Подчеркивая многогранность понятия и неоднозначность самого термина «фортепианная педагогическая школа» Л.А. Баренбойм писал: «Одни, – пишет он, – продолжая стоять на стародавних позициях, ассоциируют понятие «школа» с определенным комплексом фортепианно-технических навыков, прививаемых ученикам. Другие, говоря о школе, имеют в виду кроме названного комплекса также и характерные для нее музыкально-выразительные приемы. Третьи – всю сумму эстетико-стилевых взглядов, художественно-выразительных средств и черт пианистического мастерства в их единстве. Но даже в последнем случае определение «школа» страдает односторонностью: в поле зрения находится лишь то, чему обучают, а то, как обучают, остается без внимания. А между тем взаимосвязь обоих этих начал нередко определяет жизнеспособность школы» [15, с. 24].

Осмыслению закономерностей и условий существования исполнительских школ посвящены труды Ю.В. Болотова, Д.И. Варламова, Е.С. Виноградовой, В.Д. Иванова, М.Н. Курбатова, Л.В. Николаева и др.

Так, одним из важнейших условий развития фортепианной школы Ю.В. Болотов считает преемственность, осознанное претворение в жизнь принципов и взглядов учителя. В то же время, он предостерегает от бездумного копирования, которое ведет к вырождению школы [33, с. 1407-1411].

Д.И. Варламов и Е.С. Виноградова в своей трактовке исполнительской школы отмечают необходимость непосредственного общения учителя и ученика и представляют развитие и функционирование исполнительской школы в процессе передачи информации от учителя к ученику во временном измерении [33, с. 1407-1411].

Однако в искусстве существуют и объединения творцов, которые живут в одно время и при этом не связаны отношениями учитель-ученик. Они объединены близкими взглядами на искусство, его предназначение, цели и методы осуществления своих идей.

Следует отметить, что подобные объединения более характерны для области изобразительного искусства и архитектуры (барбизонская школа, передвижники, прерафаэлиты, конструктивисты и др.). Так, представителями барбизонской школы стали художники разных поколений (деревня Барбизон привлекала внимание художников уже в 1830-е годы, тогда как само название школы было сформулировано к 1850 годам), которые не учились у какого-то одного мастера. Их объединяло отношение к природе, внимание к ее состояниям и патриархальный покой, разлитый в окрестностях этого местечка.

В области исполнительского искусства для сложения школы необходима, в первую очередь, системность, которая вмещает в себя взаимосвязанные процессы и явления, определяющие наличие исполнительской школы, среди которых:

1. общность взглядов на фортепианное искусство;
2. принадлежность к классу определенного педагога, продолжающего и развивающего в своем творчестве идеи основателя школы;
3. непосредственное общение, регулярные занятия на протяжении длительного времени, что является необходимым для восприятия учеником не только педагогических установок учителя, но и его эстетических предпочтений, вкусов, взглядов на жизнь и творчество.

Так, В.Д. Иванов подчеркивает качество системности, определяя понятие «исполнительская школа» по отношению к музыкантам-духовикам. Данное им в «Словаре музыканта-духовика» определение понятия «школа исполнительская» – «сложившееся в исполнительско-педагогической сфере искусства системное художественное направление, связанное со своеобразием и общностью основных взглядов, преемственностью принципов и методов в обучении игре на том или ином музыкальном инструменте» [65] представляется справедливым и для других исполнительских школ – фортепианной, скрипичной, вокальной.

Собственную трактовку понятия «фортепианная школа» высказывает в своей диссертации «Исполнительская и педагогическая деятельность А.Н. Есиповой в контексте отечественного фортепианного искусства» Ю.В. Болотов, который подчеркивает необходимость для существования фортепианной школы общности «эстетико-мировоззренческих установок и стилистических особенностей исполнения», наличие такой важнейшей составляющей, как «система педагогических (не только технико-методических, но и художественно-стилевых) принципов творческого лидера – главы школы и его последователей и создают феномен исполнительско-педагогической школы» [21, с. 8].

Теоретическому исследованию понятия «исполнительская школа» во многом посвящена диссертация А.Б. Бородина «Формирование понятия "фортепианная школа" у музыкантов-исполнителей в процессе профессионального вузовского образования» (Екатеринбург, 2007). Опираясь на форму и содержание понятия «научная школа», он предлагает следующее определение понятия «фортепианная школа»: «Фортепианная школа – это неформальное объединение музыкантов, которое обладает центром или отличается полицентричностью, имеет индивидуальную парадигму, включающую эстетические, педагогические, исполнительские, профессиональные принципы, характеризуется прямым или опосредованным типом коммуникации и осуществляет сохранение, передачу, генерирование художественных идей и выработку технических средств для их воплощения в местном, национальном или интернациональном масштабе в рамках конкретного исторического периода» [25, с. 4].

По его мнению, основная роль в сложении и функционировании фортепианной школы принадлежит ее лидеру-основателю, увлекающему своих последователей собственными педагогическими и художественными принципами. Бородин особенно выделяет три типа лидеров – основателей фортепианной школы.

Первый тип лидеров – лидеры, для которых педагогика стала центральным звеном их творческой деятельности наряду с собственно исполнительской деятельностью, и которым удалось сгруппировать вокруг себя учеников-последователей, разделяющих и транслирующих усвоенные принципы учителя. В качестве примера можно привести творчество Г.Г. Нейгауза, для которого педагогическая деятельность не стала второстепенной, не заслонялась его выдающейся исполнительской практикой.

Среди ярких пианистов – учеников Генриха Густавовича Нейгауза такие выдающиеся исполнители, как Эмиль Гилельс, Вера Горностаева, Яков Зак, Владимир Крайнев, Евгений Малинин, Алексей Наседкин, Станислав Нейгауз, Святослав Рихтер. В свою очередь, многие из учеников Нейгауза воспитали своих учеников, продолживших традиции основателя школы. Так, профессор Московской консерватории Я.И. Зак воспитал таких пианистов, как Элисо Вирсаладзе, Евгений Могилевский, Николай Петров, которые с честью представили русскую фортепианную школу.

Второй тип лидеров – лидеры, для которых преподавание стало лишь значительным эпизодом их творчества (Э.Г. Гилельс, В.С. Горовиц).

Э.Г. Гилельс начал преподавать как ассистент Г.Г. Нейгауза и со временем (с 1952 года) становится профессором Московской консерватории. Среди его учеников – пианист, дирижер, писатель и философ В. П. Афанасьев, Ф.И. Готлиб, И.М. Жуков, М.В. Мдивани.

По свидетельству Л.А. Баренбойма, о своей педагогической деятельности сам Эмиль Григорьевич говорил: «Когда я преподаю, то преподаю как музыкант-исполнитель: сопереживаю с учеником. Если в его игре меня что-то не удовлетворяет, я нервничаю, сгораю. Настоящий педагог – педагог по профессии – мудрее меня: ему не нужно думать о концертном репертуаре, не нужно иметь его всегда наготове. Он занят только учениками, может часами возиться с ними, доделывая сочинения технически и эмоционально» [18, с. 32].

Одной из существенных сторон деятельности Гилельса была его работа в жюри Международных исполнительских конкурсов, в том числе, в качестве председателя пианистического жюри Международного конкурса им. П.И. Чайковского.

Для обращения к области педагогики у В.С. Горовица были собственные причины, основная из которых заключалась в следующем: «Направление, которое принимало исполнительское искусство, совсем меня не радовало. Всё начинало становиться сухим, однообразным, неинтересным. Мне не хватало изюминки великих пианистов, скрипачей и певцов прошлого» [129]. Однако его педагогическая деятельность носила, в основном, эпизодический характер, а ученики попадали к нему уже сложившимися исполнителями, владеющими значительным репертуаром и, по мнению исследователей, большого успеха смогли добиться только два из них – Б. Джанис и Г. Графман. Педагогические усилия В.С. Горовица были направлены, в основном, на задачи интерпретации исполняемых произведений.

Третий тип лидеров – лидеры, не принимающие непосредственное участие в педагогическом процессе.

А.Б. Бородин упоминает данный тип лидеров-пианистов – тех, кто единолично развивал свои художественные принципы и не участвовал в традиционном педагогическом процессе, приводя в качестве примера творчество таких исполнителей, как С.В. Рахманинов и С.Т. Рихтер.

Важно понимать, что эти великие исполнители, не создав собственную исполнительскую фортепианную школу, непосредственно не воспитав собственных учеников-последователей, тем не менее, являются яркими представителями фортепианного искусства в его наиболее широком понимании, оказав своим творчеством влияние на развитие фортепианного искусства в целом.

Их исполнение является эталонным для многих пианистов – их современников и представителей последующих поколений. Этому немало

способствует наличие аудиозаписей и документальных фильмов, сохранивших для нас исполнение этими великими музыкантами значительного пласта фортепианной музыки.

В любом случае, сущность понятия «фортепианная школа» всегда содержит в себе какое-либо обращение к субъекту, его становлению и самоактуализации. Процессы, отражающие стремление человека «быть самим собой» рассматривались в работах А.Б. Орлова, А. Маслоу, К. Роджерса, К.Г. Юнга. Данное направление получило название «персонализации».

Так, Маслоу отмечал сложность и противоречивость процесса самоактуализации. Он писал: «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято. Средний человек – это полное человеческое существо, с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями» [73].

Таким образом, подчеркивается значение среды, обучения и воспитания человека, воздействующих на него в процессе самоактуализации. «Учитель или культура не создают человека. Они не насаждают в нем способность любить или быть любопытным, или философствовать, создавать символы, творить. Скорее они дают возможность, благоприятствуют, побуждают, помогают тому, что существует в зародыше, стать реальным и актуальным» [139].

В советской психологии в работах А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, А.В. Петровского, В.А. Петровского последовательно рассмотрено само стремление индивида стать личностью, что определяется авторами как персонализация (индивидуализация).

Данная идея, выдвинутая В.А. и А.В. Петровскими, и призванная, по мнению А.В. Петровского (автора данного термина), обеспечить равновесие, противопоставляя персонализацию как процесс, противоположный социализации. «Подобно тому, как индивид стремится <...> продолжить род,

<...> личность индивида стремится продолжить себя, заложив идеальную представленность, свое инобытие в других людях <...> человек делится своим бытием с другими людьми, запечатлевает, продолжает себя в них и за счет этого выступает как личность» [110, с. 50].

Продолжая эту мысль в направлении осмысления сущности понятия «фортепианная школа», мы отмечаем необходимость для ее возникновения и существования представленности личности (в данном случае, выдающегося пианиста – исполнителя и педагога) в жизни других людей (учеников и последователей) и обозначить данную представленность следующими признаками:

- личностная включенность;
- продолженность во времени;
- отраженная субъектность лидера школы, определяемая в справочной литературе как «результат его персонализации, сохраняющийся при его «материальном несуществовании» [107, с. 272].

Остановимся более подробно на данных признаках понятия «фортепианная школа».

Личностная включенность понимается в русле данного исследования как направленность действий субъекта на внешнюю действительность – социум, физический мир и мир идеального, общение людей. При этом обязательным является взаимодействие индивидуальной интерпретации событий и явлений с эмоционально-мотивационной сферой в целом.

Субъективное согласие или несогласие с явлениями внешней действительности становится для субъекта такой формой активности, которая имеет свои этапы решения, с помощью которых осознается степень близости данных явлений собственному «Я».

Таким образом, в данной работе мы определяем понятие «личностная включенность» для пианиста, являющегося представителем той или иной фортепианной школы как **осознанное и эмоционально наполненное отношение ко всем проявлениям признаков данной школы, которое с**

течением времени может углубляться, или, наоборот, становится более поверхностным, то есть, представленное в динамике.

Продолженность во времени. Понятие «фортепианная школа» обязательно имеет важный для ее осмысления временной параметр, охватывающий продолжительность ее проявления в творчестве ряда последователей основного лидера. Таким образом, мы определяем «продолженность во времени» как **важную характеристику фортепианной школы, говорящую о ее влиятельности, прочности связей и жизнеспособности.**

Отраженная субъектность. Фортепианная школа не может существовать сама по себе, она обязательно является отражением характера, таланта, убеждений и предпочтений ее главы – основного лидера, ставшего основателем нового взгляда на исполнительство, интерпретацию и осмысление музыкальных произведений, продолженных в творчестве его учеников и последователей. Поэтому мы характеризуем понятие «отраженная субъектность» как **продолжение достижений выдающегося пианиста – основного лидера фортепианной школы в последующих поколениях исполнителей.**

Принимая во внимание все вышеизложенное, в рамках данного исследования нами было уточнено определение понятия «исполнительская школа», которое понимается нами как **система ряда художественных принципов и методов исполнительской и педагогической деятельности, сформированная в творчестве выдающегося представителя музыкального искусства, обладающего ярко выраженной способностью к персонализации, и существующая во времени в процессе преемственности, непосредственного взаимодействия учителя и учеников.**

В связи с этим, в аспекте проблематики данного исследования в первую очередь необходимо изучить творчество выдающихся русских пианистов – педагогов-музыкантов, понять и определить основные принципы

их педагогического творчества, выявить, как применяемые ими методы воспитания успешных музыкантов могут быть реализованы в условиях современной фортепианной педагогики.

1.2 Цели и принципы творческой деятельности представителей московской фортепианной школы в исторической ретроспективе

Прежде, чем рассматривать характерные особенности педагогической деятельности выдающихся музыкантов-пианистов, принадлежащих к московской фортепианной школе, необходимо отметить то общее, что объединяет этих ярких мастеров, каждый из которых отличается неповторимой индивидуальностью и собственным видением музыкальных и педагогических задач. «В России вторая половина XIX в. была определяющим временем для становления того, что впоследствии назовут «российская исполнительская школа». Это понятие включает в себя более узкие: фортепианная школа, скрипичная и т.д.; они, в свою очередь делятся на различные ветви, к примеру, московская фортепианная школа, петербургская скрипичная школа и т.д. Проследить формирование и развитие этих школ – одна из задач истории профессионального музыкального образования» [75].

В первую очередь, нужно помнить о том, что все ветви русской фортепианной школы, развившиеся на протяжении XX века, восходят к основополагающей деятельности Антона Григорьевича и Николая Григорьевича Рубинштейнов, в результате усилий которых начали свою деятельность Петербургское, а вскоре и Московское музыкальное общество, были основаны первые русские консерватории. Другими словами, общим для целого ряда представителей московской фортепианной школы можно считать их отзывчивость на требования времени и потребность общества в высокопрофессиональных музыкантах-исполнителях и педагогах-музыкантах.

Таким образом, исполнительская школа может быть охарактеризована как «явление, одновременно принадлежащее к высшим достижениям художественной культуры и свидетельствующее об уровне развития профессионального музыкального образования, его «верхней планке» [75].

В русле данного исследования необходимо также помнить и о более ранних истоках и влияниях на сложение русской фортепианной школы, которые восходят к деятельности таких композиторов, пианистов и педагогов как Джон Фильд (1782-1837) – приверженец «пения на фортепиано», Адольф Гензельт (1814-1889) – который был в числе первых профессоров Петербургской консерватории, Антон Герке (1812-1870) – один из учителей М.П. Мусоргского и П.И. Чайковского, Александр Виллуан (1804-1878), прогрессивный фортепианный педагог, у которого учились А.Г. и Н.Г. Рубинштейны, Александр Дюбюк (1812-1897), пианист, педагог и композитор, профессор Московской консерватории, учениками которого были М.А. Балакирев, Г.А. Ларош, Н.С. Зверев и Н.Д. Кашкин.

В российской музыкальной педагогике наиболее яркой стала московская фортепианная школа, выдающимися представителями которой являются такие музыканты, как А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, С.Е. Фейнберг и Г.Г. Нейгауз.

В современном мире подготовка профессиональных пианистов базируется на прочном фундаменте выработанных в творчестве выдающихся исполнителей прошлых лет главных принципов, обеспечивших дальнейшее развитие русской фортепианной школы и ее успех на всем протяжении XX века. «Мировое признание русской музыкальной школы стало возможным только в связи с успехами исполнителей, которые донесли до слушателей в разных странах красоту и блеск создаваемых композиторами произведений» [68, с. 151].

Музыковеды – историки музыки отмечают как особенно продуктивный период, кульминацию в развитии русской фортепианной педагогики период от 1920-х гг. до 1950-60-х. «Можно со всей определенностью утверждать, что он теснейшим образом связан с деятельностью таких мастеров, как К. Игумнов, А. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, С. Фейнберг (Москва) и Л. Николаев (Ленинград). Несмотря на неповторимость профессионально-личностных качеств, индивидуальное своеобразие перечисленных мастеров, различие

исполнительских манер, педагогических установок, художественно-эстетических принципов и т.д., совокупные результаты их многогранной деятельности дают основание говорить о системном единстве российской фортепианной школы XX столетия. Ярчайшая страница в деятельности этой школы связана с исполнительской и педагогической деятельностью Александра Борисовича Гольденвейзера» [78].

Александр Борисович Гольденвейзер (1875-1961), который был не только пианистом и педагогом, но и композитором, музыкальным критиком и общественным деятелем, принадлежит к блестящей плеяде музыкантов, составивших славу русской и советской фортепианной школы.

В Московской консерватории он учился в классе А.И. Зилоти и вся обстановка, музыкальная, эстетическая среда этого учебного заведения оказала сильное влияние на формирование его взглядов на искусство, на серьезную роль педагога-музыканта и художника в самом широком смысле этого слова. Гольденвейзер на протяжении многих лет дружил с Л.Н. Толстым и свои воспоминания об этом гениальном писателе и мыслителе отразил в ряде литературных работ, таких, как «Воспоминания о Л.Н. Толстом», «Вблизи Толстого. Записи за 15 лет», «Лев Толстой и музыка. Воспоминания». О том, насколько Гольденвейзер был близок к Л.Н. Толстому, говорит, например, тот факт, что он присутствовал при кончине писателя и его попросили заверить завещание Л.Н. Толстого.

Для данного исследования важно, что Гольденвейзер беседовал с писателем о сущности и роли музыки в жизни человека, о роли и ответственности музыканта. Он писал: «Я не хочу сказать, что все высказанное здесь мною точно выражает мысли Льва Николаевича о музыке, но обо всем этом мне много раз случалось с ним беседовать, и все это очень его интересовало» [47].

Особенно волновал Гольденвейзера вопрос о роли исполнителя, о чем он неоднократно беседовал с Л.Н. Толстым и в результате долгих размышлений они приходили к выводу о том, что «без исполнителя музыка

не звучит». В своих воспоминаниях Александр Борисович отмечал, что «самое существование музыкального искусства неустойчиво. Всякое музыкальное произведение протекает во времени, а этот его временный строй не может быть вполне точно зафиксирован. Всякая запись музыки является более или менее несовершенным приближением. Вообще, самое существование записанного музыкального произведения только потенциально, – это лист бумаги, испачканный черной типографской краской. Между автором и слушателем неминуемо должно существовать третье лицо – исполнитель, без которого музыка не звучит, а музыкальное произведение – фикция. Исполнитель вынужден всякий раз заново (и всегда различно) творчески воссоздать замысел автора. Всякое музыкальное исполнение всегда *однократно* и никогда не бывает вполне адекватным замыслу автора» [47].

Гольденвейзер считал, что исполнитель должен стремиться к тому, чтобы приближаться к уровню духовной культуры композитора – автора исполняемых им музыкальных произведений, самому быть «значительным человеком». «Как бы хорошо исполнитель ни владел мастерством, если он сам не значительный человек, и ему самому нечего сказать слушателю, его воздействие будет ничтожно» [41, с. 8].

Как педагог-музыкант А.Б. Гольденвейзер оставил значительный след в самом развитии музыкальной педагогики России. Так, уже в 1931 году по его предложению была организована так называемая «Особая детская группа» при Московской консерватории, которая впоследствии стала известной всему миру Центральной музыкальной школой. Гольденвейзер, сначала как профессор Московской консерватории, а затем и ее ректор (1939-1942 гг.), одновременно становится художественным руководителем этой школы (1936-1941 гг.).

Отметим наиболее яркие компоненты педагогического творчества А.Б. Гольденвейзера. Здесь на первом месте, безусловно, находится рационально-аналитический компонент. «Много знать, чтобы правильно чувствовать

музыку» – это положение, уходящее своими историческими корнями в педагогику Н. Рубинштейна, было близко и Гольденвейзеру... Продуманная сознательная работа над художественным произведением, включающая раскрытие ученику художественных и исполнительских задач, стилистических особенностей произведения, привитие подлинного вкуса, а также планомерная осознанная работа над техникой были для него основным путем музыкального и пианистического развития ученика. Приступая к работе над музыкальным произведением в классе Гольденвейзера, следовало всегда иметь четкое представление о стилистике, композиционных особенностях, формо-структуре и историческом контексте произведения. Логика развития мысли композитора и отсюда уже выбор выразительно-технических средств – это было для Гольденвейзера первично» [78].

Известно, что Гольденвейзер четко разграничивал процессы разучивания и исполнения музыкальных произведений. В связи с этим он сформулировал и особые задачи для этих процессов, придавая важнейшее значение самостоятельной работе учеников. «Одной из особенностей его методики было требование к ученикам специально и целенаправленно выучивать произведение наизусть. Он считал, что ученика с детства следует приучать сразу учить все заданное на память, воспитывать и развивать музыкальную память уже в раннем периоде обучения... Гольденвейзер считал, что только при исполнении наизусть может получиться действительно художественное исполнение произведения и исполнитель приобретет подлинную свободу в выражении чувств и передаче содержания произведения. Вопросам развития памяти, изучению способов запоминания нотного текста Гольденвейзер уделял большое внимание в своей деятельности» [78].

На кафедре музыкального искусства (с 2020 года – департамент музыкального искусства) института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» уже много лет

трудится выдающийся пианист, педагог и писатель – Борис Абрамович Печерский. Его главным учителем был Александр Борисович Гольденвейзер.

Приведем фрагмент интервью, которое профессор Печерский дал в 2018 году. В этом интервью содержатся воспоминания Печерского о его общении с Гольденвейзером в процессе обучения в консерватории. «Гольденвейзер занимался в своем знаменитом классе на четвертом этаже. Всегда к началу занятий приходили все студенты, и никто не знал, кто будет играть. И вот он приходил в класс, садился и вот кто ему понравился в этот момент, тот садился играть, все остальные слушали. И совсем необязательно, что доходила очередь до каждого. Остальные просто сидели и слушали, участвовали в этом деле.

Александр Борисович запомнился мне, во-первых, тем, что он очень часто начинал рассказывать о том, как он шел по Мясницкой и встретил Сережу Рахманинова, или, там вдруг зашел к нему Танеев и т.д., и т.д. Это уже как-то очень впечатляло, потому что эта связь времен, конечно, была уникальная.

Гольденвейзер был и композитором тоже, но как композитор он был малоизвестен. Как-то мало звучат его сочинения, и тогда мало звучали. Прославился он именно как пианист. Он был, кстати, замечательным редактором сочинений Бетховена и сонат Скарлатти.

Он очень часто, прослушав все сочинение, говорил два-три слова, но эти два-три слова, как-то высвечивали все сочинение, в определенной какой-то плоскости и многое становилось ясно. Он подробно не занимался, но вооружал студента, ученика какой-то мыслью, которая как ключик открывала многие, многие важные вещи. Ну, личность легендарная. Он был одно время и директором консерватории, и методист выдающийся, потому что у него много есть методических работ, по поводу того, как надо играть на рояле» [29, с. 33-34].

А.Б. Гольденвейзер воспитал более 200 учеников, многие из которых стали всемирно известными музыкантами. Это

Д.А. Башкиров, Л.Н. Берман, Д.Д. Благой, Г.Р. Гинзбург, Д.Б. Кабалевский, Н.Г. Капустин, Т.П. Николаева, Р.В. Тамаркина, С.Е. Фейнберг и др.

На формирование и развитие фортепианного искусства в первой половине XX века сильное влияние оказала как исполнительская, так и педагогическая деятельность Константина Николаевича Игумнова (1873-1948).

Среди выдающихся музыкантов, составивших славу советской фортепианной школы, Игумнов занимает одно из центральных мест и как блестящий исполнитель, и как мудрый педагог. Каждый, кому посчастливилось слышать игру Игумнова – Л.Г. Григорьев, Я.М. Платек, А.А. Николаев, Я.В. Флиер и др., исполнявшего произведения Бетховена, Листа, Рубинштейна, Шопена, Чайковского и других композиторов (Игумнов обладал обширнейшим исполнительским репертуаром), кроме яркой индивидуальной трактовки исполняемых сочинений отмечали совершенно особенное, присущее только этому исполнителю выразительное, певучее звучание фортепиано.

К.Н. Игумнов – это пианист, обладавший удивительным искусством «пения на фортепиано». «Под его чуткими пальцами инструмент звучал всегда мягко и интонационно выразительно, без резкостей и привкуса «ударности». Эту особую культуру звука он передавал своим ученикам, и хотя каждый из них вносил в собственное искусство то, что отвечало его художественной индивидуальности, все они сохраняли в своем пианизме черты игумновского стиля, его тонкое понимание выразительных качеств звучания» [104].

«К.Н. Игумнов – старший представитель московской фортепианной школы, соученик А.Н. Скрябина, С.В. Рахманинова, Н.К. Метнера. Он учился в Московской консерватории у Н.С. Зверева, А.И. Зилоти, П.А. Пабста, В.И. Сафонова, С.И. Танеева, вобрав, таким образом, московские музыкальные и пианистические традиции конца 80 – 90-х гг. XIX в.» [135].

Среди источников – мемуаров и статей, посвященных Игумнову, значительное место занимают работы Я.И. Мильштейна и Д.А. Рабиновича, в которых авторы передают целостный облик К.Н. Игумнова и как исполнителя, и как педагога.

Продуктивная и разносторонняя деятельность (просветительская и лекционная) учеников мастера, таких, как Л.Н. Оборин, Я.В. Мильштейн, К.Х. Аджемов, которые описывали манеру его игры и анализировали методы, применяемые им на занятиях, способствовала передаче слушателям знаний о своем учителе, о его исполнительских и педагогических принципах.

Благодаря этим источникам мы сегодня знаем, какое большое значение Игумнов придавал интонации, трактуя музыку «как живую речь, как своеобразный язык, неоценимый, прежде всего, в качестве проводника мыслей и чувств» [82, с. 4]. Действительно, по воспоминаниям музыкантов, а также по собственным записям Игумнова мы можем оценить то внимание, которое пианист уделял интонации в музыке. Он считал, что сама содержательность исполнения опирается, в первую очередь, на его интонационный смысл. Более того, известная теория Игумнова, касающаяся выделения «интонационных точек», является логическим продолжением его изучения различных сторон музыкальной выразительности, связанной с интонацией. «Интонационные точки, – говорил он, – это как бы особые точки тяготения, влекущие к себе, центральные узлы, на которых все строится. Они очень связаны с гармонической основой. Теперь для меня в предложении, в периоде всегда есть центр, точка, к которой все тяготеет, к которой все как бы стремится. Это делает музыку более ясной, слитной, связывает одно с другим» [82, с. 60].

Так называемое «исполнительское интонирование» Игумнов связывал с пониманием значения имеющих в тексте произведения лиг и его содержательной фразировки. Он отмечал необходимость «широкого мелодического дыхания», единства всех мотивов и фраз, а также то, что

исполнитель должен следовать авторским или редакторским ремаркам, причем стремиться при этом соблюдать единое протяженное дыхание, избегая «дробности» в изложении музыкального материала.

На данном принципе «широкого мелодического дыхания» базируется и его теория «горизонтального мышления». «Для того, чтобы все звенья исполнения-рассказа были согласованы между собой, – говорил он, – для того, чтобы контрасты были закономерны, необходимо уметь горизонтально мыслить, необходимо каждую интонацию, каждое гармоническое звучание рассматривать не в отдельности, как самодовлеющее, не смаковать его, а иметь в виду его функциональное значение, рассматривать его в общей связи и, исходя из этого, придавать ему тот или иной характер» [104].

Ученики Игумнова вспоминают точные, выразительные образные сравнения, которые во время занятия приводил мастер, что очень помогало ученикам понять и представить себе сам характер звучания. Это подтверждает важнейшую роль художественного образа в процессе интерпретации музыкального произведения.

Известно, что Игумнов придавал большое значение непосредственному чувству, возникающему у пианиста во время исполнения в результате так называемого «опережающего представления» о звучании, которого нужно достигнуть. При этом он настаивал на точном воспроизведении нотного текста, особенно в отношении ритмической и динамической сторон исполняемой музыки.

Одним из центральных для Игумнова был «принцип первенства погружения в образный строй произведения». Отрицая формальный подход к работе над музыкальным произведением – первоначальное знакомство с текстом, работа над отдельными техническими трудностями, исполнение произведения целиком и его художественная отделка – он придерживался собственного подхода, когда с самого начала ученику предоставлялась возможность погружения в образный строй пьесы. При этом основное внимание уделялось внимательному вслушиванию в звучание даже на

начальном этапе освоения произведения при исполнении в значительно более медленном темпе. Такое «бесконечное вслушивание» в классе Игумнова считалось главным условием постижения содержания музыкального произведения. Данная методика распространялась также на достижение чуткой и тонкой педализации.

При работе в медленном темпе Игумнов не допускал игры преувеличено активными пальцами, а настаивал на исполнении *legato*, что способствовало приспособлению ученика к сложным для исполнения фрагментам текста. Вместе с тем, время от времени он предлагал студентам исполнить произведение в достаточно быстром темпе (иногда это были только отдельные фрагменты) для того, чтобы перевести задуманный образный план пьесы в адекватный замыслу композитора темп.

Игумнов отрицал механическую зубрежку, и для лучшего освоения технически трудных мест начинал с их анализа, установления рациональной и удобной аппликатуры, целесообразного распределения нотного материала между руками. Игумнов отмечал, что «наряду с этим необходимо и специально заниматься техникой: играть гаммы и арпеджио, упражнения из сборников Сафонова, Брамса и других авторов. Он подчеркивал, что технические упражнения не следует играть механически. Нужно добиваться ровности и певучести звучания, вырабатывать при этом мягкие и гибкие движения» [104], достигая при этом естественного прикосновения к клавишам, слияния с клавиатурой. Константин Николаевич объяснял ученикам, что движение руки «должно быть слитным, плавным и не должно идти вразрез с исполняемым произведением...оно должно вытекать из содержания исполняемого; оно должно быть естественным и свободным» [104].

Таким образом, мы отмечаем, что важным принципом педагогической работы Игумнова было достижение максимального контакта ученика с фортепиано, что обеспечивало «пение на фортепиано» и широкую палитру звуковых красок.

Большой интерес для современных педагогов-музыкантов представляет учение Игумнова о «звуковой перспективе», что в самом общем виде можно охарактеризовать как выстраивание логического соподчинения голосов музыкальной ткани в зависимости от их значимости. На практике достижение такого соподчинения требовало применения разнообразных способов звукоизвлечения.

Первенство художественно-музыкальных задач по отношению к фортепианной технике обусловило сложение собственных исполнительских и педагогических принципов музыканта. «Именно поэтому Игумнов, как и другие выдающиеся педагоги, был не просто учителем, обучающим игре на фортепиано, а подлинным воспитателем музыкантов, учившим языку музыки, пониманию ее выразительных средств и путей их выражения в живом звучании» [104].

Как непревзойденный исполнитель Игумнов обладал значительным репертуаром, в котором большое место занимала музыка П.И. Чайковского. Её исполнение поражало искренностью и непосредственностью выражения, звуковым мастерством. «Все эти качества Игумнова-музыканта как продолжение его личностных качеств: скромности, аскетичности, высоких нравственных принципов, важны для понимания феномена игумновской педагогики» [135].

За время своей почти пятидесятилетней работы в Московской консерватории (с 1899 по 1948 год) Константин Николаевич Игумнов стал основателем направления в фортепианной педагогике, которое получило название «игумновского». Среди более 500 его учеников такие выдающиеся музыканты разных поколений, как А. Бабаджанян, М. Гринберг, Б. Давидович, И. Добровейн, Я. Мильштейн, Л. Оборин, Н. Орлов, Я. Флиер, Н. Штаркман и др.

Школа К.Н. Игумнова стала известной и влиятельной во всем мире, так как его ученики работали во многих странах. Например, Б.М. Давидович стала одним из самых уважаемых профессоров Джульярдской школы в США

и воспитала целый ряд всемирно известных пианистов, а Н.Л. Штаркман – профессор Московской консерватории, долгие годы трудился и в качестве председателя жюри международных конкурсов исполнителей. Все это объединяет музыкантов разных стран и дает нам право характеризовать творчество К.Н. Игумнова как яркое явление мирового музыкального искусства.

Самуил Евгеньевич Фейнберг (1890-1962) – композитор, исследователь, педагог и удивительный исполнитель, который «в течение всей своей жизни... сохранял титанический масштаб освоения фортепианного репертуара. В 20-х годах он исполнил в двух концертах все 10 сонат Скрябина, вместе с профессором Московской консерватории Б. О. Сибором – все сонаты Бетховена для скрипки и фортепиано. Он неоднократно давал циклы концертов из всех 32-х фортепианных сонат Бетховена. В его репертуар входили все основные сочинения Баха, Бетховена, Шопена, Шумана, Листа, Скрябина, многие сочинения Чайковского, Рахманинова, Метнера и других композиторов. В программы своих выступлений с оркестром Фейнберг часто включал 4-й и 5-й концерты Бетховена, концерт Скрябина, 3-й концерт Рахманинова, 1-й и 3-й Прокофьева, свои собственные концерты» [30].

Необходимо специально остановиться на важнейшей стороне творчества Фейнберга – его собственных сочинениях. К сожалению, в наши дни малоизвестны созданные им произведения. Между тем, его индивидуальный композиторский стиль, направленный на выявление выразительных возможностей фортепиано через новые проявления сложной музыкальной ткани произведения, говорит о том, что этому композитору были доступны такие тайны фортепианной музыки, которые могут открываться только автору, являющемуся мастером исполнения, знакомому со всеми сложностями и выразительными возможностями этого музыкального инструмента. Он убедительно демонстрирует неразрывную связь деятельности композитора и практики исполнителя-интерпретатора, о

чем и пишет в своей книге «Пианизм как искусство», обобщая свой опыт композитора и пианиста, а также свои наблюдения.

«Уже первые собственные сочинения Фейнберга привлекли внимание как отечественных, так и зарубежных музыкантов. Видный американский музыковед Карл Энджел, говоря о большой группе советских композиторов, развивающих наследие Скрябина, указывал: «Наиболее индивидуальное явление в этой плеяде – творчество Самуила Фейнберга. У него мощное дарование. Возможно, он даже гениален. Его две фантазии для фортепиано – концентрированный экстракт глубоко музыкальной души... Современность его музыки не повисает без опоры в воздухе, а покоится на прочном камне...» [30].

Композиторское наследие Фейнберга почти целиком посвящено фортепиано – это такие крупные сочинения, как 12 сонат, 2 фантазии, 2 сюиты, 3 концерта. Кроме того, это и произведения для других инструментов – например, соната для скрипки, а также вокальные сочинения.

Свои взгляды на исполнительское искусство, а также на связь композиторской и исполнительской деятельности С.Е. Фейнберг изложил в книге «Пианизм как искусство», где он обосновано отмечает, что «говоря о качествах советского пианизма, прежде всего, необходимо отметить, что он проникнут большими традициями русского исполнительского искусства. И здесь сейчас же надо указать на одну общую и чрезвычайно ценную особенность: традиции нашего пианизма созданы, в первую очередь, крупнейшими русскими композиторами-исполнителями. Достаточно назвать такие имена, как Балакирев, Лядов, Рахманинов и Скрябин, Метнер, Прокофьев, Шостакович, – и мы ясно увидим, что все основные достижения стиля идут по преемственным стадиям, от одного крупнейшего композитора-пианиста к другому. Пианизм Рахманинова многим обязан творчеству Чайковского. Конечно, все пианистические приемы Рахманинова связаны с фортепианной фактурой его собственных произведений... Но для большинства рахманиновских форм изложения мы можем найти прообразы в

фортепианных произведениях Чайковского. Каждый советский пианист продолжает совершенствовать свое мастерство, изучая пианистическое наследие Рахманинова. Но в пределах традиций русского пианизма мы можем найти и черты исключительного разнообразия. Пианистические принципы Скрябина и Метнера настолько же различны, насколько противонаправлены линии их фортепианного творчества» [147 с. 167].

Исполнение Фейнберга именно потому так узнаваемо и своеобразно, что он обладал широтой композиторского взгляда на музыку, даром охватить все грани исполняемого им произведения как композитор-мыслитель, что, безусловно, обогащало его интерпретаторские возможности. «Мощная личность творца-философа слышна за каждой сыгранной им нотой, это не только не противоречит авторскому стилю и смыслу произведения, но сообщает ему особенный, живой трепет подлинной жизни» [30].

Ученик А.Б. Гольденвейзера, С.Е. Фейнберг как педагог создал собственную исполнительскую школу, в которую входят такие пианисты, как Игорь Аптекарев, Виктор Бунин, Валерия Варшавская, Нина Емельянова, Зинаида Игнатьева, Лю Шикунь, Виктор Мержанов, Владимир Натансон, Людмила Рощина и др.

Известно, что Самуил Евгеньевич большое внимание уделял записям своего исполнения произведений И.С. Баха. По воспоминаниям его ученицы профессора Л.В. Рощиной, «по воскресеньям... в сопровождении своего брата-художника Леонида Евгеньевича Фейнберга, Самуил Евгеньевич поднимался в Малый зал консерватории, где его встречал работавший в те годы тонмейстером в кабинете звукозаписи консерватории Мстислав Петрович Ковалев... приносился микрофон, включалась запись, и Самуил Евгеньевич начинал играть. Практически все прелюдии и фуги писались с одного раза, без повторов, за исключением ре-мажорной прелюдии из первого тома, которую Самуил Евгеньевич записал два или три раза» [116].

Усилиями учеников Самуила Евгеньевича в аудиофонде Московской консерватории был создан специальный отдел, который хранит фонограммы

выступлений мастера, в том числе и особенно ценные для педагогики записи из домашнего архива, которые были сделаны в процессе занятий и показа учителя. Эти записи были собраны и подготовлены к изданию учеником и исследователем творчества Фейнберга В.В. Буниным.

Сравнивая записи, сделанные во время выступления, те, которые были предназначены для публикации и те, которые послужили для непосредственной работы с учениками, поражаешься тому, до какой степени «Фейнбергу была абсолютно чужда всякая «законсервированность» трактовки, мумификация образов... По воспоминаниям профессора З.А. Игнатъевой, одной из последних учениц великого музыканта, Самуил Евгеньевич любил играть в классе своим ученикам изучаемые ими произведения, или близко связанные с ними по смыслу. Впечатление от таких спонтанных «концертов» было настолько сильным, что по окончании исполнения сознание ученика с трудом возвращалось в 28 класс консерватории из тех заоблачных, божественных высот, куда уводило его исполнение учителя» [116].

Эти особенные, сделанные «для себя» записи в полной мере дают возможность слушателю погрузиться во внутренний мир музыканта, не связанного во время исполнения и записи никакими условностями, представить себе культурный и человеческий масштаб этой разносторонней личности.

«Редкие человеческие качества Самуила Евгеньевича – кристальная честность, благородство, великодушие, скромность, доброта – снискали ему любовь и уважение всех, кто его знал. Простота в общении, мягкость, весь обаятельный облик учителя притягивали к себе молодежь и вызывали ее доверие и горячее желание стремиться к высотам избранного искусства» [30].

Школа Генриха Густавовича Нейгауза – это выдающееся явление мировой музыкальной педагогики. К ней принадлежат несколько поколений блестящих пианистов и педагогов. Ученики Г.Г. Нейгауза и поныне сохраняют традиции своего учителя и в России, и во многих других странах.

«На педагогическую деятельность Г.Г. Нейгауза сильнейшее влияние оказывали особенности его личности, его исполнительский облик, а также биография: то, что он происходил из музыкальной семьи Нейгаузов-Шимановских-Блуменфельдов; и то, что в юности несколько лет провел в Европе, впитывая самые разнообразные эстетические впечатления и обогащая свою эрудицию; и то, что учился у известнейших музыкантов из разных стран – К.Г. Барта (Германия), Л. Годовского (Польша), Ф.М. Блуменфельда (Россия)» [38].

Общеизвестно, что сам Генрих Густавович испытывал определенные технические трудности и боролся с ними, так как от природы он не обладал «удобным» для пианиста строением рук. Однако, его высочайший интеллект, пытливость его ума, стремление преодолевать все преграды с удивительным упорством привели к тому, что в своей педагогической деятельности он извлек из своего недостатка такие уроки, которые способствовали его колоссальному успеху как педагога.

Г.Г. Нейгауз – это энциклопедически образованный, обладающий широким культурным кругозором музыкант и его разносторонний интеллект является его характерной чертой и как исполнителя, и как педагога, и как музыканта в целом.

Нейгауз воспитал целую плеяду выдающихся исполнителей-пианистов, составивших славу русского искусства, определивших высокую «художественную планку» для последующих поколений музыкантов-исполнителей. Это такие пианисты, как С. Бендицкий, А. Ведерников, Э. Гилельс, В. Горностаева, Э. Гроссман, Т. Гутман, Я. Зак, В. Крайнев. Е. Малинин, Б. Маранц, А. Наседкин, Л. Наумов, С. Рихтер и др. Эти выдающиеся музыканты, каждый из которых обладает собственной манерой, стилем исполнения всегда во главу угла ставили художественное содержание произведения, и уже это содержание определяло, с помощью каких технических приемов будет создан тот образ, который воспринимался слушательской аудиторией.

Особенно актуально данное положение сегодня, когда техническое совершенство игры на рояле, не связанное с его художественным содержанием становится нередко самодовлеющим и, зачастую, привлекает значительно большее внимание слушателей, чем внутреннее единство и убедительность интерпретации. Ряд современных исполнителей, в первую очередь, стремится удивить слушателей виртуозным исполнением технически сложных элементов произведения – играть быстрее всех, демонстрируя «бисерную технику» исполнения пассажей, поражая силой и стремительностью октавных фрагментов, точностью скачков и т.п. Безусловно, такой акцент на техническом исполнении производит яркое впечатление на неискушенных слушателей, не обладающих достаточным художественно-эстетическим опытом – тем необходимым для просвещенного слушателя багажом, который обеспечивает им способность сравнивать, анализировать и оценивать интерпретацию исполнения.

Также как и у других выдающихся педагогов-музыкантов, основанием для формирования художественных и педагогических принципов Г.Г. Нейгауза стал «приоритет содержания изучаемого произведения над техническими средствами его воплощения». «Для того чтобы говорить и иметь право быть выслушанным, надо не только уметь говорить, но прежде всего иметь что сказать», – писал он» [136].

При этом, Генрих Густавович никогда не упрощал сложнейшего взаимодействия содержания музыкального произведения и технических средств его воплощения, подчеркивая их диалектическое единство. Он отмечал, что «чем яснее цель (содержание, музыка, совершенство исполнения), тем яснее она диктует средства для ее достижения... *Что* определяет *как*, хотя в последнем счете *как* определяет *что* (курсив мой, Ань Жань)» [136].

Важнейшее значение для формулировки концепции формирования художественного образа музыкального произведения в процессе его исполнения, имеет известная работа Г.Г. Нейгауза «Об искусстве

фортепианной игры», ставшая настольной книгой многих пианистов во всем мире. Она является теоретической основой диалектического единства звукового образа музыкального произведения и технических средств его воплощения.

«Прежде чем начать учиться на каком бы то ни было музыкальном инструменте, обучающийся – будь это ребенок, отрок или взрослый – должен уже духовно владеть какой-то музыкой: так сказать, хранить ее в своем уме, носить в своей душе и слышать своим слухом», – писал он» [136]. Другими словами, для того, чтобы сформировать убедительный художественный образ, исполнитель должен последовательно работать над совершенствованием собственного эстетического опыта. «Для этого необходимо постоянное и интенсивное интеллектуальное развитие ученика. В этом и состоял основной смысл афоризмов, сравнений, примеров из симфонической и оперной литературы, сопоставлений с явлениями искусства и жизни, которыми были наполнены занятия Нейгауза» [136].

В книге «Об искусстве фортепианной игры Г.Г. Нейгауз подчеркивает, что «достигнуть успехов в работе над художественным образом можно лишь непрерывно развивая ученика музыкально, интеллектуально, артистически, а следовательно и пианистически... А это значит: развивать его слуховые данные, широко знакомить его с музыкальной литературой, заставлять его подолгу вживаться в одного автора (ученик, который знает пять сонат Бетховена, не тот, который знает двадцать пять сонат, здесь количество переходит в качество), заставлять его для развития воображения и слуха выучивать вещи наизусть только по нотам, не прибегая к роялю; с детства научить его разбираться в форме, тематическом материале, гармонической структуре исполняемого произведения... развивать его фантазию удачными метафорами, поэтическими образами, аналогиями с явлениями природы и жизни, особенно душевной, эмоциональной жизни... всемерно развивать в нем любовь к другим искусствам, особенно к поэзии, живописи и

архитектуре, а главное – дать ему почувствовать... этическое достоинство художника, его обязанности, его ответственность и права» [146].

Обобщая все вышеизложенное, отмечаем следующее:

- каждый из выдающихся музыкантов, творчество которых было представлено в данном параграфе, является главой фортепианной школы и воспитал плеяду исполнителей и педагогов, продолжающих заложенные основателем школы пианистические традиции, восходящие к 80-90 гг. XIX века и проводящих в жизнь его главные принципы;
- совокупные результаты многогранной деятельности представителей московской фортепианной школы дают основание говорить о её системном единстве;
- признание важнейшей роли исполнителя, неразрывной связи деятельности композитора и практики исполнителя-интерпретатора, осознание того, что традиции русского пианизма созданы в большой степени крупнейшими композиторами-исполнителями, когда основные достижения передаются от одного выдающегося композитора-пианиста к другому (М. Балакирев, А. Лядов, С. Рахманинов, А. Скрябин, Н. Метнер, С. Прокофьев, Д. Шостакович);
- особенностями личности педагога-пианиста, представителя московской фортепианной школы являются высочайший интеллект, пытливость ума, стремление преодолевать все преграды на пути достижения цели, круг общения – дружба с выдающимися представителями искусства и науки, увлекающий слушателя исполнительский облик;
- трактовка музыки как живой речи, своеобразного языка, являющегося проводником мыслей и чувств;
- авторство в отношении значимых идей и теорий, касающихся изучения различных сторон музыкальной выразительности – таких, как выделение «интонационных точек», «исполнительское интонирование», «широкое мелодическое дыхание», единство всех мотивов и фраз, теория «горизонтального мышления», «принцип первенства погружения в образный

строй произведения», наличие «опережающего представления», учение о «звуковой перспективе» и др.;

- первенство художественно-музыкальных задач по отношению к фортепианной технике, приоритет содержания изучаемого произведения над техническими средствами его воплощения;
- признание необходимости предоставления ученику возможностей слушать разнообразную музыку, как можно больше читать, знакомиться с живописью, архитектурой и т.д.;
- при изучении музыкальных произведений давать возможность ученику познакомиться с наибольшим количеством произведений одного автора, вживаться в их образный строй;
- заинтересованная и доброжелательная атмосфера занятий, высокоэтичная человеческая позиция;
- создание теоретических трудов, посвященных вопросам пианизма, педагогическим проблемам воспитания музыканта-исполнителя.

1.3 Черты преемственности традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов в условиях департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»

Как уже было отмечено в п. 1.1., невозможно преувеличить значение традиции для сохранения и последующей трансляции культурного опыта следующим поколениям. В области фортепианной педагогики само осознание обучающимися своей принадлежности к той или иной фортепианной школе – понимание того, что уроки великих педагогов прошлого передаются им из рук в руки через их учеников и последователей оказывает сильное организующее и активизирующее воздействие.

Рассмотрим на примере департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» какие исторически сложившиеся черты русской фортепианной школы можно увидеть в творчестве педагогов, работающих здесь уже на протяжении длительного времени, и воспитавших ряд успешных учеников, среди которых есть и те, кто сменил статус ученика на статус коллеги своего мастера.

Необходимо признать, что в области искусства ученичество – величина постоянная и даже тогда, когда ученик достигает известных успехов и приглашается работать в учебное заведение, где его учитель является ведущим педагогом, он, несмотря на то, что формально становится коллегой, ощущает свое ученичество на протяжении всей жизни. Именно этот факт во многом обеспечивает сохранность связей, передаваемых традицией.

Опыт, накопленный в прошлом, приобретает новое, более современное звучание и вбирает в себя индивидуальные черты своего последующего хранителя. Отметим, что условия музыкально-педагогического вуза диктуют собственную специфику и обуславливают в процессе сохранения традиций русского пианизма наличие ряда сложностей и характерных проблем.

Напомним в связи с этим, что основной целью музыкально-педагогического вуза является подготовка высококвалифицированных педагогов-музыкантов, свободно владеющих целым рядом компетенций, среди которых мы видим и педагогические, и исполнительские, и психологические, и организационные, и научные.

Музыкально-педагогические вузы готовят, в основном, учителей музыки для общеобразовательных школ и педагогов-музыкантов для области дополнительного образования. Такой специалист должен владеть фортепиано в той мере, чтобы обеспечить учебный процесс на уровне, соответствующем данной области образования. Он умеет аккомпанировать хору и ансамблю, подбирать по слуху нужный музыкальный материал, исполнять произведения педагогического фортепианного репертуара, владеть фортепиано в той мере, которая позволит ему участвовать в просветительских школьных концертах и т.п. Такой уровень владения фортепиано обязателен для всех обучающихся музыкально-педагогического вуза.

Однако среди поступающих в музыкально-педагогический вуз есть и абитуриенты, которые обладают яркими музыкальными и, собственно, фортепианными способностями. Их, безусловно, немного, ведь как всякая выдающаяся одаренность в любой из областей исполнительского искусства, настоящий пианизм – это редкое и прекрасное явление.

Известный вокалист, педагог данного учебного заведения Цзян Шанжун в своей диссертации отмечает, что «высшее проявление вокальной одаренности – оперный вокал, несущий огромный энергетический и эмоциональный заряд и самим исполнителям, и слушателям – может быть проявлен только на основе выдающихся вокальных данных и является даром природы, редким и ценным достоянием культуры» [148, с. 4].

Данное утверждение справедливо и для других исполнительских специальностей, в данном случае – для студентов-пианистов. Принимая это во внимание, мы сталкиваемся с другой проблемой – значительным

разбросом уровня поступающих в музыкально-педагогический вуз в плане их общемузыкальных и, особенно, фортепианных способностей.

Предъявление единых требований ко всем обучающимся в музыкально-педагогическом вузе не может быть успешно реализовано на практике, и для педагога фортепиано основным педагогическим подходом становится дифференцированный подход в обучении студентов.

Если большинство обучающихся осваивает исполнение на фортепиано в рамках уровня, достаточного для дальнейшей педагогической деятельности в качестве учителя музыки или преподавателя класса фортепиано в области дополнительного образования, то студенты, обладающие общемузыкальными, фортепианными и личностными качествами, необходимыми исполнителю-пианисту высокого уровня, также имеют право получить все необходимые условия для своего дальнейшего успешного развития.

Дифференцированный подход в справочной литературе определяется «в качестве подхода к обучению, где предполагается дифференциация в различных ее формах и видах. Такой подход подразумевает наличие неординарных требований к разным группам в овладении ими содержанием образования... Дифференцированное обучение – это технология обучения, которая ставит своей целью создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей обучающихся» [62].

Сам феномен дифференциации в обучении рассматривается как необходимое условие его индивидуализации [103, с. 2]. Исследователи (В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов, И.С. Якиманская) различают два вида дифференциации в образовании – внешнюю и внутреннюю.

К **внешней дифференциации** они относят профильное обучение, углубленное изучение отдельных дисциплин, обучение в гимназиях и лицеях по особым программам, факультативы, элективные курсы.

Внутренняя дифференциация подразумевает дифференцированный подход к обучающимся, причем предполагается, что программный материал,

предназначенный для освоения, является единым, а учебная деятельность осуществляется на разном уровне.

Г.К. Селевко в своем учебнике «Современные образовательные технологии» отмечает, что дифференциация обучения может быть рассмотрена с разных сторон:

1) как создание различных условий обучения для школ, классов, студенческих групп и других объединений обучающихся с целью учета их особенностей;

2) как комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих шагов, которые обеспечивают обучение в гомогенных группах [126, с. 79].

Другими словами, дифференциация обучения может быть определена и как дидактический принцип, «согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т. д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения» [5 с. 59].

В области педагогики искусства дифференцированный подход к обучению – явление естественное, по самой своей природе соответствующее уникальности личности и ее проявлений в творческом процессе. Тем не менее, необходимо подчеркнуть тот факт, что в условиях музыкально-педагогического вуза данный подход имеет особое значение.

Индивидуальный подход в обучении как бы «вырастает» из дифференцированного подхода по мере его развития и углубления, создания «атмосферы доверия и особой «родственности» близких по духу людей, когда в классе возникает сообщество, основанное на взаимоподдержке, открытости, внимании к успехам и трудностям друг друга» [136, с. 41].

Компетентностный подход заявил о себе в последней четверти XX века, после того, как Н. Хомский ввел в 1965 году категорию «компетенция»,

которую он определял как «глубинную структуру, систему порождающих процессов, психическую реальность», что может быть интерпретировано нами как некоторое программирующее устройство, некоторая внутренняя программа» [64]. Смысл и содержание данного подхода были затем последовательно представлены в трудах Дж. Равена, Ж. Делора, И.А. Зимней, В.В. Краевского, А.В. Хуторского.

Важным шагом стало разделение понятий «компетенция» и «компетентность». В связи с этим И.А. Зимняя отмечает, что компетенции (безотносительно к тому, к какой сфере они относятся) – «это те факторы, которые способствует достижению лучшего результата в деятельности, в обучении, в чём угодно. Это может быть мотивация, это может быть способность, это может быть эмоция, это могут быть знания, умения – это всё то, что ведет к результату и осознанию себя как субъекта этой деятельности... Компетентность – это личностная черта... актуализируемое, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленное качество, проявляющееся в деятельности, поведении человека, в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач» [64].

В условиях департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» педагоги фортепиано добиваются необходимого (в соответствии с требованиями ФГОС) уровня освоения учениками разнообразных компетенций, среди которых важную роль играют исполнительские компетенции.

Именно здесь наиболее ярко проявляется дифференцированный подход к обучению, во многом отражающий традиции фортепианной школы, к которой принадлежит данный педагог.

Для данного параграфа большое значение имело содержание опросника, предложенного педагогам (Приложение, с. 147-149).

Самым опытным педагогом-пианистом департамента музыкального искусства является Заслуженный деятель искусств РФ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, лауреат международных конкурсов пианистов и композиторов, член правления Союза композиторов Москвы, председатель творческой секции по музыке для детей и юношества Борис Абрамович Печерский, который работает в МГПУ со дня основания музыкально-педагогического факультета в 2004 году. В 2020 году Борис Абрамович ушел на заслуженный отдых, но, в то же время, продолжает поддерживать творческие контакты с департаментом музыкального искусства, с готовностью отзывается на просьбы о консультации, всегда готов дать ценный совет своим коллегам и ученикам.

Он вел индивидуальные занятия по следующим дисциплинам: «Основной музыкальный инструмент», «Дополнительный музыкальный инструмент» и «Концертмейстерский класс и ансамбль». Читал лекции по предметам дополнительной переподготовки: «Методика самостоятельной работы над школьным репертуаром», «История и теория фортепианного искусства» [112].

Борис Абрамович – ученик А.Б. Гольденвейзера, Н.П. Емельяновой и А.В. Шацкеса. В свою очередь, воспитал ряд исполнителей и педагогов-музыкантов – лауреатов Всероссийских и Международных конкурсов. Некоторые из его учеников сегодня трудятся в качестве педагогов департамента музыкального искусства.

На схеме №1 показаны пути преемственности традиций фортепианного искусства от учителя к ученику, охватывающие более чем столетний период.

Схема №1

**Преемственность традиций фортепианной школы в условиях
департамента музыкального искусства института культуры и искусств
МГПУ (1)**

**А.И. Зилоти, П.А. Пабст,
М.М. Ипполитов-Иванов,
А. С. Аренский, С. И. Танеев**



А.Б. Гольденвейзер



С. Е. Фейнберг



Н.П. Емельянова



**П.А. Пабст,
В.И. Сафонов**



Н.К. Метнер



А.В. Шацкес



Б.А. Печерский

(профессор департамента музыкального искусства ИКиИ МГПУ)



Г.Л. Князева

(лауреат Международных конкурсов,
кандидат педагогических наук, доцент
департамента музыкального
искусства ИКиИ МГПУ)



М.А. Антонова

(лауреат Международных конкурсов,
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального
искусства ИКиИ МГПУ)



В.О. Малащенко

(лауреат Международных
конкурсов,
кандидат педагогических наук,
преподаватель департамента
музыкального искусства ИКиИ МГПУ)

На данной схеме показаны только те ученики Б.А. Печерского, которые сейчас являются преподавателями департамента музыкального искусства МГПУ. Мы видим, что Борис Абрамович аккумулирует в себе творческие черты, которые воспитали в нем А.В. Гольденвейзер, Н.П. Емельянова и А.В. Шацкес, сами являясь продолжателями традиций, воспринятых ими от учителей – А.С. Аренского, А.И. Зилоти, М.М. Ипполитова-Иванова, П.А. Пабста, В.И. Сафонова, С. И. Танеева.

О своих учителях Печерский рассказал в интервью, вспоминая самые, казалось бы, обычные занятия со своими педагогами. Но в них, и, особенно, в рассказе Бориса Абрамовича – живом и эмоциональном, угадываются черты, определяющие облик этих метров русской педагогической школы – мощный интеллект, высокие нравственные установки, внимательное и ответственное отношение к ученикам, не ограниченное «рабочим временем», взыскательное отношение к самому себе, интерес ко всему новому, культура во всем – в творчестве, поведении, предпочтениях, вкусах.

Борис Абрамович вспоминает, что Абрам Владимирович Шацкес, у которого он учился, начиная с 5 класса ЦМШ и в консерватории, был «выдающийся профессор, один из немногих учеников Николая Метнера. Метнер недолго преподавал в Московской консерватории, и у него было немного учеников. Он вообще очень, я бы сказал, скрупулезно честно относился к педагогике и не хотел брать много учеников, потому что занимался творчеством и тем несколькими человекам, которые у него занимались, он уделял огромное внимание... Гольденвейзер занимался в своем знаменитом классе на четвертом этаже. Всегда к началу занятий приходили все студенты, и никто не знал, кто будет играть. И вот он приходил в класс, садился и вот кто ему понравился в этот момент, тот садился играть, все остальные слушали. И совсем необязательно, что доходила очередь до каждого. Остальные просто сидели и слушали, участвовали в этом деле.

Александр Борисович запомнился мне, во-первых, тем, что он очень часто начинал рассказывать о том, как он шел по Мясницкой и встретил Сережу Рахманинова, или, там вдруг зашел к нему Танеев и т.д., и т.д. Это уже как-то очень впечатляло, потому что эта связь времен, конечно, была уникальная... Он очень часто, прослушав все сочинение, говорил два-три слова, но эти два-три слова, как-то высвечивали все сочинение, в определенной какой-то плоскости и многое становилось ясно. Он подробно не занимался, но вооружал студента, ученика какой-то мыслью, которая как ключик открывала многие, многие важные вещи.

Дальше моим заключительным, последним профессором была Нина Петровна Емельянова, у которой я занимался, где-то пятый курс консерватории и заочно в аспирантуре. Это была ученица тоже очень прославленного пианиста, педагога и композитора Самуила Евгеньевича Фейнберга. Нина Емельянова из плеяды тех пианистов знаменитых – Гилельса, Флиера, Зака. Она была лауреатом шопеновского конкурса, очень много гастролировала в свое время. Мне было очень комфортно и приятно заниматься у нее, потому что она, мне, во всяком случае, давала полную свободу. Но интересно очень, как-то контролировала» [29, с. 52-56]. О Нине Петровне Емельяновой необходимо также сказать, что в 1941-1944 годах она концертировала в составе фронтовых концертных бригад и участвовала в праздничном концерте в Москве 9 мая 1945 года.

С именем С.Е. Фейнберга связано еще одно направление в сохранении и развитии традиций русской фортепианной школы, представленное в департаменте музыкального искусства МГПУ. На схеме №2 показана линия, соединяющая фортепианную традицию, начиная от Гольденвейзера через Фейнберга к современным педагогам-исполнителям.

Схема №2

**Преимственность традиций фортепианной школы в условиях
департамента музыкального искусства института культуры и искусств
МГПУ (2)**

**А.И. Зилоти, П.А. Пабст,
М.М. Ипполитов-Иванов,
А. С. Аренский, С. И. Танеев**



А.Б. Гольденвейзер



С.Е. Фейнберг



Л.В. Рощина



Т.В. Галицкая



В.К. Мержанов



В.Н. Чачава

О.В. Георгиевская

(кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкального искусства ИКИ МГПУ, лауреат Международных конкурсов)



А. Ямщикова



А. Бунькова



Ань Жань

(преподаватель фортепиано,

(концертмейстер, магистр)

(аспирант МГПУ,

лауреат Международных конкурсов в России и Китае)

магистр, лауреат

1 премии Между-

народного фестиваля

«Конкорд»)

На схеме №2 показана линия преемственности традиций фортепианной школы в условиях департамента музыкального искусства ИКИ МГПУ, соединяющая творчество С.Е. Фейнберга через его учеников – Л.В. Рощину, Т.В. Галицкую и В.К. Мержанова с музыкальной педагогикой сегодняшнего дня, представленной кандидатом искусствоведения, лауреатом Международных конкурсов, доцентом департамента музыкального искусства

ИКИ МГПУ Ольгой Владимировной Георгиевской. Представлены в этой цепочке и ученики Георгиевской – А. Ямщикова, А. Бунькова, Ань Жань.

Людмила Владимировна Рощина – ученица С.Е. Фейнберга, профессор кафедры специального фортепиано Московской государственной консерватории, Заслуженный деятель искусств РФ, Член экспертного совета программы «Новые имена», лауреат Международного конкурса пианистов им. Б. Сметаны в Праге.

Татьяна Валентиновна Галицкая – Заслуженная артистка РФ, исполнитель и педагог. «Жизнь и творчество Татьяны Валентиновны Галицкой неразрывно связаны с Музыкальным училищем при Московской консерватории. Придя сюда ребенком, она окончила школу при училище у Т.Г. Катуар. Затем, в 1955 году, поступила к Р.Ю. Чернову. Уже в училище у нее появился яркий исполнительский талант пианистки. Её ансамбль с М.В. Савельевой, зародившийся в годы учебы в училище, вырос в 1982 году в прекрасный концертирующий фортепианный дуэт. Ансамбль Галицкая-Савельева просуществовал 20 лет, в его репертуаре было более 200 произведений. Параллельно с концертной деятельностью Т.В. Галицкая вела активную педагогическую работу в стенах родного училища в классе специального фортепиано. С 1990 г., в течение 10 лет, она была заведующей фортепианным отделом. В 90-е годы заведующая фортепианным отделением Т.В. Галицкая привлекла на работу новые силы, чтобы не прервалась связь поколений преподавателей, впитавших в себя традиции музыкального учебного заведения» [2]. После окончания аспирантуры МГК имени П.И. Чайковского Т.В. Галицкая некоторое время работала в Свердловской консерватории, где воспитала ряд успешных учеников-пианистов [117].

Ольга Владимировна Георгиевская – кандидат искусствоведения, доцент департамента музыкального искусства ИКИ МГПУ, лауреат Международных конкурсов, концертирующая пианистка, гастролировала и проводила мастер-классы более чем в 20 странах мира. Читает лекционные курсы и ведет практические занятия по дисциплинам «Музыкально-

инструментальная подготовка», «Концертмейстерский класс», «Дополнительный инструмент», «История инструментального искусства и педагогики», «Методика обучения игре на фортепиано». Руководит курсовыми и дипломными работами [39]. Училась в Академическом музыкальном колледже при МГК у Заслуженной артистки РФ Т.В. Галицкой. В 1998 году закончила Московскую государственную консерваторию им. П.И. Чайковского с квалификацией «концертный исполнитель, концертмейстер, педагог». Награждена почетным сертификатом Русского Американского центра г. Далласа как автор фортепианных транскрипций [40].

Среди главных педагогов в своей жизни О.В. Георгиевская кроме Л.В. Рощиной и Т.В. Галицкой назвала В.Н. Чачаву – грузинского и российского пианиста и музыкального педагога, Народного артиста Грузинской ССР, Заслуженного деятеля искусств Российской Федерации, профессора, заведующего кафедрой концертмейстерского искусства Московской государственной консерватории – одного из самых известных мастеров концертмейстерского искусства (на протяжении 30 лет он работал в качестве концертмейстера с Е.В. Образцовой), автора учебного пособия «Искусство концертмейстера».

С.Е. Фейнберг и его ученик В.К. Мержанов – очерчивают своим творчеством признаки традиций русской фортепианной школы, представленной в департаменте музыкального искусства МГПУ. На схеме №3 обозначена линия, соединяющая фортепианную традицию, начиная от Гольденвейзера через Фейнберга и Мержанова к современным педагогам-исполнителям.

Схема №3

**Преимственность традиций фортепианной школы в условиях
департамента музыкального искусства института культуры и искусств
МГПУ (3)**

**А.И. Зилоти, П.А. Пабст,
М.М. Ипполитов-Иванов,
А. С. Аренский, С. И. Танеев**



А.Б. Гольденвейзер



С.Е. Фейнберг



В.К. Мержанов



С.М. Низамутдинова

(кандидат педагогических наук, доцент, лауреат Международных конкурсов,
заместитель директора института культуры и искусств МГПУ по научной
работе)



Ученики – лауреаты конкурсов исполнителей

**Т. Белякова, В. Саяпина, Ю. Коршунова, Ч. Юй, М. Кондратьева,
С. Сергеев**

Виктор Карпович Мержанов – Народный артист СССР, выдающийся пианист, педагог, крупный музыкально-общественный деятель и просветитель. «Преподавать в Московской консерватории начал в 1947 г. в качестве ассистента С. Е. Фейнберга, с 1964 г. – профессор. С 2007 г. – заведующий кафедрой специального фортепиано. В 1973-1978 гг. – профессор Варшавской консерватории. Работал в Германии и в других европейских странах. Он проводил мастер-классы в Южной Корее, США, Японии, Греции, Франции, Финляндии, Германии, Великобритании, Польше, Италии. «Тонкий вкус, великолепное чувство меры, простота и искренность

помогают артисту передать откровения шопеновской музыки... В искусстве Мержанова нет ничего надуманного, ничего бьющего на внешний эффект» [57].

Ранний период исполнительского творчества Мержанова был окрашен ярко романтическими красками. Критики отмечали, что «пианист романтического склада, В. Мержанов – типичный представитель школы С. Фейнберга. Это ощущается в манере игры и, не меньше, в самом характере интерпретации – несколько импульсивной, моментами экзальтированной». Однако, с течением времени исполнительский стиль пианиста приобретает другие черты, что находит отражение в отзывах и критических статьях. Их авторы отмечают, что «яркость, красочность и темпераментность трактовки исходит у Мержанова из естественного, логичного истолкования музыкальной мысли... классические тенденции в искусстве Мержанова, и в первую очередь стремление к архитектурной стройности, гармонии вообще, преобладают над тенденциями романтическими. Мержанов не склонен к эмоциональным вспышкам, его экспрессия всегда находится под строгим интеллектуальным контролем» [57].

Светлана Маратовна Низамутдинова – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», лауреат и дипломант Международных конкурсов исполнителей – ученица В.К. Мержанова по Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского. Уважение и любовь к мастеру Светлана Маратовна отразила в книге, посвященной Мержанову «Виктор Мержанов. Восхождение длиною в жизнь», а также в диссертации на тему «Педагогическое творчество В.К. Мержанова в контексте проблем современного музыкального образования».

Она ведет практические занятия по дисциплинам «Педагогика инструментального исполнительства» (магистратура), «Музыкально-инструментальная подготовка» (бакалавриат), «Дополнительный музыкальный инструмент» (фортепиано). Читает лекционные курсы:

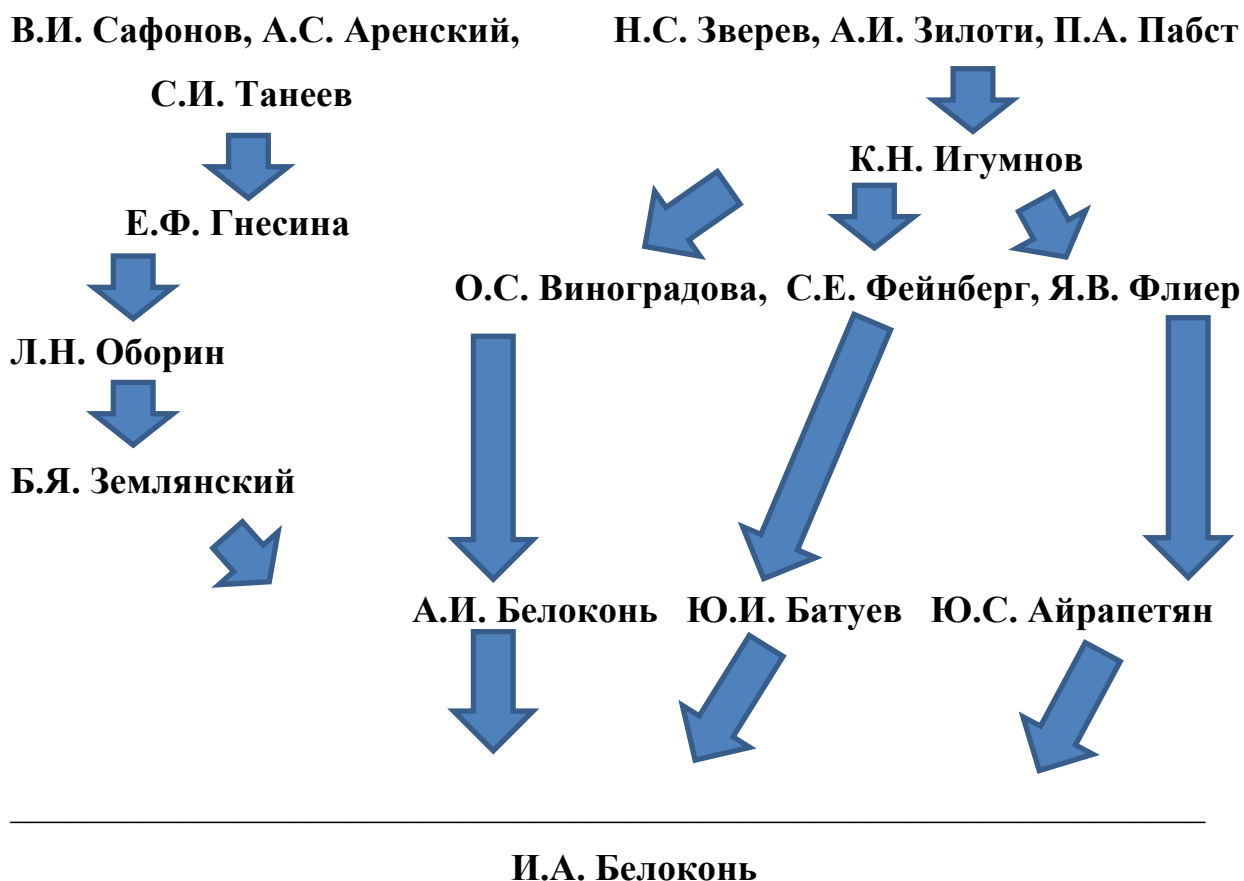
«Анализ и интерпретация произведений искусства» (бакалавриат, магистратура). С.М. Низамутдинова разработала и успешно использует в своей профессиональной деятельности авторскую методику работы над музыкальным произведением на основе метода сотворчества и модель подготовки будущих учителей музыки на основе сотворческого метода [102].

Светлана Маратовна постоянный участник концертов – и как солист, и как участник фортепианного дуэта (с И.А. Белоконем), и как концертмейстер.

Еще одна линия преемственности традиций фортепианной школы просматривается от К.Н. Игумнова, С.Е. Фейнберга и Я.В. Флиера к современным педагогам-исполнителям института культуры и искусств МГПУ и их студентам. Данная линия отражена на схеме №4.

Схема №4

**Преемственность традиций фортепианной школы в условиях
департамента музыкального искусства института культуры и искусств
МГПУ (4)**



(заместитель начальника департамента музыкального искусства по учебной



Уткин Анна

(кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры теории музыки в МГК)

работе, доцент)



Викулов Владимир, Бреславская Елена

(органист, органичный мастер Московского Международного Дома Музыки)

(лауреат Международных конкурсов, концертмейстер)



Игорь Андреевич Белоконь учился у своего отца Александра Ивановича Белоконоя, а также, в Академическом музыкальном училище при МГК им. П.И. Чайковского у Юрия Ивановича Батуева (ученика С.Е. Фейнберга) и в Московской государственной консерватории у Юрия Суреновича Айрапетяна (ученика Я.В. Флиера).

Игорь Андреевич владеет и второй исполнительской специальностью – он органист, и его учителями в этой области были такие педагоги, как И.А. Никитин (ученик Л.И. Ройзмана); Г.В. Семёнова (ученица Л.И. Ройзмана); Н.Н. Гуреева (Ведерникова) (ученица Л.И. Ройзмана).

В своей педагогической деятельности Игорь Андреевич опирается на дифференцированный и индивидуальный подходы, проявляет исключительное внимание к своим ученикам, их исполнительским возможностям, личностным качествам. Значительную роль в воспитании пианиста И.А. Белоконь видит в ансамблевой игре, причем, в исполнении фортепианных ансамблей он нередко сам принимает непосредственное участие.

Исполнительская деятельность И.А. Белоконоя отличается насыщенностью и разнообразием. Он выступает как с сольными программами, так и в дуэте с С.М. Низамутдиновой. Игорь Андреевич Белоконь известен как великолепный концертмейстер, поэтому он постоянно

востребован в данном качестве среди исполнителей-вокалистов и инструменталистов.

Таким образом, мы отмечаем, что департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» хранит четыре действующих и развивающихся линии русской фортепианной школы, у основания которых стоят легендарные музыканты – А. С. Аренский, О.С. Виноградова, Т.В. Галицкая, А.Б. Гольденвейзер, Е.Ф. Гнесина, Б.Я. Землянский, А.И. Зилоти, Н.П. Емельянова, К.Н. Игумнов, М.М. Ипполитов-Иванов, В.К. Мержанов, Н.К. Метнер, Л.Н. Оборин, П.А. Пабст, Л.В. Рощина, В.И. Сафонов, С. И. Танеев, С.Е. Фейнберг, Я.В. Флиер, А.В. Шацкес, В.Н. Чачава.

Существенными признаками, отличающими данные направления русской фортепианной школы являются в том, что все их представители придерживались в своем педагогическом творчестве дифференцированного и индивидуального подходов в обучении и воспитании пианистов, отличались вниманием к традициям, интеллектуальностью и высокой культурой исполнения, приоритетным отношением к содержательной части исполняемых произведений, когда техническая сторона исполнения – это средство для раскрытия художественного образа, неформальным отношением к ученикам.

Можно с уверенностью сказать, что силами этих музыкантов создавалась особая культурная среда, которая, по словам профессора Л.И. Уколовой отличалась следующими значимыми особенностями:

- «интенное педагогическое включение;
- создание атмосферы доверия и особой «родственности» близких по духу людей, когда в классе возникает сообщество, основанное на взаимоподдержке, открытости, внимании к успехам и трудностям друг друга» [134, с. 41]. Наследие выдающихся педагогов заключается в учениках и последователях – хранителях традиций русской фортепианной школы,

«воспринявших не только неоценимые уроки исполнительского мастерства, но тот высокий «нравственный градус», который отличает исполнительскую и педагогическую деятельность этих мастеров [134, с. 41].

В аспекте проблематики данной работы мы считаем возможным уточнить определение педагогического подхода, способствующего совершенствованию подготовки студентов-пианистов через их осознанную принадлежность к одному из ответвлений русской фортепианной школы, целенаправленное стремление к тому, чтобы стать полноценными представителями данной школы, передавать ее принципы и традиции последующим поколениям.

В данной работе такой педагогический подход как один из вариантов компетентностного подхода, вобравшего в себя признаки дифференцированного и индивидуального подходов к образованию, определяется нами как **компетентностный подход на основе сочетания традиционных ценностей и инноваций.**

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В результате освоения и анализа научной литературы, изучения творчества выдающихся исполнителей-пианистов прошлого было выявлено, что русская фортепианная школа оказала сильное влияние на развитие мирового искусства, и продолжает оставаться одной из самых авторитетных и востребованных в условиях реалий современного мира.

В первой главе исследования были определены сущность и содержание понятий «исполнительская школа», «традиция», показано, что при отсутствии личного общения с учителем не формируются те сложные связи, системность отношений, характеризующие то, что мы определяем как исполнительскую школу – **систему ряда художественных принципов и методов исполнительской и педагогической деятельности, сформированную в творчестве выдающегося представителя музыкального искусства, обладающего ярко выраженной способностью к персонализации, и существующую во времени в процессе преемственности, непосредственного взаимодействия учителя и учеников.**

Показано, что традиция может существовать и без ярко представленной, системно оформленной исполнительской школы, а сама школа без традиции вообще невозможна.

Было выявлено, что для сложения фортепианной школы необходим ряд педагогических условий, среди которых центральное место занимает системность, вмещающая в себя взаимосвязанные процессы и явления, определяющие наличие исполнительской школы, а также

1. общность взглядов на фортепианное искусство;
2. принадлежность к классу определенного педагога, продолжающего и развивающего в своем творчестве идеи основателя школы;
3. непосредственное общение, регулярные занятия на протяжении длительного времени, что является необходимым для восприятия

учеником не только педагогических установок учителя, но и его эстетических предпочтений, вкусов, взглядов на жизнь и творчество.

4. необходимость для возникновения и существования исполнительской школы представленности личности (в данном случае, выдающегося пианиста – исполнителя и педагога) в жизни других людей (учеников и последователей), определяемой следующими признаками:

- личностная включенность;
- продолженность во времени;
- отраженная субъектность лидера школы, определяемая как «результат его персонализации, сохраняющийся при его «материальном несуществовании» [111, с. 272].

В русле исследуемой проблемы дано определение следующих понятий:
- **«личностная включенность»** (для пианиста, являющегося представителем той или иной фортепианной школы) – это осознанное и эмоционально наполненное отношение ко всем проявлениям признаков данной школы, которое с течением времени может углубляться, или, наоборот, становится более поверхностным, то есть, представленное в динамике;

- **«продолженность во времени»** – важная характеристика фортепианной школы, говорящая о ее влиятельности, прочности связей и жизнеспособности.

- **«отраженная субъектность»** – продолжение достижений выдающегося пианиста – основного лидера фортепианной школы в последующих поколениях исполнителей.

Показана картина сложения и развития русской фортепианной школы от конца XVIII до 60-х годов XX века. Сделан вывод о том, что деятельность мастеров XX века, таких, как К. Игумнов, А. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, С. Фейнберг, несмотря на неповторимость их профессионально-личностных

качеств, дает основание говорить о системном единстве российской фортепианной школы XX столетия.

На базе департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» были обнаружены несомненные признаки продолжения развития четырех направлений русской фортепианной школы, восходящих к исполнительской и педагогической деятельности А. С. Аренского, О.С. Виноградовой, Т.В. Галицкой, А.Б. Гольденвейзера, Е.Ф. Гнесиной, Б.Я. Землянского, А.И. Зилоти, Н.П. Емельяновой, К.Н. Игумнова, М.М. Ипполитова-Иванова, В.К. Мержанова, Н.К. Метнера, Л.Н. Оборина, П.А. Пабста, Л.В. Рошиной, В.И. Сафонова, С. И. Танеева, С.Е. Фейнберга, Я.В. Флиера, А.В. Шацкеса, В.Н. Чачавы.

Данные признаки представлены следующими параметрами:

- обращение представителей русской фортепианной школы к принципам педагогических подходов, которые в наше время трактуются как дифференцированный, индивидуальный и компетентностный подходы в обучении и воспитании пианистов;
- внимание к традициям, интеллектуальность и высокая культура исполнения;
- приоритетное отношение к содержательной части исполняемых произведений, когда техническая сторона исполнения – это средство для раскрытия художественного образа;
- неформальное отношение к ученикам.

Для русской фортепианной школы характерно создание особой культурной среды, которая, по словам профессора Л.И. Уколовой, отличается следующими значимыми особенностями:

- «интенное педагогическое включение»;
- создание атмосферы доверия и особой «родственности» близких по духу людей, когда в классе возникает сообщество, основанное на

взаимоподдержке, открытости, внимании к успехам и трудностям друг друга» [134, с. 41].

Наследие выдающихся педагогов заключается в учениках и последователях – хранителях традиций русской фортепианной школы, «воспринявших не только неоценимые уроки исполнительского мастерства, но тот высокий «нравственный градус», который отличает исполнительскую и педагогическую деятельность этих мастеров» [134, с. 41].

На основе анализа основных педагогических подходов, к которым обращаются представители исследуемой фортепианной школы, мы сочли возможным дать характеристику комплексного подхода, как одного из вариантов компетентностного, вобравшего в себя признаки дифференцированного и индивидуального подходов к образованию, и определить его как компетентностный подход на основе сочетания традиционных ценностей и инноваций.

ГЛАВА 2

«ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ИУЗЫКАНТОВ В РОССИИ НАЧАЛА XXI ВЕКА»

2.1 Педагогическая модель направлений сохранения и развития традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов

Исследование традиций русской фортепианной школы в современной профессиональной системе подготовки педагогов-музыкантов проводилось на базе департамента музыкального искусства института культуры и искусств государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет».

В работе приняли участие 6 педагогов класса «Музыкально-инструментальная подготовка» (Б.А. Печерский, Г.Л. Князева, М.А. Антонова, О.В. Георгиевская, С.М. Низамутдинова, И.А. Белоконь) и 27 студентов.

Исследование проводилось в три этапа – констатирующий, формирующий и контрольный. Необходимо отметить ряд трудностей, возникших в процессе осуществления контрольного этапа исследования, который пришелся на 2020 год и, в связи с принятыми правилами самоизоляции и удаленного проведения занятий, а также с тем, что студентам из КНР, оказавшимся в начале 2020 года на родине, было невозможно осуществлять исследовательские действия непосредственно на базе исследования – в ГАОУ ВО МГПУ, нами были привлечены методы, которые могли быть реально использованы в новых, создавшихся по объективным причинам условиях. Более подробно о данных методах будет сказано ниже.

Как было показано в первой – теоретической главе диссертации, сохранение и развитие традиций русской фортепианной школы в процессе

подготовки педагогов-музыкантов имеет большое значение и для области педагогики искусства, и для культуры в целом.

Для того, чтобы наиболее отчетливо и во всех важнейших взаимосвязях представить необходимые для осуществления данных шагов процессы, нужно было обратиться к методу моделирования, который позволяет показать изучаемые процессы и явления в лаконичном, иногда даже упрощенном виде, который, однако, позволяет увидеть основные составляющие данных процессов и явлений и, что самое главное, выявить и оценить их взаимосвязь, а также сделать обоснованный прогноз о дальнейшем их развитии.

В процессе моделирования наше внимание было сосредоточено на тех фортепианных школах и творчестве тех представителей этих школ, которые являются учителями педагогов-пианистов, ведущих плодотворную педагогическую работу в институте культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ.

С помощью специально составленного опросника (Приложение, с. 147-149) было выявлено, что данные педагоги, в своей принадлежности к школе определенных лидеров-основателей одновременно пересекаются и с другими фортепианными школами. Более того, практически все направления развития фортепианных школ в России восходят к деятельности А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов.

С течением времени данные направления разветвлялись и образовывали собственные полноценные школы, но общая основа, которая способствовала передаче из поколения в поколение базовых принципов основателей разных направлений развития русских фортепианных школ, способствовала тому, что до настоящего времени эти принципы живы и продолжают свое влияние на молодых пианистов.

На схеме №5 представлена педагогическая модель направлений сохранения и развития русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов.

Схема № 5

Педагогическая модель сохранения и развития русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов

Цель – совершенствование подготовки педагогов-пианистов и исполнителей в современных условиях				
Задачи				
Выявить основные качества, определяющие наличие фортепианной школы в департаменте музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ.	Теоретически обосновать и практически внедрить педагогическую модель направлений сохранения и развития русской фортепианной школы в процесс подготовки педагогов-музыкантов.	Обосновать необходимость привлечения важнейших подходов в обучении будущих педагогов-пианистов – дифференцированного, индивидуального и личностного.	Обосновать и сформулировать критерии принадлежности обучающихся к определенной фортепианной школе и уровни их проявления	Дать педагогический комментарий по применению педагогических методов, связанных с традицией фортепианной школы и обосновать инновационные исследовательские методы, применяемые в данной работе.

Традиции русской фортепианной школы

- взаимосвязь того, чему обучают и того, как обучают;
- определяющая роль лидера-основателя;
- необходимость непосредственного общения учителя и ученика в процессе передачи информации, регулярные занятия на протяжении длительного времени;
- обращение к субъекту, его становлению, персонификации и самоактуализации.

Методологическая основа сохранения и развития традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов

- теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в фортепианном искусстве (С.К. Бондырева, Д.И. Варламов, Е.С. Виноградова, Д.В. Колесов и др.);
- труды, посвященные изучению закономерностей и условий существования исполнительских школ (Ю.В. Болотов, Д.И. Варламов, Е.С. Виноградова, Л.А. Вишневская, В.Д. Иванов, М.Н. Курбатов, Л.В. Николаев, Е.Н. Федорович и др.);
- исследования по истории фортепианной педагогики (А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, М. Бре, И. Гофман, Я.И. Зак, Г.М. Коган, М.Н. Курбатов, С.М. Майкапар, Я.И. Мильштейн, Л.Н. Наумов, Г.Г. Нейгауз, А.А. Николаев, С.Е. Оборин, С.И. Савшинский, С.Е. Фейнберг, Г.М. Цыпин);
- психологические концепции самоактуализации и персонификации (А.Б. Орлов, А. Маслоу, К. Роджерс, К.Г. Юнг, Н.И. Козлов, Дж. Фейдимен, А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, В.А. Петровский);
- исследования, посвященные закономерностям функционирования и особенностям педагогической среды (Л.И. Уколова).

Качества, определяющие наличие фортепианной школы

1. «личностная включенность» представителей фортепианной школы, их осознанное и эмоционально наполненное отношение ко всем проявлениям признаков данной школы, представленное в динамике;
2. продолженность во времени как важная характеристика фортепианной школы, говорящая о ее

<p>влиятельности, прочности связей и жизнеспособности;</p> <p>3. отраженная субъектность как продолжение достижений выдающегося пианиста – основного лидера фортепианной школы в последующих поколениях исполнителей.</p>	
<p>Художественные принципы и педагогические подходы в исполнительской и педагогической деятельности</p> <ul style="list-style-type: none"> - отзывчивость на требования времени и потребность общества в высокопрофессиональных музыкантах-исполнителях и педагогах-музыкантах; - опора содержательности исполнения на его интонационный смысл, исполнительское интонирование; - широкое мелодическое дыхание; - принцип опережающего представления о звучании; - принцип первенства погружения в образный строй произведения; - достижение максимального контакта ученика с фортепиано, что обеспечивает «пение на фортепиано» и широкую палитру звуковых красок; - первенство художественно-музыкальных задач по отношению к фортепианной технике, приоритет содержания изучаемого произведения над техническими средствами его воплощения; - неразрывная связь деятельности композитора и практики исполнителя-интерпретатора; - энциклопедическая образованность, широкий культурный кругозор и разносторонний интеллект педагога, последовательная работа над совершенствованием собственного эстетического опыта. <p>Подходы:</p> <p>дифференцированный, индивидуальный, комплексный компетентностный подход на основе сочетания традиционных ценностей и инноваций.</p>	<p>Педагогические методы, применяемые педагогами-пианистами, связанные с традицией фортепианной школы</p> <ul style="list-style-type: none"> - метод опоры на рационально-аналитический компонент, планомерная осознанная работа над техникой; - метод активизации самостоятельной работы учеников; - совокупные методы развития памяти, изучение способов запоминания нотного текста; - метод активизации интонирования, выделения «интонационных точек»; - методы развития «горизонтального мышления»; - метод образного сравнения и аналогии; - метод погружения в образный строй произведения; - методы «опережающего представления» и «звуковой перспективы»; - метод замедленного исполнения произведения легато; - метод логического соподчинения голосов музыкальной ткани через применения разнообразных способов звукоизвлечения; - метод сотворчества; - метод выучивания текста произведения наизусть только по нотам, не прибегая к роялю; - метод учебной аудио- и видеозаписи; - метод показа; - метод совместного прослушивания записей исполнения студентами фортепианных произведений; - метод обсуждения. <p>Исследовательские методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - метод педагогического наблюдения; - метод опроса; - метод интервьюирования; - метод интроспекции; - метод дистанционного музыкального общения (на завершающем этапе исследования); - иллюстративно-сравнительный метод (на завершающем этапе исследования).

Критерии принадлежности к определенной фортепианной школе и уровни их проявления

Высокий	Средний	Низкий
<ul style="list-style-type: none"> - осознание своей принадлежности к какой-либо фортепианной школе; - чувство гордости и собственной ответственности за свои профессиональные достижения; - знание основных принципов и подходов, характерных для фортепианной школы; 	<ul style="list-style-type: none"> - осведомленность о наиболее ярких представителях фортепианной школы, знание того, у каких музыкантов-педагогов учился собственный педагог; - знакомство с музыковедческой и мемуарной литературой, раскрывающей признаки и закономерности 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие выраженного интереса к фортепианной школе, представителем которой является педагог по фортепиано; - отрицание влияния фортепианной школы на уровень собственных профессиональных компетенций;

- стремление следовать примеру лучших представителей фортепианной школы.	развития фортепианной школы, рассказывающей о творческом пути ее представителей.	- индифферентное отношение к традициям отечественной музыкальной педагогики.
--	--	--

Приобретаемые студентами профессиональные и личностные качества в результате осознания своей принадлежности к фортепианной школе

1. ответственность и заинтересованность в достижении профессиональных компетенций педагога-музыканта;
2. сочетание теоретического, исполнительского и педагогического направлений в образовании;
3. широкий культурный кругозор;
4. стремление к продолжению традиций фортепианной школы, внедрению и популяризации ее принципов;
5. активность в совершенствовании своего профессионального мастерства;
6. уважение и любовь к своему педагогу, стремление к сотворчеству;
7. чувство ответственности за своих будущих учеников, удержание постоянного внимания к их проблемам и достижениям.



Дальнейшее сохранение и развитие русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов

Предлагаемая педагогическая модель содержит следующие блоки:

- целевой;
- содержательный;
- критериальный;
- прогностический.

Цель и задачи, которые отражены в модели, соответствуют целям и задачам данного исследования.

В содержательном блоке показаны традиции русской фортепианной школы, методологическая основа сохранения и развития традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов; качества обучающихся, определяющие наличие фортепианной школы; художественные принципы и педагогические подходы в исполнительской и педагогической деятельности, педагогические методы.

Критериальный блок отражает критерии принадлежности к определенной фортепианной школе и уровни их проявления.

В прогностическом блоке содержатся приобретаемые студентами профессиональные и личностные качества в результате осознания своей принадлежности к фортепианной школе на трех уровнях проявления и прогнозируемый результат этого осознания – сохранение и развитие русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов.

Представим более подробно содержание данной модели.

Понятия «школа» и «традиция» неразрывно связаны друг с другом. Традиция определяется в справочной литературе как «передача духовных ценностей от одного поколения к другому, в результате чего складывается основание всей культурной жизни» [142].

Фортепианная школа, представляя собой зримую связь поколений, передает от учителя к ученику наиболее ценные достижения, основополагающие принципы и методы воспитания и обучения. При этом, помня о связи категорий «школа» и «традиция» мы отмечаем большую самостоятельность и независимость традиции, которая сама по себе представляет непреходящую ценность, в то время как школа не может существовать вне традиции.

Наиболее признанными и известными в мировой культурной практике традициями русской фортепианной школы являются следующие:

- взаимосвязь того, чему обучают и того, как обучают – комплекс фортепианно-технических навыков и характерных для него музыкально-выразительных приемов;
- определяющая роль лидера-основателя, увлекающего своих последователей собственными педагогическими и художественными принципами;
- необходимость непосредственного общения учителя и ученика в процессе передачи информации, регулярные занятия на протяжении длительного времени, что является необходимым для восприятия

учеником не только педагогических установок учителя, но и его эстетических предпочтений, вкусов, взглядов на жизнь и творчество;

- обращение к субъекту, его становлению, персонификации и самоактуализации.

В педагогической модели направлений сохранения и развития русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов показаны качества, проявляющиеся в деятельности педагогов – участников исследования, присутствие которых определяет само наличие фортепианной школы.

Именно поэтому первым шагом для изучения фортепианных школ стало выявление их признаков в образовательном пространстве департамента музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ. Как уже было отмечено выше (схема № 5), признаками наличия фортепианной школы являются следующие:

- **«Личностная включенность»** представителей фортепианной школы, их осознанное и эмоционально наполненное отношение ко всем проявлениям признаков данной школы, представленное в динамике.

В результате наблюдения и опроса студентов и преподавателей было выявлено, что налицо заинтересованное отношение студентов к освоению и совершенствованию исполнительских навыков, необходимых будущему педагогу-музыканту, личностное отношение к своему педагогу и классу, однако данные качества в большинстве случаев проявляются недостаточно осознанно. Чаще всего студенты даже не задумываются о том, что, успешно занимаясь в классе того или иного педагога-пианиста, они могут стать полноправными представителями известной и уважаемой фортепианной школы.

- **«Продолженность во времени»** как важная характеристика фортепианной школы, говорящая о ее влиятельности, прочности связей и жизнеспособности.

Данный параметр пока недостаточно ярко представлен, прежде всего, потому, что университет по историческим меркам еще очень молодой. Он был основан только в 1995 году по решению Правительства Москвы. У его основания стояли первый ректор университета В.В. Рябов, руководитель Департамента образования Л.П. Кезина и заместитель министра образования России В.Д. Шадриков. В первый год начали действовать первые 8 факультетов по 17 специальностям, в том числе, и музыкальный факультет. В настоящее время факультет музыки (с апреля 2020 года – департамент музыкального искусства) насчитывает целый ряд высококвалифицированных педагогов-пианистов, часть которых была воспитана в стенах университета (М.А. Антонова, Г.Л. Князева, С.М. Низамутдинова, В.О. Малащенко). Здесь они успешно защитили кандидатские диссертации и работают рядом со своим педагогом, продолжая традицию.

- **«Отраженная субъектность»** как продолжение достижений выдающегося пианиста – основного лидера фортепианной школы в последующих поколениях исполнителей – важный признак наличия фортепианной школы, также подтверждается приведенными выше фактами.

Методологическая основа сохранения и развития традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов включает в себя:

- идеи, теории и концепции, раскрывающие теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в фортепианном искусстве;
- труды, посвященные изучению закономерностей и условий существования исполнительских школ;
- исследования по истории фортепианной педагогики;
- психологические концепции самоактуализации и персонификации;
- исследования, посвященные закономерностям функционирования и особенностям педагогической среды, способствующей сохранению культурных традиций и функционированию фортепианной школы.

В модели представлены методы, к которым обращаются в своей работе со студентами педагоги-пианисты департамента музыкального искусства, подтверждающие их связь с определенной фортепианной школой. Это такие методы, как метод активизации самостоятельной работы учеников, совокупные методы развития памяти, изучение способов запоминания нотного текста, метод активизации интонирования, выделения «интонационных точек», методы развития «горизонтального мышления», метод образного сравнения и аналогии, метод погружения в образный строй произведения, методы «опережающего представления» и «звуковой перспективы» и др.

Важная роль выбора методов в осуществлении исследовательской работы становится в наше время одной из основополагающих. Среди избранных для выявления наличия признаков фортепианной школы в условиях департамента музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ методов нужно специально отметить давно известный метод интроспекции, который в XX веке подвергся существенной критике, но в современных исследованиях получил новое прочтение. «Интроспекция – метод углубленного исследования и познания человеком актов собственной активности: отдельных мыслей, образов, чувств, переживаний, актов мышления как деятельности разума, структурирующего сознание» [67], причем, без привлечения каких-либо специальных инструментов.

Обоснование интроспекции находим в трудах Р. Декарта, обратившегося в свое время к процессу самопознания. На первоначальном этапе развития экспериментальной психологии, в развитие которой, вслед за Декартом внесли свой вклад Дж. Локк и В. Вундт, интроспекция получила серьезное внимание со стороны ученых-психологов. Однако уже в первой половине XX века данное направление потеряло свою актуальность в связи с возникновением ряда новых направлений в психологии, и данный метод был признан субъективным и идеалистическим.

Современность внесла свои коррективы в оценку возможностей данного метода и по мере того, как все большее внимание исследователей привлекают процессы самопознания, самоактуализации и самооценки, метод интроспекции снова начинает привлекать внимание авторов.

В данной работе метод интроспекции был привлечен в качестве метода, позволяющего увидеть, насколько адекватно оценивают студенты собственные возможности и достижения, насколько осознанно они видят свою принадлежность к определенной фортепианной школе.

Особое значение приобретают инновационные методы, появляющиеся в момент критических изменений в социуме, в ответ на вызовы времени. Имеющиеся в арсенале педагогов-исследователей методы «необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто в основном путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности. Познавательная активность означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление учащегося к учению, к выполнению индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других учащихся.

Познавательная самостоятельность – стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, желание не только понять усваиваемую учебную информацию, но и способы добывания знаний; критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений.

«Познавательная активность и познавательная самостоятельность – качества, характеризующие интеллектуальные способности учащихся к учению. Как и другие способности, они проявляются и развиваются в деятельности» [132].

Среди методов отметим наличие педагогических методов воспитания пианистов, перекликающиеся с методами русской фортепианной традиции и методов, которые применялись автором исследования в сложных условиях

2020 года. К последним относятся метод дистанционного музыкального общения (на завершающем этапе исследования) и иллюстративно-сравнительный метод (на завершающем этапе исследования). Обратим внимание на то, что данные методы убедительно коррелируют с методом интроспекции, который был реализован в процессе дистанционного музыкального общения.

Отдавая себе отчет о том, что музыкальное образование базируется (в том числе, и в плане продолжения традиций русской фортепианной школы) на личном «интендном» общении педагога и учеников, и не может полноценно осуществляться в дистанционном формате, мы, тем не менее, на завершающем этапе исследования обратились к дистанционным формам работы как наиболее доступным в период пандемии. Это стало определенным нововведением, инновацией, обращение к которой было необходимым шагом к достижению результатов в данной работе.

Современные исследователи определяют инновации и инновационную деятельность в образовании следующим образом: «Инновации в образовании – это актуально значимые и системно самоорганизующиеся нововведения, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования, позитивно влияют на развитие всех форм и методов обучения. Понятие «инновационная деятельность» применительно к развитию современного образования может быть рассмотрена как целенаправленное преобразование содержания обучения и организационно-технологических основ образовательного процесса, направленное на повышение качества образовательных услуг, конкурентоспособности образовательных учреждений и их выпускников, обеспечение всестороннего личностного и профессионального развития обучающихся» [121].

Метод дистанционного музыкального общения включал в себя активизацию самостоятельной работы студентов, которые присылали

фрагменты выполненных заданий педагогу, и затем получали его комментарий.

Иллюстративно-сравнительный метод также является частью самостоятельной работы студента, в процессе которой он прослушивал исполнение произведений, над освоением которых он работал, выдающимися мастерами фортепианного искусства, изучал отзывы других слушателей, критиков и музыковедов, записывал собственные мысли, комментарий к прослушанному исполнению. Высказывал свое мнение о том, в каком направлении, как ему кажется, нужно двигаться для того, чтобы повысить качество своего исполнения данных произведений. По нашему мнению, данный метод наиболее тесно соприкасается с методом интроспекции и, таким образом, придает всему массиву привлеченных методов определенную системность.

Для того, чтобы понять, насколько тот или иной студент является (или стремится к тому, чтобы стать) представителем фортепианной школы, нужно было выявить те качества, которые подтверждают его отношение к школе, а также уровни, на которых данные качества проявляются. Выявление и фиксация упомянутых качеств обучающихся осуществлялись в процессе педагогического наблюдения, бесед с педагогами и опроса студентов.

Педагогическое наблюдение велось в классах М.А. Антоновой, И.А. Белокопя, О.В. Георгиевской, Г.Л. Князевой, С.М. Низамутдиновой, Б.А. Печерского. В процессе наблюдения были сделаны записи, фиксирующие отдельные высказывания педагогов, ответы студентов, собственные впечатления.

Нами были условно определены три уровня проявления указанных качеств студентов-пианистов департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ высокий, средний и низкий.

Было отмечено, что на высоком уровне необходимые качества проявляются на осознанном уровне и сопровождаются целенаправленным

стремлением следовать примеру лучших представителей фортепианной школы.

Средний уровень проявления данных качеств характеризовался осведомленностью обучающихся о наиболее ярких представителях фортепианной школы, знакомством с литературой, раскрывающей признаки и закономерности развития фортепианной школы, а также с творческими достижениями ее наиболее известных представителей.

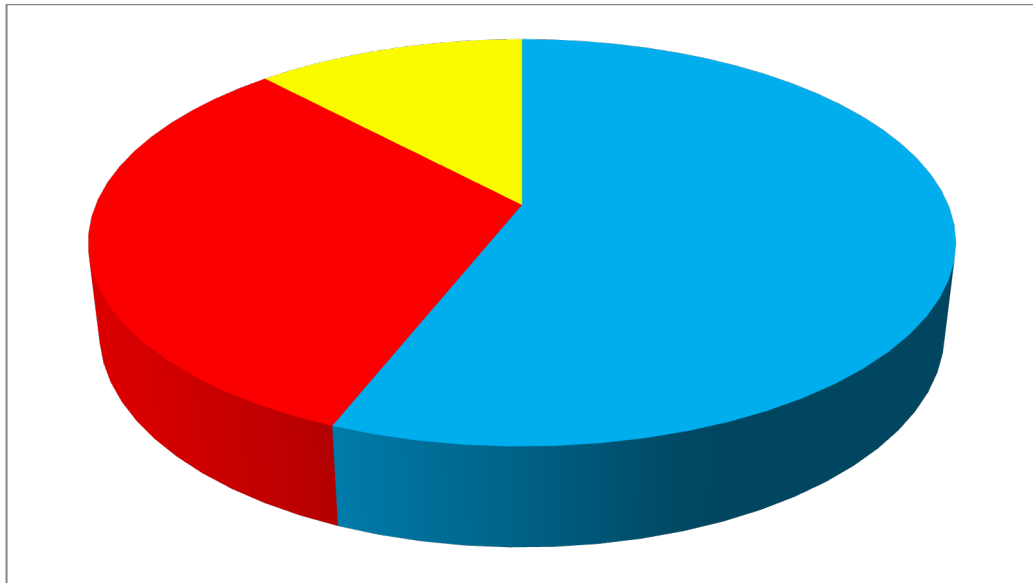
На низком уровне наблюдалось отсутствие выраженного интереса к феномену фортепианной школы, отрицание ее влияния на развитие собственных профессиональных компетенций, индифферентное в целом отношение к традициям русской музыкальной педагогики.

На первом, констатирующем этапе исследования студентам был предложен опросник, который содержал несколько групп вопросов. Они касались их интереса к будущей профессии, дальнейших планов, предпочтений в направлениях творческой деятельности, знаний в области истории и развития русской фортепианной школы.

После изучения ответов студентов и анализа результатов педагогического наблюдения, нами было сформировано мнение о том, что не все студенты были до конца откровенны, и в некоторых случаях отвечали формально. Тем не менее, общая картина сложилась достаточно четко и в обобщенном виде уровень и соотношение качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе представлены в диаграмме №1.

Диаграмма №1

**Уровни проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе
(констатирующий этап)**



■ - Высокий уровень проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе (12%):


- осознание своей принадлежности к какой-либо фортепианной школе;
- чувство гордости и собственной ответственности за свои профессиональные достижения;
- знание основных принципов и подходов, характерных для фортепианной школы;
- стремление следовать примеру лучших представителей фортепианной школы.

Примеры ответов студентов на предложенные вопросы:

1. Я знаю, что главными учителями моего педагога были Гольденвейзер, Есипова и Шацкес. Я читала об этих музыкантах, мой педагог рассказывал мне о них. Для меня сам этот факт является чрезвычайно значимым, я чувствую ответственность и не могу подвести, не оправдать такой подарок судьбы.
2. Я понимаю, что становлюсь частью какого-то очень серьезного направления в искусстве. И это вызывает во мне, кроме чувства

гордости, еще и опасение, что я не смогу соответствовать такому высокому уровню как музыкант.


3. Думаю, что мне очень повезло в жизни, так как я стал частью такой знаменитой компании. Дело за малым – подтвердить, что я тоже на что-то способен.

 - Средний уровень проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе (56%):

- осведомленность о наиболее ярких представителях фортепианной школы, знание того, у каких музыкантов-педагогов учился собственный педагог;
- знакомство с музыковедческой и мемуарной литературой, раскрывающей признаки и закономерности развития фортепианной школы, рассказывающей о творческом пути ее представителей.

Примеры ответов студентов на предложенные вопросы:

1. Да, мне известно, что мой педагог был учеником А.Б. Гольденвейзера. Я читала его книгу «Лев Толстой и музыка. Воспоминания», а также книгу Григория Гинзбурга «Статьи, воспоминания, материалы».
2. Мне очень повезло, что я оказалась в классе фортепиано у Ольги Георгиевской. Она великолепная пианистка, и это не случайно – ведь ее педагоги Л.В. Рощина, С.Е. Фейнберг, а эта линия ведет к А.И. Зилоти. Хочется больше прочесть об этих музыкантах, пока я только поверхностно ознакомилась с некоторыми изданиями.

 - Низкий уровень проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе (32%):

- отсутствие выраженного интереса к фортепианной школе, представителем которой является педагог по фортепиано;
- отрицание влияния фортепианной школы на уровень собственных профессиональных компетенций;

- индифферентное отношение к традициям отечественной музыкальной педагогики.

Примеры ответов студентов на предложенные вопросы:

1. Честно говоря, мне совершенно некогда отвлекаться на всякие второстепенные вопросы. Полифонию бы наизусть выучить...
2. Не думаю, что для меня важно знать, кто учил моих педагогов. Они и сами по себе музыканты высокого уровня. Мне нужно выполнять их требования – это главное.
3. Все зависит от тебя самого – если можешь заниматься по восемь часов в день – все у тебя получится. Остальное – только необязательное добавление.

Наибольшую ясность внесли ответы педагогов на вопросы, заданные им при личной встрече. Благодаря своему педагогическому опыту, чуткости и внимательному отношению к ученикам все педагоги дали исчерпывающую характеристику своим студентам – объективную и благожелательную одновременно. По их мнению, на первом этапе нашего исследования студенты разных курсов не обращали специального, направленного внимания на свою принадлежность к определенной фортепианной школе.

Как отметил Б.А. Печерский, он на занятиях со студентами занимался непосредственным освоением учебного материала, актуальными на то время вопросами обучения и развития учеников и не заострял специально внимание на том, что они могут являться (или со временем стать) представителями русской фортепианной школы.

Борис Абрамович дал ряд советов, которые очень помогли нам в последующей работе. По его мнению, для того, чтобы адекватно оценить степень принадлежности ученика к определенной фортепианной школе, необходимо целенаправленно воспитывать в нем интерес к данному явлению, создать такие условия, при которых ученик самостоятельно стал бы находить информацию и приобретать знания о той фортепианной школе, к которой принадлежит его учитель, испытал бы оправданную гордость от

своей причастности к ней, понял бы меру ответственности перед своими коллегами, педагогами, будущими учениками и всеми музыкантами, которые до него внесли свой вклад в становление и развитие данной фортепианной школы. Борис Абрамович сказал: «Пусть студенты представят себе, что бы сказал Гольденвейзер или Игумнов, узнав, как они относятся к педагогическому наследию, каков уже сейчас их собственный вклад в дело музыкальной педагогики».

В опроснике, который был предложен педагогам департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ были предложены следующие вопросы:

1. Кого из своих педагогов по фортепиано Вы считаете самым главным в Вашей творческой жизни?
 1. Which of your piano teachers do you consider the most important in your creative life?
 2. Какие основные принципы постижения фортепианного искусства, присущие Вашему главному учителю, Вы сохраняете и реализуете в своей исполнительской и педагогической деятельности?

Значит ли это, что на кафедре музыкального искусства ИКиИ МГПУ сохраняется и продолжает развиваться фортепианная школа, во главе которой стоит Ваш учитель?

2. What basic principles of comprehension of piano art, inherent to your main teacher, do you preserve and implement in your performing and teaching activities?

Does this mean that the piano school headed by your teacher is preserved and continues to evolve at the Department of Musical Art of the ICI of Moscow State Pedagogical University?

3. Назовите своих учеников, которые добились наибольших, с Вашей точки зрения, успехов в карьере (укажите имя, фамилию, год окончания университета и статус на сегодняшний день).

4. Name your students who have achieved the greatest success in their careers (state first name, last name, year of graduation, and status today).
5. Считаете ли Вы, что на кафедре музыкального искусства ИКиИ МГПУ продолжает сохраняться и развиваться фортепианная школа, к которой Вы принадлежите?
6. Do you think that the piano music school to which you belong to continues to develop and develop at the Department of Musical Art of the Institute of Fine Arts?

Так как общение с педагогами происходило, в основном, и на русском, и на английском языках, то и в опроснике для педагогов мы придерживались той же схемы.

Таким образом, среди методов, отмеченных в описываемой модели, отражающих и методы, применяемые педагогами-пианистами, принявшими участие в исследовании, и автором данной работы в процессе выявления степени принадлежности участников к фортепианной школе и степень осознания данного факта обучающимися, применялись методы опроса, беседы и интервьюирования, а также метод интроспекции, метод дистанционного музыкального общения и иллюстративно-сравнительный метод как часть самостоятельной работы студента. Необходимо отметить, что результаты применения упомянутых методов совпали с результатами педагогического наблюдения, более подробное описание которого содержится в п. 2.2.

Возвращаясь к тематике параграфа, отмечаем, что педагогическая модель направлений сохранения и развития русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов в полной мере отражает основное содержание работы, а приведенные в данном параграфе данные о результатах констатирующего этапа эксперимента дают возможность сравнения его результатов с результатами, полученными в ходе формирующего этапа.

2.2 Критерии следования традициям русской фортепианной школы и уровни их проявления в деятельности педагогов-пианистов кафедры музыкального искусства Московского городского педагогического университета

За время констатирующего этапа экспериментальной работы были сформулированы и получили педагогический комментарий критерии следования традициям русской фортепианной школы и уровни их проявления в деятельности педагогов-пианистов департамента музыкального искусства Московского городского педагогического университета.

Среди них:

- ответственность и заинтересованность в достижении профессиональных компетенций педагога-музыканта, без которых невозможно заметное продвижение обучающихся по ступеням мастерства;
- сочетание теоретического, исполнительского и педагогического направлений в образовании, что соответствует необходимому сочетанию компетенций выпускника музыкально-педагогического вуза;
- широкий культурный кругозор, отличающий в российской музыкально-педагогической традиции настоящего педагога-музыканта;
- стремление к продолжению традиций фортепианной школы, внедрению и популяризации ее принципов, без чего невозможно осознание собственной принадлежности к ней;
- активность в совершенствовании своего профессионального мастерства, что в принципе отличает музыкантов, которые продолжают учиться в течение всей жизни;
- уважение и любовь к своему педагогу, стремление к сотворчеству – что также является отличительной чертой российской музыкально-педагогической традиции;

- готовность к ответственности за своих будущих учеников, постоянному вниманию к их проблемам и достижениям, что можно рассматривать как осознанное продолжение традиции.

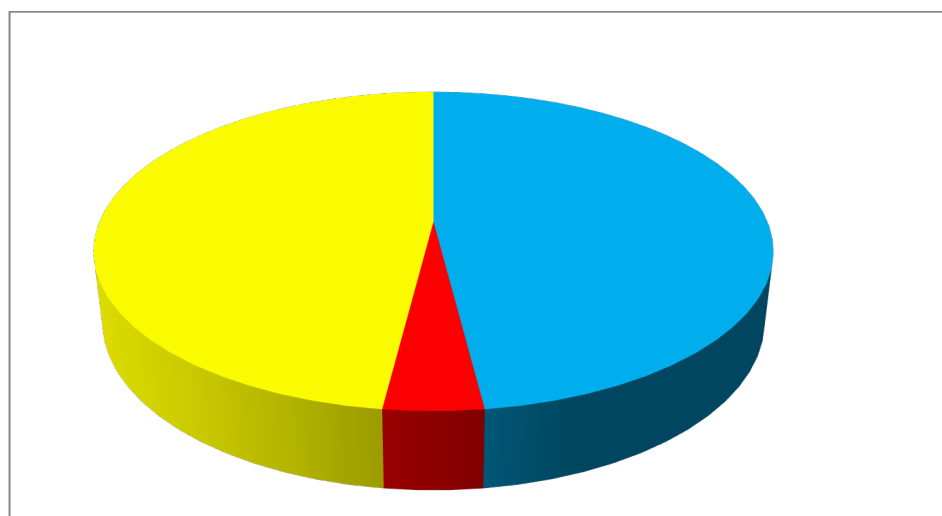
На основе данных качеств становится возможным дальнейшее сохранение и развитие русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов.

Для выявления ряда данных критериев необходимо было вначале показать, какие профессиональные и личностные качества и на каком уровне уже имелись у студентов на констатирующем этапе, и какие качества они должны были приобрести на формирующем этапе исследования в результате осознания своей принадлежности к фортепианной школе на трех отмеченных в данной работе уровнях, что и было осуществлено на констатирующем этапе исследования (п. 2.1., диаграмма №1).

В результате опроса и педагогического наблюдения на формирующем этапе эксперимента были выявлены следующие результаты, отраженные на трех уровнях в диаграмме №2.

Диаграмма №2

Уровни проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе (формирующий этап)



■ - Высокий уровень проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе (48%):

- осознание своей принадлежности к какой-либо фортепианной школе;
- чувство гордости и собственной ответственности за свои профессиональные достижения;
- знание основных принципов и подходов, характерных для фортепианной школы;
- стремление следовать примеру лучших представителей фортепианной школы.

Примеры ответов студентов на предложенные вопросы:

1. После того, как я ознакомилась с книгами замечательных исполнителей-пианистов – Нейгауза, Гольденвейзера, в которых они делятся секретами исполнительского мастерства и увидела непосредственную связь их творчества с творчеством моего педагога, у меня появилось чувство сопричастности с великой исполнительской традицией, и, одновременно, чувство огромной ответственности.
2. Осознание того, что и мое имя может быть в ряду продолжателей исполнительской школы – это открытие и потрясение.
3. Для меня стало очень важным понимание того, что в нашем институте есть педагоги, которые продолжают великие традиции прошлого и они являются неотъемлемой частью истории фортепианного исполнительства.


■ - Средний уровень проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе (48%):

- осведомленность о наиболее ярких представителях фортепианной школы, знание того, у каких музыкантов-педагогов учился собственный педагог;

- знакомство с музыковедческой и мемуарной литературой, раскрывающей признаки и закономерности развития фортепианной школы, рассказывающей о творческом пути ее представителей.

Примеры ответов студентов на предложенные вопросы:

1. Да, нужно специально изучать, как воспитывали своих учеников наши всемирно известные исполнители-пианисты. Для меня стало открытием, что в нашем институте не просто учат хорошо играть на рояле, но сохраняют и передают лучшие традиции этого искусства.
2. Наверное, в этом и заключается взросление – когда ты не только выполняешь все указания своего педагога, а начинаешь понимать, что можешь стать представителем школы.
3. Когда вдумываешься в то, что постепенно становишься частью какого-то важнейшего процесса, для тебя открывается перспектива твоего продвижения – понимаешь, сколько всего нужно еще узнать.

 - Низкий уровень проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе (4%):

- отсутствие выраженного интереса к фортепианной школе, представителем которой является педагог по фортепиано;
- отрицание влияния фортепианной школы на уровень собственных профессиональных компетенций;
- индифферентное отношение к традициям отечественной музыкальной педагогики.

Примеры ответов студентов на предложенные вопросы:

4. Думаю, что для меня не важно, насколько я мог бы приблизиться к фортепианной школе, которую представляет мой педагог. Ведь он учит меня, и поэтому я автоматически становлюсь ее частью. Не уверен, что нужно что-то специально для этого предпринимать.
5. Занятия и так отнимают большое количество времени. Все, что касается истории фортепианного исполнительства должно

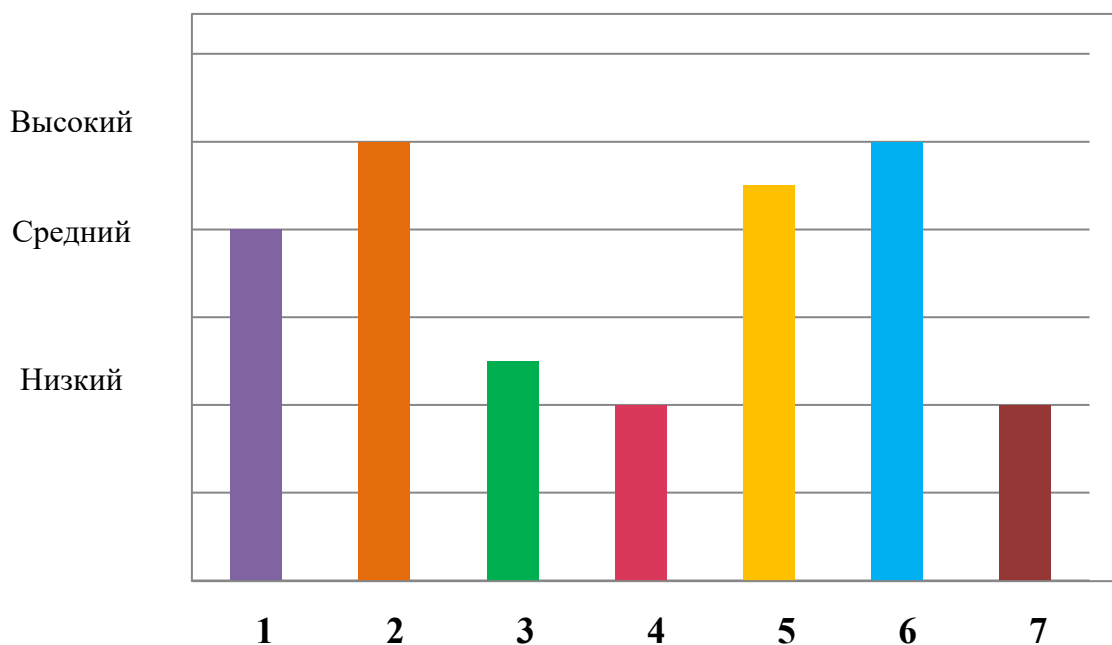
интересовать теоретиков и музыковедов. Для педагога-музыканта важно свободно владеть инструментом, а как этого добиться, научит мой собственный педагог.

За время формирующего этапа экспериментальной работы велось наблюдение и формулировка педагогического комментария изменений, произошедшим в области следования традициям русской фортепианной школы и уровней их проявления у наблюдаемой группы студентов департамента музыкального искусства Московского городского педагогического университета.

Для выявления ряда данных критериев необходимо было сравнить результаты, полученные в начале и в конце формирующего этапа эксперимента. Результаты, полученные в начале формирующего этапа эксперимента представлены на диаграмме № 3.

Диаграмма №3

Профессиональные и личностные качества студентов-пианистов и их уровни, зафиксированные в начале формирующего этапа эксперимента



1. Ответственность и заинтересованность в достижении профессиональных компетенций педагога-музыканта. В начале формирующего этапа данный параметр был зафиксирован на среднем уровне, что является хорошим, в целом, результатом.
2. Сочетание теоретического, исполнительского и педагогического направлений в образовании, что соответствует необходимому сочетанию компетенций выпускника музыкально-педагогического вуза на протяжении всего формирующего этапа проявлялось на высоком уровне. Это говорит о гармоничном построении программы обучения и внимании педагогов к выбору направления деятельности студентов в дальнейшем.
3. Культурный кругозор, отличающий в российской музыкально-педагогической традиции настоящего педагога-музыканта в начале формирующего этапа представлял собой «слабое звено», так как студенты, достаточно хорошо занимающиеся в классе фортепиано, мало внимания уделяли своему общекультурному развитию – мало читали, очень редко посещали театральные спектакли и художественные выставки, не интересовались такими телепрограммами, как «Агора», «В главной роли», «Mezzo» и другими, поднимающими важные вопросы развития культуры, отношения к традиции. В начале формирующего этапа культурный кругозор студентов оценивался на уровне, чуть выше низкого.
4. Стремление к продолжению традиций фортепианной школы, внедрению и популяризации ее принципов, без чего невозможно осознание собственной принадлежности к ней в начале формирующего этапа было отмечено на низком уровне, что говорит об отсутствии осознанного отношения к вопросам важного значения исполнительских традиций и их сохранения.
5. Активность в совершенствовании своего профессионального мастерства, что в принципе отличает музыкантов, которые продолжают учиться в течение всей жизни в начале формирующего этапа отмечалась на уровне, несколько превышающем средний. Данный показатель свидетельствует о наличии перспективы дальнейшего роста в данном направлении.

6. Уважение и любовь к своему педагогу, стремление к сотворчеству – что также является отличительной чертой российской музыкально-педагогической традиции были отмечены на высоком уровне. Это подтверждает наличие важнейшего признака русской фортепианной школы, который отражает глубоко личностное, интентное отношение между педагогом и учеником.

7. Готовность к ответственности за своих будущих учеников, постоянному вниманию к их проблемам и достижениям, что можно рассматривать как осознанное продолжение традиции. В начале формирующего этапа данный параметр был зафиксирован на низком уровне. Это подтверждает необходимость специального внимания педагогов к его развитию.

После консультаций с педагогами-пианистами, принявшими участие в эксперименте, были намечены шаги по развитию профессиональных и личностных качеств студентов, способствующих формированию их осознанного отношения к сохранению и продвижению основных принципов и традиций фортепианной школы.

Во-первых, студентам было предложено ознакомиться с рядом изданий, содержащих ценную информацию о русской фортепианной школе, размышления ее выдающихся представителей, описание их открытий в области исполнительства. Среди них:

А.А. Николаев «Очерки по истории фортепианной педагогики»,

Е.Н. Федорович «История музыкального образования», «Русская пианистическая школа как педагогический феномен»,

С.Е. Фейнберг «Пианизм как искусство», «История музыки в лицах. Генрих Густавович Нейгауз» (электронный ресурс),

О.А. Курганская «А.Б. Гольденвейзер. Мастер-класс»,

Г.Р. Гинзбург «Статьи, воспоминания, материалы»,

В.П. Корниевский «Крупнейшие российские фортепианные школы XX века»,

А.Б. Гольденвейзер «Толстой и музыка»,

Л.А. Баренбойм «Эмиль Гилельс»,

Г.Г. Нейгауз «Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога», «Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям».

Студентам предлагались также семинары на темы искусства фортепианной игры, такие, например, как:

1. «Что же это за «четырёххвостка», о которой Г.Г. Нейгауз говорил, что первое в ней – человек, второе – художник, третье – музыкант, четвертое – пианист»?
2. Как вы понимаете слова Г.Г. Нейгауза о том, что главная «задача укрепить талантливость ученика, а не просто научить «хорошо играть», то есть сделать его более умным, более чутким, более честным, более справедливым... есть реальная... диалектическая оправданная задача».

Студентами были написаны рефераты на темы:

- «Искусство «пения на фортепиано» – одна из важнейших черт игумновского исполнительского стиля»;
- «Опережающее представление о звучании»;
- «Учение Игумнова о звуковой перспективе» и др.

Студентам было предложено активизировать общение с искусством, посещать больше концертов, художественных выставок и театральных спектаклей.

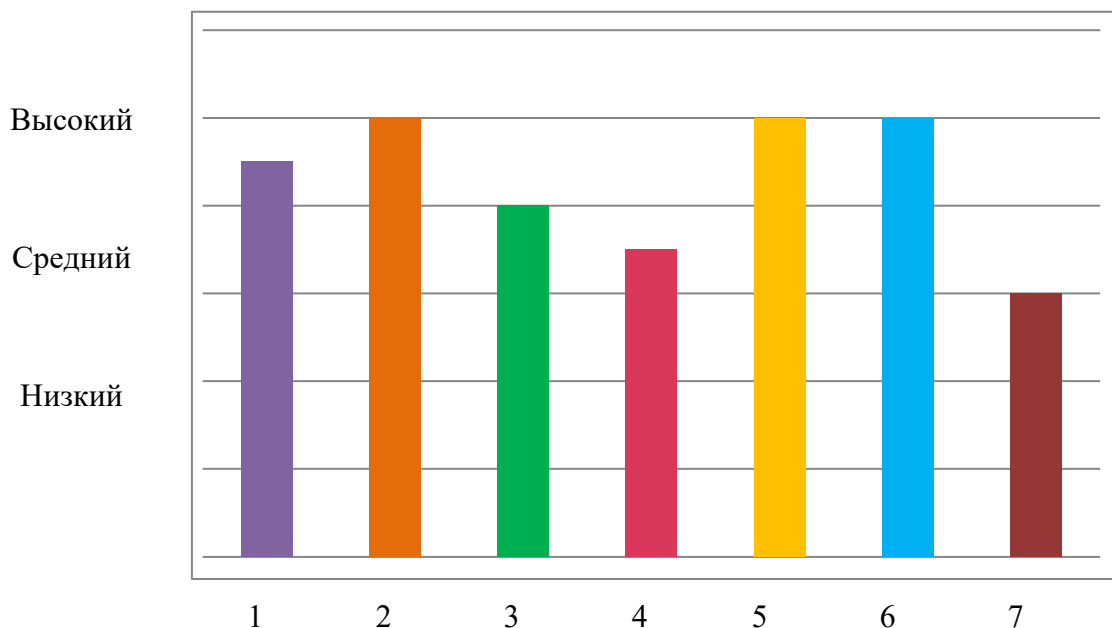
В 2020 году, в связи с переходом на дистанционную форму занятий, на первый план выступает форма семинаров в режиме он-лайн-конференций и прослушивание музыкальных произведений в записи.

Кроме того, каждый из студентов мог выбрать любое из произведений разучиваемого репертуара, прослушать его исполнение несколькими пианистами и проанализировать, каким образом он может усовершенствовать свое собственное исполнение.

Результаты, полученные в конце формирующего этапа эксперимента представлены на диаграмме № 4.

Диаграмма №4

Профессиональные и личностные качества студентов-пианистов и их уровни, зафиксированные в конце формирующего этапа эксперимента



За время формирующего этапа эксперимента произошли существенные изменения в проявлении указанных параметров, отвечающих за профессиональные и личностные качества студентов-пианистов и уровни их проявления.

1. Ответственность и заинтересованность в достижении профессиональных компетенций педагога-музыканта, без которых невозможно заметное продвижение обучающихся по ступеням мастерства в конце формирующего этапа была отмечена на уровне, приближающемся к высокому. Это говорит о действенном влиянии предпринятых педагогических шагов в данном направлении.

2. Сочетание теоретического, исполнительского и педагогического направлений в образовании, что соответствует необходимому сочетанию компетенций выпускника музыкально-педагогического вуза на протяжении всего формирующего этапа оставалось на высоком уровне, что свидетельствует об уже достигнутом сбалансированном подходе к содержанию образования в музыкально-педагогическом вузе.

3. Культурный кругозор, отличающий в российской музыкально-педагогической традиции настоящего педагога-музыканта в начале формирующего этапа был чуть выше низкого уровня, а в конце были отмечены заметные улучшения в данном направлении – уровень проявления данного параметра стал приближаться к высокому уровню.
4. Стремление к продолжению традиций фортепианной школы, внедрению и популяризации ее принципов, без чего невозможно осознание собственной принадлежности к ней. По данному направлению были отмечены существенные изменения – с низкого уровня данный параметр поднялся на уровень, несколько превышающий средний.
5. Активность в совершенствовании своего профессионального мастерства, что в принципе отличает музыкантов, которые продолжают учиться в течение всей жизни (за время формирующего этапа повысилась с уровня, чуть выше среднего до высокого).
6. Уважение и любовь к своему педагогу, стремление к сотворчеству – что также является отличительной чертой российской музыкально-педагогической традиции на протяжении всего формирующего этапа остается на высоком уровне.
7. Готовность к ответственности за своих будущих учеников, постоянному вниманию к их проблемам и достижениям, что можно рассматривать как осознанное продолжение традиции. Данный показатель существенно вырос в своем значении – с низкого уровня до среднего.

Здесь необходимо отметить, что формирующий этап данного исследования отличался определенным своеобразием, связанным с тем, что для автора исследования основным методом стал метод педагогического наблюдения, который сочетался с упомянутыми в предыдущем параграфе методами опроса, беседы, интервьюирования и интроспекции.

В современной педагогической науке как области гуманитарных исследований авторы нередко обращаются к традиционному методу педагогического наблюдения, определяемому в специальной литературе как

«непосредственное восприятие, познание педагогического процесса в естественных условиях» [79].

Наблюдение – это описательный (неэкспериментальный) метод исследования, состоящий из целенаправленного, организованного восприятия и фиксации поведения объекта. Фиксированные результаты проведенного наблюдения получили название описания поведения объекта.

Наблюдение, наряду с интроспекцией, является самым старым методом исследования. Оно привлекается в процессе сбора информации, для эмпирического изучения различных видов деятельности в процессе наблюдения регистрации и анализа поведения, доступных наблюдению процессов данного субъекта. Особенно результативным данный метод проявляет себя при первых подходах к изучению интересующих исследователя вопросов, когда есть реальная возможность внимательно рассмотреть предварительные, качественные характеристики исследуемых процессов. При этом необходимо помнить, что наблюдение может рассматриваться как метод исследования только тогда, когда если оно не останавливается на стадии описания внешних явлений, но способствует осуществлению перехода к объяснению самой природы этих явлений.

Педагогическое наблюдение – это метод, который позволяет исследователю видеть и понимать особенности педагогической практики в реальном времени, онлайн. Это наблюдение осуществляется целенаправленно, и с его помощью наблюдатель получает конкретные, реальные данные о педагогическом процессе, а также о реакции участников процесса и его видимых результатах.

Педагогическое наблюдение всегда специфично и характеризуется наличием специальных методов регистрации наблюдаемых явлений и фактов (аудио- и видеозапись, письменные заметки, фотографии, быстрые наброски происходящего и т. д.).

Наблюдение в педагогических исследованиях может применяться как источник информации для построения гипотез, служит для проверки данных,

полученных другими методами. Эти данные можно использовать для получения дополнительной информации об исследуемом объекте или процессе.

Наблюдение – при его кажущейся простоте является довольно трудоемким методом исследования. Трудности применения наблюдения могут быть субъективными, связанными с личностью исследователя, и объективными, независимыми от исследователя.

Наиболее важными отличительными особенностями наблюдения как метода познания, без которых наблюдение не может определяться как метод научного исследования, признаются следующие:

- 1) планомерность;
- 2) целенаправленность;
- 3) систематичность.

Метод педагогического наблюдения имеет как свои достоинства, так и недостатки. Среди достоинств:

- наблюдается и анализируется реальный педагогический процесс, происходящий в динамике;
- наблюдение предоставляет исследователю возможность регистрации событий в самый момент их протекания;
- данный метод отличает независимость мнения наблюдателя от мнения испытуемых.

Недостатками метода наблюдения признаются следующие:

- недоступность для наблюдения целого ряда аспектов наблюдаемого объекта или явления (мышление, мотивы, уже прошедшие предыдущие этапы процесса);
- невозможность охвата значительного объема наблюдений для одного исследователя;
- субъективность результатов наблюдений – исследователь понимает и интерпретирует наблюдаемый процесс через призму своего «я», через свою систему ценностных ориентаций;

- пассивный характер исследования – невозможность участия в этом процессе «здесь и сейчас», невозможность вмешиваться в наблюдаемый процесс, субъективность восприятия наблюдателя.

Основными особенностями метода наблюдения являются:

- прямое соединение наблюдателя и наблюдаемого объекта;
- пристрастность (эмоциональная составляющая) наблюдения;
- сложность (а зачастую и невозможность) повторного наблюдения.

Для того, чтобы оценить результат исследования, в котором применяется метод наблюдения, нужно принимать во внимание требования, предъявляемые к самой процедуре получения и интерпретации информации в наблюдении. Важнейшими из них принято считать следующие:

1. наблюдение может быть доступно только для внешних фактов, которые имеют выраженные вербальные и моторные проявления. Невозможно, например, наблюдать мышление, но наблюдению доступен процесс того, как человек решает проблемы; невозможно наблюдать общительность, но сам характер взаимодействия с другими людьми доступен наблюдению и последующей интерпретации т. д.;

2. необходимо, чтобы наблюдаемое явление, поведение, процесс определялись в терминах и определениях реально происходящего события или поведения наблюдаемого объекта. Другими словами, фиксируемые характеристики должны быть как можно более точно и подробно описаны;

3. для наблюдения необходимо обратить внимание на наиболее важные моменты поведения (критические случаи), что требует от наблюдателя внимания, сосредоточенности, мгновенной реакции;

4. наблюдатель должен иметь возможность фиксировать поведение человека, или протекание наблюдаемого явления, которые подвергаются оценке в течение длительного периода времени, и, желательно, в различных ситуациях.

5. оценки в наблюдении не должны испытывать субъективные влияния (например, симпатии и антипатии).

Требования к научным наблюдениям диктуют недвусмысленный замысел (точное представление о том, что именно наблюдается); возможность контроля, который осуществляется или повторным наблюдением, или другими результативными методами. Важным пунктом наблюдения является интерпретация его результатов.

Наблюдение может применяться и само по себе, и как часть педагогического эксперимента. Результаты наблюдения экспериментальной работы становятся источником необходимой информации для исследователя.

Педагогическое наблюдение состоит из нескольких этапов, которые включают в себя: выбор объекта и метода наблюдения, методов фиксации и обработки данных, методов их обработки, непосредственное осуществление наблюдения, анализ и интерпретация результатов и т.п.

Наблюдение, как и любой другой исследовательский метод, имеет и свои слабые стороны.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои положительные и отрицательные стороны. Так, в работе Д.В. Журавлева «Методы психологического исследования и их типология» отмечается, что «искажение восприятия событий тем больше, чем сильнее наблюдатель стремится подтвердить свою гипотезу. Он устает, приспосабливается к ситуации и перестает замечать важные изменения, совершает ошибки в записях», а также приводятся примеры типичных ошибок наблюдения:

1. «Галло-эффект. Обобщенное впечатление наблюдателя приводит к грубому восприятию поведения испытуемых, игнорируя тонкие различия.
2. Эффект снисхождения. Тенденция должна давать положительную оценку того, что происходит.
3. Ошибки центральной тенденции. Наблюдатель стремится дать среднюю оценку наблюдаемого поведения.
4. Ошибка корреляции. Оценка одной характеристики поведения дается на основе другого наблюдаемого признака (например, интеллект оценивается по беглости речи).

5. Ошибка контраста. Пристрастие наблюдателя отличать наблюдаемые черты, противоположные их собственным.

6. Ошибка первого впечатления. Первое впечатление от индивида определяется восприятием и оценкой его дальнейшего поведения. Поэтому результаты наблюдений следует сравнивать с данными, полученными другими методами, дополненными и углубленными ими» [63].

В данной работе в процессе педагогического наблюдения, опроса, интервью и бесед с педагогами-пианистами и студентами выявлялись две стороны взаимодействия с традициями русской фортепианной школы.

С одной стороны, было изучено, в какой степени профессиональная деятельность педагогов-пианистов департамента музыкального искусства отражала их принадлежность к определенной ветви русской фортепианной школы, а с другой стороны – то, насколько осознанным было отношение учеников к их принадлежности (или возможности приобщения в будущем) к той или иной ветви русской фортепианной школы.

Таким образом были выявлены, определены и сформулированы **критерии следования традициям русской фортепианной школы и уровни их проявления** в деятельности педагогов-пианистов кафедры музыкального искусства Московского городского педагогического университета в начале и в конце формирующего этапа исследования (диаграмма №1, с. 88; диаграмма №2, с. 95), а также критерии осознанности отношения учеников к их принадлежности (или возможности приобщения в будущем) к той или иной ветви русской фортепианной школы.

2.3 Результаты педагогического наблюдения процесса сохранения и развития традиций русской фортепианной школы, их анализ и научная интерпретация

В результате педагогического наблюдения, а также беседы, опросов, интервью и анализа письменных работ студентов было произведено сравнение результатов, полученных на констатирующем этапе с результатами, полученными в конце формирующего этапа.

Объективные причины усложнения учебной и исследовательской обстановки в 2020 году, связанные с введением дистанционных форм обучения, внесли свои коррективы в организацию исследовательских действий. Мы обратились к формату он-лайн конференции, выполнению письменных заданий и усилили активность самостоятельных занятий студентов.

Были выявлены качества, определяющие наличие фортепианной школы, которые включили в себя:

- личностную включенность представителей фортепианной школы;
- их осознанное и эмоционально наполненное отношение ко всем проявлениям признаков данной школы, представленные в динамике;
- продолженность во времени как важную характеристику фортепианной школы, говорящую о ее влиятельности, прочности связей и жизнеспособности;
- отраженную субъектность, рассматриваемую как продолжение достижений выдающегося пианиста – основного лидера фортепианной школы в последующих поколениях исполнителей.

На основе педагогического наблюдения и ряда других методов – опроса, беседы, интервью, методов интроспекции, дистанционного музыкального общения и иллюстративно-сравнительного метода были получены данные, позволяющие сформулировать критерии принадлежности студентов к определенной фортепианной школе и уровни их проявления и

провести сравнение результатов после окончания формирующего этапа исследования. В краткой форме данное сравнение представлено в Таблице №2.

Таблица №2

Результаты сравнения профессиональных и личностных качеств студентов на основе применения критериев их принадлежности к определенной фортепианной школе и уровней их проявления

№	Констатирующий этап	Начало формирующего этапа	Конец формирующего этапа
1	Качества, определяющие наличие фортепианной школы - «личностная включенность» представителей фортепианной школы, их осознанное и эмоционально наполненное отношение ко всем проявлениям признаков данной школы, представленное в динамике; - «продолженность во времени» как важная характеристика фортепианной школы, говорящая о ее влиятельности, прочности связей и жизнеспособности; -«отраженная субъектность» как продолжение достижений выдающегося пианиста – основного лидера фортепианной школы в последующих поколениях исполнителей.		
2	Уровни проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе		
3	высокий – 12% средний – 56% низкий – 32%	-	высокий – 48% средний – 48% низкий – 4%
4	Профессиональные и личностные качества студентов-пианистов и их уровни		
	-	1. Ответственность и заинтересованность в достижении профессиональных компетенций педагога-музыканта – средний уровень. 2. сочетание	1. Ответственность и заинтересованность в достижении профессиональных компетенций педагога-музыканта приближается к высокому уровню. 2. сочетание

	<p>теоретического, исполнительского и педагогического направлений в образовании – на высоком уровне.</p> <p>3. культурный кругозор – чуть выше низкого уровня.</p> <p>4. стремление к продолжению традиций фортепианной школы, внедрению и популяризации ее принципов – на низком уровне.</p> <p>5. активность в совершенствовании своего профессионального мастерства – чуть выше среднего уровня.</p> <p>6. уважение и любовь к своему педагогу, стремление к сотворчеству – высокий уровень.</p> <p>7. готовность к ответственности за своих будущих учеников, постоянному вниманию к их проблемам и достижениям – низкий уровень.</p>	<p>теоретического, исполнительского и педагогического направлений в образовании – на высоком уровне.</p> <p>3. культурный кругозор – приближается к высокому уровню.</p> <p>4. стремление к продолжению традиций фортепианной школы, внедрению и популяризации ее принципов – несколько превышает средний уровень.</p> <p>5. активность в совершенствовании своего профессионального мастерства – высокий уровень.</p> <p>6. уважение и любовь к своему педагогу, стремление к сотворчеству – высокий уровень.</p> <p>7. готовность к ответственности за своих будущих учеников, постоянному вниманию к их проблемам и достижениям – средний уровень.</p>
--	---	---

В данной таблице отражена динамика изменений проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе и их профессиональных и личностных качеств. Обращает на себя внимание сохранение высокого уровня в сочетании теоретического, исполнительского и педагогического направлений в образовании и такого качества, как уважение и любовь к своему педагогу, стремление к сотворчеству на всем протяжении формирующего этапа эксперимента.

Приведем примеры педагогических портретов студентов, принявших участие в экспериментальной работе. Были выбраны те из них, которые наиболее ярко показали изменения, произошедшие в их отношении к фортепианной школе и продемонстрировали динамику проявления профессиональных и личностных качеств.

Антон М. Одаренный пианист, лауреат исполнительского конкурса, участник концертов и фестивалей. За время обучения в бакалавриате проявил себя как студент, полностью сосредоточенный на освоении учебного репертуара высокой степени сложности. Проявлял уважение и доверие к своему педагогу. По всем дисциплинам учился на «хорошо» и «отлично». Мало интереса проявлял к ансамблевым формам музицирования, отдавая предпочтение сольным выступлениям. На констатирующем этапе проявил практически полное отрицание влияния фортепианной школы, представителем которой является его педагог по фортепиано. В своих ответах на вопросы, предложенные на констатирующем этапе подчеркивал, что его мало интересует развитие собственного кругозора, так как все, что ему нужно для собственного развития он получает в процессе освоения исполнительского репертуара и считает, что не нужно отвлекаться на чтение музыковедческой и мемуарной литературы, авторами которой являются выдающиеся пианисты, и уж тем более, на посещение художественных выставок и спектаклей.

В конце формирующего этапа эксперимента он серьезно заинтересовался влиянием фортепианной школы на развитие своих профессиональных способностей. Участвовал в семинарах, высказывал свое мнение о связи традиции и современного исполнительского искусства, освоил значительный корпус литературы по вопросам сохранения и развития фортепианной школы, а также музыковедческой и мемуарной литературы.

По его мнению, осознание собственной принадлежности к фортепианной школе, представленной в департаменте музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ не только придало ему уверенности в своих силах, но и обозначило перспективы дальнейшего профессионального продвижения.

Елена Б. Одна из самых ответственных и успешных студенток департамента музыкального искусства. Несмотря на значительную занятость (Елена параллельно с учебой на дневном отделении была вынуждена работать в качестве концертмейстера в детской музыкальной школе в классах скрипки и вокала), студентка добилась значительных успехов в освоении необходимых профессиональных компетенций. Она обратилась именно к той ситуации, которая значительно усложняла ее продвижение по основной учебной специальности, не говоря уж о саморазвитии и развитии культурного кругозора, и повернула ее воздействие себе на пользу.

Постепенное осознание роли фортепианной школы, приобщения к ее богатым традициям помогло использовать сложившуюся сложную ситуацию совмещения учебы и работы для своего творческого роста через изучение и осознание важности концертмейстерского мастерства, его роли в формировании профессиональных качеств педагога-пианиста, осознания собственной значимости в педагогическом процессе.

Анна Н. В начале эксперимента отличалась достаточно скромными способностями, практически не участвовала в концертной и фестивальной деятельности, на зачетах и экзаменах по фортепиано не привлекала внимания

педагогов особенно ярким исполнением программы, убедительностью собственной интерпретации произведений, отточенной техникой и т.п.

Не отличаясь смелостью и независимостью поведения в обычных жизненных ситуациях, студентка, обладая наблюдательностью, аналитическим складом ума, обязательностью и ответственностью живо откликнулась на предлагаемые экспериментатором задания, связанные с изучением фортепианной школы. В результате, к завершению формирующего этапа исследования, по всем показателям, выявленным в процессе наблюдения, опроса, беседы и интервьюирования данная студентка показала результаты, характеризующиеся высоким уровнем проявления.

По собственному мнению данной студентки, сам факт наличия признаков выдающихся фортепианных школ, проявления которых были обнаружены в работе департамента музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ, способствует развитию самосознания обучающихся, повышает престиж образовательного учреждения и открывает интересные перспективы совершенствования музыкально-педагогического образования.

Ряд приведенных в данном параграфе педагогических портретов может быть дополнен собственным мнением автора данной работы, сформулированным в результате примененного в исследовании метода интроспекции по поводу значения выявленных признаков фортепианных школ и перспектив их включения в образовательный процесс.

Анализ изменений в оценке роли традиции и принципов, свойственных представителям выдающихся русских фортепианных школ, самоанализ и осмысление своей будущей принадлежности к одному из ответвлений русской фортепианной школы дают нам право высказать собственные соображения и сформулировать логические выводы по изучаемой проблеме.

Ань Жань. Поступила на учебу на кафедру музыкального искусства (с 2020 года – департамент музыкального искусства) института культуры и

искусств МГПУ, уже имея некоторый опыт профессиональной деятельности в качестве педагога фортепиано, сольфеджио и теории музыки и концертмейстера в школе искусств «Юй Юэ Хун Син» и в школе искусств «Цзинь Я» в городе Ланьчжоу. Автор данного исследования ко времени поступления в институт культуры и искусств МГПУ уже была лауреатом ряда исполнительских конкурсов в Китае, России и США, освоила смежные музыкальные специальности – владение электронным органом и дирижирование хором (подтверждено дипломами).

К началу занятий в классе фортепиано Ольги Владимировны Георгиевской я еще не осознавала того, что не только получила возможность профессионального общения с прекрасным педагогом и исполнителем, но приблизилась к выдающейся фортепианной школе, восходящей через Л.В. Рошину, Т.В. Галицкую, В.К. Мержанова – педагогов, у которых училась О.В. Георгиевская к С.Е. Фейнбергу и А.Б. Гольденвейзеру, и, далее, к великим основателям русского пианизма – А. С. Аренскому, А.И. Зилоти, М.М. Ипполитову-Иванову, П.А. Пабсту и С. И. Танееву. Это осознание пришло не сразу, а в процессе постепенного погружения в пространство профессионального фортепианного исполнительства.

Поскольку я видела и других педагогов-пианистов, работающих в департаменте музыкального искусства, и понимала высокий уровень их педагогического и исполнительского мастерства, мне стало интересно, кто был их учителями, к какой ветви русской фортепианной школы они принадлежат. Этот интерес способствовал изучению русской фортепианной школы, выявлению ее признаков и условий проявления в процессе профессионального образования в условиях современного музыкально-педагогического вуза.

Сегодня я испытываю обоснованную гордость от того, что имею непосредственное отношение к сохранению и развитию русской фортепианной школы, и могу рассказать о ней в своей диссертационной работе.

Таким образом, заключаем, что результатами педагогического наблюдения процесса сохранения и развития традиций русской фортепианной школы стало выявление уровней проявления качеств, характеризующих осознанную принадлежность студентов-пианистов к определенной фортепианной школе на констатирующем (диаграмма №1, с. 88) и в конце формирующего (диаграмма №2, с. 95) этапах, приведены примеры ответов студентов на вопросы, которые позволили отнести их к тому или иному уровню (высокому, среднему или низкому), были обоснованы и сформулированы критерии следования традициям русской фортепианной школы и уровни их проявления в деятельности педагогов-пианистов кафедры музыкального искусства Московского городского педагогического университета.

При сравнении и анализе полученных при исследовании результатов особое внимание уделялось результатам, полученным в начале и в конце формирующего этапа эксперимента, отражающим профессиональные и личностные качества студентов-пианистов и их уровни, зафиксированные в начале и в конце формирующего этапа эксперимента (диаграмма № 3, с. 98, диаграмма №4, с. 102).

Описаны методы, применявшиеся педагогами-пианистами, принявшими участие в исследовании, и автором данной работы в процессе выявления степени принадлежности участников к фортепианной школе и степени осознания данного факта обучающимися. Среди них отмечаются такие методы, как методы опроса, беседы и интервьюирования, а также метод интроспекции, метод дистанционного музыкального общения и иллюстративно-сравнительный метод как часть самостоятельной работы студента.

Представлены педагогические портреты некоторых участников экспериментальной работы, в том числе самоанализ автора исследования как ученицы педагога, профессиональная деятельность которого

анализировалась как продолжение одного из ответвлений русской фортепианной школы, восходящей ко второй половине XIX века.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Вторая глава исследования «Традиции и инновации в фортепианной подготовке педагогов-музыкантов в России начала XXI века» посвящена обоснованию и построению педагогической модели направлений сохранения и развития традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов, выявлению и формулировке критериев следования традициям русской фортепианной школы и уровней их проявления в деятельности педагогов-пианистов департамента музыкального искусства института культуры и искусств Московского городского педагогического университета, анализу и научной интерпретации результатов педагогического наблюдения процесса сохранения и развития традиций русской фортепианной школы.

Педагогическая модель включила в себя целевой, содержательный, критериальный и прогностический блоки.

Были описаны традиционные (метод активизации самостоятельной работы учеников, совокупные методы развития памяти, изучение способов запоминания нотного текста, метод активизации интонирования, выделения «интонационных точек», методы развития «горизонтального мышления», метод образного сравнения и аналогии, метод погружения в образный строй произведения, методы «опережающего представления» и «звуковой перспективы» и др.) и инновационные методы, которые применялись автором исследования в сложных условиях 2020 года. К последним относятся метод дистанционного музыкального общения (на завершающем этапе исследования) и иллюстративно-сравнительный метод (на завершающем этапе исследования). Обратим внимание на то, что данные методы убедительно коррелируют с известным в педагогической практике методом интроспекции (привлеченный в качестве метода, позволяющего увидеть, насколько адекватно оценивают студенты собственные возможности и достижения, насколько осознанно они видят свою принадлежность к

определенной фортепианной школе), к которому мы обратились в процессе дистанционного музыкального общения.

Были выявлены качества, подтверждающие отношение студентов к фортепианной школе, а также уровни, на которых данные качества проявляются. Выявление и фиксация упомянутых качеств обучающихся осуществлялись в процессе педагогического наблюдения, бесед с педагогами и опроса студентов.

- Было установлено, что в результате целенаправленной работы по достижению студентами осознанной принадлежности к фортепианной школе наблюдалась выраженная динамика роста профессиональных и личностных качеств студентов-пианистов в конце формирующего этапа исследования была зафиксирована на более высоких, чем в начале исследования уровнях. Ответственность и заинтересованность в достижении профессиональных компетенций педагога-музыканта с – **приближается к высокому уровню.** Сочетание теоретического, исполнительского и педагогического направлений в образовании – **на высоком уровне.**
- Культурный кругозор – **приближается к высокому уровню.**
- Стремление к продолжению традиций фортепианной школы, внедрению и популяризации ее принципов – **несколько превышает средний уровень.**
- Активность в совершенствовании своего профессионального мастерства – **высокий уровень.**
- Уважение и любовь к своему педагогу, стремление к сотворчеству – **высокий уровень.**
- Готовность к ответственности за своих будущих учеников, постоянному вниманию к их проблемам и достижениям – **средний уровень.**

Данные результаты свидетельствуют о важной роли осознания обучающимися студентами – будущими педагогами-музыкантами своей

принадлежности к фортепианной школе, у основания которой – выдающиеся мастера фортепианного искусства, дело которых было продолжено последующими поколениями музыкантов, в том числе, и нашими современниками.

Заключение

В результате изучения и анализа научной литературы – педагогической, психологической, исторической, музыковедческой, мемуарной, а также изучения творчества выдающихся педагогов и исполнителей прошлого и настоящего было выявлено, что русская фортепианная школа продолжает оставаться одной из самых авторитетных и востребованных в условиях реалий современного мира.

В первой главе исследования были определены основные понятия исследования, их сущность и содержание, а также варианты трактовки данных понятий различными учеными. Это такие понятия, как «исполнительская школа» и «традиция». В работе показано, что системность отношений, характеризующая то, что мы определяем как исполнительскую школу не складывается при отсутствии личного общения с учителем. В связи с этим в данной работе нами была уточнена формулировка понятия «исполнительская школа», которую в данной работе мы определяем как **систему ряда художественных принципов и методов исполнительской и педагогической деятельности, сформированную в творчестве выдающегося представителя музыкального искусства, обладающего ярко выраженной способностью к персонализации, и существующую во времени в процессе преемственности, непосредственного взаимодействия учителя и учеников.**

Важной отличительной особенностью взаимодействия исполнительской школы и традиции является то, что традиция может существовать и без ярко представленной, системно оформленной исполнительской школы, а существование самой школы без традиции невозможно.

В процессе исследования было выявлено, что для сложения и сохранения фортепианной школы необходим ряд педагогических условий, среди которых центральное место занимает системность, вмещающая в себя

взаимосвязанные процессы и явления, определяющие наличие исполнительской школы, а также общность взглядов на фортепианное искусство; принадлежность к классу определенного педагога, продолжающего и развивающего в своем творчестве идеи основателя школы; непосредственное общение, регулярные занятия на протяжении длительного времени, что является необходимым для восприятия учеником не только педагогических установок учителя, но и его эстетических предпочтений, вкусов, взглядов на жизнь и творчество; представленность личности (в данном случае, выдающегося пианиста – исполнителя и педагога) в жизни других людей (учеников и последователей), определяемой следующими признаками: личностная включенность, продолженность во времени; отраженная субъектность лидера школы.

В русле исследуемой проблемы было дано собственное определение ряда важных для исследования понятий:

- **«личностная включенность»** (для пианиста, являющегося представителем той или иной фортепианной школы) – это осознанное и эмоционально наполненное отношение ко всем проявлениям признаков данной школы, которое с течением времени может углубляться, или, наоборот, становится более поверхностным, то есть, представленное в динамике;

- **«продолженность во времени»** – важная характеристика фортепианной школы, говорящая о ее влиятельности, прочности связей и жизнеспособности.

- **«отраженная субъектность»** – продолжение достижений выдающегося пианиста – основного лидера фортепианной школы в последующих поколениях

поколениях исполнителей.

Сделан вывод о том, что деятельность мастеров XX века, таких, как К. Игумнов, А. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, С. Фейнберг, несмотря на неповторимость их профессионально-личностных качеств, дает основание

говорить о системном единстве российской фортепианной школы XX столетия.

На базе департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» были обнаружены несомненные признаки продолжения развития четырех направлений русской фортепианной школы, восходящих к исполнительской и педагогической деятельности А. С. Аренского, О.С. Виноградовой, Т.В. Галицкой, А.Б. Гольденвейзера, Е.Ф. Гнесиной, Б.Я. Землянского, А.И. Зилоти, Н.П. Емельяновой, К.Н. Игумнова, М.М. Ипполитова-Иванова, В.К. Мержанова, Н.К. Метнера, Л.Н. Оборина, П.А. Пабста, Л.В. Рошиной, В.И. Сафонова, С. И. Танеева, С.Е. Фейнберга, Я.В. Флиера, А.В. Шацкеса, В.Н. Чачавы.

Данные признаки представлены следующими параметрами:

- обращение представителей русской фортепианной школы к принципам дифференцированного и индивидуального подходов в обучении и воспитании пианистов;
- внимание к традициям, интеллектуальность и высокая культура исполнения;
- приоритетное отношение к содержательной части исполняемых произведений, когда техническая сторона исполнения – это средство для раскрытия художественного образа;
- неформальное отношение к ученикам.

Для русской фортепианной школы характерно создание особой культурной среды, которая, по словам профессора Л.И. Уколовой отличается следующими значимыми особенностями:

- «интенное педагогическое включение;
- создание атмосферы доверия и особой «родственности» близких по духу людей, когда в классе возникает сообщество, основанное на взаимоподдержке, открытости, внимании к успехам и трудностям друг друга» [134, с. 41].

Наследие выдающихся педагогов заключается в учениках и последователях – хранителях традиций русской фортепианной школы, «воспринявших не только неоценимые уроки исполнительского мастерства, но тот высокий «нравственный градус», который отличает исполнительскую и педагогическую деятельность этих мастеров [134, с. 41].

Наиболее общие выводы исследования:

1. В современном мире в условиях увеличения скорости протекания социальных и культурных процессов, постоянного увеличения поступающей информации педагогика искусства обращается к выработанным в процессе сохранения лучших традиций принципам, педагогическим подходам и методам воспитания и образования. В данной работе показано, что в процессе эффективного совершенствования подготовки педагогов-пианистов в условиях музыкально-педагогического вуза существенную роль играет осознание студентами своей причастности к одному из ответвлений русской фортепианной школы. Для этого было необходимо выявить основные качества, определяющие наличие фортепианной школы в условиях музыкально-педагогического вуза, показать черты преемственности традиций фортепианной школы в практике воспитания и образования департамента музыкального искусства института культуры и искусств МГПУ, методы их сохранения и развития в классах таких педагогов, как М.А. Антонова, И.А. Белоконь, О.В. Георгиевская, Г.Л. Князева, С.М. Низамутдинова, Б.А. Печерский.
2. Существенная роль в исследовании принадлежит обоснованной и построенной в данной работе педагогической модели направлений сохранения и развития традиций русской фортепианной школы в процессе подготовки педагогов-музыкантов, состоящей из целевого, содержательного, критериального и прогностического блоков, и позволяющей увидеть основное содержание изучаемых процессов и явлений, а также выявить и оценить их взаимосвязь, сделать

обоснованный прогноз о дальнейшем их развитии. Показано, что выявленные в процессе исследования признаки фортепианной школы могут стать действенным катализатором творческой деятельности студентов-пианистов, развития их самосознания.

3. Был выявлен ряд педагогических условий, необходимых для сохранения фортепианной школы, среди которых: системность (взаимосвязанность процессов и явлений, определяющих наличие исполнительской школы), общность взглядов представителей данной фортепианной школы на фортепианное искусство; принадлежность к классу определенного педагога, продолжающего и развивающего в своем творчестве идеи основателя школы; непосредственное общение, регулярные занятия на протяжении длительного времени, необходимость для возникновения и существования исполнительской школы представленности личности (в данном случае, выдающегося пианиста – исполнителя и педагога) в жизни других людей (учеников и последователей), определяемой рядом признаков, таких, как личностная включенность, продолженность во времени, отраженная субъектность лидера школы.
4. На основе теоретического изучения и педагогического наблюдения процесса практического внедрения педагогических подходов (дифференцированного, индивидуального, а также комплексного компетентностного подхода на основе сочетания традиционных ценностей и инноваций) и методов совершенствования подготовки педагогов-пианистов была предложена система критериев принадлежности к определенной фортепианной школе и уровней их проявления, которая расширяет и усиливает диагностический инструментарий музыкального образования в условиях музыкально-педагогического вуза.
5. Выявленные в данной работе педагогические методы, воспринятые современными педагогами-пианистами в процессе сохранения лучших

традиций русской фортепианной школы, которые были отмечены в их практической работе, такие, как метод опоры на рационально-аналитический компонент, планомерная осознанная работа над техникой; метод образного сравнения и аналогии; методы «опережающего представления» и «звуковой перспективы»; метод логического соподчинения голосов музыкальной ткани через применения разнообразных способов звукоизвлечения; метод сотворчества; метод совместного прослушивания записей исполнения студентами фортепианных произведений; метод обсуждения и др., а также исследовательские методы – метод педагогического наблюдения; метод опроса; метод интервьюирования; метод интроспекции; метод дистанционного музыкального общения; иллюстративно-сравнительный метод, позволили сделать обоснованный вывод об эффективности обращения к развивающим возможностям осознанной принадлежности студентов к фортепианной школе в процессе совершенствования подготовки педагогов-пианистов в условиях музыкально-педагогического вуза.

Литература

1. *Абдуллин, Э. Б.* Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 – Музыкальное образование / Э. Б. Абдуллин / под ред. Г. М. Цыпина – М.: Academia, 2003. – 366 с.
2. Академический музыкальный колледж при Московской консерватории им. П. И. Чайковского: буклет / сост. Е. Д. Кузнецова. – С. 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://amungk.ru/wp-content/uploads/music-college125.pdf>.
3. *Алексеев, А. Д.* Из истории фортепианной педагогики. Хрестоматия / А. Д. Алексеев. – Киев: Музыкальная Украина, 1974. – 164 с.
4. *Алексеев, А. Д.* Творчество музыканта-исполнителя: На материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и настоящего / А. Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1991. – 104 с.
5. *Андреев, В. И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2 / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. – 320 с.
6. *Арановский, М. Г.* О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений / М. Г. Арановский / Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С. 252-272.
7. *Арановский, М. Г.* О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений / М. Г. Арановский / Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С. 252-272.
8. *Асафьев, Б. В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
9. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
10. *Ахметова, М. И.* Опыт организации сотворчества преподавателей и студентов в процессе подготовки к проектированию и реализации

- педагогических технологий / Ахметова, М. И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-organizatsii-sotvorchestva-prepodavateley-i-studentov-v-protssesse-podgotovki-k-proektirovaniyu-i-realizatsii-pedagogicheskikh-1>.
11. *Бардас, В.* Психология техники игры на фортепиано / В. Бардас, М. Березовский / редакция, примечания и предисловие Г. П. Прокофьева. – М.: Музсектор, 1928. – 113 с.
 12. *Баренбойм, Л. А.* За полвека. Очерки. Статьи. Материалы / Л. А. Баренбойм. – Советский композитор, 1989. – 365 с.
 13. *Баренбойм, Л. А.* Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 338 с.
 14. *Баренбойм, Л. А.* О фортепианно-педагогических школах вообще и школе Николаева в частности / Л. А. Баренбойм // Статьи и воспоминания современников. Письма. – Л.: Музыка, 1979. – 328 с.
 15. *Баренбойм, Л. А.* Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1979. – 351 с.
 16. *Баренбойм, Л. А.* Фортепианная педагогика / Л. А. Баренбойм. – М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2007. – 192 с.
 17. *Баренбойм, Л. А.* Фортепианно-педагогические принципы Ф. М. Блуменфельда / Л. А. Баренбойм // Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – 334 с.
 18. *Баренбойм, Л. А.* Эмиль Гилельс. Творческий портрет / Л. А. Баренбойм. – М.: «Музыка», 1986. – 32 с.
 19. *Безрукова, В. С.* Сотворчество / Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/6-1010-sotvorchestvo.htm>.
 20. *Блок, В. В.* Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) / В. В. Блок / Психология художественного творчества: Хрестоматия. – М., 1999.

21. *Болотов, Ю. В.* Исполнительская и педагогическая деятельность А.Н. Есиповой в контексте отечественного фортепианного искусства / Ю. В. Болотов. Автореф. дисс. канд. искусствоведения. – СПб, 2008. – 26 с.
22. *Большой психологический словарь.* – М.: АСТ, 2009. – 811 с.
23. *Бондырева, С. К.* Традиции. Стабильность и преемственность в жизни общества / С. К. Бондырева, Д. С. Колесов. – М.: МОДЭКМПСи, 2010. – 280 с.
24. *Бородин, А. Б.* Формирование понятия «фортепианная школа» у музыкантов-исполнителей в процессе профессионального вузовского образования: дисс. канд. пед. наук / А. Б. Бородин. – Екатеринбург, 2007. – 162 с.
25. *Бородин, А. Б.* Формирование понятия «фортепианная школа» у музыкантов–исполнителей в процессе профессионального вузовского образования: автореф. дисс. канд. пед. наук / А. В. Бородин. – Екатеринбург: УГЛУ 2007. – 24 с.
26. *Боунфильд, А.* Музыка как речь и как мышление / А. Боунфильд. Автореф. дис. канд. психол. наук - М., 1993. – 16 с.
27. *Бочкарев, Л. Л.* Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
28. *Бочкарев, Л. Л.* Психологические механизмы музыкального переживания: Автореф. дис. канд. психол. наук / Л. Л. Бочкарев. – Киев, КГУ, 1989. – 14 с.
29. *Бреславская, Е. Б.* Интервью с Б. А. Печерским / Выпускная квалификационная работа (диплом) «Понятие «педагогическая школа» как основа преемственности традиций и принципов отечественной музыкальной педагогики» / Е. Б. Бреславская. – М., 2015. – С. 52-56.
30. *Бунин, В. В.* Самуил Файнберг, фортепиано: буклет-содержание диска с записями произведений И.С. Баха в исполнении С.Е. Файнберга / В. В.

- Бунин, Е. Платонов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mosconsv.ru/ru/disk.aspx?id=131934>.
31. *Бухвалов, В. А.* Алгоритмы педагогического творчества / В. А. Бухвалов. – М.: «Просвещение», 1993. – С.40-41.
32. *Ванслов, В. В.* Всестороннее развитие личности и виды искусства / В. В. Ванслов. – М.: Сов. художник, 1966. – 118 с.
33. *Варламов, Д. И.* Теоретические и методологические исследования исполнительской школы в музыкальном искусстве / Д. И. Варламов, Е. С. Виноградова // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11-7. – С. 1407-1411 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33355> (дата обращения: 30.03.2019).
34. *Варламов, Д. И.* Теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в музыкальном искусстве / Е. С. Виноградова // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11-7. – С. 1407-1411.
35. *Вартанян, И. А.* Звук. Слух. Мозг / И. А. Вартанян. – Л: Наука, 1981. – 175 с.
36. *Воспоминания о Рахманинове. В двух томах / сост. З. Апетян.* – М.: Музыка, 1967. – 512 с.+ 540 с.
37. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 496 с.
38. *Генрих Густавович Нейгауз. История музыки в лицах* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://strip-music.ru/istoriya/genrix-gustavovich-nejgauz.html>.
39. *Георгиевская, О. В.* / департамент музыкального искусства / институт культуры и искусств / Официальный сайт Московского городского педагогического университета (МГПУ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mgpi.ru.

40. Гергиевская О. В. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://to-siyanie.ru/2019/11/26/>].
41. Гинзбург, Г. Статьи, воспоминания, материалы / Г. Гинзбург / ред.-сост. М. Яковлев. – М.: Сов. композитор, 1984. – 288 с.
42. Го Хуа (КНР) Наследие духовных традиций в фортепианной музыке русских композиторов: автореф. дисс. канд. пед. наук / Хуа Го. – М. МГПУ, 2018. – 26 с.
43. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М.: АСТ, Харвест, 1998. – 800 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1236/1.
44. Гольденвейзер, А. Б. О музыкальном искусстве. Сборник статей / ред.-сост. Д. Д. Благой. – М.: Музыка, 1975. – 416 с.
45. Гольденвейзер, А. Б. О музыкальном исполнительстве / А. Б. Гольденвейзер // Вопросы музыкально-исполнительского искусства – Вып. 2. – М., 1958. – с. 35-71.
46. Гольденвейзер, А. Б. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением: психологический анализ / А. Б. Гольденвейзер. – М.: Классика -XXI, 2004. – 96 с.
47. Гольденвейзер, А. Б. Толстой и музыка / А. Б. Гольденвейзер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/vospominaniya/goldenvejzer-tolstoj-i-muzyka.htm>.
48. Гольденвейзер, А. Б. Уроки Гольденвейзера: Сб. статей / А. Б. Гольденвейзер / сост., общ. ред., вступ. ст. и комм. С. В. Грохотова. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – 248 с.
49. Гольденвейзер, А. Б. Воспоминания / А. Б. Гольденвейзер. – М.: Дека-ВС, 2009. – 560 с.
50. Гольденвейзер, А. Б. Дневник. Первая тетрадь: 1889-1904 / А. Б. Гольденвейзер. – М.: Тортуга, 1995. – 336 с.
51. Гольденвейзер, А. Б. Дневник. Тетради вторая-шестая: 1905-1929 / А. Б. Гольденвейзер. – М.: Тортуга, 1997. – 356 с.

52. *Гольденвейзер, А. Б.* Из моих воспоминаний / А. Б. Гольденвейзер / С. И. Танеев. Материалы и документы, т. 1. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1952. – 353 с.
53. *Гольденвейзер, А. Б.* О музыкальном исполнительстве. Из заметок старого исполнителя-пианиста / Вопросы музыкально-исполнительского искусства, сб. 2. – М., 1958.
54. *Гольденвейзер, А. Б.* Об основных задачах музыкального воспитания / А. Б. Гольденвейзер // «СМ», 1934, № 10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mosconsrv.ru/ru/book.aspx?id=128771>.
55. *Готсдинер, А. Л.* Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М. : МИП «НВ Магистр», 1993. – 194 с.
56. *Гофман, И.* Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М.: Классика XXI, 2007. – 189 с.
57. *Григорьев, Л. Г.* Виктор Карпович Мержанов / Л. Г. Григорьев, Я. М. Платек, 1990 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belcanto.ru/merjanov.html>.
58. *Григорьев, Л. Г.* Константин Николаевич Игумнов / Л. Г. Григорьев, Я. М. Платек [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belcanto.ru/igumnov.html>.
59. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
60. *Давыдов, В. В.* О понятии развивающего обучения. Сб. ст. / В. В. Давыдов. – Томск: «ПЕЛЕНГ», 1995. – 144 с.
61. *Давыдов, В. В.* О понятии развивающего обучения. Сб. ст. / В. В. Давыдов. – Томск: «ПЕЛЕНГ», 1995. – 144 с.
62. Дифференцированное обучение: понятие, виды и формы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/teorija-obucheniya/differentsirovannoe-obuchenie/>.

63. Журавлев, Д. В. Методы психологического исследования и их типология / Д. В. Журавлев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=133&binn_rubrik_pl_articles=112.
64. Зимняя, И. А. Компетентностный подход в образовании / И. А. Зимняя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pirao.ru/community-projects/text/kompetentnostnyu-podkhod-v-obrazovanii/>.
65. Иванов, В. Д. Словарь музыканта-духовика / В. Д. Иванов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.slovari.yandex.ru.
66. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.
67. Интроспекция / Психологос. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/introspekciya>.
68. Кабкова, Е. П. Музыкальная культура Москвы: цикл лекций для музыкально-педагогических вузов: монография / Е. П. Кабкова. – М.: МАО, 2015. – 192 с.
69. Кобзарь, Б. С. Перспективы образования на рубеже Третьего тысячелетия / Б. С. Кобзарь // Мир образования – образование в мире. – 2001. – №1. – С. 73.
70. Коган, Г. М. Вопросы пианизма / Г. М. Коган. – М.: Сов. композитор, 1968. – 462 с.
71. Коган, Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М.: Классика-XXI, 2004. – 203 с.
72. Коган, Г. М. У врат мастерства. Работа пианиста (сборник) / Г. М. Коган. – М.: Музыка, 1969. – 342 с.
73. Козлов, Н. И. Пути достижения самоактуализации / Н. И. Козлов [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

- <https://www.psychologos.ru/articles/view/puti-dostizheniya-samoaktualizacii>.
74. *Косинова, О. А.* К вопросу о трактовке понятия «традиция» в отечественной педагогике / О. А. Косинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Kosinova_Tradition.
75. Крупнейшие российские фортепианные школы XX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/npo-spo/kultura-i-iskusstvo/library/2013/10/17/krupneyshie-rossiyskie-fortepiannye-shkoly-khkh-veka>.
76. *Кузуб, Т. И.* Музыкальная культура XX века как феномен эпохи глобализации: автореф. дисс. канд искусствоведения / Т. И. Кузуб [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <file:///C:/Users/Борис/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/YT4863X0/urgu0742s.pdf>.
77. *Куприна, Е. Ю.* Введение в сотворческую музыкально-исполнительскую деятельность: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов вузов / Е. Ю. Куприна / Тольяттинская консерватория. Кафедра методологии и методики художественного образования, истории и теории исполнительского искусства. – Тольятти, 2014. – 242 с.
78. *Курганская, О. А.* А. Б. Гольденвейзер. Мастер-класс / О. А. Курганская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-b-goldenveyzer-master-klass>.
79. *Кушнер, Ю. З.* Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие) / Ю. З. Кушнер [Электронный ресурс] http://pedlib.ru/Books/1/0473/1_0473-32.shtml.
80. *Либерман, Е. Я.* Работа над фортепианной техникой / Е. Я. Либерман. – М.: Музыка, 1971. – 144 с.

81. *Лосев, А. Ф.* Основной вопрос философии музыки / А. Ф. Лосев / Философия. Мифология. Культура. – М.: Издательство политической литературы, 1991. – 325 с.
82. *Любомудрова, Н. А.* Методика обучения игре на фортепиано: учебное пособие для вузов / Н. А. Любомудрова. – М.: Юрайт, 2019. – 180 с.
83. *Майкапар, С. М.* Годы учения / С. М. Майкапар. – М. – Л.: Искусство, 1938. – 200 с.
84. *Мандельштам, О. Э.* «Рояль» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rvb.ru/mandelstam/01text/vol_3/01versus/01versus/3_034.htm.
85. *Маркарян, Э. С.* Избранное. Наука о культуре и императивы эпохи / Э. С. Маркарян / под ред. А. В. Бондарева. – М.: Центр гуманитарных инициатив, 2014. – 656 с.
86. *Мартинсен, К. А.* Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К. А. Мартинсен. – М.: Классика – XXI, 2002. – 120 с.
87. *Маслоу, А.* Самоактуализация // Психология личности: Тексты / А. Маслоу. М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-117.
88. *Медушевский, В. В.* Двойственность музыкальной формы и восприятия музыки / В. В. Медушевский // Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – С. 178-195.
89. *Медушевский, В. В.* Музыкальный стиль как семиотический объект / В. В. Медушевский // Сов. музыка. – 1979. – № 3. – С. 30-39.
90. *Медушевский, В. В.* О закономерностях художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
91. *Метнер, Н. К.* Повседневная работа пианиста и композитора / Н. К. Метнер. – М.: Музгиз, 1963. – 96 с.
92. *Мильштейн, Я. И.* Константин Николаевич Игумнов / Я. И. Мильштейн. – М.: Музыка, 1975. – 471 с.
93. *Мильштейн, Я. И.* Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М.: Сов. композитор, 1983. – 266 с.

94. *Мильштейн, Я. И.* Исполнительские и педагогические принципы К. Н. Игумнова / Я. И. Мильштейн // Николаев А. А. Мастера советской пианистической школы. – М.: Музгиз, 1961. – 244 с.
95. *Михайлов, М. К.* Стиль в музыке: исследование / М. К. Михайлов. – Л.: Музыка, 1981. – 264 с.
96. Московская консерватория от истоков до наших дней. 1866–2006. Биографический энциклопедический словарь / под ред. М. В. Есиповой. – М. 2007. – 668 с.
97. Музыкально-исполнительское и педагогическое искусство XIX–XX веков: идеи, личности, школы: Сборник статей по материалам международной научной конференции: в двух частях. Часть 2 / общ. ред. В. П. Чинаева, Д. Н. Часовитина; отв. ред. Н. П. Толстых. – М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2013. – 480 с.
98. *Назайкинский, Е. В.* Стиль и жанр в музыке: учеб. пособ. / Е. В. Назайкинский. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
99. *Назаров, И. Т.* Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования / И. Т. Назаров. – Л.: Музыка, 1969. – 133 с.
100. *Наумов, Л. Н.* Под знаком Нейгауза. Беседы с Катериной Замоториной / Л. Н. Наумов. – М.: РИФ «Антиква», 2002. – 336 с.
101. *Нейгауз, Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1967. – 312 с.
102. *Низамутдинова, С. М.* / департамент музыкального искусства / институт культуры и искусств / Официальный сайт Московского городского педагогического университета (МГПУ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mgpi.ru.
103. *Никитина, Н. Н.* Личностно-ориентированное обучение в теории и технологии / Н.Н. Никитина. – Ульяновск. – ИПК. ПРО, 1998. – 104 с.

104. *Николаев, А. А.* Очерки по истории фортепианной педагогики [Электронный ресурс] / А. А. Николаев. – Режим доступа: http://ale07.ru/music/notes/song/muzlit/nikolaev_ocherki2_2.htm.
105. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль / под редакцией В. С. Стёпина. 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1236/.
106. *Оборин, Л. Н.* Статьи. Воспоминания: к 70-летию со дня рождения / Л. Н. Оборин / сост. М. Г. Соколов. – М.: Музыка, 1977. – 223 с.
107. Отраженная субъектность / Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
108. *Перельман, Н. Е.* В классе рояля / Н. Е. Перельман. – Л.: Музыка, 1986. – 79 с.
109. *Перерва, Е. И.* Творческая деятельность С.Л. Доренского и традиции русской исполнительской школы: автореф. дисс. канд. искусствоведения / Е. И. Перерва. – М., 2015. – 31 с.
110. *Петровский А. В.* Индивид и его потребность «быть личностью» / А. В. Петровский, В. А. Петровский. Вопросы философии. – 1982. – № 3. – 44-53.
111. *Петрушин, В. И.* Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с.
112. *Печерский, Б. А.* / департамент музыкального искусства / институт культуры и искусств / Официальный сайт Московского городского педагогического университета (МГПУ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mgpi.ru.
113. *Печерский, Б. А.* Метафоризмы / Б. А. Печерский. – М.: Композитор, 2014. – 206 с.

114. *Печерский, Б. А.* Овладение композиторским стилем в классе фортепиано: Учебное пособие / Б. А. Печерский. – М.: МГЗПИ, 1991. – 98 с.
115. *Печерский, Б. А.* Ритмы и Рифмы / Б. А. Печерский. – М.: Композитор, 2012. – 120 с.
116. *Платонов, Е.* Самуил Фейнберг, фортепиано: буклет-содержание диска с записями произведений И. С. Баха в исполнении С.Е. Фейнберга / Е. Платонов, В. Бунин, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mosconsrv.ru/ru/disk.aspx?id=131934>.
117. *Полоцкая, Е. Е. Г. Г.* Нейгауз и его ученики на Урале / Е. Е. Полоцкая, Л. К. Шебалина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://journal-Полоцкая, Е. Е. Г. Г. Нейгауз и его ученики на Урале / Е. Е. Полоцкая, Л. К. Шебалина \[Электронный ресурс\]. – Режим доступа: http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2016_4%2816%29_3_Polotskaya_Shabalina_Neuhaus_Urals.pdf](http://journal-Полоцкая, Е. Е. Г. Г. Нейгауз и его ученики на Урале / Е. Е. Полоцкая, Л. К. Шебалина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2016_4%2816%29_3_Polotskaya_Shabalina_Neuhaus_Urals.pdf)
118. *Прокофьев, Г. П.* Воспитание музыканта-исполнителя (пианиста) / Г. П. Прокофьев. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 480 с.
119. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов высших пед. учебных заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. / под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
120. *Ражников, В. Г.* Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 141 с.
121. *Рапацевич, Е. В.* Инновации в образовании: роль информационно-технологической среды / Е. В. Рапацевич [Электронный ресурс]. – <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32975#:~:text=>

122. *Роджерс, К.* Вопросы, которые бы я задал сам себе, если бы был учителем // *Семья и школа.* – 1987. – №10.
123. *Роджерс, К. Р.* Современная психология. Теория и практика / К. Р. Роджерс. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 258 с.
124. *Русская музыка и XX век /* Редактор-составитель М. Арановский. – М.: Музыка, 1997. – С. 407-432.
125. *Савшинский, С. И.* Пианист и его работа / С. И. Савшинский. – Л.: Советский композитор, 1961. – 272 с.
126. *Селевко, Г. К.* Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса / *Современные образовательные технологии: Учебное пособие /* Г. К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. – 256 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school11sp.ru/data/uploads/docs/v_pomosch_uchitely/7.pdf.
127. *Соколов, М. Г.* Яков Зак. Статьи, материалы, воспоминания / М. Г. Соколов. – М.: Советский композитор, 1980. – 188 с.

128. *Степанов, П. В.* Педагогическое наблюдение как метод изучения личности учащихся / / П. В. Степанов // Классное руководство и воспитание школьников – №12. – 2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://5psy.ru/obrazovanie/pedagogicheskoe-nablyudenie-kak-metod-izucheniya-lichnosti-uchaschihsya.html>.
129. *Сухленко, И. Ю.* Педагогические принципы Владимира Горовица: в диалоге с традицией / И. Ю. Сухленко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81/Downloads/Pvmp_2012_35_40.pdf. *Татмышевский, К. В.* Инновационные методы обучения (Активные методы обучения) / К. В. Татмышевский [Электронный ресурс] Режим доступа: [https://books.google.ru/books?id](http://uu.vlsu.ru/files/Innovachionnie_MO.Тельчарова, Р. А. Музыка и культура (личностный подход) / Р. А. Тельчарова. – М.: Знание, 1986. – 62 с.</p><p>130. <i>Теплов, Б. М.</i> Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. – 345 с.</p><p>131. <i>Тимакин, Е. М.</i> Воспитание пианиста / Е. М. Тимакин. – М.: OZON, 2009. – 176 с.</p><p>132. <i>Уколова, Л. И.</i> Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: дисс. доктора пед. наук / Л. И. Уколова – М., 2005. – 388 с.</p><p>133. <i>Федорович, Е. Н.</i> История музыкального образования / Е. Н. Федорович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <a href=).
134. *Федорович, Е. Н.* Русская пианистическая школа как педагогический феномен <https://books.google.ru/books?id=wDBqCwAAQBAJ&pg=PT129&lpg=PT129&dq=>.

135. *Фейгин, М. Э.* Воспитание и совершенствование музыканта-педагога / М. Э. Фейгин. – М.: Советский композитор, 1973. – 258 с.
136. *Фейгин, М. Э.* Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Э. Фейгин. – М.: Музыка, 1968. – 78 с.
137. *Фейдимен, Дж.* Абрахам Маслоу и психология самоактуализации / Дж. Фейдимен, Фрейгер Р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hr-portal.ru/article/dzh-feydimen-r-freyger-abraham-maslou-i-psiologiya-samoaktualizacii>.
138. *Фейнберг, С. Е.* Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг / под ред. Л. Е. Фейнберга и В. А. Натансона. – М.: Музыка, 1969. – 598 с.
139. *Фейнберг, С. Е.* Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М.: Классика-XXI, 2003. – 340 с.
140. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1236/.
141. *Флиер, Я. В.* Статьи, воспоминания, интервью / Я. В. Флиер / Составители Е. Б. Долинская, М. М. Яковлев. – М.: Сов. композитор, 1983. – 272 с.
142. *Хентова, С. М.* Лев Оборин / С. М. Хентова / под ред. И. В. Голубовского. – Л.: Музыка, 1964. – 203 с.
143. *Холопова, В. Н.* Музыка как вид искусства: учебное пособие / В. Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.
144. *Хотенцева, И. А.* Формирование художественно-образного мышления в классе фортепиано / И. А. Хотенцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3029.
145. *Цагарелли, Ю. А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб.: Композитор, 2008. – 368 с.
146. *Цзян Шанжун* Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических

- вузах России и Китая: автореф. дисс. канд. пед. наук, / Шанжун Цзян. – М., 2019. – 28 с.
147. *Цыпин, Г. М.* Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. Учебное пособие / Г. М. Цыпин. – М.: Педагогика, 2011. – 366 с.
148. *Цыпин, Г. М.* Исполнитель и техника : учеб. пособие / Г. М. Цыпин. – М.: Академия, 1999. – 192 с.
149. *Цыпин, Г. М.* Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
150. *Цыпин, Г. М.* Портреты советских пианистов / Г. М. Цыпин. – М.: Сов. Композитор. – 336 с.
151. *Цыпин, Г.М.* Музыкальная педагогика и исполнительство. Афоризмы, цитаты, изречения: Учебное пособие / Г. М. Цыпин. – М.: МПГУ, 2011. – 404 с.
152. *Черников О. Л.* Рояль и голоса великих / О. Л. Черников. – М.: Феникс, 2011. – 224 с.
153. Школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wavilon.ru/Termins/shkola.html>.
154. *Шмидт-Шкловская, А. А.* О воспитании пианистических навыков: учеб.-метод. пособие / А. А. Шмидт-Шкловская. – М.: Классика-XXI, 2009 . – 82 с.
155. *Шульпяков, О. Ф.* Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О. Ф. Шульпяков; Ленингр. гос. консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова. – Л.: Музыка: Ленингр. отд-ние, 1986. – 124 с.
156. *Щапов, А. П.* Фортепианная педагогика: Методическое пособие / А. П. Щапов. – М.: Советская Россия, 1960. – 171 с.
157. *Юнг, К. Г.* Воспоминания, сновидения, размышления / К. Г. Юнг. – М. Инициатива, 1961. – 447 с.

158. *Янь Цзе* Система подготовки педагога-музыканта для общеобразовательной школы на кафедрах фортепиано в университетах КНР: дисс. канд. пед. наук / Цзе Янь. – М., 2020. – 188 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Интервью с Б.А. Печерским

(Бреславская Е.Б. Выпускная квалификационная работа на тему
«Понятие «педагогическая школа» как основа преемственности
традиций и принципов отечественной музыкальной педагогики» (2015 год))

«Талант педагога – тоже от Бога»

Б.А. Печерский

Институт культуры и искусств Московского городского педагогического университета может гордиться тем, что фортепианное искусство здесь преподает такой замечательный музыкант, как Борис Абрамович Печерский.

Борис Абрамович Печерский – замечательный пианист, композитор, педагог, писатель. Необычайно разносторонний и одаренный художник. Нам удалось взять интервью у этого выдающегося педагога.

Интервью с Борисом Абрамовичем Печерским.

– Борис Абрамович! Вашими учителями были Александр Борисович Гольденвейзер, Абрам Владимирович Шацкес, Нина Петровна Емельянова. Скажите, какое влияние на вас оказало это творческое общение?

Б.А.: Моим первым профессором был Абрам Владимирович Шацкес. Я у него занимался дольше всех, начиная с 5 класса ЦМШ и в консерватории до его смерти. Это был, я считаю, выдающийся профессор, один из немногих учеников Николая Метнера. Метнер недолго преподавал в Московской консерватории, и у него было немного учеников. Он вообще очень, я бы сказал, скрупулезно честно относился к педагогике и не хотел брать много учеников, потому что занимался творчеством и тем несколькими человеком, которые у него занимались, он уделял огромное внимание.

О Метнере я услышал, когда я поступил в класс Шацкеса и Метнера. Только-только стали разрешать в то время играть произведения Метнера, это где-то был 1958 год, примерно. Да, собственно, и Рахманинова тогда почти

не играли. И единственный человек, который играл всего Метнера – это был Шацкес.

Он не был концертирующим пианистом, но он был феноменальным музыкантом, и каждый год он непременно играл целую программу из сочинений Метнера, и это было восхитительно. Собственно, благодаря Шацкесу, я и познакомился с творчеством Метнера.

В отношении творческой манеры, педагогической манеры Абрама Владимировича Шацкеса, конечно, он воспитывал в своих учениках самостоятельность, это, безусловно. Потому что, когда я начал заниматься у него, где-то 10 лет мне было, я помню, что я принес сонату Гайдна до-мажорную и там в первой же строчке в левой руке триоли, а в правой руке четыре шестнадцатых. И у меня это получилось не слишком складно. Он сразу сказал: «Ты что не умеешь считать три на четыре? Посчитай, придешь в следующий раз». Сонату дальше он не слушал, другие сочинения слушал.

На следующий раз я легкомысленно отнесся, опять сыграл ему неточно, он опять закрыл ноты: «Стыдно, что ты не можешь три на четыре посчитать». И вот с этого «три на четыре» началось мое внимательное отношение к нотному тексту.

Дальше мне посчастливилось заниматься целый год с Александром Борисовичем Гольденвейзером. Я как раз заканчивал тогда ЦМШ, Абрам Владимирович Шацкес тяжело болел, весь год он не работал, и он меня отправил к Александру Борисовичу Гольденвейзеру. Ну, это совсем другой стиль, другая манера занятий. Гольденвейзер занимался в своем знаменитом классе на четвертом этаже. Всегда к началу занятий приходили все студенты, и никто не знал, кто будет играть. И вот он приходил в класс, садился и вот кто ему понравился в этот момент, тот садился играть, все остальные слушали. И совсем необязательно, что доходила очередь до каждого. Остальные просто сидели и слушали, участвовали в этом деле.

Александр Борисович запомнился мне, во-первых, тем, что он очень часто начинал рассказывать о том, как он шел по Мясницкой и встретил

Сережу Рахманинова, или, там вдруг зашел к нему Танеев и т.д., и т.д. Это уже как-то очень впечатляло, потому что эта связь времен, конечно, была уникальная.

Гольденвейзер был и композитором тоже, но как композитор он был малоизвестен. Как-то мало звучат его сочинения, и тогда мало звучали. Прославился он именно как пианист. Он был, кстати, замечательным редактором сочинений Бетховена и сонат Скарлатти.

Он очень часто, прослушав все сочинение, говорил два-три слова, но эти два-три слова, как-то высвечивали все сочинение, в определенной какой-то плоскости и многое становилось ясно. Он подробно не занимался, но вооружал студента, ученика какой-то мыслью, которая как ключик открывала многие, многие важные вещи. Ну, личность легендарная. Он был одно время и директором консерватории, и методист выдающийся, потому что у него много есть методических работ, по поводу того, как надо играть на рояле.

Дальше моим заключительным, последним профессором была Нина Петровна Емельянова, у которой я занимался, где-то пятый курс консерватории и заочно в аспирантуре. Это была ученица тоже очень прославленного пианиста, педагога и композитора Самуила Евгеньевича Фейнберга. Нина Емельянова из плеяды тех пианистов знаменитых – Гилельса, Флиера, Зака. Она была лауреатом шопеновского конкурса, очень много гастролировала в свое время. Мне было очень комфортно и приятно заниматься у нее, потому что она, мне, во всяком случае, давала полную свободу. Но интересно очень, как-то контролировала. Я, когда заканчивал консерваторию, и стала проблема, какой концерт сыграть, я несколько концертов играл, и можно было и Листа и Рахманинова играть, она вдруг мне говорит «почему бы вам не выучить 2-ой концерт Прокофьева», который тогда почти не звучал, очень мало людей были с ним знакомы. Я говорю, хорошо. «Тогда месяца через два принесите». Зачем через два, я Вам через две недели принесу. Ну, она решила, что я пошутил, но я действительно сел и

где-то за десять дней выучил и полый класс народу был, с кем-то я даже пари заключил, но я застал врасплох Нину Петровну, потому что через 10-12 дней закончились каникулы. Я пришел, поставил ей ноты. Давайте сыграем. Она никогда не играла этот концерт, никогда не аккомпанировала его, но читала она с листа блестяще. Дальше она с большим удовольствием проходила, какие-то сочинения, которые мало звучали и сонаты Барбера, Копленда, «Петрушку» Стравинского, и прочее и прочее...

– Борис Абрамович, какие приемы преподавания Вы переняли у своих педагогов и сами использовали в своей педагогической практике?

Б.А.: Это сложный вопрос и очень интересный вопрос. Я должен вам сказать, что все хорошие педагоги преподают одно и то же. Но делают это они по-разному, и вот тем они и отличаются. Если Абрам Владимирович Шацкес почти всегда проводил время за вторым роялем и тут же показывал разные варианты и исполнительские какие-то моменты, а они чрезвычайно действовали на учеников, в положительном отношении, то Александр Борисович Гольденвейзер он мало играл. Но может я его застал достаточно в преклонном возрасте, ему было уже около восьмидесяти, наверное, но как я уже сказал, какая-то фраза которая раскрывала суть стилистики данного композитора, она сразу же влияла на всю манеру исполнения этой музыки.

Нина Петровна Емельянова тщательно очень занималась, очень скрупулёзно занималась, но и предоставляла ученику большую свободу в выражении тех намерений, но главное, чтобы те намерения были, чтобы были интересные, творческие желания, вот тогда это было очень интересно.

- Борис Абрамович, какие открытия в музыке Вы сделали, благодаря вашим преподавателям?

Б.А.: О, вы знаете, что, где-то я записал такую мысль, что очень немногие ученики достигают орбиты своих великих учителей, но уж если они достигают, то они летят дальше и стараются лететь выше, понимаете. Потому что для того, чтобы стать профессионалом надо «школу» пройти. Для того, чтобы стать артистом, от «школы» надо уйти. Для начала, конечно,

надо пройти настоящую профессиональную «школу», но потом если ты на что-то претендуешь, то от этой «школы» надо отойти. И вот умение в какой-то период от школы отойти и найти что-то свое, собственное, это, конечно, удел очень немногих. Но мне в этом смысле повезло, потому что я и музыку пишу. Поэтому вот такой взгляд на музыку с трех сторон: с исполнительской, с педагогической, с творческой, он позволяет глубже проникать в суть таких явлений, как интерпретация музыки. Потому что, что такое исполнительство? Исполнительство – это интерпретация, вот и все. Конечно, все, чего я добился без настоящей хорошей школы, замечательной школы, которую я получил, невозможно, наверное, было добиться, как и невозможно было бы добиться, если бы во мне не было воспитано в свое время умение самостоятельно мыслить, самостоятельно что-то находить и самостоятельно чего-то добиваться.

- Борис Абрамович, еще один вопрос. У вас есть свои собственные принципы, определяющие вашу жизнь и творчество. Они такие же, как у ваших педагогов, или вы их как-то изменили, развили?

Б.А.: Вы знаете, я думаю, что нет двух одинаковых людей по темпераменту, по пианистической оснащенности, потому что даже, как вы понимаете, отпечатки пальцев берутся по подушечкам пальцев, нет двух одинаковых отпечатков пальцев. Я тоже как-то сказал, нет двух одинаковых рук пианистических, потому что у каждого индивидуальное строение. Строение руки – это очень индивидуально и совпадений здесь быть не может. Поэтому, когда говорится о единых каких-то принципах, технической ли оснащенности работы, все очень индивидуально. Скажем, Гилельс очень любил, и считал, что необходимо гаммы и упражнения два часа каждый день играть. Он это честно всю жизнь соблюдал. Рихтер, например, считал, что вообще не надо играть гаммы и упражнения, что достаточно на художественном материале всего этого достигать. Поэтому существуют разные точки зрения, и каждый благодаря своим уже индивидуальным

качествам добивается тех результатов, которых он добивается или не добивается.

Приложение 2

Опросник для педагогов

7. Кого из своих педагогов по фортепиано Вы считаете самым главным в Вашей творческой жизни?

2. Which of your piano teachers do you consider the most important in your creative life?

8. Какие основные принципы постижения фортепианного искусства, присущие Вашему главному учителю, Вы сохраняете и реализуете в своей исполнительской и педагогической деятельности?

Значит ли это, что на кафедре музыкального искусства ИКиИ МГПУ сохраняется и продолжает развиваться фортепианная школа, во главе которой стоит Ваш учитель?

2. What basic principles of comprehension of piano art, inherent to your main teacher, do you preserve and implement in your performing and teaching activities?

Does this mean that the piano school headed by your teacher is preserved and continues to evolve at the Department of Musical Art of the ICI of Moscow State Pedagogical University?

9. Назовите своих учеников, которые добились наибольших, с Вашей точки зрения, успехов в карьере (укажите имя, фамилию, год окончания университета и статус на сегодняшний день).

3. Name your students who have achieved the greatest success in their careers (state first name, last name, year of graduation, and status today).

10. Считаете ли Вы, что на кафедре музыкального искусства ИКиИ МГПУ продолжает сохраняться и развиваться фортепианная школа, к которой Вы принадлежите?

3. Do you think that the piano music school to which you belong to continues to develop and develop at the Department of Musical Art of the Institute of Fine Arts?

Приложение 3

Представители фортепианных школ, которые сегодня продолжают развиваться в Московском городском педагогическом университете



Александр Борисович Гольденвейзер



Абрам Владимирович Шацкес



Самуил Евгеньевич Файнберг



Виктор Карпович Мержанов



Борис Абрамович Печерский



Нина Петровна Емельянова



Людмила Владимировна Рощина



Ольга Владимировна Георгиевская



Марина Александровна Антонова



Галина Львовна Князева



Марина Александровна Антонова и Борис Абрамович Печерский



Светлана Маратовна Низамутдинова



Игорь Андреевич Белоконь



Валерий Олегович Малащенко



Ань Жань