

На правах рукописи

**Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»**

СЮЙ МИНОЙ (КНР)

**МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПОДРОСТКОВ ИГРЕ
НА ФОРТЕПИАНО В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (музыка, музыкальное искусство (дополнительное образование, профессиональное обучение))
(педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук
профессор Л.И. Уколова

Москва 2025

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Историко-теоретические основания реализации межпредметного подхода в фортепианной педагогике.....	18
1.1 Межпредметный подход в современном образовании: обзор предпосылок и исследований.....	18
1.2 Психолого-педагогические особенности применения межпредметного подхода в обучении подростков	31
1.3 Основные направления реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в системе дополнительного образования.....	42
Выводы по главе 1.....	61
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано.....	63
2.1 Разработка педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования	63
2.2 Экспериментальная апробация педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования	83
2.3 Анализ и оценка результатов исследования по реализации межпредметного подхода в процессе фортепианных занятий с подростками.....	125
Выводы по главе 2.....	136
Заключение.....	139
Список литературы.....	143
Приложения.....	164

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В российской музыкально-образовательной системе учреждения дополнительного образования отвечают всем требованиям для создания условий изучения различных граней музыкальной культуры, представленных учебными дисциплинами, и в то же время, образуя единое образовательное пространство, способны позволить детям и подросткам увидеть, прочувствовать и осознать различные виды искусства в их целостности и взаимосвязи. Вместе с тем нельзя не констатировать традиционно сложившуюся предметную разобщенность учебных дисциплин, входящих в программу детских музыкальных школ и детских школ искусств, препятствующих формированию у учащихся целостного взгляда на музыкальное искусство и его место в мире. Фрагментарности представлений об искусстве способствует и тот факт, что в условиях свойственного современности переизбытка информации подрастающее поколение подвергается хаотичному воздействию разнородного аудио- и видео-контента, который без педагогического руководства может оказать серьезное негативное воздействие.

Особенно острой эта проблема видится в отношении подростков, находящихся на жизненном этапе, предполагающем формирование не только эрудиции, обширного кругозора, но и потребности в самопознании и саморазвитии, а главное – основ общей и художественной культуры, миропонимания и мировоззрения. Поиск путей организации целостного восприятия подростками произведений искусства и их творческого воплощения в практической музыкально-исполнительской деятельности является актуальной проблемой музыкальной педагогики. Педагогический потенциал музыкального искусства в воспитании эстетически развитой и самостоятельно мыслящей личности находится в центре внимания ученых, однако в дополнительном образовании подростков он раскрыт далеко не полностью. Возможности комплексного организованного взаимодействия

искусств в формировании творческой личности представляются поистине неисчерпаемыми и не до конца изученными. Дидактической основой для решения задачи организации целостного восприятия произведений искусства и их творческого воплощения должны послужить межпредметные связи, как на уровне учебных дисциплин, так и между разными видами искусства.

Многие преподаватели-пианисты понимают необходимость воспитания у учеников целостного восприятия разных видов искусства и предпринимают попытки применения элементов межпредметного подхода в обучении. Вместе с тем, эти попытки носят случайный, стихийный характер в силу недостаточной теоретико-методологической и практической разработанности этой сложнейшей проблемы, что диктует необходимость проведения научно-прикладных исследований, раскрывающих возможности комплексного внедрения межпредметного подхода в процесс обучения игре на фортепиано в системе дополнительного образования. Все вышеизложенное явились подтверждением актуальности настоящей научной работы.

Степень научной разработанности проблемы исследования.

Анализ области научных трудов, связанных с различными аспектами междисциплинарного подхода в музыкальном образовании, указывает на широкий спектр исследований. Собственно межпредметный подход к образованию сформирован в трудах И.Д. Зверева, П.Г. Кулагина, Н.В. Максимовой, Н.В. Сусловой, В.Н. Федоровой, Г.Ф. Федорца и др. Интеграция знаний различных областей науки обоснована Б.М. Кедровым, интегративный подход к образовательному процессу раскрывается в работах В.С. Безруковой, М.Н. Берулавы, А.Я. Данилюка, М.Н. Скаткина, В.А. Сластёнина, Н.К. Чапаева.

Важные для осуществления межпредметного подхода на занятиях фортепиано вопросы взаимодействия и синтеза искусств разработаны в исследованиях Ю.Б. Борева, В.В. Ванслова, Б.М. Галеева, А.Я. Зися, М.С. Кагана; в художественном образовании – Е.П. Кабковой,

Л.Г. Савенковой, Т.И. Суховой и другими представителями научной школы Б.П. Юсова.

Что касается сферы музыкального образования, то воспитание целостности восприятия явлений искусства и жизни находилось в центре внимания многих выдающихся педагогов-музыкантов прошлого: Б.В. Асафьева, Д.Б. Кабалевского, Г.Г. Нейгауза, С.Т. Шацкого, Б.Л. Яворского, работы которых оказали значительное влияние на формирование научного аппарата настоящего исследования. Важными для нас оказались педагогические подходы к процессу обучения в фортепианном классе, представленные в книгах А.Д. Алексеева, А.Д. Артоболевской, Л.А. Баренбойма, Е.Я. Либермана, Н.А. Любомудровой, Г.Г. Нейгауза, С.И. Савшинского, Е.М. Тимакина, М.Э. Фейгина, Г.М. Цыпина, А.П. Щапова.

В результате изучения и целенаправленного анализа современной научной литературы удалось установить, что отдельные стороны интересующей нас тематики освещаются в диссертационных исследованиях С.Н. Арчажниковой («Развитие творческих способностей младших школьников (6-8 лет) на основе взаимосвязи преподавания «Сольфеджио» и «Фортепиано»), Н.А. Беловой («Музыкально-творческое развитие учащихся в детских учебных заведениях на основе ассоциативных связей различных видов искусства»), Е.Ю. Дрожжиной («Методика формирования ассоциативного мышления у учащихся музыкальной школы: На занятиях сольфеджио и музыкальной литературы»), О.В. Ерусёвой («Активизация познавательных процессов младших школьников в фортепианном классе (познавательный аспект)»).

Различным аспектам реализации межпредметного подхода в общеобразовательной школе посвящены диссертации С.М. Кудрявцевой («Методика музыкально-эстетического воспитания школьников средствами интегративного подхода в обучении: На основе Рериховской концепции эстетического воспитания»), Л.Н. Моториной («Активизация познавательной

деятельности младших школьников средствами межпредметной интеграции»), Е.В. Щеголовой («Формирование познавательной активности младших школьников средствами межпредметных связей»), представляющие несомненный интерес для нашего исследования.

Практический опыт, накопленный педагогами-музыкантами в области реализации межпредметного подхода в общеобразовательной школе, отражен в ряде учебных пособий. В пособии В.В. Бахтина и Т.А. Шипилкиной «Взаимодействие искусств на уроках музыки» [18] возможности интегрированного освоения искусства в общеобразовательной школе представлены как на теоретическом, так и на практическом уровне. В пособии Н.В. Сусловой «Методика преподавания музыки (основное общее образование). Музыкальное произведение в контексте межпредметных связей» [166] предложены ценные рекомендации по организации комплексного междисциплинарного взаимодействия и насыщению музыкой образовательной среды учебного заведения общего образования.

В то же время, не смотря на достаточную изученность вопросов фортепианного обучения, значительное число работ, в той или иной мере затрагивающих межпредметный подход в образовании, и определенный практический опыт работы в этом направлении, накопленный педагогами-пианистами, оказывается, что реализация межпредметного подхода в процессе обучения подростков игре на фортепиано разработана далеко не в полной мере. Обнаруживается отсутствие целостных системных исследований, раскрывающих проблематику внедрения межпредметного подхода в процесс обучения подростков в фортепианном классе учреждений дополнительного образования.

Таким образом, мы можем конституировать наличие целого ряда противоречий между:

- потребностью в целостном восприятии музыкального произведения в системе видов искусств и отсутствием модели комплексной педагогической

реализации межпредметного подхода в системе дополнительного музыкального образования;

- популярностью фортепиано как учебного предмета и недостаточной разработанностью содержания данной дисциплины с позиций межпредметного подхода;
- актуальностью внедрения межпредметного подхода в процесс обучения в классе фортепиано учреждений дополнительного образования и отсутствием научно разработанных педагогических условий его реализации;
- необходимостью реализации междисциплинарного содержания развития подростка в классе фортепиано и разрозненными знаниями, предоставляемыми учащимся в рамках освоения учебных дисциплин;
- свойственной подростковому возрасту сензитивностью к межпредметным знаниям и недостаточным психолого-педагогическим обоснованием процесса реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано в ДМШ и ДШИ.

Необходимость решения указанных противоречий обусловила проблему исследования: Каковы педагогические условия реализации межпредметного подхода в обучении подростков в классе фортепиано учреждений дополнительного образования?

На основании указанных противоречий и обозначенной проблемы тему диссертационного исследования можно определить как **«Межпредметный подход в обучении подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования»**.

Объект исследования: процесс обучения подростков в классе фортепиано учреждений дополнительного образования.

Предмет исследования: реализация межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование, разработка и практическая экспериментальная апрбация модели реализации межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано.

Исходя из вышесказанного, выдвинута **гипотеза исследования**, согласно которой реализация межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования будет эффективной при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- обеспечение целостности междисциплинарного содержания учебного предмета «Фортепиано» на основе интеграции фортепиано и музыкально-теоретических дисциплин (элементарная теория музыки, сольфеджио, музыкальная литература и слушание музыки, хор и вокал), фортепианного исполнительства и разных видов искусства (живопись, литература, театр, архитектура);

- внедрение в практику комплекса методов, объединяющих общепедагогические методы, методы музыкального образования и методы фортепианной педагогики, причем ключевую роль играют методы музыкального образования: метод эмоциональной драматургии, метод создания художественного контекста, метод музыкального обобщения;

- совокупность форм работы, включающих в себя индивидуальные и мелкогрупповые занятия, самостоятельную работу, мастер-классы, открытые уроки, тематические концерты и концерты-лекции, академические прослушивания, внеклассные мероприятия, в том числе посещение музеев, картинных галерей, концертов, спектаклей, выставок и т.д.

В соответствии с выдвинутой гипотезой поставленная цель может быть достигнута путем осуществления последовательного ряда **задач**:

- на основе изучения научной и методической литературы исследовать историко-теоретические основания и предпосылки реализации межпредметного подхода в фортепианной педагогике;

- раскрыть психолого-педагогические особенности, специфику и целесообразность применения межпредметного подхода в фортепианном обучении подростков;
- исследовать и конкретизировать степень осведомленности преподавателей фортепиано системы дополнительного образования в отношении реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано, а также выявить мнение педагогического сообщества относительно целесообразности применения данного подхода в работе с подростками;
- разработать педагогическую модель реализации межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования;
- сформулировать, обосновать, экспериментально апробировать и внедрить в практику педагогические условия, содержание, формы и методы реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в системе дополнительного образования;
- проанализировать и обобщить результаты опытно-экспериментальной работы, представить их научно-педагогическую интерпретацию.

Теоретико-методологической основой диссертационного исследования явились:

- философские положения о всеобщей связи явлений и целостности окружающего мира (Аристотель, Гераклит, И. Кант, А.Ф. Лосев, Платон и др.);
- системный подход в науке и образовании (Ю.К. Бабанский, В.П. Бесpalъко, Б.М. Кедров, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, В.А. Сластёин, Э.Г. Юдин и др.);
- идеи интеграции в учебном процессе (М.Н. Берулава, А.Я. Данилюк, М.Н. Скаткин, В.А. Сластёин, Н.К. Чапаев);
- принцип культурообразности образования (Ф.-А.-В. Дистервег, В.Т. Кудрявцев, Ю.М. Лотман, В.И. Слободчиков, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Л.В. Школьяр);

- теории содержательного обобщения в обучении (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) и художественного обобщения на уроках искусства (Е.П. Кабкова);
- теория межпредметных связей в обучении (И.Д. Зверев, П.Г. Кулагин, Н.В. Максимова, Н.В. Суслова, В.Н. Федорова);
- идеи о роли искусства в жизни человека (Б.В. Асафьев, Е.А. Бодина, Е.В. Бондаревская, Ю.Б. Борев, В.В. Ванслов, Д.Б. Кабалевский, М.С. Каган, Н.Б. Крылова, В.В. Медушевский, А.Н. Сохор, Л.И. Уколова);
- полихудожественный подход в педагогике искусства (Е.П. Кабкова, Л.Г. Савенкова, Б.П. Юсов);
- ассоциативная теория умственной деятельности (Е.Я. Басин, Л.С. Выготский, И.П. Павлов, Ю.А. Самарин, Д. Юм и др.)
- психология подросткового возраста (А.Г. Асмолов, Л.В. Благонадежина, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Р.С. Немов, Ф. Райс, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн);
- труды в области музыкальной психологии (А.В. Вицинский, А.Л. Готсдинер, Д.Г. Кирнарская, Е.В. Назайкинский, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, А.В. Торопова, Е.Н. Федорович, Ю.А. Цагарелли);
- методология музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, Л.В. Горюнова, Д.Б. Кабалевский, Е.Д. Критская, Л.И. Уколова, Л.В. Школьяр);
- педагогические принципы и опыт выдающихся исполнителей и педагогов-пианистов (А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, С.И. Савшинский, С.Е. Фейнберг и др.);
- разработки в области методики преподавания игры на фортепиано (А.Д. Алексеев, А.Д. Артоболевская, Л.А. Баренбойм, Е.Я. Либерман, Н.А. Любомудрова, Е.М. Тимакин, М.Э. Фейгин, Г.М. Цыпин, А.П. Щапов).

Методы исследования. Поставленные в исследовании задачи решались путём применения взаимодополняющих методов:

Теоретических (изучение и системный анализ библиографических ресурсов по проблеме, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование, конкретизация, систематизация, классификация, сравнение, моделирование);

Эмпирических (изучение, анализ и обобщение современного педагогического опыта, педагогическое наблюдение, педагогическое собеседование, опрос применением ряда модифицированных автором материалов, интервьюирование, беседа, экспертная оценка, статистическая обработка данных, опытно-экспериментальная работа и педагогическая интерпретация ее результатов).

База опытно-экспериментального исследования: исследование проводилось на базе учреждения дополнительного образования ГБОУ г. Москвы «Школа № 1770» и департамента музыкального искусства института культуры и искусств (студенты бакалавриата).

Этапы исследования: исследование проводилось в период с 2021 по 2024 гг. и структурно включало в себя несколько взаимосвязанных этапов.

Первый этап (2021-2022 гг.) включал в себя изучение и анализ научно-педагогической литературы и диссертационных исследований по рассматриваемой проблематике, определение степени разработанности научной проблемы, ознакомление с учебными программами и документацией, выявление основных подходов к решению выявленной проблемы, разработку понятийного аппарата и теоретико-методологических оснований исследования, определение предпосылок для построения модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками, изучение практической деятельности преподавателей фортепиано учреждений дополнительного образования г. Москвы и Московской области. На данном этапе было проведено эмпирическое исследование в рамках констатирующей части педагогического эксперимента, собраны и обработаны первичные статистические данные.

Второй этап (2022-2023 гг.) был связан с проектированием педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях

фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования; планированием, организацией и проведением формирующего этапа опытно-экспериментальной части работы, целью которого стала апробация педагогических условий эффективности реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в системе дополнительного образования.

Третий этап (2023-2024 гг.) носил обобщающий характер и включал в себя контрольный этап педагогического эксперимента, итоговый анализ и статистическую обработку полученных экспериментальных данных, их сравнение, систематизацию и обобщение, формулировку итоговых выводов, литературное и техническое оформление текста диссертации, его заключительную коррекцию.

На протяжении всего периода работы над диссертацией были подготовлены и опубликованные научные статьи, в том числе, в изданиях, рекомендованных ВАК РФ, автор исследования принял участие в ряде научных конференций и семинаров с докладами и публикациями по теме исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно раскрывает проблематику внедрения межпредметного подхода в процесс обучения подростков в фортепианном классе учреждений дополнительного образования, что прежде не служило предметом целенаправленного научного исследования. В ходе диссертационного исследования:

- проведен содержательный анализ исторического развития межпредметного подхода в науке и образовании, в педагогике искусства, в фортепианном обучении;
- теоретически обоснована и экспериментально подтверждена педагогическая целесообразность применения межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования;

- выявлены, научно обоснованы и практически апробированы педагогические условия эффективного обучения подростков игре на фортепиано с применением межпредметного подхода;
- сформирован и экспериментально проверен комплекс методов реализации межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано на основе произведенного отбора общепедагогических методов, методов музыкального образования и методов фортепианной педагогики;
- разработана и теоретически обоснована педагогическая модель, которая может послужить методической основой для совершенствования процесса обучения подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования путем реализации межпредметного подхода;
- предложен диагностический инструментарий, позволяющий провести оценку обобщенных знаний, исполнительских умений и психологического благополучия подростков в музыкально-образовательной и музыкально-исполнительской деятельности по познавательно-интеллектуальному, художественно-исполнительскому и мотивационно-поведенческому критериям.

Предложенные в исследовании теоретические и методические положения обогащают процесс обучения подростков в классе фортепиано учреждений дополнительного образования и повышают его эффективность, что было подтверждено в ходе педагогического эксперимента.

Теоретическая значимость исследования связана с позицией автора, отражающей важность и необходимость реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками. В диссертации обобщены и систематизированы научные положения и концепции, обосновывающие методологическую и практическую значимость межпредметного подхода в образовании, в частности, в фортепианной педагогике. Материалы исследования дополняют современные научные представления о содержательной и организационной составляющих процесса реализации межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано в

системе дополнительного образования, в частности, выявлены, теоретически обоснованы и практически апробированы педагогические условия эффективного обучения подростков игре на фортепиано с применением межпредметного подхода.

Практическая значимость исследования: в ходе опытно-экспериментального исследования подтвержден значительный интерес педагогического сообщества к вопросам внедрения межпредметного подхода в фортепианное обучение; раскрыта возможность и целесообразность применения межпредметного подхода на занятиях фортепиано в условиях дополнительного образования; разработана и практически апробирована авторская модель реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками, которая может быть внедрена в образовательный процесс детских музыкальных школ и детских школ искусств. Результаты диссертационного исследования могут быть положены в основу создания методических рекомендаций для преподавателей фортепиано учреждений дополнительного образования, а также найти применение в работе курсов повышения квалификации для педагогов-пианистов системы дополнительного образования.

Достоверность и обоснованность научных результатов основывается на выбранных концептуальных источниках в области философии, педагогики и музыкального образования, сформировавших методологическую и теоретическую базу исследования; комплексном применении адекватных теоретических и эмпирических методов; обработке полученных в результате педагогического эксперимента данных средствами математической статистики; соответствии итоговых результатов исследования цели, задачам и гипотезе; репрезентативности опытно-экспериментальных данных.

Личный вклад соискателя состоит в том, что автором самостоятельно проведены все этапы диссертационного исследования: на основе анализа выявленных противоречий избрана проблема, поставлена цель и определены задачи исследования, сформулирована гипотеза, освоены научно-

методические источники по проблеме, теоретически обоснованы базовые положения диссертации, построена педагогическая модель, разработан диагностический инструментарий, организована и проведена опытно-экспериментальная работа, собраны, обработаны, интерпретированы данные диагностики, обобщены и сформулированы выводы, подготовлены публикации по теме исследования.

Апробация и внедрение в практику результатов исследования.

Результаты исследования обсуждались на заседаниях департамента музыкального искусства института культуры и искусств Государственного автономного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». Основные положения, результаты и выводы исследования апробированы в ходе педагогического эксперимента, а также в публикациях и выступлениях на международных и всероссийских конференциях, в числе которых: Международная конференция «Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании: исторические уроки и современность» (Москва, 2022), VIII международная научно-практическая конференция «Перспективные направления развития современного образования» (Москва, 2023), VI Международная научно-практическая конференция «Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации» (Таганрог, 2023), VIII международная научно-практическая конференция «Искусство, культура, образование: цифровые стратегии, инструментарий, искусственный интеллект» (Москва, 2024) и др.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Обучение фортепиано в учреждениях дополнительного образования нацелено на грамотное исполнение музыкальных произведений, которое достигает наибольшей эстетической и педагогической ценности только в том случае, если музыка воспринимается и изучается в контексте всей художественной культуры. Методической основой обеспечения целостного изучения музыкальных произведений в классе фортепиано служит межпредметный подход, базирующийся на теории межпредметных связей,

принципах системности, содержательного обобщения и художественного обобщения в обучении и ассоциативной теории умственной деятельности.

2. Реализация межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования требует применения специально разработанных методических средств, главным среди которых является авторская педагогическая модель, имеющая блочную структуру и включившая в себя целевые установки, концептуальную основу, принципы, педагогические условия, комплекс методов, сформированный на основе синтеза общепедагогических, музыкально-образовательных и фортепианно-педагогических методик, средства, формы, диагностический инструментарий, планируемые результаты.

3. Педагогическими условиями реализации межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования, способными оказать положительное влияние на эффективность музыкально-образовательного процесса, являются:

- обеспечение целостности междисциплинарного содержания учебного предмета «Фортепиано» на основе интеграции фортепиано и музыкально-теоретических дисциплин (элементарная теория музыки, сольфеджио, музыкальная литература и слушание музыки, хор и вокал), фортепианного исполнительства и разных видов искусства (живопись, литература, театр, архитектура);

- внедрение в практику комплекса методов, объединяющих общепедагогические методы, методы музыкального образования и методы фортепианной педагогики, причем ключевую роль играют методы музыкального образования: метод эмоциональной драматургии, метод создания художественного контекста, метод музыкального обобщения;

- совокупность форм работы, включающих в себя индивидуальные и мелкогрупповые занятия, самостоятельную работу, мастер-классы, открытые уроки, тематические концерты и концерты-лекции, академические

прослушивания, внеклассные мероприятия, в том числе посещение музеев, картинных галерей, концертов, спектаклей, выставок.

4. Диагностика эффективности применения межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано осуществляется по трем критериям: познавательно-интеллектуальному, художественно-исполнительному и мотивационно-поведенческому, позволяющим достаточно полно оценить уровень обобщенных знаний, исполнительских умений и психологического благополучия подростков – учащихся класса фортепиано, отражающих влияние межпредметного подхода на восприятие ими музыкального искусства во всей целостности его образно-художественного и историко-культурного контекста.

Структура исследования: Структура работы определяется логикой решения вышеуказанных задач. Диссертация состоит из введения, двух глав, включающих шесть параграфов, заключения, списка использованной литературы из 227 наименований и приложения. Содержание диссертационной работы изложено на 175 страницах.

Перспектива исследования связана, на наш взгляд, с расширением содержания учебной дисциплины «Фортепиано» в ракурсе междисциплинарной интеграции, совершенствованием компетентности педагогов-пианистов в области межпредметного подхода в музыкальном образовании, а также с выявлением и конкретизацией влияния ассоциативного мышления на эффективность применения межпредметного подхода на занятиях фортепиано с учащимися разных возрастных категорий.

Глава 1. Теоретические основания реализации межпредметного подхода в фортепианной педагогике

1.1 Межпредметный подход в современном образовании: обзор предпосылок и исследований

В целях обоснования целесообразности применения межпредметного подхода в учреждениях сферы дополнительного образования в русле нашего исследования представляется необходимым раскрыть его ключевое понятие «межпредметный подход», его содержание, особенности и историю возникновения. Для этого нужно привести некоторые исторические сведения об истоках и развитии идеи межпредметных связей и проанализировать их. Решению данной задачи посвящен первый параграф диссертации.

Традиционно школьное образование построено на принципе предметной дифференциации. Это касается как общего, так и дополнительного, в частности, музыкального, образования. Учащиеся постигают содержание образования в ходе обучения различным дисциплинам, каждая из которых изучает мир обособленно от других, со своих позиций. С одной стороны, это облегчает детям процесс познания, но в то же время и способствует формированию отрывочного представления о предметах и явлениях природы и общества, которые на самом деле существуют не раздельно, сами по себе, а во взаимосвязи. Данное противоречие легло в основу многочисленных исследований, посвященных объединению дифференцированных научных знаний в единую систему, т.к. именно интегральные (от лат. *integer* – «целое») представления способны дать наиболее полную картину мироздания и способствовать гармоничному развитию целостной личности.

Философские идеи о всеобщей связи явлений и процессов, внутреннего единства и целостности окружающего мира появились в глубокой древности и связаны с гениальными прозрениями античных мыслителей – Гераклита,

Демокрита, Платона, Аристотеля и др. При всем различии их учений понятие единства как всеобщего мирового порядка, непреложного закона, лежащего в основе мироздания, является общим для всей классической античной философии. В свою очередь, античная философия во многом определила все последующее развитие европейской цивилизации, передав свои духовные завоевания последующим эпохам и повлияв на все сферы жизнедеятельности последующих поколений.

Идеи отражения единства законов природы и целостности восприятия мира человеком в естественной взаимосвязи предметов обучения ради формирования соответствующих представлений в сознании учащихся высказывались еще начиная с XVII века великими педагогами прошлого Я.-А. Коменским, Дж. Локком, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци, И. Гербартом, А. Дистервегом, К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым [87]. В подтверждение можно привести такие известные, ставшие хрестоматийными, высказывания как «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» (Я.-А. Коменский), «Связывай родственные по содержанию предметы!» (А. Дистервег), «Только система...дает нам полную власть над нашими знаниями» (К.Д. Ушинский). Данные методические положения послужили основанием для создания прогрессивных педагогических концепций и систем своего времени и предвосхитили развитие педагогики на столетия вперед.

Проблематика взаимосвязи различных наук и их интеграции не утратила актуальности и поныне, и в наши дни она находится в центре внимания исследователей в различных областях знания. Философские основы интеграции научных знаний заложил известный ученый, философ и методолог Б.М. Кедров. Он рассматривал интеграцию как универсальное явление, высшую ступень познания по отношению к дифференциации, а весь процесс познания трактовал как движение от замкнутого исследования изолированных свойств предмета силами различных научных дисциплин к целостному его изучению посредством синтеза наук [79]. Идея

«междисциплинарного связывания» (Б.М. Кедров) впоследствии была развита не только в науке, но и в области образования, послужив основанием интегративных тенденций.

Актуальность интеграции в сфере образования обусловлена необходимостью формирования у обучающихся целостного взгляда на мир, связанного с единством законов природы и стремлением к воспитанию гармоничной личности. По словам М.Н. Скаткина, «синтез, интеграция, соединение частей в единое целое» – вот чего недостает в содержании образования и организации обучения [158, с. 32]. Ученые И.Д. Зверев и В.Н. Максимова трактовали интеграцию как процесс и результат «слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания» [61, с. 14], и это понимание интеграции стало общепризнанным.

В некотором роде данная идея смыкается с теорией содержательного обобщения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, рекомендовавших в построении содержания учебного процесса двигаться от общего к частному, позволяя достичь высоких развивающих результатов [52]. С каждым годом способность к обобщению становится все более необходимой для каждого человека, что вызвано нарастающим объемом информации, которая обрушивается на людей в эпоху интернета и развивающихся информационных технологий. Обобщение служит основой целостного восприятия всей многомерности и многообразия знаний о человеке и окружающем его мире.

В 70-80-е годы XX века идея интеграции различных областей науки выразилась применительно к педагогике в теории *межпредметных связей*, обоснованной такими учеными как И.Д. Зверев, П.Г. Кулагин, В.Н. Максимова, Д.Н. Румянцева, Г.Ф. Федорец, В.Н. Федорова и др. Раскрывая наиболее общее понимание самого термина «межпредметный», обратимся к его семантическому анализу, который говорит о возможности осуществления некоторых связей между учебными предметами в процессе их

преподавания. В научно-методической литературе понятие межпредметных связей раскрывалось разными авторами в разном контексте, что, согласно мнению основоположников межпредметного подхода И.Д. Зверева и В.Н. Максимовой, может быть объяснено объективно существующим многофункциональным характером самого этого явления [61, с. 45].

Так, большинство авторов придерживается точки зрения на межпредметные связи как на дидактическое условие повышения качества и эффективности обучения (И.Д. Зверев, П.Г. Кулагин, В.Н. Максимова, В.Н. Федорова), в то же время некоторые авторы видят в них воплощение дидактических принципов научности и системности (В.Н. Максимова), дидактический инструментарий интеграции (Н.С. Антонов), закономерность, которую необходимо учитывать в педагогической работе (П.Г. Кулагин), отражение целостности системы знаний о природе, человеке и обществе (В.Н. Федорова). Подобная «полифония» мнений наглядно свидетельствует о многомерности самого явления межпредметных связей.

Вопросам межпредметных связей в педагогике в 70-80-е годы было уделено самое серьезное внимание. В это время появилось немало практических разработок, касающихся междисциплинарного взаимодействия самых различных учебных предметов. Согласно Ю.К. Бабанскому, межпредметные связи призваны обеспечить «интеграцию знаний, синтетическое восприятие и осмысление мира» [14, с. 374]. Главным достоинством междисциплинарности стала считаться ее способность создать у учащихся систему обобщенных знаний.

Ученые обосновали образовательную, воспитательную и развивающую функции межпредметных связей. Психологической основой взаимодействия указанных функций в межпредметном подходе является единство сознания, эмоциональной сферы и действий в психической жизни человека (С.Л. Рубинштейн). Реализация образовательной функции состоит в том, что благодаря межпредметным связям у учащихся формируются осознанность, гибкость, глубина, системность знаний. Развивающая функция выражается в

развитии творческого, логического и системного мышления, познавательной сферы и личностных качеств и способностей учащихся. Воспитательная функция определяется комплексным характером воспитательного воздействия межпредметных связей на личность ученика.

В частности, было доказано, что межпредметные связи:

- обогащают мотивы учебной деятельности за счет интереса к смежным дисциплинам, способствуют развитию у учащихся широких интересов;
- способствуют выработке обобщенных представлений о процессах, явлениях, понятиях, идеях, законах, которые являются общими для ряда предметов, формируют общую систему знаний о мире;
- активизируют умственную деятельность и продуктивные процессы познания, обобщают способы оперирования знаниями;
- развивают самостоятельность и творческие качества учеников;
- способствуют формированию у обучающихся познавательного интереса, разностороннего мышления и широты восприятия.

Таким образом, межпредметные связи реализуют единство образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения [61, с. 157]. В качестве обобщающей definиции предложим определение, данное Г.Ф. Федорцом, рассматривавшим межпредметные связи как педагогическую категорию «для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве» [181, с. 33].

Важную роль межпредметные связи играют в программе по музыке для общеобразовательных школ, созданной под руководством выдающегося российского композитора, общественного деятеля и педагога Д.Б. Кабалевского, главной целью которой явилось воспитание музыкальной культуры школьников как части их общей духовной культуры. Автор концепции считал, что, в отличие от профессионального, массовое

музыкальное обучение должно быть сконцентрировано не на самостоятельности отдельных граней музыкального искусства, а на их единстве и внутренней связи [66, с. 24]. Ведущая роль межпредметных связей отражена в методико-дидактических идеях, заложенных в саму концепцию Д.Б. Кабалевского, что прежде всего касается принципа *тематического строения* программы.

Исходя из принципа тематизма, каждой учебной четверти уделяется одна тема, соответствующая одному «ключевому знанию», которая развивается и углубляется из урока в урок. В ходе обучения осуществляется преемственность тем от четверти к четверти и от класса к классу, постепенно углубляясь и раскрывая перед учениками главную идею – идею связи музыки с жизнью. При таком подходе возможно творческое, вариативное отношение к организации содержания уроков. Учитель может свободно подбирать музыкальный материал исходя из самой темы, ее жизненного содержания, не будучи ограничен исторической хронологией, национальными композиторскими школами и т.п. Однако четко продуманная последовательность тем-обобщений является «основой основ» и нарушать ее, согласно завету Д.Б. Кабалевского, нельзя.

Ведущим методом программы Д.Б. Кабалевского стал метод *музыкального обобщения*, предполагающий активизацию жизненного и музыкального опыта учащихся, поисковую продуктивную деятельность под руководством учителя и закрепление полученного знания в практике, в итоге формирующий осознанное восприятие музыкальных явлений. При подаче материала школьникам на первое место выходят не частные знания о композиторе, об эпохе, о форме и жанре, а знания общие: характер музыки, что она отражает, как она связана с жизненным опытом. Массовое внедрение программы Д.Б. Кабалевского в практику было осуществлено в 80-е гг. XX века, а впоследствии в русле его концепции были разработаны и другие программы, по настоящее время с успехом применяемые в общеобразовательной школе.

В 90-е годы на фоне масштабных общественных перемен в школу приходит интегрированное обучение, ориентированное на создание и внедрение интегрированных учебных курсов, путем синтеза и сотворчества педагогов преодолевающих традиционную разобщенность предметов. Понятие интеграции приобретает более широкую трактовку: так, исследователь М.Н. Берулава подчеркивает в интеграционных процессах рост «системности и уплотненности знаний учащихся» [22, с. 6], а в учебнике педагогики под редакцией В.А. Сластенина интеграция показана как качественно особая «внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность процесса обучения» [160, с. 13]. При таком понимании интеграция предстает как многоуровневый синтетический феномен (М.Н. Берулава). В работах В.С. Безруковой [19; 20] категория интеграции раскрывается как процесс, ориентированный на «создание новой целостной системы в соответствии с предполагаемым результатом», [19] и как принцип его организации. В русле направления перечисленных исследований в последние десятилетия было разработано и с успехом применено на практике множество интегративных педагогических моделей и технологий, программ и учебников, так что вопросы осуществления межпредметных связей и интеграции образования активно решались в практической плоскости.

Следует обозначить специфику *межпредметного* и *интегративного* подходов, т.к. преследуя одну и ту же цель, а именно, объединение знаний из различных областей для формирования у обучающихся целостного взгляда на исследуемые предметы и явления, они различаются по сути, формам и методам реализации. Межпредметные связи, позволяя рассмотреть и осознать изучаемый материал с точки зрения различных дисциплин, способствуют закреплению знаний, умений и навыков по предмету, сохраняя при этом его индивидуальность. В то же время интегрированные занятия дают знания, умения и навыки сразу по нескольким дисциплинам. Иными словами, межпредметный подход устанавливает взаимосвязи между самостоятельными предметами, делая акцент на выявление и анализ связей

различных дисциплин, а интегративный подход достигает более глубокого синтеза знаний и умений из различных областей, формируя новые умения и навыки, выходящие за рамки отдельных предметов.

В сфере художественного образования успешно применяется как межпредметный, так и интегративный подход. Рассмотрим, как данные подходы развивались в области художественно-творческой педагогики и эстетического воспитания, чтобы обосновать применение межпредметного подхода в занятиях фортепиано с учащимися подросткового возраста.

Исходя из идеи ключевой роли искусства в становлении личности Е.В. Бондаревская, автор концепции культурологического личностно-ориентированного образования, замечает, что «составляющие образовательного процесса не могут выполнять функции становления личности как человека культуры, если в его систему не будет органично входить общение с искусством, которое в большей степени, чем обретение знаний и умений в виде изучения основ наук обеспечивает духовное становление и развитие личности к своему «Я» [29, с. 98]. Продолжает эту мысль Н.Б. Крылова, говоря о том, что искусство открывает перед человеком безграничные возможности совершенствования эстетических способностей и духовного мира [94].

Искусство, будучи одной из форм общественного сознания, представляет собой древний универсальный язык, служащий средством общения людей на протяжении многих веков. Оно базируется на образно-художественном отражении реальности и ее творческом переосмыслинии. Предназначение искусства состоит в отображении действительности во всём её многообразии. Его объектом могут выступать жизнь общества, исторические и культурные события, окружающая человека природа или же сам человек, его внутренний мир. Определяющим предметом отображения для музыкального искусства выступает психологическое существование человека. И богатейший мир эмоций и чувств, и его разнообразные

психологические состояния – все находит воплощение в образно-художественном пространстве искусства.

Искусство открывает возможности для формирования духовной, моральной, этической и эстетической сущности человека, его мироощущения и мировоззрения. В богатстве человеческой культуры существуют разнообразные виды искусства, которые позволяют выразить и воплотить индивидуальные ощущения, образы и идеи. Явление искусства представляет собой, по справедливому замечанию искусствоведа и историка В.В. Ванслова, «систему его видов». В своей книге, посвященной музыке и балету и вскрывающей их плодотворное взаимодействие, он пишет: «Музыка в художественной культуре существует не изолированно, а в контексте всех других искусств, выражающих главные духовные тенденции своего времени» [35].

Идея объединения разнообразных видов искусства уходит своими корнями в далекую историю. Это явление возникло из фольклорного творчества, пронизанного религиозными, песенными, поэтическими, танцевальными, и игровыми традициями, а также календарно-бытовыми, семейными и национальными обычаями. На протяжении жизни многих поколений люди с самого рождения воспринимали все эти элементы как единое целое, как единую гармоничную вселенную, окружающую их и формирующую их мировосприятие. Первобытное искусство не знало подразделения на разные виды, оно было синкретичным, и лишь в ходе длительного исторического развития сформировались отдельные формы творческой деятельности, среди которых нас интересует, в первую очередь, музыка.

Искусствовед и историк искусства В.В. Ванслов, всесторонне раскрывший в своих работах многообразные эстетические аспекты взаимодействия и синтеза искусств, неоднократно подчеркивал, что все искусства произрастают из единого корня, питаемого единой духовной атмосферой своей эпохи, чем и обусловлены возникающие между ними

черты общности, взаимодействия и взаимные влияния [34]. Каждый вид искусства присущими ему художественными средствами раскрывает перед человеком сущность жизни, человеческих отношений, общественного развития, т.е. отражает окружающий мир, но поскольку возможности непосредственного отображения действительности у него ограничены, то возникает необходимость в усилении за счет слияния с другими видами искусств.

Воздействие одного искусства на другое можно считать плодотворным, когда оно совершается на основе сохранения специфики какого-либо вида искусства и ведет к обогащению его чертами другого, к расширению художественных возможностей и средств. Но оно неплодотворно, когда разрушает специфику данного искусства, подменяя его спецификой другого, подавляющего его собственную природу. Так, с одной стороны, в модернизме происходит подмена специфики живописи свойствами музыки, что используется для обоснования абстракционизма, а с другой стороны, подмена специфики музыки свойствами живописи, что используется для обоснования «конкретной» (шумовой) музыки. В обоих случаях происходит ограничение, вплоть до разрушения каждого из искусств.

В пример плодотворного содружества искусств В.В. Ванслов приводит знаменитые «Декабрьские вечера» в государственном музее изобразительных искусств имени А.С. Пушкина, где «одно искусство помогает понять другое», происходит их взаимное обогащение, «увеличение их художественных возможностей» [35]. Мы можем считать это суждение известного ученого-искусствоведа прямым обоснованием применения межпредметных связей в обучении дисциплин предметной области «Искусство».

Более того, В.В. Ванслов утверждал, что задачи всестороннего развития и эстетического воспитания личности не могут быть решены посредством изолированных видов искусства, но только вся совокупность искусств способна наилучшим образом раскрыть богатство внутреннего мира

человека и сделать его личность «действительно многогранной» [33]. Педагоги-практики, разрабатывающие вопросы методики преподавания музыки в школе, подчеркивают, что искусство, постигаемое во всем многообразии его видов, содержит в себе программу духовного развития человека [18, с. 5]. Преподавание, выстроенное на взаимодействии различных видов искусства, наиболее полно представляет духовную культуру человечества, окружающего мира, и, таким образом, приближает к постижению целостного мироздания.

В уже упоминавшейся выше музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского подчеркивается связь всех видов искусства в гармоничном развитии учащегося. Сам автор концепции утверждал, что «...именно в сочетании (а не в раздельном существовании!) музыки, литературы и изобразительного искусства таятся огромные возможности развития художественной культуры учащихся» [66, с. 82]. Комплексный подход к освоению видов искусства отражают, к примеру, темы пятого класса: «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы», «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки», «Можем ли мы увидеть музыку», «Можем ли мы услышать живопись» [114].

Примерно в те же годы, когда экспериментально апробировалась программа Д.Б. Кабалевского, в результате интегративных векторов развития художественной педагогики сформировалась новая область гуманитарного знания – *«педагогика искусства»*. В художественном образовании был разработан новый поход – *«полихудожественный»*, который был предложен доктором педагогических наук, профессором Б.П. Юсовым в 1987 году. В основу данного подхода была положена идея об изначально имеющейся у каждого ребенка равной предрасположенности к творческой деятельности в разных видах искусства. «Именно «сам ребенок с присущей ему полихудожественной природой детства», а не тот или иной вид искусства как предмет изучения должен стать центром образовательного процесса. В концепции Б.П. Юсова, в отличие от применения межпредметных связей,

фокус внимания направлен на «внутренние, образные, духовные связи искусств», их взаимопроникновение как основу педагогической интеграции, высшую форму которой представляет синтез искусств [221, с. 156]. Необходимо отметить программу Б.П. Юсова «Искусство», созданную на основе полихудожественного подхода и активно использующуюся в системе дополнительного образования.

Основываясь на полихудожественном подходе, который интегрирует множество видов деятельности – от музыкально-художественной до игровой и коммуникативной – преподаватель может ознакомить учеников с уникальными характеристиками различных форм и видов искусства, показав их специфику, особенности художественного языка и средств выразительности. Полихудожественный подход позволяет осознать общие истоки различных видов художественного творчества, формируя при этом у обучающихся базовые знания и навыки в каждой из его областей. Создавая общую систему знаний, данный подход способствует пониманию взаимосвязей процессов и явлений в природе, обществе, искусстве и науке. Таким образом, мир предстает перед учащимися как единая целостная структура, в которой все элементы взаимосвязаны.

Концепция полихудожественного воспитания и интегрированного преподавания предметов искусства, опирающаяся на идею комплексного взаимодействия искусств, была детально разработана относительно разных учебных дисциплин под руководством Б.П. Юсова в лаборатории Института художественного воспитания Российской академии образования в 1980-90 гг. такими учеными как Е.А. Ермолинская, Е.П. Кабкова, Т.Г. Пеня, Л.П. Печко, Л.Г. Савенкова, О.В. Стукалова и др. Одной из важнейших задач разработанных учебных курсов было освоение детьми внутреннего родства разных видов искусства, интегрированных в едином художественно-творческом проявлении.

Согласно мнению педагога-музыканта и исследователя Е.П. Кабковой, полихудожественный подход всецело способствует творческому развитию

учащихся, помогая обрести такие важные психологические условия творчества как снятие внутреннего напряжения, страха перед новизной, «раскрепощение» и развитие самостоятельности в работе. На основе эстетического переживания, которое становится исходным импульсом творческого процесса, у детей также развивается образное мышление и креативность [72, с. 46-51]. Отметим, что данные положения актуальны и применимы не только для полихудожественного подхода, но и для межпредметного.

Изучение и анализ литературы обнаружил, что научная школа Б.П. Юсова делает акцент на внедрение интегрированных учебных курсов в процесс занятий искусством. Различные педагогические технологии, базирующиеся на гармоничной взаимосвязи видов искусства, нацелены на продуктивную творческую деятельность учащихся в разных направлениях, зачастую объединяя их на одном занятии, в едином учебном пространстве. Следовательно, в рамках полихудожественного подхода педагогика искусства главным образом ориентирована на интеграцию.

В то же время процесс обучения в ДМШ и ДШИ требует сохранения профессионализма и обеспечивающей его высокий уровень традиционной структуры предметов, что отмечал еще Д.Б. Кабалевский при разработке концепции массового музыкального воспитания [66, с. 24]. Полный переход на интегративные курсы, несомненно, сказался бы негативно на профессиональном уровне учащихся учреждений дополнительного образования. Особенно это касается освоения предпрофессиональных программ, которые требуют от учеников не только пламенной заинтересованности, но и железной дисциплины и колоссальной работоспособности, порой самоограничения и отказа от привлекательного времяпрепровождения в пользу многочасовых занятий за инструментом [82]. Необходимая специализация, очевидно, должна сохраняться ради обеспечения высокопрофессионального отношения к овладению фортепиано

и более полного раскрытия талантов и реализации амбиций учащихся, желающих видеть музыку делом своей жизни.

Вместе с тем, учреждения дополнительного образования в сфере искусства создают условия для эффективного изучения различных граней музыкальной культуры, представленных учебными дисциплинами, в то же время позволяя детям увидеть, прочувствовать и осознать отдельные виды искусства в их целостности и взаимосвязи. Так что наиболее подходящей формой интеграции в ДМШ и ДШИ, позволяющей практически осуществить идею единства интеграции и дифференциации (А.Я. Данилюк), становятся межпредметные связи, а методологической основой – межпредметный подход.

Анализ современной практики преподавания в ДМШ и ДШИ показывает, что в настоящее время значительное число педагогов в своей работе прибегают к элементам межпредметного подхода, но это происходит по большей части неосознанно, не систематически, порой импровизационно и интуитивно. Безусловно, данный подход находится в сфере внимания многих педагогов дополнительного образования, однако его внедрение является непростым процессом, требующим теоретического обоснования, глубокого изучения его сущности и особенностей, а также поэтапной методической разработки возможностей его практического применения.

1.2 Психолого-педагогические особенности применения межпредметного подхода в обучении подростков

Применение межпредметного подхода в работе с подростками должно опираться на выявленные педагогами и психологами (Л.С. Выготский, К. Долджин, Т.В. Драгунова, М. Кле, В.С. Мухина, Р.С. Немов, Ф. Райс, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) закономерности развития и особенности данного возраста. Рассмотрим их и постараемся выявить

релевантные предпосылки для внедрения межпредметного подхода в обучение подростков игре на фортепиано.

«Отрочество, подростковый возраст – период жизни человека от детства до юности в традиционной классификации (от 11–12 до 14–15 лет)» [117, с. 296]. Это один из важнейших этапов физиологического, психологического и социального развития человека, являющийся в то же время ключевым этапом формирования личности, который определяет всю дальнейшую жизнь, этап перехода от детского возраста к взрослости, по выражению американского исследователя Ф. Райса, «период между детством и зрелостью» [142, с. 27]. Весь организм и нервная система в ходе бурного развития претерпевают коренную перестройку, провоцирующую эмоциональную неустойчивость и резкие смены настроения. Однако трудности подросткового периода не исчерпываются физиологическими изменениями, хотя эти изменения происходят так нелегко, что в первую очередь обращают на себя внимание. Неспроста данный период называют «переходным», «переломным», «критическим».

В этот период перед подростком стоит задача самосознания и самоопределения в системе ценностей и отношений между людьми, поиска собственной жизненной позиции и выстраивание собственной картины мира (Д.Б. Эльконин). Меняются мышление, способности, интересы, осознание себя, отношение к сверстникам, поиск места в семье и в обществе и многое другое. По мнению известного представителя гештальтпсихологии К. Левина, наиболее значимыми процессами для подростка являются расширение круга общения и групповой принадлежности, а также поиск типа людей, на которых он ориентируется по жизни [133, с. 72], ибо любому подростку необходимо иметь опору в жизни, человеческие, духовные и культурные ориентиры.

Именно в этот непростое время наиболее остро происходит становление личности, формирование круга жизненных интересов, личных желаний и амбиций, возникает направленность личности на тот или иной вид

деятельности, что неоднократно подчеркивал Л.С. Выготский [39]. Важным новообразованием в личности подростка можно назвать «чувство взрослости» – его новую жизненную позицию, особую форму самосознания подростка, как правило, еще не подкрепленную настоящим чувством ответственности. Это чувство проявляется в потребности равноправия, уважения и серьезного отношения со стороны сверстников и взрослых. Для подростка чрезвычайно важно, чтобы окружающие люди воспринимали его взрослым, это качество непременно должно быть «замечено» окружающими [57, с. 29].

Вместе с тем, по справедливому утверждению В.С. Мухиной, стремление подростка к взрослому статусу в современном обществе – недостижимая мечта [117, с. 296]. Поэтому можно предположить, что скорее подросток испытывает не «чувство взрослости», а чувство «взрастной неполноценности», доставляющее ему много переживаний. У многих подростков появляется психологическая зависимость от «мира вещей», воспринимаемого как мерило человеческого существования. Из-за того, что молодой человек существует в подростковых сообществах, представленных системами временных и возрастных знаков, связанных с определенными вещами, он становится потребителем: использование вещей, обладание ими становится содержанием его жизни. Самим фактом покупки чего-то для себя подросток приобретает ценность в своих глазах и в глазах сверстников.

Но ведь знания и умения, тем более, в области искусства, тоже имеют высокий авторитет в подростковых сообществах. В настоящее время музыка занимает ведущее место в структуре художественных предпочтений молодых людей, а для многих подростков она способна стать жизненной потребностью. На основе общих музыкальных пристрастий подростки объединяются в различные фан-клубы и просто группы единомышленников. Присущая музыкальному искусству способность к яркому выражению эмоциональных состояний, чувств и настроений делает его особенно привлекательной для подростковой и молодежной аудитории. Этот факт, а

также свойственное подросткам стремление к признанию, лидерству, популярности, потребность занять выгодную позицию в среде сверстников могут послужить для мотивации к занятиям на фортепиано, совершенствованию инструментально-исполнительских навыков и освоению знаний о смежных искусствах в русле межпредметного подхода.

Таким образом, педагогической задачей можно считать возможность преподавателя по специальности «переключить» подростка с тяги к обладанию вещами и материальными ценностями на мотивацию к овладению знаниями и умениями, которые помогут ему удовлетворить собственные амбиции (а иногда и амбиции родителей), проявить собственную индивидуальность и завоевать авторитет среди ровесников.

Через преодоление внутренних противоречий, острых конфликтов с другими людьми и с самим собой, подросток проходит значительный путь развития за короткий период времени. Ему предстоит развивать самосознание, самооценку, самокритичность, формировать чувство собственной личности и сознание собственной уникальности. В этот период человеку свойственна большая активность, стремление к различным видам деятельности, желание попробовать свои силы в разных сферах, тяга к открытию нового, неизвестного. Выдающийся педагог С.Т. Шацкий отмечал, что подросток испытывает «жажду ярких, острых переживаний» [205], какими бы они ни были, лишь бы избежать серой повседневности. Появление новых обширных интересов у подростков служит хорошей предпосылкой к применению межпредметного подхода в работе с этой возрастной категорией учащихся.

Благодаря познанию собственного «Я» и стремлению открыть через рефлексию собственную личность (Э. Шпрангер) из жизни подростка уходит спокойное душевное состояние. Его спокойствие нарушается полярными чувствами: порой в порыве эмоций подросток не видит ничего, кроме своей заветной цели. Но такая растрата душевной и физической энергии не проходит даром, а цена этому опустошенность и оцепенение, вплоть до

нервных срывов, депрессивных состояний и субъективных психологических кризисов.

Подросток зачастую склонен драматизировать ситуацию, проявлять раздражительность, занимать крайние позиции и принимать эксцентрические точки зрения; он одновременно страдает неуверенностью в себе, застенчивостью, тревожностью и упрямством, конфликтностью, агрессивностью, стремлением к самоутверждению. В то же время, подростковый возраст обогащает человека опытом небывалых дотоле сильных, ярких и богатых эмоций, что для человека, занимающегося музыкой, представляет важный фактор адекватного восприятия искусства.

Подростковый возраст – это этап, когда молодой человек начинает заново выстраивать отношения со своей семьей. С учетом сказанного выше эта перестройка проходит нелегко. Стремление подростка проявить свою взрослость и личную независимость выражается в обособленности, даже отчуждении от близких людей, от которых он зависел в детстве, и прежде всего – от своих родителей. Подросток пытается избавиться от эмоциональной привязанности к ним; он безапелляционно противостоит всем их суждениям, мнениям, советам и эмоциям по любому поводу, будь то отношение к учебе, имидж или материальные вопросы.

Такое немотивированное поведение получило название негативизма. Р.С. Немов атрибутирует это явление как кризис отделения от семьи и приобретения самостоятельности [120]. Оно свидетельствует о начале интенсивного поиска подростком собственной индивидуальности, уникальности, личностного «Я». Но выходя из целостности семейных отношений, подросток все-таки тяготеет к социальной общности, и такую общность для него составляют сверстники.

В этот период в жизни дружба, отношения со сверстниками являются одной из самых ценных, субъективно важных общественных связей и являются главным каналом социализации. Стремление быть с подобными, имеющими схожий жизненный опыт и интересы, людьми порождает

потребность в друге. Именно через дружбу подросток примеряет на себя новые социальные роли и способы взаимодействие в социуме: сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и так далее. При этом он впервые сталкивается с предательством, разглашением доверительной информации близким кругом друзей, выяснением отношений, ссорами. По мнению Д.Б. Эльконина и представителей его научной школы, подросток сознательно социально и психологически экспериментирует с отношениями с другими людьми [199; 216]. На этом строится опыт подростка не только в доверительном общении, но и в конфликтных ситуациях, что требует от подростка навыков разрешения конфликтов, умения выслушать и понять чужое мнение, отстоять свои границы и т.п. Все это в целом способствует развитию навыков социализации, и единственным фактором социализации и благотворной почвой для общения с друзьями может выступить музыка.

Такие личностные свойства как сила воли, внимание, память, владение речью, нравственные качества и авторитет имеют для подростков огромное значение, они трепетно и ревностно относятся к ним, проявляя терпение и упорство в самосовершенствовании, самовоспитании и самообразовании. К примеру, подросток способен на значительные волевые усилия, усердие и большое вложение труда для достижения цели. Эту особенность психологии подростков необходимо учитывать в музыкальном обучении.

Зачастую подростки стремятся полученную, осмыщенную и переработанную информацию сделать продуктом своего собственного мышления. Они не хотят быть, как дети, просто «губками», впитывающими чужие идеи, а стремятся стать активными участниками интеллектуального процесса, способными к критическому мышлению и самостоятельным решениям. Это стремление к независимости и критическому осмыслению мира является важным этапом личностного созревания. Важно отметить, что в области мышления подростки переходят от конкретно-образного к абстрактно-логическому, характеризующемуся установлением

максимального количества смысловых связей между явлениями окружающего мира. Этим фактом может быть обусловлено применение межпредметного подхода в занятиях фортепиано с подростками. Важную роль в интеллектуальном развитии подростков играет формирование понятий, знаний, выраженных словом – основы содержательных обобщений в процессе обучения и системы обобщенных знаний об окружающем мире.

Социальная ситуация развития ребенка, его бытовые условия принципиально не меняются, изменения происходят внутри подростка, при том, что внешне все остается прежним. Трансформируется сознание подростка, возникают новые ценности, он начинает глубоко задумываться о себе, о других, о жизни в целом. Начинается процесс самоопределения в социуме, смещаются акценты между семьей, школой, друзьями. Все обретает новое значение и смысл, значительно расширяется сфера интересов, возникает тяга к постижению нового. Важно создать условия для того, чтобы музыкальное искусство вошло в сферу жизненных интересов и потребностей подростка.

Если в детстве ведущим видом деятельности является игра, то в подростковом возрасте – это общение. В этот период человек учится осознавать свои реакции на различные ситуации, отстаивать свое мнение, которое часто не совпадает с общепринятым. Порой стремление к выражению собственного мнения приобретает искаженные черты, такие как агрессивное неприятие авторитетов, борьба с общепринятыми нормами поведения, обожествление недостойного кумира. Процесс взросления связан с тем, что в жизни каждого подростка появляется взрослый, с которого он берет пример, и этот взрослый становится для него идеалом. Это может быть как учитель, тренер, так и массовый медийный кумир (певец, инструменталист-виртуоз, актер, спортсмен, блогер). Он является объединяющим фактором между сверстниками, предметом их обожания и подражания. Поэтому очень важно, кто именно находится на этом пьедестале.

В интернете стремительно растёт количество видеороликов, где подростки копируют танцы или песни своих кумиров. Желание быть причастными к чему-то большему, приблизится к кумирам, для подростков всегда было и остается значимым событием. В эпоху интернета такие встречи становятся доступнее в онлайн-формате. Существуют прямые эфиры со «звездами», большинство из которых направлено на увеличение популярности самих «звезд». В то же время существует проблема переизбытка общей информации и низкого качества экспертизы. Поэтому современным педагогам необходимо, прежде всего, научить подростков правильно обрабатывать информацию, полученную в интернете, обращаться к первоисточникам, развивать способность к самодетерминации, сравнивать, анализировать, воспитывать критическое мышление и эстетический вкус.

Учебная деятельность занимает огромное место в жизни подростка, в процессе учебы он видит возможность доказать свою особенность, уникальность, индивидуальную неповторимость. Плюсом является его готовность к различным видам деятельности, которые делают его в собственном представлении равным со взрослыми. Поэтому один из наиболее успешных видов обучения в подростковом возрасте – самостоятельный. Для подростка это шанс выразить свое мнение, научиться делать что-то самому и показать себя. Учитель выступает только в роли помощника.

При этом подростки особенно остро, эмоционально реагируют на оценки, высказывания значимых взрослых, они начинают самостоятельно пытаться вынести оценку своим достижениям и успехам, нередко сравнивая себя с другими. Отметим важность для подростка способности к конструктивной самокритике: ему нужно научиться объективно оценивать себя, реалистично организовывать свою деятельность, анализировать свои поступки, чтобы не повторять своих ошибок, прогнозировать последствия своих действий. В то же время, нельзя быть чересчур строгим к себе и требовать от себя невозможного, т.к. склонность к преувеличению

свойственна подростковому возрасту. Существует множество примеров, когда слишком длительные и неграмотно организованные занятия на фортепиано приводили к профессиональным заболеваниям – так называемым «переигранным» рукам. Видя в ученике профессиональные амбиции, педагог-пианист должен очень подробно объяснить подростку, как и сколько ему нужно заниматься, описать физические ощущения, которые должны потребовать немедленного прекращения игры, порекомендовать полезные упражнения и способы их выполнения.

Заинтересованность подростка в предмете зависит от личности учителя, от его умения преподать свой предмет, донести материал. При умелом педагогическом руководстве на этой основе у подростка могут быть сформированы устойчивые познавательные интересы. При наличии интереса знания в этом возрасте усваиваются легко, без особых усилий. Подросток изучает жизненный опыт значимых для него людей, полученную информацию он применяет в своей жизни и формирует тем самым свою модель поведения. Способность педагога-музыканта поддержать беседу о современном музыкальном искусстве значительно повышает его авторитет в глазах подростка, поэтому, даже считая интересы ученика не достойными своего уровня, нужно иметь представление о том, какой музыкой он увлекается, что любит, что слушает. В таком случае преподаватель будет иметь больше возможностей влияния и рычагов воздействия на своего подопечного.

Психологические аспекты развития интереса у подростков изучались такими учеными, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Б.М. Теплов, Г.И. Щукина и др. Все они сходятся во мнении, что у школьников значительную роль обретает познавательный интерес, который является важнейшим условием для развития учебной деятельности.

Важнейшей характеристикой интереса, определяющей его способность стимулировать изучение и усвоение нового материала, является его эмоциональная окрашенность. Познавательный интерес в процессе обучения

школьников проходит через несколько этапов развития. В трудах Г.И. Щукиной можно обнаружить следующую периодизацию развития познавательного интереса, включающую в себя четыре последовательных этапа:

- На первом этапе ученик проявляет любопытство к занимательным сторонам предмета, что служит основой лишь для поверхностного интереса и не может пробудить желание к самостоятельному изучению.
- Второй этап характеризуется начальным появлением самостоятельного интереса: ученик хочет узнать о предмете изучения больше, чем ему дает на уроке преподаватель.
- На третьем этапе ученик периодически проявляет познавательную активность, сам пытается найти дополнительную информацию, а роль педагога состоит в поддержании интереса время от времени.
- На четвертом этапе у учащегося проявляется стойкий интерес исследовательского характера, позволяющий ему решать сложные теоретические задачи.

Исследователь справедливо отмечает, что учитель должен анализировать интерес обучаемого к предмету, стараться различать признаки разных этапов, поддерживать ученика на пути его развития [213; 214].

Интерес к музыкальным занятиям может служить залогом того, что для некоторых учеников музыка становится одним из ведущих способов самовыражения, для многих из них это способ «заявить о себе». Это, несомненно, влияет на эмоциональное состояние ученика и проявляется при исполнении музыки. Педагогу необходимо учитывать чувствительную нервную систему подростка и понимать, что все эмоциональные переживания в данный период ученик переживает особенно остро. Возможно, иногда следует проявить снисходительность к проявлению небрежности в выполнении домашнего задания, если подросток потратил время на поиск и изучение дополнительных сведений об изучаемом произведении или о его авторе. Ведь подросток склонен переоценивать свои

силы и порой не может адекватно распределить время на все свои занятия: ему кажется, что он все может успеть, но это не всегда реально.

Не следует забывать и о том, что в процессе обучения в старших классах учреждений дополнительного образования перед подростками встают трудности, связанные с количеством и сложностью изучаемого музыкального материала. Овладение игрой на фортепиано – многосторонний процесс, требующий огромных затрат сил, энергии и времени. Переход в каждый последующий класс характеризуется интенсификацией занятий и качественным повышением требований. Обучение в старших классах ДМШ и ДШИ предполагает значительное увеличение затрачиваемых учащимся физических и психических ресурсов. Такую ситуацию можно назвать настоящим испытанием на прочность. К сожалению, не каждый подросток выдерживает это испытание. С этим связан значительный отсев учащихся подросткового возраста из учреждений дополнительного образования.

Вместе с тем, подростки, как правило, уже обладают достаточным кругозором и объемом знаний, чтобы вписать свои музыкальные впечатления в широкую картину мира и попытаться с помощью педагога связать музыку с явлениями из других видов искусства и предметных областей – и это может служить мощным мотивом к изучению музыкальных произведений, включенных в широкое жизненное пространство. Межпредметный подход будет способствовать повышению интереса к музыке и мотивации к работе, позволяя связать воедино эстетические, исторические, музыкально-теоретические знания и впечатления ученика с практическими навыками инструментального исполнительства. Только на такой основе может строиться воспитание полноценного музыканта (как профессионала, так и любителя) и всестороннее развитие личности учащегося, в целом. Более подробно специфика реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в системе дополнительного образования будет рассмотрена в следующем параграфе работы.

1.3 Основные направления реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в системе дополнительного образования

Интерес к музыке и к искусству в целом является условием успешного музыкально-исполнительского развития учащегося ДМШ и ДШИ, как по части творческого роста, так и в направлении формирования целостной художественной культуры. Развитие такого интереса – одно из важнейших требований, предъявляемых ко всем программам дополнительного образования. Д.Б. Кабалевский, говоря о музыке в школе, отметил, что «попытки воспитывать и обучать того, кто музыкой не заинтересовался, не увлекся, не полюбил ее, обречены на неуспех» [67, с. 36].

Обнаруженные Г.И. Щукиной и перечисленные в предыдущем разделе работы этапы развития познавательного интереса, безусловно, применимы для сферы не только общего, но и музыкального образования. Вместе с тем, процесс обучения подростков музыке и фортепианному исполнительству имеет свои специфические особенности.

В исследовании, анализирующем предпосылки развития интереса к музыкальной классике у учащихся старших классов ДМШ и ДШИ, выявлены в их числе следующие:

- особая сензитивность к воздействию музыкального искусства в подростковый период;
- рост рефлексии и внимания к душевному миру, эмоциям, чувствам, переживаниям;
- формирование мировоззрения;
- потребность в общении и стремление к лидерству в подростковой среде;
- реализация формирующейся мотивации достижений в концертной и конкурсной деятельности;

- вовлеченность педагога в анализ истоков современной музыки [83, с. 28-29].

Мы же в качестве необходимых условий добавим к этому перечню стремление к новизне, жадность к впечатлениям, разносторонний характер интересов подростков, являющиеся важными предпосылками для осуществления межпредметного подхода в классе фортепиано.

Действительно, интерес к музыке формируется на упомянутых выше психологических основаниях. А инструментом реализации процесса развития этого интереса могут стать знания из других предметных областей, в частности, из смежных видов искусства. Раскрывая перед учениками взаимосвязь искусств, побуждая их к анализу, сравнениям и обобщениям, педагоги помогают подросткам выразить собственное отношение к изучаемой музыке, рассмотреть произведение с разных сторон, найти и определить его место в целостном художественно-историческом пространстве эпохи. Таким образом, межпредметный подход в музыкальном образовании ставит целью не только более глубокое понимание самой музыки, освещая и обогащая ее разнообразным материалом, включая в исторический и художественный контекст, но и осознание значения и места музыкального искусства в человеческой культуре и обществе в целом.

Однако отметим, что приступая к этому сложному процессу нельзя полагаться только на педагогическую импровизацию, т.к. в силу ограниченности учебного времени при обилии образовательных задач на уроке даже краткие «экскурсы» в смежные виды искусств должны быть четко регламентированы, подготовлены и выстроены заранее, а тратить время на спонтанные неподготовленные беседы по меньшей мере нецелесообразно. Таким образом, применение межпредметного подхода на занятиях, безусловно, требует тщательной подготовки и четкого планирования и структурирования.

Хотя обучение в ДМШ и ДШИ нацелено на всестороннее развитие учащихся, и на индивидуальных, и на групповых занятиях, как правило,

среднестатистический ученик овладевает знаниями о музыке и практическими навыками музыкального исполнительства в рамках освоения дифференцированных учебных дисциплин, таких как специальный инструмент, сольфеджио, музыкальная литература, хор, каждая из которых выстраивается по собственной логике. К сожалению, во многих случаях получаемые учеником знания и впечатления не выстраиваются в стройную систему, а остаются в виде не связанных между собой, разобщенных фактов, а навыки, полученные на одной дисциплине, никак не реализуются в другой.

Случается, и нередко, что ученик, отлично успевающий по сольфеджио, воспринимает этот предмет как набор правил, но не может и даже не делает попытки применить свои знания на практике, разглядеть и расслышать действие выученных правил в звучании тех музыкальных произведений, которые он на протяжении долгих месяцев учит по специальности. Следовательно, не может идти речи о целостном восприятии и глубокой проработке учебного материала. А ведь для подлинно глубокого понимания музыки и творческого ее исполнения только владения техникой игры на инструменте и знания теоретических правил недостаточно. Значит, из-за отсутствия межпредметной координации и интеграции страдает и развитие каждого отдельно взятого учащегося ДМШ и ДШИ, и качество обучения в целом. Преодолеть узкие рамки отдельных дисциплин, ограниченность и разрозненность знаний и навыков – это злободневная проблема музыкального образования.

Достаточно часто встречаются и такие ситуации, когда ученик старших классов ДМШ или ДШИ самовольно или даже при поддержке родителей перестает посещать, к примеру, уроки сольфеджио и музыкальной литературы или хорового класса. Причинами может служить загруженность уроками в общеобразовательной школе, занятия с репетиторами по подготовке к ОГЭ и элементарное непонимание значения теоретических дисциплин в развитии музыканта. В некоторых семьях бытует мнение, что

ребенку достаточно научиться петь и играть на музыкальном инструменте, а сольфеджио и музыкальная литература – это пустая трата времени.

Решение этих сложных и ответственных проблем ложится, прежде всего, на плечи педагога по специальности – наставника, работающего со своим подопечным в условиях индивидуальных занятий. Урок, подразумевающий регулярное непосредственное общение учителя и ученика, предоставляет педагогу возможность внимательно изучить своего воспитанника и подобрать ключи к его сердцу. Знаменитый советский педагог-пианист Г.Г. Нейгауз считал, что преподаватель игры на инструменте «должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта», и сам он с блеском являл собой это счастливое сочетание [119, с. 149].

В русле направления, заданного в свое время Г.Г. Нейгаузом, в наши дни в музыкальной педагогике осуществляются сознательные поиски преодоления предметной разобщенности дисциплин ДМШ и ДШИ. В основе предлагаемых учеными и педагогами-практиками методик и технологий музыкального обучения, включающих в той или иной степени взаимодействие искусств, лежит дидактическое условие межпредметных связей. Среди привлекших наше внимание авторов назовем С.Н. Арчажникову [10], занимавшуюся творческим развитием младших школьников на основе межпредметных связей фортепиано и сольфеджио; Н.А. Белову [21] и Е.Ю. Дрожжину [58], исследовавших особенности ассоциативного мышления у учащихся ДМШ с учетом связей различных видов искусства; О.В. Ерусёву [59], обосновавшую активизацию познавательных процессов учеников класса фортепиано за счет межпредметных связей; А.И. Кислову, изучившую влияние межпредметной интеграции на музыкальные способности учащихся в классе ритмики. Наш исследовательский интерес сосредоточился на обобщении педагогического опыта по применению межпредметного подхода в музыкальной педагогике и

созданию модели реализации межпредметного подхода в работе с подростками в классе фортепиано.

Для начала определим с позиции педагога-инструменталиста, по каким направлениям продвигается работа преподавателей фортепиано в русле межпредметного подхода. Анализ современных исследований и методических публикаций, а также обобщение педагогического наблюдения показывают, что основные направления внедрения межпредметного подхода в фортепианные занятия учреждений дополнительного образования таковы:

- интеграция фортепиано и музыкально-теоретических дисциплин:
 - фортепиано – элементарная теория музыки;
 - фортепиано – сольфеджио;
 - фортепиано – музыкальная литература и слушание музыки;
 - фортепиано – хор и вокал;
- интеграция фортепианного исполнительства и разных видов искусства:
 - фортепиано – живопись;
 - фортепиано – литература;
 - фортепиано – театр;
 - фортепиано – архитектура.

Комплексный характер занятий, позволяющий интегрировать знания музыкально-теоретических дисциплин в содержание уроков по фортепиано, зиждется на осознании того факта, что все эти дисциплины изучают различные аспекты одного и того же явления – музыки. Многие содержательные компоненты данных дисциплин являются общими, но прорабатываются по отдельности в рамках учебных занятий. Элементарная теория музыки (в программах учреждений дополнительного образования входящая в предмет сольфеджио) и специальность фортепиано находятся во взаимодополняющих отношениях как теория и практика, раскрывающие разные грани музыкального искусства.

Не подлежит сомнению, что исполнение фортепианных произведений в рамках занятий по специальности не может быть чисто интуитивным, но должно опираться на ясное понимание учеником всех деталей нотного музыкального текста. Совершенно очевидно, что достойное музыкальное исполнение не может быть только спонтанным выражением чувств, но предполагает у учащегося развитие аналитических способностей, умение вчитываться в авторский замысел, распознавать стилистические особенности, осознавать ответственность перед композитором и перед слушателем. Только при синтезе интуиции и вдохновения, эмоционального и рационального возможно добиться подлинно художественного исполнения, способного тронуть сердца слушателей и передать всю красоту и величие музыкального произведения. Однако на практике все получается далеко не так.

Например, многие законы фортепианного интонирования и построения фразировки построены на ладовом тяготении, зафиксированном в правилах разрешения ступеней лада, интервалов и аккордов. Ученики ДМШ и ДШИ впервые знакомятся с понятиями «устойчивые и неустойчивые ступени», «диссонанс», «консонанс», «разрешение» и «тяготение» еще в первом классе, но, как правило, пройденный в теории, и даже в практическом пропевании упражнений по сольфеджио, этот учебный материал так и остается вне применения в практическом музицировании на инструменте. Когда педагог просит играть разрешение потише, что на занятиях фортепиано случается постоянно, ученик в лучшем случае просто копирует педагогический показ, безо всякого понимания, что это за разрешение и какие ступени лада в нем участвуют. В худшем случае разрешение так и будет «вылезать», нарушая естественность музыкальной речи.

Понятие родства тональностей и гармонических функций, к сожалению, тоже по большей части остается в виде записей в тетради по сольфеджио, и не получает практического подкрепления и осознания. Наблюдение показывает, что даже способные, так называемые «продвинутые» дети, участники и победители конкурсных соревнований

различного уровня, очень часто выучивают свои программы путем бесчисленных повторений, натаскивания со стороны педагога, и не вникают в строение музыкальных произведений. А ведь понимание логики гармонического развития, отклонений и модуляций могло бы оказать неоценимую помощь при разучивании музыкального текста в классе специальности и положительно влиять как на качество исполнения, так и на сценическую устойчивость учеников в условиях концертных выступлений. Объяснение грамотной чистой педализации тоже должно в первую очередь основываться на знании гармонических функций, разумеется, подкрепленном слуховым контролем. Так как смена педали связана со сменой функции, то без анализа и понимания гармонии очень высока вероятность «грязной» педали, чем и грешат в подавляющем большинстве учащиеся ДМШ и ДШИ.

Многие ученики испытывают затруднения и при разучивании необходимых технических упражнений и формул – гамм, аккордов, арпеджио, призванных создать солидную профессиональную базу для пианиста. Без хорошего знания строения аккордов, тональностей, видов минора процесс работы над этими видами техники становится малоэффективным и скучным для обучаемого, и вполне может вызвать у ребенка и подростка отторжение и нежелание им заниматься.

Продуктивность реализации межпредметных связей фортепиано и сольфеджио можно проследить на примере традиционного в изучении фортепианных полифонических произведений приема: пропевать один из голосов многоголосной фактуры при игре всех остальных. Этот прием заслуживает признания как очень эффективный и рекомендован многими известнейшими педагогами-пианистами: А.Д. Алексеевым, Г.Г. Нейгаузом, Г.М. Цыпиным, А.П. Щаповым и др. [4; 119; 200; 210]. Однако, как показывает педагогическое наблюдение, большинство учащихся-пианистов испытывает серьезные затруднения при одновременном пении и игре, тем более полифонической фактуры, подразумевающей равноправие голосов.

Межпредметные связи фортепиано и музыкальной литературы (включающей в себя раздел слушания музыки), на наш взгляд, имеют решающее значение в формировании общей музыкальной культуры учащегося-пианиста. Если обратиться к истории фортепианной педагогики, становится очевидно, что буквально все выдающиеся преподаватели прибегали к ним на своих уроках. В воспоминаниях, оставленных Августой Бусье об уроках молодого Ф. Листа с ее дочерью Валерией, говорится, что великий композитор уделял огромное внимание всестороннему развитию своих учеников, расширению их музыкального кругозора, не жалел времени на то, чтобы ознакомить их с новыми произведениями, привить навык чтения с листа [32]. Другой великий музыкант, Р. Шуман, прямо высказывает свою позицию по этому вопросу в своих знаменитых «Жизненных правилах для музыкантов»: «Знакомьтесь со всеми значительными произведениями всех выдающихся композиторов» [209]. Г.Г. Нейгауз, подчеркивая важность кругозора для формирования музыканта, писал так: «Ученик, который знает пять сонат Бетховена не тот, который знает двадцать пять сонат, здесь количество переходит в качество» [119, с. 34].

Примером успешной педагогической работы с детьми служит творческая деятельность Анны Даниловны Артоболевской. Известно, что учащиеся класса А.Д. Артоболевской соревновались друг с другом, кто выучит больше инвенций или сюит И.С. Баха, они в обязательном порядке выучивали темы фут из «Хорошо темперированного клавира», главные темы из всех сонат Л. Бетховена. И действительно, невозможно переоценить пользу осведомленности в области музыкальной литературы для учащихся-музыкантов, т.к. именно в познании большого количества музыкальных произведений совершенствуется слух, вырабатывается понимание формы и целостности, выкристаллизовываются знания исторических и стилистических закономерностей, формируется эстетический вкус и т.п.

Вторым генеральным направлением внедрения межпредметного подхода в пианистические занятия является интеграция фортепиано с другими видами искусства. Для воспитания всесторонне развитой личности важно понимание целостности художественной культуры, осознание места тех или иных музыкальных явлений в историко-культурном контексте, позволяющее интерпретировать их как часть культурного наследия человечества, обнаружение взаимосвязей феноменов искусства на основе идейной, мировоззренческой общности.

В известном, повсеместно используемом в учреждениях музыкального образования, учебнике по методике преподавания фортепиано А.Д. Алексеева сказано: «эстетическое воспитание протекает тем успешнее, чем разностороннее оно ведется. Не надо упускать случая почаще обращать внимание ученика на красоту образа литературного произведения, картины или скульптуры. При этом желательно проводить параллели, которые помогли бы глубже понять и прекрасное в музыке. Недаром Лист говорил, что Рафаэль и Микеланджело помогли ему понять Моцарта и Бетховена...» [4, с. 16]. Глубинные связи музыки и других видов искусства, раскрываемые в приведенной цитате, должны вдохновить педагогов на более разностороннее развитие их учеников, на поиск возможностей интеграции искусств в обучении, что, очевидно, должно помочь школьникам полнее почувствовать музыку и полюбить ее.

Однако, если сравнительно проанализировать возможности интеграции искусств на уроках предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе и в учреждениях дополнительного музыкального образования, становится очевидно, что в ДМШ и ДШИ интеграция происходит не на основе равноправия учебных дисциплин, а при доминирующей роли музыки, играющей роль «стержневого» вида искусства. Вместе с тем, интеграция различных видов искусства опирается на их изначальное родство и единство эстетических и психологических оснований и принципов восприятия.

Рассмотрим психолого-педагогические основания применения межпредметного подхода в музыкальной педагогике. Психологическим материалом, составляющим базу для применения межпредметного подхода в музыкальном образовании, являются ассоциативные связи. Именно ассоциативные связи служат основой для воспитания качественно интегративного восприятия произведений искусства и навыков целостного подхода к их эстетическому анализу.

Ассоциации (от лат «*associatio*» – соединение) отражают возникающие в процессе мышления связи между элементами психики, когда одно представление интуитивно влечет за собой появление другого. Они являются неотъемлемой частью художественно-творческого процесса, играя ключевую роль на всех его этапах – от вдохновения до создания произведения искусства, от его восприятия до интерпретации. Ассоциативные связи позволяют соединять различные образы, идеи и эмоции, обеспечивая индивидуальный характер восприятия искусства и уникальный опыт творческой деятельности.

В ходе изучения музыки при помощи ассоциативно-образных связей происходит установление параллелей с иными видами искусства на трех уровнях:

- философско-эстетическом;
- образно-семантическом;
- лексико-грамматическом.

Художественно-структурный разбор и сопоставление произведений музыки, живописи, литературы, архитектуры, театра помогает подросткам осознать своеобразие композиционных приемов и способов организации художественного материала, применяемых в разных видах искусства, позволяет выявить единство на уровне стиля и образной системы и понять специфические пути развития каждого из них на разных этапах исторического развития. В целом, это способствует наиболее полному

раскрытию содержания музыкальных произведений и более глубокому погружению в духовный мир его автора.

Теория ассоциативного мышления имеет своими истоками философские идеи Аристотеля и Платона, впоследствии подхваченные Дж. Локком [101] и Д. Юмом [220]. Важным шагом для научного обоснования ассоциативной теории умственной деятельности послужили положения И. Канта об эстетическом суждении, связи между чувствами, представлениями и категориями восприятия и его концепция «свободной игры воображения» [77]. В дальнейшем теория ассоциативного мышления как систематизированный научный подход была представлена в исследованиях Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, Е.Я. Басина, Л.С. Выготского, Е.Н. Кабановой-Меллер, А.Н. Леонтьева, И.П. Павлова, С.Л. Рубинштейна, Ю.А. Самарина, Г.М. Цыпина и других ученых – физиологов, психологов и педагогов. Огромное значение ассоциативно-образных связей в художественном образовании и творческом процессе базируется на их способности выявлять глубоко скрытые, но существенные свойства явлений, что подчеркивалось искусствоведами В.В. Вансловым, В.В. Медушевским, Е.В. Назайкинским и психологами Д.К. Кирнарской, В.И. Петрушиным, А.В. Тороповой и др.

Первым наиболее полное для своей эпохи педагогическое обоснование применения ассоциаций для реализации межпредметных связей в обучении предложил К.Д. Ушинский. Он выявил и систематизировал семь видов ассоциаций, которые можно применить в образовательном процессе:

- «по противоположности,
- по сходству,
- по порядку времени,
- по единству места,
- по рассудочной части (причина – следствие; части – целое; цель – средство и т.п.),

- по сердечному чувству (явления, вызывающие сходное, подобное отношение),
- связь развития, или разумная» [179, гл 23].

Данная систематизация имеет значение и поныне, т.к. она лежит в основе принципов ассоциативной логики, связывающей субъект познания с его объектами.

Великий физиолог И.П. Павлов указывал на то, что основой человеческого мышления и усвоения знаний является ассоциация – сначала элементарная, «рождение мысли» в коре головного мозга, затем возникают временные условно-рефлекторные связи – цепочки ассоциаций, базирующихся на жизненных впечатлениях, далее сама мысль и ее развитие [133, с. 92]. Именно академика И.П. Павлова можно с полным правом считать первым ученым, обосновавшим межпредметный подход с позиций физиологии и психологии.

С точки зрения ассоциативной теории мышления, обучение – это появление и закрепление новых ассоциативных связей у учащегося. Полученную в процессе обучения информацию человек анализирует, формируя индивидуальное восприятие и интерпретацию, связывает с имеющимися опытом, эмоциями и знаниями, укрепляя уже существующие ассоциации и создавая новые. Важную роль в обучении играет развитие ассоциативного мышления, т.е. такого типа мышления, который на основании полученных знаний, впечатлений, воспоминаний, эмоций, физических ощущений и любой другой информации связывает одно явление с другим. Чем более парадоксально работает ассоциативное мышление, тем больше оно приближается к нестандартному, творческому, оригинальному. Быстрота и качество ассоциативного мышления близко связаны с развитием эрудиции во всех областях.

Переход от механических ассоциаций к смысловым, согласно мнению Ю.А. Самарина, является важным шагом в становлении умственной деятельности и обучении [156, с. 213]. Чем более разветвленной и

структурированной становится сеть ассоциативных связей между различными элементами информации, тем лучше понимается, надежнее запоминается и крепче усваивается учебный материал. Все знания человека о мире приобретают вид сложной динамической системы, в функционировании которой важную роль играют межпредметные связи.

Согласно мнению Е.П. Кабковой, художественное обобщение, которое заключается в «обнаружении различных, иногда далеко отстоящих предметах и явлениях, осуществляемом с той или иной долей фантазии, воображения» [74] является значимым фактором освоения широких пластов информации, предъявляемой современным школьникам. Исследователь приводит убедительные доказательства того, что художественное обобщение на материале искусства способствует развитию самостоятельной творческой личности, формируя у учащихся гибкость мышления, креативность и способность к нестандартным решениям.

Г.Г. Нейгауз отмечал, что педагог должен развивать фантазию ученика «удачными метафорами, поэтическими образами, аналогиями с явлениями природы и жизни, ... всемерно развивать в нем любовь к другим искусствам», притом особенно важными для музыканта он считал поэзию, живопись и архитектуру [119, с. 27]. Это совершенно справедливо: зрительный опыт учащегося, полученный при изучении живописи и архитектуры, может пробудить в подростке скрытые резервы фантазии и прежде всего – звукового воображения, а также ощущение формы.

Основной базой творческого воображения музыканта являются различные впечатления, в первую очередь слуховые, но также и зрительные, тактильные и кинестетические. На воображение оказывают влияние также свойства личности учащегося-музыканта: индивидуальные представления в звуках, предметах и явлениях; свойства сознания, определяющие познание различных объектов, личные вкусы и интересы – таким образом, личный многозначный дискурс качественно переходит в дискурс художественного воображения.

Такие категории пластических искусств как форма, стройность, композиция, ритмичность, контраст, симметрия, пропорции, «точка золотого сечения», колорит – вполне применимы в отношении музыкальных явлений, более того – представляют собой устойчивые музыкальные понятия. Несомненной считал аналогию между красками и световыми представлениями в живописи и гармоническими и тембровыми явлениями в музыке Н.А. Римский-Корсаков [147, с. 140]. При практическом применении аналогий на уроках фортепиано важно помнить, что знакомство со всеми упомянутыми характеристиками должно происходить не в отрыве от музыки, а параллельно: педагогу можно порекомендовать иллюстрировать музыкальные примеры живописными и наоборот.

Например, явление динамического контраста как типического средства усиления выразительности в сонатах Л. Бетховена можно проиллюстрировать примерами пейзажей французского художника Р. Юбера (1733-1808). Анализ формы и структуры музыкального сочинения можно пояснить на примере архитектурных или скульптурных образцов. Объяснение понятия «точка золотого сечения», как правило, соответствующего моменту кульминации классического сонатного Allegro, более убедительно будет объяснено как с позиций математики, так и с привлечением в качестве примеров работ Сандро Ботичелли, Леонардо да Винчи, Альбрехта Дюрера, а также классической скульптуры.

Некоторые понятия, присущие в равной степени как литературе, так и музыке, к примеру, интертекстуальность, открывают педагогу широчайшее поле обсуждения с подростками, позволяя им осознать единство культуры и глубже понять как отдельные произведения, так и общие закономерности искусства. Изучаемые в общеобразовательной школе на уроке литературы образные средства, такие как эпитеты, сравнения, аллегории, олицетворения, можно проследить воплощенными в музыке и в живописи. Сочинение подтекстовок и выразительное чтение стихов вслух помогает в нахождении верной музыкальной интонации. Сугубо музыкальные характеристики «метр,

ритм, размер» обнаруживают себя как свойства поэтической речи – и все это может служить для более глубокого понимания искусства подростками и служить основой для реализации межпредметного подхода в работе над фортепианным произведением.

Подбор материала для реализации межпредметных связей на занятиях фортепиано, как правило, строится на трех следующих принципах, применяемых в музыкальном образовании:

- иллюстративном;
- тематическом;
- искусствоведческом [18, с. 17.].

Анализ результатов педагогического наблюдения показывает, что наиболее распространенным, а во многих случаях и единственным принципом реализации межпредметных связей на занятиях фортепиано является иллюстративный. В соответствии с этим принципом педагог в целях создания наглядно-чувственного образа при работе над фортепианной пьесой демонстрирует визуальный ряд (изображения произведений пластических искусств, архитектурных сооружений или ансамблей) или зачитывает стихотворение, образно связанное с музыкой. Популярным примером могут служить поэтические эпиграфы, традиционно сопровождающие пьесы из цикла «Времена года» П.И. Чайковского, начиная с первой их публикации в журнале «Нувеллист» в 1876 году.

Тематический принцип требует от преподавателя гораздо более серьезной подготовки, т.к. в случае его реализации необходимо подобрать материал из различных видов искусства, различных исторических эпох и стилей, объединенный общей темой. Среди таких тем может быть любовная лирика, образы природы (те же «Времена года» разных композиторов), победа над судьбой, героизм и мужество – все эти темы прошли многовековой путь развития в искусстве и предполагают богатый выбор учебного материала.

Искусствоведческий принцип ориентирован на раскрытие взаимосвязи искусств и историко-культурного контекста, позволяя при этом сосредоточить внимание учащихся на специфике выразительных средств каждого вида искусства. Изучение исторических событий, биографические сведения о композиторах, история возникновения музыкальных произведений, вписанная в широкую историческую панораму, позволяют учащимся углубить понимание музыки, узнать, какие социальные и культурные условия влияли на ее создание и как это происходило. Именно этот принцип можно признать ведущим при реализации межпредметного подхода в обучении игре на фортепиано.

Методика музыкального образования разработала эффективные специализированные методы [1], применение которых будет целесообразным для внедрения межпредметных связей разных видов искусства в процесс фортепианных занятий с подростками в системе дополнительного образования. Среди них наиболее полезными, на наш взгляд, являются методы

- эмоциональной драматургии, предложенный Э.Б. Абдуллиным и Д.Б. Кабалевским;
- создания художественного контекста, введенный Л.В. Горюновой и развитый В.В. Алеевым, Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, В.А. Школьяром, Л.В. Школьяром и др.;
- музыкального обобщения, разработанный Э.Б. Абдуллиным и Д.Б. Кабалевским.

Метод эмоциональной драматургии направлен на усиление эмоционального восприятия школьниками музыкальных произведений и эмоционального отношения к ним. Последовательное и систематическое применение данного метода способствует формированию у школьников эмоционально-нравственного отношения к музыкальному искусству в целом. Метод эмоциональной драматургии подразумевает построение урока или внеклассного мероприятия (концерта, классного вечера, лекции-концерта,

фестиваля, конкурса) по законам искусства, своего рода педагогическую режиссуру. Обычно драматургическое структурное решение включает в себя такие элементы как вступительная часть (интродукция), задающая общий эмоциональный настрой, контрастное сопоставление частей мероприятия (произведений, форм работы), его последовательное эмоциональное насыщение, эмоционально-эстетическая кульминация и завершение.

Применение данного метода требует от педагога творческого отношения к подбору музыкального материала и организации музыкально-творческой практики в форму музыкального события, воплощающего определенную идею, которое приобретает таким образом черты своеобразного художественно-педагогического произведения со своим эмоциональным потенциалом. Соответственно, в рамках применения метода эмоциональной драматургии могут существовать многочисленные вариативные модели уроков и т.д. в зависимости от их целей, содержания, уровня подготовки и способностей учащихся, условий проведения занятия. Кроме того, сиюминутная логика эмоционального развития конкретного занятия может потребовать каких-то изменений в ходе реализации заранее подготовленной схемы, и это будет оправдано с точки зрения творческого характера процесса обучения музыке.

Л.В. Горюнова, обосновывая применение метода создания художественного контекста на уроках музыки, писала о том, что для воспитания музыкальной культуры школьников необходим «выход за пределы» музыкального искусства [46]. Отметим, что помимо других видов искусства, имелись в виду и связи с образами природы, явлениями окружающей действительности, истории и современности, жизненными ситуациями. То есть, художественный контекст, основывающийся на содержательной общности, призван обогатить мышление подростка ассоциативными связями, углубляя его восприятие и понимание музыки, расширить объем художественных представлений, выявить общее и

особенное в разных видах искусства и художественных явлениях, выявить роль музыки в жизни людей и развитии общества и культуры.

Метод музыкального обобщения, являющийся ведущим в программе Д.Б. Кабалевского, в применении к индивидуальному обучению игре на фортепиано, базируется на выявлении неких обобщенных категорий, ключевых понятий, актуальных для ученика на данном этапе. В подробной трактовке данного метода, предложенной Э.Б. Абдуллиным [1], его применение построено на последовательности ряда действий: подготовка – усвоение ключевого понятия – закрепление.

На этапе подготовки в целях введения в тему нужно активизировать музыкальный (исполнительский и слуховой) и жизненный опыт ученика, нужный для усвоения предлагаемой темы, например, вспомнить и эскизно повторить ранее пройденные произведения из репертуара учащегося, которые могут служить примерами воплощения обобщающей категории. К примеру, перед тем, как начать разучивать с подростком произведение Н.К. Метнера «Сказка», вспоминаются ранее исполненные или слышанные учеником пьесы на сходную тематику: «Нянина сказка» П.И. Чайковского, «Сказочка» А.Т. Гречанинова, «Сказочка» С.С. Прокофьева, «Колыбельная сказочка» С.М. Майкапара, «Веселая сказка» и «Грустная сказка» Д.Д. Шостаковича, «Вечерняя сказка» А.И. Хачатуряна, «Сказка» Д.Б. Кабалевского, «Страшная сказка» С. Лемонта.

Сравнивается характер этих произведений, выразительные средства, которыми пользуются разные композиторы для воплощения сходной темы, суммируются впечатления, вводятся и обсуждаются обобщенные понятия, такие как жанр, стиль эпохи, стиль композитора. Слуховой опыт школьника привлекается в виде реминисценций пройденных на уроках музыкальной литературы и слушания музыки фрагментов музыкальных сказок П.И. Чайковского («Щелкунчик», «Спящая красавица»), Н.А. Римского-Корсакова («Сказка о Царе Салтане», «Золотой петушок», «Садко»), С.С. Прокофьева («Золушка»).

На втором этапе педагог четко формулирует учебную задачу, затем происходит совместная поисковая деятельность, обеспечивающая усвоение нового ключевого понятия, при этом стимулируются размышления, умозаключения и выводы ученика. На третьем этапе понимание нового знания закрепляется в практической деятельности, что способствует формированию у подростков самостоятельности мышления, умению продвигаться в познании и исполнении музыки в опоре на ранее усвоенные знания и умения.

Необходимо подчеркнуть, что именно эти методы, применяемые в комплексе и адаптированные к условиям индивидуальных занятий, формируют целостное восприятие искусства, стимулируют развитие эмоционально-ценостного отношения и познавательного интереса к музыке, музыкально-мыслительной деятельности, эстетического вкуса, творческого и интеллектуального потенциала учащихся – то есть, максимально соответствуют задачам обучения подростков в классе фортепиано.

Выводы по главе 1

Первая глава исследования посвящена выявлению и анализу теоретических оснований реализации межпредметного подхода в фортепианной педагогике. Обобщая выполненную работу, можно сформулировать следующие выводы:

Школьное образование, как общее, так и дополнительное, традиционно основано на принципе предметной дифференциации, что препятствует целостному восприятию явлений жизни и искусства, в частности, формированию полноценного музыканта и всестороннему развитию личности обучающихся, в конечном итоге.

Важнейшей задачей фортепианного обучения в учреждениях дополнительного образования является грамотное исполнение музыкальных произведений, которое достигает наибольшей музыкальной ценности только в том случае, если музыка воспринимается и изучается в контексте всей художественной культуры.

Методическим средством обеспечения целостного изучения музыкальных произведений в классе фортепиано является межпредметный подход, базирующийся на теории межпредметных связей, принципах системности, содержательного обобщения и художественного обобщения в обучении и ассоциативной теории умственной деятельности.

Основными направлениями внедрения межпредметного подхода в фортепианные занятия учреждений дополнительного образования являются:

- интеграция фортепиано и музыкально-теоретических дисциплин:
- фортепиано – элементарная теория музыки;
- фортепиано – сольфеджио;
- фортепиано – музыкальная литература и слушание музыки;
- фортепиано – хор и вокал;

- интеграция фортепиано и разных видов искусства:

- фортепиано – живопись;
- фортепиано – литература;
- фортепиано – театр;
- фортепиано – архитектура.

Среди методов музыкального образования, в наибольшей степени соответствующих задачам обучения подростков в классе фортепиано, необходимо выделить три:

- метод эмоциональной драматургии;
- метод создания художественного контекста;
- метод музыкального обобщения.

Адаптированные к индивидуальной форме занятий и применяемые в комплексе, они на основе целостного восприятия музыкального искусства стимулируют развитие эмоционально-ценностного отношения и интереса к музыке, музыкально-мыслительной деятельности, эстетического вкуса, творческого и интеллектуального потенциала учащихся – то есть, способствуют эффективной реализации межпредметного подхода в фортепианном обучении подростков.

Подытоживая главу, можно заключить, что теоретические основания реализации межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования представляют собой комплекс знаний, в который вместе с концепциями межпредметных связей и интеграции входит адаптированный комплекс методов музыкального образования, а также в соответствующем контексте раскрываются психофизиологические особенности подростков и предпосылки познавательного интереса подростков к музыкальному искусству.

Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано

2.1. Разработка педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования

В целях обеспечения необходимой наглядности представляется целесообразным отразить процесс реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования с помощью соответствующей теоретической модели, связывающей теорию с практическим применением. Цель ее создания – выявление и отображение в сжатом виде сущности, содержания и взаимосвязи всех компонентов изучаемого процесса, направленного на повышение качества обучения подростков в классе фортепиано учреждений дополнительного образования. Модель представляет собой результат научного поиска и создает основу для эффективного проведения занятий с подростками в классе фортепиано с применением межпредметного подхода.

Очертим необходимый и достаточный, на наш взгляд, круг актуальных вопросов, ответы на которые расширят имеющиеся теоретические и практические представления о механизмах применения межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования. Это, прежде всего, концептуальные основания и совокупность общенациональных и педагогических подходов к процессу внедрения межпредметного подхода к фортепианным занятиям. Далее, это педагогические условия, наличие и последующая реализация которых закономерно обеспечит эффективность организации и внедрения продуктов моделирования в образовательную практику учреждений дополнительного образования. И, наконец, нужно сформировать критериально-диагностический инструментарий оценки качества результатов применения

межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками, разработанный на основе теоретико-методологических позиций данного исследования. Все названные позиции представлены в разработанной нами педагогической модели.

Проектирование педагогической модели и собственно моделирование осуществлялось в период 2022-2023 гг. В соответствии с логикой исследования в разрабатываемой модели нами выделены следующие блоки, каждый из которых является собой совокупность отдельных взаимоинтегрированных компонентов:

I. Целевой блок;

II. Содержательный блок;

III. Организационно-технологический блок;

IV. Оценочно-результативный блок.

Целью создания данной модели послужило выявление в процессе применения межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками его структуры и взаимосвязи составляющих. При этом сама модель явила ся сжатой схемой, наглядно представляющей в общем виде процесс внедрения межпредметного подхода в фортепианную педагогику. Главным же вектором предлагаемой педагогической стратегии является совершенствование процесса обучения подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования путем реализации межпредметного подхода. Таким образом, настоящая модель представляет собой действенный ресурс, призванный способствовать повышению эффективности процесса обучения учащихся подросткового возраста в классе фортепиано учреждений дополнительного образования.

Достижение заявленной цели основывается на решении ряда частных **задач**, а именно:

- исследовать историко-теоретические основания применения межпредметного подхода в фортепианной педагогике;

- исследовать и конкретизировать степень осведомленности преподавателей фортепиано системы дополнительного образования в отношении реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано, а также выявить мнение педагогического сообщества относительно целесообразности применения данного подхода в работе с подростками;
- проанализировать психолого-педагогические особенности и специфику применения межпредметного подхода в фортепианном обучении подростков;
- выявить, экспериментально апробировать и внедрить в практику педагогические условия, содержание, формы и методы реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в системе дополнительного образования.

Данные положения составили **целевой блок** педагогической модели.

В **содержательный блок** модели вошли концептуальные основы процесса реализации межпредметного подхода в обучении подростков классе фортепиано, которыми послужили идеи системного и полихудожественного подхода, межпредметных связей и интеграции в образовании, теории содержательного обобщения в обучении и художественного обобщения на уроках искусства, ассоциативная теория мыслительной деятельности и положения психологии подросткового возраста, методология музыкального образования и фортепианной педагогики.

Указанные основания представляют собой совокупность общенаучных и педагогических подходов, обеспечивающих, по нашему мнению, наибольшую эффективность процесса внедрения межпредметного подхода в обучение подростков игре на фортепиано, и составивших теоретико-методологическое обоснование данной педагогической модели. Отметим, что мы придерживаемся взглядов на научную категорию «методологический подход», понимаемую как характер, способ отношения к чему-либо [162], в нашем случае, имеется в виду определенный ракурс рассмотрения проблемы

применения межпредметного подхода в фортепианном обучении подростков на основе имеющихся научных знаний. Развёрнутое описание историко-теоретических оснований реализации межпредметного подхода в процессе обучения подростков игре на фортепиано представлено в Главе 1 настоящей диссертации, поэтому здесь лишь кратко остановимся на отдельных позициях.

Системный подход основан на понимании педагогики как целостной системы, а педагогической реальности как комплекса взаимосвязанных элементов, находящихся в процессуально-динамическом взаимодействии (А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, В.А. Сластёгин, Э.Г. Юдин). Системный подход в науке ориентирует исследователей на выявление структуры феноменов и механизмов взаимодействия компонентов, составляющих ту или иную структуру, что является собой важнейшую предпосылку для создания педагогической модели.

Полихудожественный подход (Б.П. Юсов, Е.А. Ермолинская, Е.П. Кабкова, Т.Г. Пеня, Л.П. Печко, Л.Г. Савенкова, О.В. Стукалова, Т.И. Сухова и др.) декларирует единство отдельных видов искусства, исходящее из общей для всех них художественно-образной природы. Он раскрывает роль искусства в формировании универсальных качеств личности в контексте взаимодействия искусств. Феномен дополнительного образования является уникальным интегративным пространством, полноценно воплощающим саму идею взаимодействия искусств и полихудожественного воздействия на личность, поэтому обучение в учреждениях дополнительного музыкального образования должно базироваться на полихудожественном подходе.

Далее представлены необходимые принципы организации применения межпредметного подхода. Учебно-воспитательный процесс в детской музыкальной школе и школе искусств, направленный на внедрение межпредметного подхода, по нашему мнению, следует строить на

общедидактических принципах (от лат. *principum* – «основа, первоначало»), которые свойственны и области музыкального искусства и под которыми понимаются исходные руководящие идеи, фундаментальные положения, направленные на обеспечение эффективности обучения, такие как: принцип научности; принцип системности; принцип систематичности и последовательности; принцип доступности и посильности; принцип сознательности и прочности обучения; принцип активности и самостоятельности учащихся; принцип учета возрастных особенностей учащихся; принцип наглядности; принцип содержательного обобщения; принцип художественного обобщения на уроках искусства; принцип единства технического и художественного; принцип связи обучения с жизнью.

1. Принцип научности обеспечивается, прежде всего, надлежащим составлением учебного содержания: учащимся предлагаются лишь подлинно научные, актуальные, подтвержденные знания. Изучаемые факты и явления достоверны, раскрытие закономерностей развития объективного мира научное; педагог учитывает современные достижения науки, соотносит с ними всю предлагаемую ученикам информацию, подкрепляет ее научными положениями. Возможное упрощение в подаче материала никоим образом не должно приводить к его искажению. Важным условием реализации принципа научности является также адекватность методов обучения его содержанию и психолого-педагогическим особенностям возрастного и личностного развития обучающихся.

2. Принцип системности имеет ведущее значение в процессе реализации межпредметного подхода в фортепианном обучении, т.к. ориентирован на объединение всех знаний учащихся и их представлений о музыке и об искусстве в целостную систему, входящую в систему художественной культуры человечества [141, с. 182]. Все многообразие художественных явлений в совокупности с практическими исполнительскими навыками, приобретаемыми учениками в фортепианном

классе, при соблюдении принципа системности выстраиваются в соответствии с закономерностями творческого процесса и развития искусства, а также гуманистическими целями воспитания, тем самым подводя учащегося к пониманию духовной сути художественной культуры.

3. В тесной и непосредственной связи с предыдущим принципом находится принцип систематичности и последовательности обучения. Он базируется на том, что изучение учебного материала должно быть подчинено определенному порядку и логике, т.е. должно носить систематический характер. Безусловно, как в области приобретения практических исполнительских навыков игры на фортепиано, так и получения впечатлений и знаний теоретического, художественного и обще-эстетического характера необходимо придерживаться определенной системы, чтобы каждое новое теоретическое понятие и художественное явление, так же как и каждый новый элемент пианистической техники, вводилось на основе уже усвоенного, известного, подкреплялось связанными близкими элементами и готовило к освоению нового. В музыкальной педагогике принцип систематичности и последовательности реализуется через метод «забегания вперед и возвращения к пройденному на новом этапе» (Д.Б. Кабалевский), позволяющий осуществить преемственность между темами с постепенным приобретением все большей глубины и содержательности, эмоционального отклика и рационального осмысления. От педагога требуется в этой связи тщательное планирование как организации и содержания отдельных уроков, так и перспективы развития ученика в целом. В свою очередь, и от ученика требуется учиться продумывать, планировать и организовывать свою самостоятельную работу. Если же получаемые на классных занятиях пианистические навыки не закреплять систематическими домашними упражнениями, то эти навыки будут утрачиваться.

4. Принцип сознательности и прочности обучения заключается в том, что ученики понимают и общие задачи обучения, и конкретные задачи определенной темы или урока; могут объяснить изучаемые факты и явления,

раскрыть сущность явлений и связи между ними. Данный принцип подразумевает, что учащиеся умеют применять полученные знания на практике. В связи с тем, что сознательность обеспечивает прочность знаний, педагогу следует тщательно вводить ключевые знания, структурировать изучаемый материал и методы работы над ним, добиваясь от учеников ясного понимания целей и задач обучения и надежного усвоения знаний и пианистических приемов. Важно понимать также, что поистине прочным бывает то знание, которое добыто своим трудом и при напряжении своих познавательных сил и воли. Имеет значение также и эмоционально-окрашенное положительное отношение к занятиям и учебному материалу: то знание, которое произвело эмоциональное впечатление на ученика, запоминается наиболее прочно, тот ученик, который занимается с увлечением, достигает больших успехов. Важно научить юного музыканта и навыкам рефлексии, позволяющей учащемуся осознать свою учебную и исполнительскую деятельность и направить ее в сторону сознательного совершенствования. Порой на практике осознанная работа за инструментом подменяется механическим многократным повторением музыкального материала в отрыве от художественных задач. Это в корне неправильно. В русле применения межпредметного подхода на фортепианных занятиях с подростками важно, чтобы получаемые учениками эстетические, общехудожественные знания и музыкально-исполнительские умения становились частью их духовной культуры.

5. Принцип активности и самостоятельности тесно связан с принципом сознательности. Большую роль в реализации межпредметного подхода в обучении играет мыслительная работа ученика, его познавательная самостоятельность. Учащиеся должны уметь ставить перед собой задачи и решать их. Активность должна проявляться и в концертно-исполнительской деятельности учеников-пианистов, и в самостоятельных домашних занятиях, т.к. преимущественно они служат прочной основой музыкально-исполнительского развития. При этом руководящая роль принадлежит

педагогу, т.к. именно ему надлежит организовать условия для проявления активности и самостоятельности учащегося, научить своего подопечного рациональным способам организации своего рабочего времени и работы над разными видами фортепианной техники, музыкальной фактуры, разными формами, объяснить и привить ему понимание стилистики произведений разных авторов и исторических периодов.

6. Принцип доступности и посильности предполагает, что обучение должно происходить на уровне, учитывающем степень готовности учащихся к восприятию определенных знаний и выполнению учебных заданий. Скорость усвоения знаний, темп овладения двигательно-пианистическими приемами у всех учеников разные, и нельзя требовать от всех единого темпа развития, тем более – в сфере художественного творчества. В процессе музыкального обучения необходимо опираться на актуальные интересы, жизненный опыт и реальные возможности учеников – все это должно быть предметом внимания педагога по специальности. Категорически нельзя допускать физических, интеллектуальных и моральных перегрузок учащихся, которые могут отрицательно сказаться на физическом и психическом здоровье, а, как было сказано в параграфе 1.2, подростковый возраст особенно беззащитен перед ними. Поэтому очень важна обдуманность и точность в постановке учебных задач, их строгая дифференциация и постепенное нарастание сложностей. А.Д. Артоболевская, добивавшаяся невероятных успехов в воспитании пианистов, говорила о том, что нельзя перегружать ученика требованиями «всего и сразу», давать слишком много указаний, т.к. это может подорвать его веру в себя, в свои силы [9, с. 5-6]. От педагога по специальности требуется учитывать «зону ближайшего развития» подростка (Л.С. Выготский), соотнося сложность изучаемого теоретического и музыкального материала с наличными и потенциальными возможностями обучающегося.

7. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, теснейшим образом связанный с предыдущим, декларирует, что

отбор учебного материала, методов и приемов работы должен проводиться педагогом с учетом индивидуальных особенностей каждого конкретного учащегося, т.е. его физического, эмоционального и психического развития. Таким образом, важную роль играет индивидуальный подход, начиная с планирования занятий и образовательной траектории каждого ученика. Индивидуальный план, который педагог дополнительного образования разрабатывает для каждого своего подопечного, имеет первостепенное значение в организации работы в фортепианном классе, и на педагоге по специальности лежит огромная ответственность в подборе репертуара и материала для расширения кругозора учащегося. Недопустимо включать в индивидуальный план произведения, заведомо превышающие исполнительские возможности ученика, непосильные ему по уровню интеллектуальных и технических сложностей. Вместе с тем, при высокой мотивации и индивидуальной предрасположенности ученика к произведению возможно прохождение вещей высокого для него уровня сложности, когда педагог видит реальные шансы того, что ученик справится с программой [4, с. 44].

8. Принцип наглядности постулирует привлечение органов чувств в целях лучшего восприятия и выполнения учебных задач. Благодаря тому, что чувственное познание дополняет познание рациональное, педагогу следует использовать наглядность, чтобы учащийся легче и быстрее воспринимал изучаемый материал. В наши дни развитие современных технологий позволяет довольно легко достичь высокой степени наглядности. В области фортепианной педагогики возможно применение нескольких модификаций наглядного метода:

- Наглядно-информационный метод, связанный с объяснением практических приемов работы над произведением и преодоления технических трудностей, аппликатурных закономерностей, целостным анализом музыкального текста и композиторской стилистики;

- Наглядно-иллюстративный метод, связанный с иллюстрацией и демонстрацией образцов смежных видов искусства и знания и направленный на развитие образного мышления учащихся. Как вариант данного метода выступает
- Наглядно-слуховой метод, связанный с представлением звучащего эталона в исполнении педагога или в записи известных исполнителей, а также с демонстрацией педагогом исполнительских приемов. Здесь нужно обратить внимание на то, что в музыкально-образовательном процессе показ должен быть не только исполнительским, но и педагогическим, т.е. включать в себя анализ игровых приемов и советы по исполнению.

9. Принцип содержательного обобщения в фортепианной педагогике напрямую влияет на развитие мышления подростков, он формирует осознанность в восприятии учащимися как конкретного учебного материала, так и широкого контекста разнообразных музыкальных явлений. Выявление в изучаемом материале ключевых знаний обобщающего характера (таких как категории жанра, стиля и т.п.) и группировка вокруг них знаний более частного характера помогают структурировать материал и способствуют становлению целостной системы знаний у учащихся.

10. Тесно связан с предыдущим принцип художественного обобщения на уроках искусства (Е.П. Кабкова), раскрывающий значение художественного обобщения, в основе которого лежит чувственное наглядно-образное знание, приобретаемое учащимися в процессе восприятия произведений искусства и художественно-творческой деятельности. Такое обобщение художественных представлений осуществляется в результате «обнаружения некоего родства в различных, иногда далеко отстоящих предметах и явлениях... на основе фантазии, воображения» [74]. Данный принцип направлен на становление образного мышления обучающихся, развитие способности к восприятию и обработке большого потока

информации, с которым каждый современный подросток сталкивается в ходе обучения.

11. Принцип единства технического и художественного провозглашает, что исполнительская техника не должна быть самоцелью, но она должна служить максимально полному раскрытию художественного образа, т.е. быть средством воплощения произведения искусства и его творческой исполнительской интерпретации; вместе с тем технический компонент музыкального исполнения наряду с художественным требует творческого отношения и творческой работы. Для реализации данного принципа необходимо, чтобы техническое развитие ученика-пианиста происходило не просто параллельно, а в тесном взаимодействии с его художественно-творческим развитием и развитием образного и ассоциативного мышления, чему способствует применение межпредметного подхода в классе фортепиано.

12. Принцип культурообразности образования говорит о том, что обучение должно осознаваться как часть культуры общества и происходить в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами культуры, помогая самому растущему человеку становиться человеком культуры. Музыкальное образование в русле межпредметного подхода ориентировано на передачу ученикам ценностей и образцов культуры, их сохранение и создание посредством изучаемого репертуара, широкого круга привлекаемых к содержанию занятий произведений разных видов искусства и исторического материала различных стран и эпох. Так, например, педагогический репертуар подбирается с учетом мировосприятия ученика, историко-культурных традиций родного края; особенности композиции того или иного сочинения познаются через классическую архитектуру и т.п.

13. Принцип связи обучения с жизнью позволяет подросткам получить представление о наиболее существенных историко-культурных закономерностях развития искусства и широких жизненных связях музыки. А по словам Д.Б. Кабалевского, «понять произведение искусства – это значит

прежде всего понять его жизненное содержание...» [69, с. 91]. Музыковед и музыкальный психолог Е.В. Назайкинский перечисляет примеры жизненных впечатлений, которые могут принять специфические звуковые формы и стать как содержанием музыки, так и самой музыкальной тканью, относя к таким художественным впечатлениям и мысли, и судьбы, и «весь мир» [118, с. 179].

Наконец, важнейшим компонентом содержательного блока разработанной модели стали педагогические условия реализации межпредметного подхода в процессе фортепианных занятий с подростками в системе дополнительного образования, которые были сформулированы на основе изучения и системного анализа научной и методической литературы и обобщении педагогического опыта. Перечислим их:

- обеспечение целостности междисциплинарного содержания учебного предмета «Фортепиано» на основе интеграции фортепиано и музыкально-теоретических дисциплин (элементарная теория музыки, сольфеджио, музыкальная литература и слушание музыки, хор и вокал), фортепианного исполнительства и разных видов искусства (живопись, литература, театр, архитектура);
- внедрение в практику комплекса методов, объединяющих общепедагогические методы, методы музыкального образования и методы фортепианной педагогики, причем ключевую роль играют методы музыкального образования: метод эмоциональной драматургии, метод создания художественного контекста, метод музыкального обобщения;
- совокупность форм работы, включающих в себя индивидуальные и мелкогрупповые занятия, самостоятельную работу, мастер-классы, открытые уроки, тематические концерты и концерты-лекции, академические прослушивания, внеклассные мероприятия, в том числе посещение музеев, картинных галерей, концертов, спектаклей, выставок и т.д.

Организационно-технологический блок. На основе перечисленных принципов и педагогических условий были выделены методы, которые составили необходимый комплекс для реализации межпредметного подхода

в обучении подростков игре на фортепиано. В данный комплекс вошли три группы методов, схематично представленные в Таблице 1. По нашему мнению, именно совокупное применение данных методов способно обеспечить продуктивное внедрение межпредметного подхода в практику фортепианных занятий в системе дополнительного образования. Причем ключевую роль играют именно методы музыкального образования, суть которых была нами раскрыта в параграфе 1.3: метод эмоциональной драматургии, метод создания художественного контекста, метод музыкального обобщения.

КОМПЛЕКС МЕТОДОВ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА

общепедагогические методы	методы музыкального образования	методы фортепианной педагогики
<p>Словесные (методы беседы, объяснения, размышления о музыке, рассказ об эпохе, о композиторе);</p> <p>Метод педагогического требования и стимулирования;</p> <p>Наглядно-информационный метод;</p> <p>Наглядно-илюстративный (метод демонстрации и иллюстраций);</p> <p>Практико-поисковый метод</p>	<p>Метод эмоциональной драматургии;</p> <p>Метод создания художественного контекста;</p> <p>Метод музыкального обобщения</p>	<p>Методы разбора и эскизного разучивания музыкального произведения;</p> <p>Метод целостного анализа музыкального произведения;</p> <p>Методы отработки технических сложностей;</p> <p>Ассоциативный метод формирования художественного образа</p>

Таблица 1. – Комплекс методов реализации межпредметного подхода

Формами работы с учащимися фортепианного класса являются:

- индивидуальные и мелкогрупповые занятия,
- самостоятельная работа;

- мастер-классы,
- открытые уроки,
- тематические концерты и концерты-лекции,
- академические прослушивания,
- внеклассные мероприятия (в том числе посещение музеев, картинных галерей, концертов, спектаклей, выставок и т.д.).

Все перечисленные формы работы необходимы в процессе применения межпредметного подхода на занятиях с подростками в классе фортепиано, а их совокупность должна полностью обеспечить реализацию концептуальных оснований исследования. Особенno следует подчеркнуть значимость внеклассных мероприятий, очень привлекательных для подростков, т.к. они проходят в более комфортной, более свободной неформальной обстановке и позволяют удовлетворить свойственную подростковому возрасту потребность в общении и новизне. Такие мероприятия необходимо понимать как важную часть образовательного процесса, а не как дополнение к нему.

В качестве средств обучения представлены дидактические материалы, а именно: нотная и художественная литература, сборники музыкально-педагогического репертуара, аудио- и видеоматериалы, электронные ресурсы. Содержание организационно-технологического блока модели позволяет организовать занятия подростков в классе фортепиано как целостную систему обучения, воспитания и развития, осуществляющую всесторонний высокопрофессиональный подход не только к освоению учащимися музыкальных произведений, но и к формированию у них целостной системы широких историко-культурных знаний.

Более подробное описание того, как практически реализовывались данные формы и методы в ходе экспериментальной работы, и насколько эффективными они оказались, последует в параграфе 2.2 нашей диссертации.

Оценочно-результативный блок авторской педагогической модели включает в себя специально разработанный для настоящего исследования диагностический инструментарий. В связи с тем, что межпредметный подход

не направлен в первую очередь на совершенствование исполнительских навыков, перед автором была поставлена сложная задача разработки критериев и показателей определения уровня знаний учащегося. Необходимо осуществить анализ не столько конкретных исполнительских навыков, сколько именно развития, как музыкального, так и личностного, а также обобщенных знаний в области музыкальной истории, музыкальной литературы, культурологии, искусствоведения. Причем эти знания специфичны: с одной стороны, они имеют непосредственное отношение к исполняемому произведению, с другой – они призваны способствовать расширению эрудиции и кругозора ребенка и составить основу его внутреннего культурного уровня.

С учетом перечисленных особенностей представляется необходимым выделить следующие **критерии**:

- познавательно-интеллектуальный,
- художественно-исполнительский и
- мотивационно-поведенческий.

Показателями познавательно-интеллектуального критерия выступают:

1. Формирование обобщенных знаний как в области музыкально-исполнительской стилистики (знания о практических стилистических особенностях исполнения произведений данного композитора, эпохи, жанра: звук, артикуляция, педализация, темпоритм, агогика), так и в области музыкальной литературы (знания о композиторе, историко-культурном контексте эпохи, музыкальных жанрах);

2. Развитие познавательного интереса, которое может быть определено через проявление самостоятельности в получении новой информации о музыке и других видах искусства, а также в поиске новых исполнительских решений, в сравнении различных произведений и интерпретаций;

3. Развитие аналитических навыков, которое проверяется в ходе выполнения заданий по анализу музыкальных произведений из изучаемой

программы по таким вопросам как форма, гармония, метроритм, средства музыкальной выразительности;

В качестве вспомогательного показателя могут послужить учебные достижения за период проведения экспериментального исследования.

Показателями художественно-исполнительского критерия выступают:

1. Понимание стилистических особенностей исполнения произведений данного композитора, эпохи, жанра (темпоритм, качество звука, артикуляция, педализация, агогика);
2. Владение их практической реализацией в целях убедительного создания художественного образа музыкального произведения (определяется методом экспертной оценки в ходе академических прослушиваний);
3. Уровень освоения музыкальных произведений: технические и художественные аспекты (также определяется методом экспертной оценки в ходе академических прослушиваний).

Показателями мотивационно-поведенческого критерия выступают:

1. Психологическое благополучие в осуществлении музыкально-образовательной и музыкально-исполнительской деятельности, подразумевающее состояние эмоционального комфорта, позитивного самовосприятия, уверенности в своих силах, ощущение педагогической поддержки и взаимопонимания, а также отсутствие негативных эмоциональных проявлений по отношению к занятиям фортепиано;
2. Готовность к музыкально-исполнительскому развитию и пополнению знаний общехудожественного характера, которая проявляется в стремлении подростка выступать, участвовать в конкурсных и концертных мероприятиях, расширять свой культурный багаж, знакомиться с новыми произведениями;
3. Активность в освоении нового репертуара и материала, в расширении кругозора, стремление получить новую информацию о композиторах и произведениях, желание делиться своими знаниями.

Данный диагностический инструментарий предназначен для оценки результатов опытно-экспериментальной работы, но вполне может быть

применен в широкой педагогической практике для диагностики оценки эффективности применения межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками. Более подробно диагностика будет раскрыта в параграфе 2.2. Для наглядного представления диагностического аппарата объединим критерии, показатели и методы диагностики в таблицу.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ФОРТЕПИАНО	
Показатели	Методы диагностики
Познавательно-интеллектуальный критерий	
Формирование обобщенных знаний	тестирование, опрос
Развитие познавательного интереса к явлениям культуры и искусства	тестирование, беседа, экспертная оценка
Развитие аналитических навыков	творческие задания, экспертная оценка
Учебные достижения (вспомогательный показатель)	анализ индивидуальных планов, ведение портфолио
Художественно-исполнительский критерий	
Понимание стилистических особенностей исполнения произведений данного композитора, эпохи, жанра	тестирование, педагогическое наблюдение, экспертная оценка
Владение их практической реализацией в целях создания художественного образа	творческие задания, экспертная оценка, педагогическое наблюдение
Уровень освоения музыкальных произведений (технические и художественные аспекты)	контрольные прослушивания, экспертная оценка
Мотивационно-поведенческий критерий	
Психологическое благополучие в осуществлении музыкально-образовательной и музыкально-исполнительской деятельности	педагогическое наблюдение, тестирование, опрос, беседа
Готовность к музыкально-исполнительскому развитию и пополнению знаний	беседа, опрос, педагогическое наблюдение

общехудожественного характера	
Активность в освоении нового материала и расширении кругозора и желание делиться своими знаниями	тестирование, опрос, педагогическое наблюдение

Таблица 2 – Критериально-диагностический инструментарий исследования.

Степень проявления каждого критерия предполагает оценивание в баллах. Замеры показателей должны проводиться методами педагогического наблюдения, беседы, опроса, тестирования, творческих заданий, контрольных прослушиваний и экспертной оценки. Анализ учебных достижений обучающихся осуществляется путем ведения портфолио и изучения индивидуальных планов. Для проведения диагностики автором лично были разработаны специальные опросные листы и творческие задания. Были также определены четыре уровня эффективности применения межпредметного подхода на занятиях фортепиано: высокий, выше среднего, средний и низкий.

Разработанная нами педагогическая модель представлена в Таблице 3.

Педагогическая модель реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования

Целевой	Цель	Совершенствование процесса обучения подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования путем реализации межпредметного подхода
	Задачи	<ul style="list-style-type: none"> - исследовать историко-теоретические основания применения межпредметного подхода в фортепианной педагогике; - исследовать и конкретизировать степень осведомленности преподавателей фортепиано системы дополнительного образования в отношении реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано, а также выявить мнение педагогического сообщества относительно целесообразности применения данного подхода в работе с подростками; - проанализировать психолого-педагогические особенности и специфику применения межпредметного подхода в фортепианном обучении подростков; - выявить, экспериментально апробировать и внедрить в практику педагогические условия, содержание, формы и методы

		реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в системе дополнительного образования	
	Методологическая основа	Системный подход, полихудожественный подход, теории межпредметных связей и интеграции в образовании, принципы культурообразности образования, содержательного обобщения в обучении и художественного обобщения на уроках искусства, ассоциативная теория мыслительной деятельности, психология подросткового возраста, методология музыкального образования и фортепианной педагогики	
	Принципы	принцип научности; принцип системности; принцип систематичности и последовательности; принцип сознательности и прочности обучения; принцип активности и самостоятельности учащихся; принцип доступности и посильности; принцип учета возрастных особенностей учащихся; принцип наглядности; принцип содержательного обобщения; принцип художественного обобщения на уроках искусства; принцип единства технического и художественного; принцип культурообразности образования; принцип связи обучения с жизнью	
Педагогические условия реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками			
	Обеспечение целостности междисциплинарного содержания учебного предмета «Фортепиано» на основе интеграции фортепиано и музыкально-теоретических дисциплин (элементарная теория музыки, сольфеджио, музыкальная литература и слушание музыки, хор и вокал), фортепианного исполнительства и разных видов искусства (живопись, литература, театр, архитектура)	Внедрение в практику комплекса методов, объединяющих общепедагогические методы, методы музыкального образования и методы фортепианной педагогики, причем ключевую роль играют методы музыкального образования: метод эмоциональной драматургии, метод создания художественного контекста, метод музыкального обобщения	Совокупность форм работы, включающих в себя индивидуальные и мелкогрупповые занятия, самостоятельную работу, мастер-классы, открытые уроки, тематические концерты и концерт-лекции, академические прослушивания, внеклассные мероприятия, в том числе посещение музеев, картинных галерей, концертов, спектаклей, выставок и т.д.
Организационно-технологический	Комплекс	общепедагогические методы	Словесные (методы беседы, объяснения, размышления о музыке, рассказ об эпохе, о композиторе); Метод педагогического требования и стимулирования; Наглядно-информационный метод; Наглядно-иллюстративный (методы демонстрации и иллюстраций); Практико-поисковый метод

	методов	методы музыкального образования	Метод эмоциональной драматургии; Метод создания художественного контекста; Метод музыкального обобщения	
	Формы	методы фортепианной педагогики	Методы разбора и эскизного разучивания музыкального произведения; Метод целостного анализа музыкального произведения; Методы отработки технических сложностей; Ассоциативный метод формирования художественного образа	
	Дидактический материал	Индивидуальные и мелкогрупповые занятия, самостоятельная работа; мастер-классы, открытые уроки, тематические концерты и концерты-лекции, академические прослушивания, внеклассные мероприятия, в том числе посещение музеев, картинных галерей, концертов, спектаклей, выставок и т.д.	Нотная и художественная литература, сборники музыкально-педагогического репертуара, аудио- и видеоматериалы, электронные ресурсы	
	Критерии	Познавательно-интеллектуальный	Художественно-исполнительский	
	Показатели	Формирование обобщенных знаний (о композиторе, о музыкальном жанре, об эпохе); Развитие познавательного интереса к явлениям культуры и искусства (самостоятельный поиск информации и исполнительских решений); Развитие аналитических навыков; Учебные достижения	Понимание стилистических особенностей исполнения произведений данного композитора, эпохи, жанра (темпоритм, качество звука, артикуляция, педализация, агогика); Владение их практической реализацией в целях создания художественного образа; Уровень освоения музыкальных произведений (технические и художественные аспекты)	Мотивационно-поведенческий
Оценочно-результативный	Методы диагностики	Педагогическое наблюдение, контрольные прослушивания, экспертная оценка, творческие задания, опрос, тестирование, беседа	Психологическое благополучие в осуществлении музыкально-образовательной и музыкально-исполнительской деятельности; Готовность к музыкально-исполнительскому развитию и пополнению знаний общехудожественного характера; Активность в освоении нового материала и расширении кругозора и желание делиться своими знаниями	
	Уровни	Высокий	Выше	Средний
				Низкий

		среднего		
Результат	Повышение эффективности процесса обучения подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования путем реализации межпредметного подхода			

Таблица 3 – Педагогическая модель реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками

2.2 Экспериментальная апробация педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования

В целях выявления целесообразности применения разработанной нами теоретической модели в процессе фортепианных занятий с подростками в системе дополнительного образования был проведен педагогический эксперимент. Он состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель опытно-экспериментальной работы – экспериментально апробировать педагогическую модель реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования.

В ходе педагогического эксперимента применялись следующие исследовательские методы: педагогическое наблюдение, опрос, интервьюирование, беседа, педагогическое собеседование, разработка диагностического инструментария, эксперная оценка, регистрация результатов, сравнение, статистическая обработка полученных данных, их анализ, обобщение и педагогическая интерпретация.

Опытно-экспериментальная работа строилась по традиционному плану и состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе педагогического эксперимента

прежде всего решено было выявить степень осведомленности преподавателей фортепиано системы дополнительного образования в отношении реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано и изучить их мнения относительно целесообразности применения данного подхода в работе с подростками. Значимым методом исследования выступил опрос, для которого были разработаны соответствующие измерительные материалы – опросные листы (Приложение 1).

Опрос проводился среди преподавателей фортепиано учреждений дополнительного образования г. Москвы (отделение дополнительного образования ГБОУ г. Москвы «Школа № 1770», ДШИ имени М.А. Балакирева, ДШИ имени А.С. Даргомыжского). Общее количество респондентов – 40 человек в возрасте от 23 до 76 лет. В задачи исследования входило конкретизировать отношение педагогического сообщества к целесообразности применения межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками. Графически результаты опроса педагогов по фортепиано учреждений дополнительного образования представлены на Рисунках 1-6.

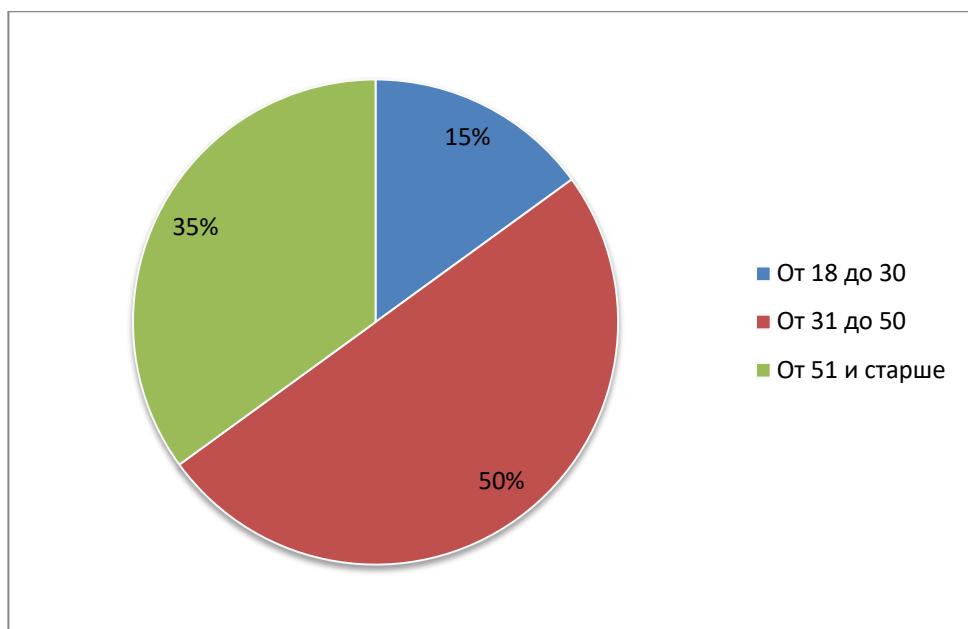


Рис. 1. – Возраст опрашиваемых педагогов.

В дополнение к опросу с целью изучения мнений преподавателей фортепиано в отношении применения межпредметного подхода при занятиях с подростками в фортепианном классе были проведены педагогические собеседования. В ходе этих коллективных бесед обсуждались и проверялись основные положения исследования, уточнялись и аргументировались высказанные в ходе опроса мнения.

Значимыми условиями, обеспечивающими успех педагогических собеседований, были:

- структурная и содержательная подготовленность собеседования, нацеленного на удовлетворение исследовательского интереса;
- свободная форма, позволяющая быстро реагировать и корректировать ход собеседования в зависимости от полученных ответов;
- создание благоприятного психологического климата собеседования, располагающего к искреннему и свободному общению с коллегами-педагогами.

В результате изучения осведомленности преподавателей фортепиано системы дополнительного образования в отношении реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано, а также их мнения относительно целесообразности применения данного подхода в работе с подростками, удалось выяснить, что большинство преподавателей в той или иной степени осведомлено о межпредметном подходе в образовании, а некоторая их часть (40%) является убежденными его сторонниками. 5 преподавателей (13%) ответили, что вовсе не осведомлены о межпредметном подходе в образовании.

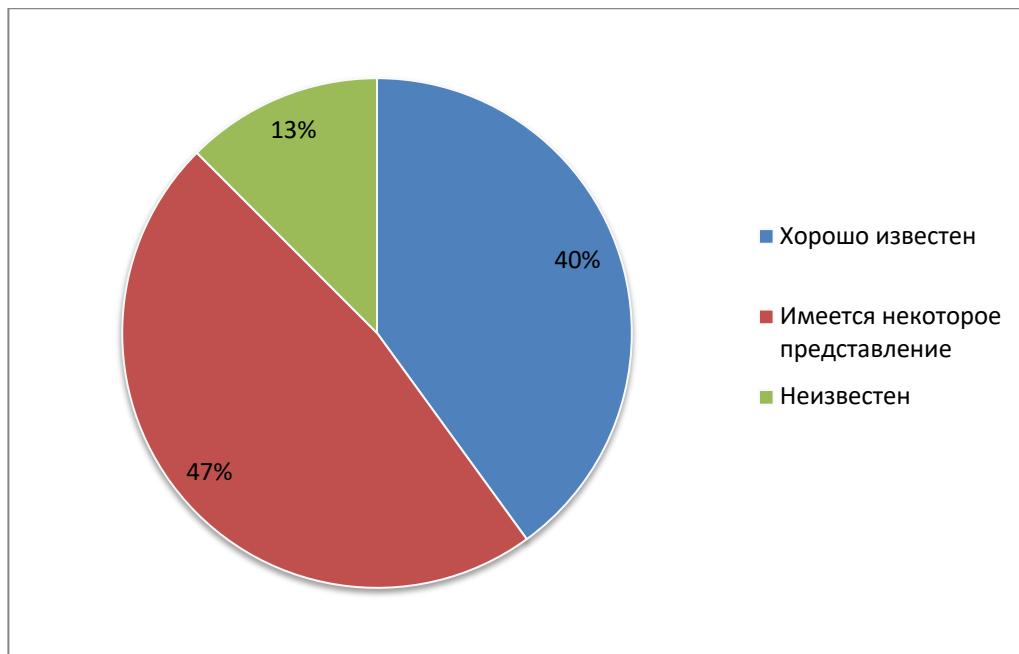


Рис. 2 – Ответ на вопрос: «Известен ли Вам межпредметный подход в образовании?»

Некоторое количество педагогов (30%) ответило, что систематически применяет межпредметный подход в работе с подростками, считая это важным для общего художественно-эстетического развития своих подопечных. В то же время, большинство педагогов (55%) считает, что применение данного подхода возможно на усмотрение педагога в некоторых случаях.

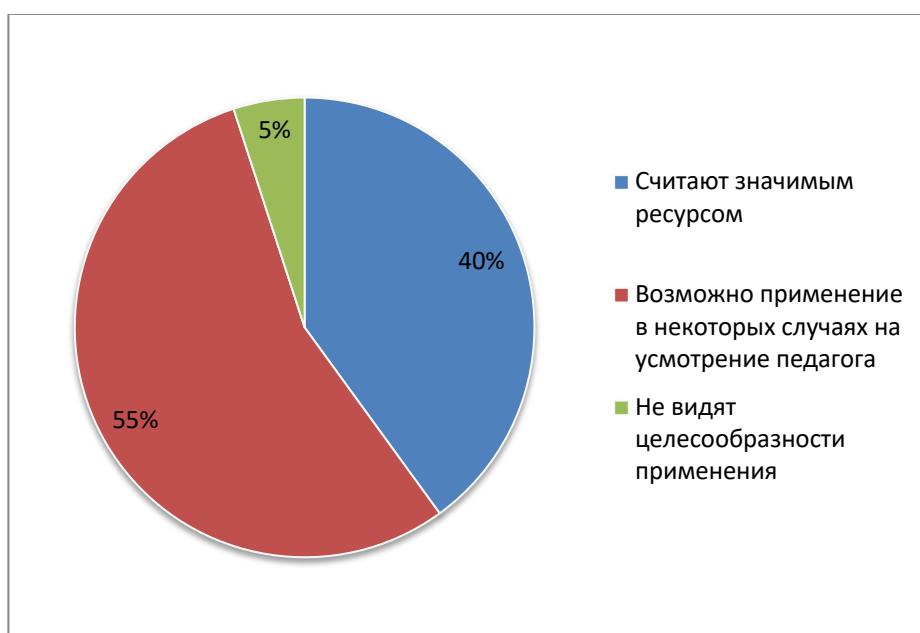


Рис. 3 – Ответ на вопрос: «Считаете ли Вы межпредметный подход значимым в музыкальном образовании?»

При этом большинство респондентов (65%) указывает, что применяет данный подход эпизодически, ссылаясь на ограниченность учебного времени. 2 человека из 40 опрошенных педагогов (5%) ответили, что считают применение межпредметного подхода на занятиях фортепиано лишним, впоследствии на коллективном педагогическом собеседовании аргументировав свое мнение тем, что при ограниченном времени на разучивание программы считают нерациональным тратить учебное время «на разговоры», предпочитая «лишний раз поработать над техникой», а для расширения кругозора учащихся существуют уроки музыкальной литературы.

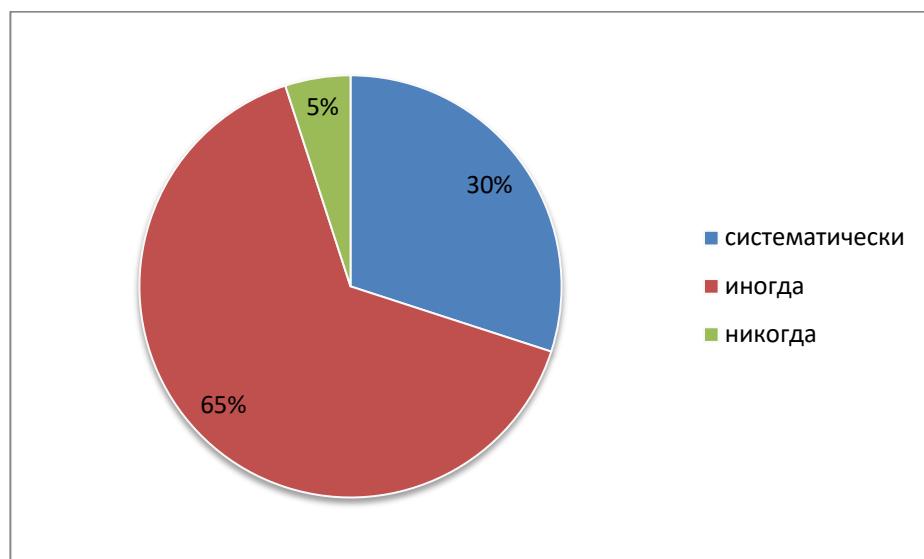


Рис. 4 – Ответ на вопрос: «Применяете ли Вы межпредметный подход на занятиях с подростками?»

При оценке своих знаний о межпредметном подходе в работе с подростками в классе фортепиано знания сочли достаточными 2 человека (5%), 33 респондента (82%) определили их как «не совсем достаточные» и 5 педагогов (13%) ответили, что не располагают такими знаниями.

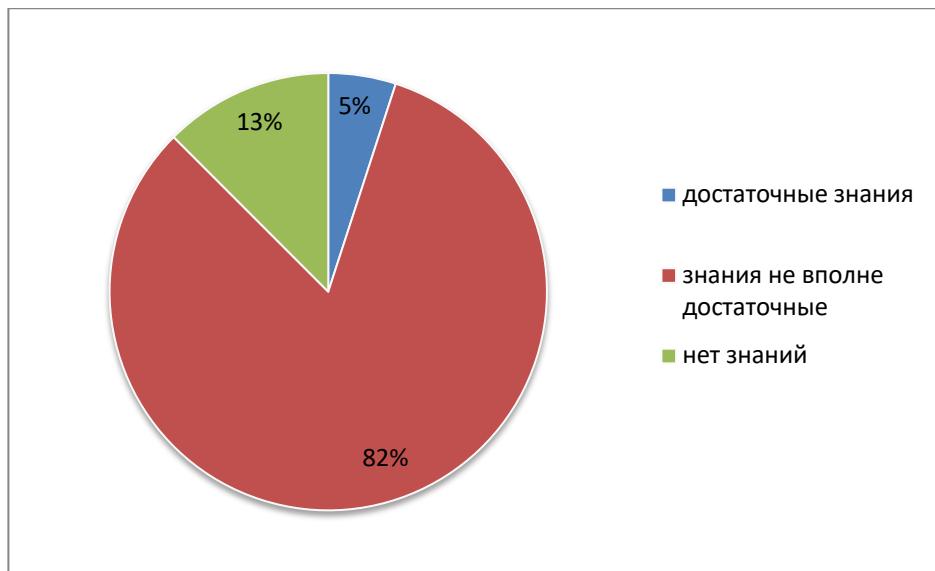


Рис. 5 – Ответ на вопрос: «Считаете ли Вы свои знания о межпредметном подходе в контексте работы с подростками в классе фортепиано достаточными?»

Вместе с тем, в ответах на вопрос о желании расширить свои знания в области реализации межпредметного подхода в занятиях фортепиано 28 человек (70%) ответили «да, это было бы интересно», 8 респондентов (20%) заявили о том, что испытывают такую потребность, и еще 4 педагога (10%) ответили, что не видят такой необходимости.

В целом, в совершенствовании своих знаний о межпредметном подходе в контексте преподавания фортепиано в учреждениях дополнительного образования заинтересовано абсолютное большинство (90%) респондентов.

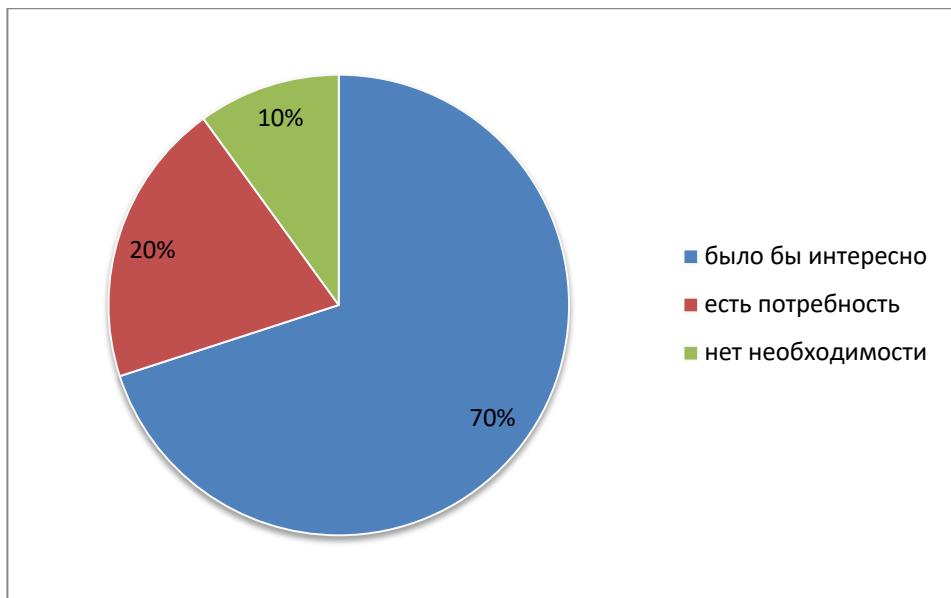


Рис. 6 – Ответ на вопрос: «Хотелось бы Вам расширить свои знания о межпредметном подходе в контексте преподавания фортепиано в учреждениях дополнительного образования?»

Ответы на вопросы 7, 8 и 9 нашего опросного листа отразили возможное содержание практических шагов по внедрению межпредметного подхода в музыкально-педагогический процесс. Педагоги указывают среди возможных вариантов реализации межпредметного подхода применение на фортепианных занятиях приемов и методов работы, заимствованных из других музыкальных дисциплин, таких как, например, анализ нотного текста, сольфеджирование голосов, сочинение подтекстовок; демонстрацию образцов других видов искусства; проведение тематических бесед и концертно-лекционных мероприятий; подготовку компьютерных презентаций. В соответствии с ответами в свободной форме и содержанием педагогических собеседований было предложено также задавать в качестве домашних заданий чтение дополнительной литературы и просмотр видео- и киноматериалов; тщательнее разрабатывать сценарии концертных программ с элементами театрализации и соответствующим содержанию программы видеорядом, чаще устраивать выездные мероприятия, посещать с классом филармонические концерты, спектакли, выставки и музеи.

В числе качеств и способностей, которые, по мнению принявших участие в констатирующем эксперименте преподавателей, могут быть развиты у подростков в результате реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано, были названы интеллект, образное мышление, творческое воображение, фантазия, кругозор, эрудиция, способность к охвату материала, умение заучивать наизусть, интерес, мотивация к саморазвитию и творческой деятельности.

Таким образом, на основании проведенной работы мы смогли констатировать значительный интерес педагогического сообщества к вопросам реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано в учреждениях дополнительного образования, что подтверждает необходимость предпринятого исследования и убеждает в важности его результатов для совершенствования процесса преподавания фортепиано в ДШИ и ДМШ.

Помимо опроса преподавателей фортепиано учреждений дополнительного образования на констатирующем этапе эксперимента была проведена первичная диагностика учащихся, направленная на определение уровня обобщенных знаний и умений, необходимых для полноценной интерпретации художественного образа произведений. Именно эта диагностика послужила содержательным ядром эксперимента. Общеизвестно, что успех педагогической работы определяет правильная стратегия индивидуального развития каждого ученика. При обучении фортепианной игре большое значение имеет предварительная диагностика навыков, умений и способностей каждого ученика, обучающегося по этому предмету. Системный анализ этих данных позволит для каждого учащегося составить максимально перспективный план индивидуального развития. Поэтому кратко остановимся на понятии «анализ данных» и «системный анализ».

Основным методом сбора и анализа данных является опрос или тестирование. Большое значение имеет в этом случае установление

точности результатов. Так как ученик может находиться во время опроса в разных эмоциональных состояниях, имеет смысл проводить контрольные опросы и тестирования. Таким образом, результаты одного опроса не могут считаться полностью объективными. Результаты должны быть обработаны, проанализированы с определенной точки зрения и приведены к общим параметрам. Иначе они могут быть неточными.

Есть научно определенные способы, которые позволяют наиболее объективно интерпретировать полученные данные. Прежде чем приступить к анализу данных, полученная информация должна быть очищена от случайностей и систематизирована. Очистка данных предусматривает удаление ненужных данных. Например, онлайн-опросы добавляют переменные для облегчения функций опроса. Данные также могут потребовать реорганизации (например, свертывания категорий). Например, можно указать процент возможностей по тому или иному параметру средний, стремящийся к высокому или как средний, стремящийся к низкому. Это потребует совершенно разной стратегии развития.

После того, как данные очищены и уточнены, необходимо их просмотреть, с точки зрения одинаково высоких или одинаково низких показателей в одной из запрашиваемых категорий. Даже при использовании случайной выборки могут возникнуть проблемы, если присутствие одинаково низких показателей указывает на то, что целая группа учащихся не обладает необходимыми навыками и знаниями, соответствующими одной из запрашиваемых категорий. Другие проблемы, выявленные в процессе тестирования и не совпадающие у многих в одной категории, могут вызвать отсутствие возможности обобщения, например, старшеклассники по сравнению с учащимися средних классов, хотя формально и те, и другие относятся к категории подростков. Если проблема выявлена, может потребоваться дополнительное тестирование с уточняющими параметрами для ее решения.

Еще одним фактором, который следует учитывать в отношении полноты обследования, является точность. К сожалению, бывают случаи, когда ученики, стараясь произвести на педагога лучшее впечатление, на самом деле показывают не совсем те навыки, которыми в действительности обладают. Действительно, невозможно при первом знакомстве с учеником полностью диагностировать, насколько точна та или иная информация, но есть определенные показатели ее неточности. Например, ученик может быть слишком возбужден или, наоборот, замкнут, боясь не соответствовать уровню. Любое из этих состояний может влиять на результат тестирования, в той или иной степени искажая его.

Однако использование такого опроса-тестирования помогает правильно и эффективно построить стратегию развития каждого конкретного ученика. Совпадение негативных результатов в одной из категорий позволяет временно объединять таких учащихся в пары или группы для решения похожих проблем. Поэтому составление индивидуальных рекомендаций для каждого ученика, а также для групп из двух и нескольких учеников, совпадающих по недостаточно развитым параметрам, в виде индивидуального творческого профиля является достаточно эффективным практическим методом уточнения педагогической стратегии.

Диагностика проводилась по трем критериям: познавательно-интеллектуальному, художественно-исполнительскому и мотивационно-поведенческому. Описание данных критериев и методов диагностики представлено в параграфе 2.1 и Таблице 2. Для определения уровня обобщенных знаний учащихся, согласно описанным выше критериям, был проведен опрос учащихся в письменной форме на одном из первых уроков на этапе разбора программы (в начале учебной четверти). Поскольку в соответствии с программными требованиями все ученики должны проходить полифонические произведения И.С. Баха, то опрос был посвящен именно его творчеству. Он состоял из следующих вопросов:

1. В каком веке жил этот композитор?

2. В какой стране жил этот композитор?
3. Что ты знаешь о жизни композитора? (Основные жизненные этапы и т.д.)
4. Какие еще произведения этого композитора тебе известны?
5. В каких жанрах творил этот композитор?
6. Какие еще музыкальные жанры ты знаешь?
7. К какой эпохе или стилю относится творчество этого композитора?
8. Какие еще композиторы жили в эту эпоху?
9. Какие писатели, художники, поэты творили в эту эпоху?
- 10.Что ты знаешь об этой эпохе? (Основные идеи, художественные образы и т.д., примеры из других видов искусства)
- 11.Какие эпохи и стили ты еще знаешь?
- 12.Каковы особенности исполнения произведений данного композитора, эпохи, жанра (артикуляция, педализация, агогика, темпоритм)?

Такие вопросы вполне могут быть заданы учащимся 6 и 7 классов ДМШ, так как подразумевается, что они обладают этими знаниями благодаря курсу музыкальной литературы. Поэтому перед проведением опроса было дано задание повторить пройденное на уроках музыкальной литературы. Программа ДМШ и ДШИ по музыкальной литературе предусматривает знакомство с творчеством наиболее известных западноевропейских композиторов в объеме:

- творчество И.С. Баха – 4 урока;
- эпоха классицизма – 1 урок;
- творчество Й. Гайдна – 4 урока;
- творчество В.А. Моцарта – 5 уроков;
- творчество Л.В. Бетховена – 4 урока;
- эпоха романтизма (музыка 19 в.) – 1 урок;

- творчество Ф. Шуберта – 4 урока;
- творчество Ф. Шопена – 4 урока.

Таким образом, подразумевается, что на вопросы о композиторе и его творчестве ученик ответить может.

Кроме того, как уже было сказано в Главе 1 настоящего исследования, при применении межпредметного подхода педагог должен учитывать программу общеобразовательной школы. Участники описываемого эксперимента являлись учениками 7 и 8 классов общеобразовательной школы. Наблюдается сильное несоответствие в программах музыкальной и общеобразовательной школ. Если в 7 классе ДМШ ребенок уже изучил и романтизм, и классицизм, и западно-европейскую музыку, то на уроках литературы в 7 классе дети проходят литературное наследие Древней Руси и творчество писателей XVIII века. Учебная программа по истории в I и II четвертях 7 класса включает в себя материал по истории России. Во втором полугодии в школе начинается изучение европейской истории XVI-XVIII вв., среди тем даже есть такие, как «Высокое Возрождение. Идеи гуманизма в литературе и музыке» и «Гуманистические традиции в изобразительном искусстве Западной Европы (XV-XVII вв.). Рождение новой европейской науки», на изучение каждой из которых выделяется по одному часу в неделю. Это очень мало, особенно при условии групповых занятий, отсутствии интереса и необходимой подготовки у детей. Общеизвестен и ориентир современного общеобразовательной практики на фактологическое изучение материала, т.е. важно, чтобы ученик запомнил даты и факты, при этом отсутствует понятийная составляющая, когда подросток не зубрит, а приходит к знаниям через понимание.

Поэтому, как показывает практика, ученики зачастую не понимают большую часть лекционного материала, преподаваемого на уроках музыкальной литературы. Они его «заучивают» для успешного написания тестов и итоговых работ, после чего усвоенность материала сводится к нулю. Ученики просто не готовы к изучению материала, ведь многие дети к началу

курса по музыкальной литературе не ориентируются в системе времени, т.е. в веках, не говоря уже об эпохах.

Единственный выход и способ сделать так, чтобы ученик усвоил обобщенные знания в области музыкально-исполнительской стилистики (знания о практических стилистических особенностях исполнения произведений данного композитора, эпохи, жанра: звук, артикуляция, педализация, темпоритм, агогика) и в области музыкальной литературы (знания о композиторе, историко-культурном контексте эпохи, музыкальных жанрах) – расширить междисциплинарное содержание индивидуальных занятий и усилить контроль за их усвоением со стороны педагога по специальности. Очень важно при работе в русле межпредметного подхода убедиться, что педагог говорит с учащимся «на одном языке», то есть, что подросток правильно понимает все термины и понятия, которые использует при объяснении преподаватель.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы опросом было охвачено 20 учащихся 6 и 7 класса по специальности фортепиано. Были установлены следующие показатели уровня знаний учащихся по 12-балльной шкале (за каждый полный правильный ответ начисляется 3 балла, за правильный, но неразвернутый ответ – 2 балла, за наличие частично верного ответа, даже неразвернутого, начисляется 1 балл):

- высокий уровень – 10-12 баллов;
- уровень выше среднего – 7-9 баллов;
- средний уровень – 4-6 баллов;
- низкий уровень – 0-3 баллов.

Проведенный опрос показал следующие результаты: в контрольной группе 4 учащихся (40%) продемонстрировали низкий уровень знаний, 5 человек (50%) – средний уровень и один человек (10%) – уровень выше среднего. Высокого уровня не достиг никто. В экспериментальной группе также 4 человека (40%) показали низкий уровень и 6 человек (60%) – средний уровень. Ни уровня выше среднего, ни высокого уровня в

экспериментальной группе не зафиксировано. Средний балл по 12-балльной шкале по группам составил: в экспериментальной группе – 3,6 балла, а в контрольной – 3,9 балла. Таким образом, уровень обобщенных знаний об искусстве у большинства учащихся в обеих группах не выше среднего, преобладает средний уровень.

Результаты констатирующей диагностики обобщенных знаний учащихся представлены в Таблице 4 и на Рисунке 7.

уровни группы	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Контрольная группа	4 чел. 40%	5 чел. 50%	1 чел. 10%	0 чел.
Экспериментальная группа	4 чел. 40%	6 чел. 60%	0 чел.	0 чел.

Таблица 4 – Результаты констатирующей диагностики по обобщенным знаниям учащихся.



Рис. 7 – Графические показатели обобщенных знаний учащихся на констатирующем этапе эксперимента.

Проанализировав результаты констатирующего опроса, можно сделать следующие выводы:

1. Ответы учащихся хоть и частично верные, однако неполные и разрозненные, что свидетельствует о поверхностных, случайных и обрывочных знаниях, отсутствии в них системы.

2. Лучше всего подростки справлялись с вопросами о композиторе, чье произведение они играют, т.к., во-первых, к творчеству этих композиторов они обращаются не первый раз за все время учебы; во-вторых, они изучали творчество этих авторов на уроках музыкальной литературы; в-третьих, детям была дана возможность повторить пройденный материал дома перед опросом.

3. Никто из учеников не ответил на вопросы об эпохах, по-видимому, учащиеся не представляют себе творчество композитора в рамках исторического процесса.

4. Слабые ответы были и на вопросы о жанрах. Это свидетельствует о недостаточно широком кругозоре и плохом усвоении знаний, полученных как в общеобразовательной школе, так и в музыкальной.

В дополнение к опросу с учащимися были проведены диагностические беседы, в ходе которых удалось установить, что лишь отдельные подростки интересуются классическим искусством и мало кто из них связывает свои музыкальные занятия с познанием произведений других видов искусства. Многие из испытуемых жаловались на нехватку времени, перегруженность общеобразовательными уроками, подготовкой к экзаменам в школе. Практически никто из испытуемых не занимался регулярно самостоятельным изучением явлений искусства и культуры, посещение музеев и картинных галерей никак не связывалось в сознании подростков с музыкой, общие стилистические закономерности искусства одной эпохи никак не прослеживались. Однако некоторые учащиеся из каждой группы проявили

заинтересованность в пополнении своих знаний в этой области. То есть, по показателю развития познавательного интереса к явлениям культуры и искусства в обеих группах зафиксирован средний уровень.

Для диагностики аналитических навыков ученикам были предложены творческие задания по анализу произведений крупной формы, работа над которыми велась в классе специальности. Учитывалось знание разделов классического сонатного аллегро (экспозиция, разработка, реприза) и партий (главная, связующая, побочная, заключительная) и умение найти их в нотном тексте и определить их границы. Задание включало в себя также определение главной тональности и модуляционных отклонений, а также, в качестве показателя высокого уровня, определение гармонических средств этих отклонений. Как показал констатирующий этап эксперимента, ни один из учеников не смог вполне удовлетворительно справиться с предложенными им заданиями. Задания были выполнены всеми учащимися на низком уровне, обнаружив тот факт, что ученики не привыкли применять полученные на теоретических занятиях знания в процессе работы над фортепианными произведениями.

В качестве вспомогательного косвенного показателя по познавательно-интеллектуальному критерию анализировались учебные достижения учащихся на основе изучения их индивидуальных планов и портфолио. Благодаря этому выяснилось, что большинство подростков избегает участия в значимых конкурсно-фестивальных мероприятиях по специальности «Фортепиано», ограничиваясь только обязательными для всех учащихся внутришкольными конкурсами. Объем изучаемых в полугодии произведений ограничивается только самыми необходимыми программными требованиями. В порядке ознакомления или эскизного разучивания у большинства участников эксперимента не проходилось ничего, т.к. все учебное время без остатка тратилось на выучивание основной программы.

Художественно-исполнительский критерий диагностировался при помощи методов педагогического наблюдения, тестирования, опроса и

экспертной оценки, причем последний метод был ведущим. Путем педагогического наблюдения и экспертной оценки оценивались понимание стилистических особенностей исполнения произведений данного композитора, эпохи, жанра и практические навыки их воплощения в процессе занятий и выступлений на контрольном прослушивании. Уровень освоения музыкальных произведений с учетом технического и художественного аспектов исполнения определялся с помощью метода экспертной оценки согласно приведенным ниже требованиям:

- высокий уровень – программа исполнена на высоком техническом и художественном уровне, уверенно, стилистически грамотно; художественный образ раскрыт;
- уровень выше среднего – программа исполнена на базовом техническом и художественном уровне, с незначительными помарками, работа над стилистикой прослеживается, но не везде, художественный образ раскрыт;
- средний уровень – художественный и технический уровень недостаточный, исполнение не совсем уверенное, есть стилистические ошибки, художественный образ раскрыт не полностью;
- низкий уровень – исполнение неуверенное, есть ошибки в тексте, работа над стилистикой не заметна, художественный образ не раскрыт.

Констатирующее прослушивание обнаружило, что в обеих группах равно преобладает низкий уровень исполнения программы (по 5 учащихся, 50%), среднему уровню соответствуют 4 человека в контрольной группе (40%) и 5 человек в экспериментальной группе (50%). Только один человек из контрольной группы (10%) исполнил программу на уровне выше среднего. Высокого уровня исполнения не удалось достичь ни одному участнику констатирующего эксперимента. Технически исполнение в той или иной степени несовершенно абсолютно у всех учащихся; почти никто из них не в

состоянии выдержать единый темп, темп необоснованно колеблется. Отмечено много случаев неверной аппликатуры, из-за которой происходят срывы, потеря текста, запинки и неровная игра. Наиболее уязвимой оказалась стилистическая сторона исполнения. Учащиеся главным образом сосредоточены на том, чтобы вспомнить и воспроизвести нотный текст, не уделяя должного внимания исполнительским нюансам, штрихам, динамическим оттенкам, темповым соотношениям, чистоте и стилистической верности педализации. Художественно-образная сторона исполнения тоже по большей части находится за пределами внимания учеников. Многие учащиеся чувствуют себя в обстановке академического прослушивания крайне неуверенно, из-за эмоционального напряжения не в состоянии передать авторский замысел.

Результаты констатирующей диагностики по художественно-исполнительскому критерию отражены в Таблице 5 и на Рисунке 8.

уровни группы	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Контрольная группа	5 чел. 50%	4 чел. 40%	1 чел. 10%	0 чел.
Экспериментальная группа	5 чел. 50%	5 чел. 50%	0 чел.	0 чел.

Таблица 5 – Результаты констатирующей диагностики по художественно-исполнительскому критерию.

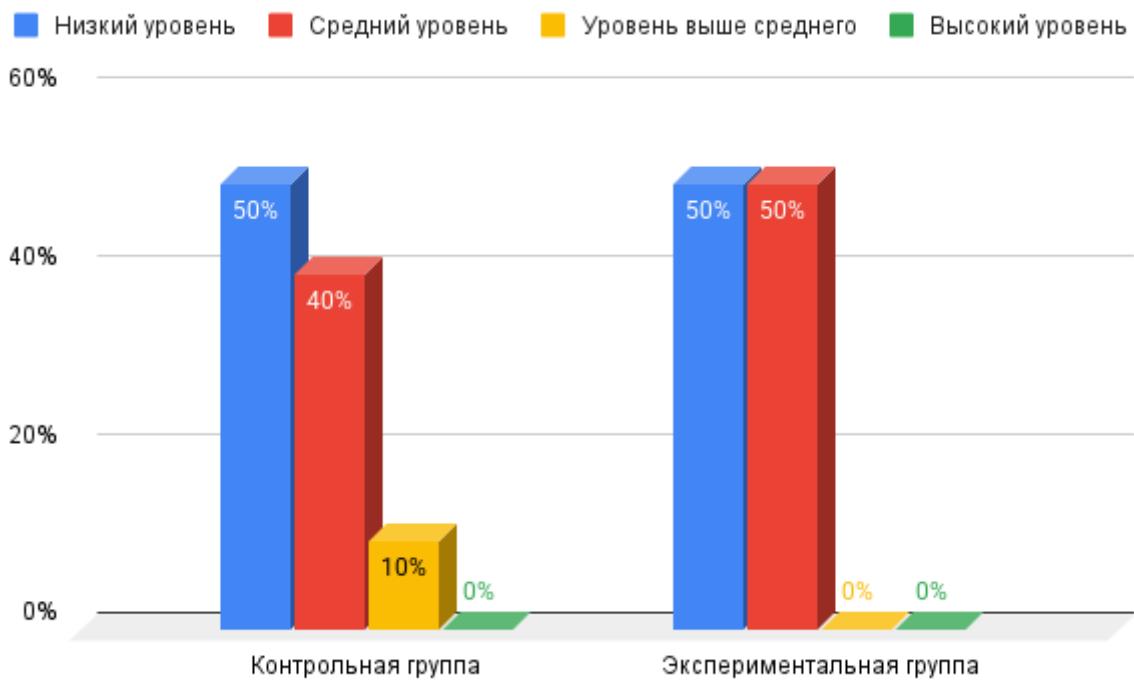


Рис. 8 – Графические показатели диагностики по художественно-исполнительскому критерию на констатирующем этапе эксперимента.

Диагностика мотивационно-поведенческого критерия проводилась преимущественно методами педагогического наблюдения, тестирования, опроса и беседы. Для того чтобы выявить степень психологического благополучия в осуществлении музыкально-образовательной и музыкально-исполнительской деятельности и уровень готовности к музыкально-исполнительскому развитию и пополнению знаний общехудожественного характера с учащимися проводились опросы и диагностические беседы. Для начала был проведен опрос «Оценка психоэмоционального благополучия подростков», разработанный автором на основе методики «Определение уровня тревожности» Г.В. Резапкиной [145]. Опросный лист размещен в Приложении 2. В данном опроснике предлагается 20 вопросов, связанных с занятиями по специальности, академическими прослушиваниями, экзаменами и концертной и конкурсной деятельностью. Согласно диагностике, средний уровень связанной с занятиями по специальности тревожности составляет выше среднего как в контрольной, так и в

экспериментальной группе, а уровень психоэмоционального благополучия подростков на занятиях по специальности, соответственно, средний. Однако в экспериментальной группе уровень психоэмоционального благополучия чуть выше – 4,1 балла против 3,9 баллов в контрольной группе.

Обобщение полученного методом диагностической беседы в отношении психологического благополучия материала обнаружило тот факт, что многие подростки жалуются, что получают от педагогов обратную связь по большей части негативного характера. Приведем в пример слова одного из респондентов: «От нее (педагога по специальности) никогда слова хорошего не дождешься, когда я позанимаюсь, она как будто не замечает, а вот если не смогу позаниматься – сразу миллион замечаний». Некоторые подростки признались, что боятся идти на урок по специальности; большинство из них испытывают тревожность по поводу своих музыкальных занятий, особенно пугают их публичные выступления.

Методом беседы стал ведущим и в определении готовности подростков к музыкально-исполнительскому развитию и пополнению знаний общехудожественного характера и активности в освоении нового материала и расширении кругозора и желания делиться своими знаниями. Выяснилось, что музыка, которую подростки слушают в свободное время, принадлежит не к классическому направлению, а к таким направлениям как к-поп, электропоп, хип-хоп, рэп, рок, эстрада, инди-поп. По мнению большинства из опрошенных учащихся, знания, полученные на уроках музыкальной литературы, не представляют для них какой-либо ценности, ими неинтересно делиться с друзьями и близкими, возможно, поэтому они вскоре забывают.

Результаты констатирующей диагностики по мотивационно-поведенческому критерию показаны в Таблице 6 и на Рисунке 9.

уровни группы	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Контрольная	4 чел.	6 чел.	0 чел.	0 чел.

группа	40%	60%		
Экспериментальная группа	5 чел. 50%	4 чел. 40%	1 чел. 10%	0 чел.

Таблица 6 – Результаты констатирующей диагностики по мотивационно-поведенческому критерию.

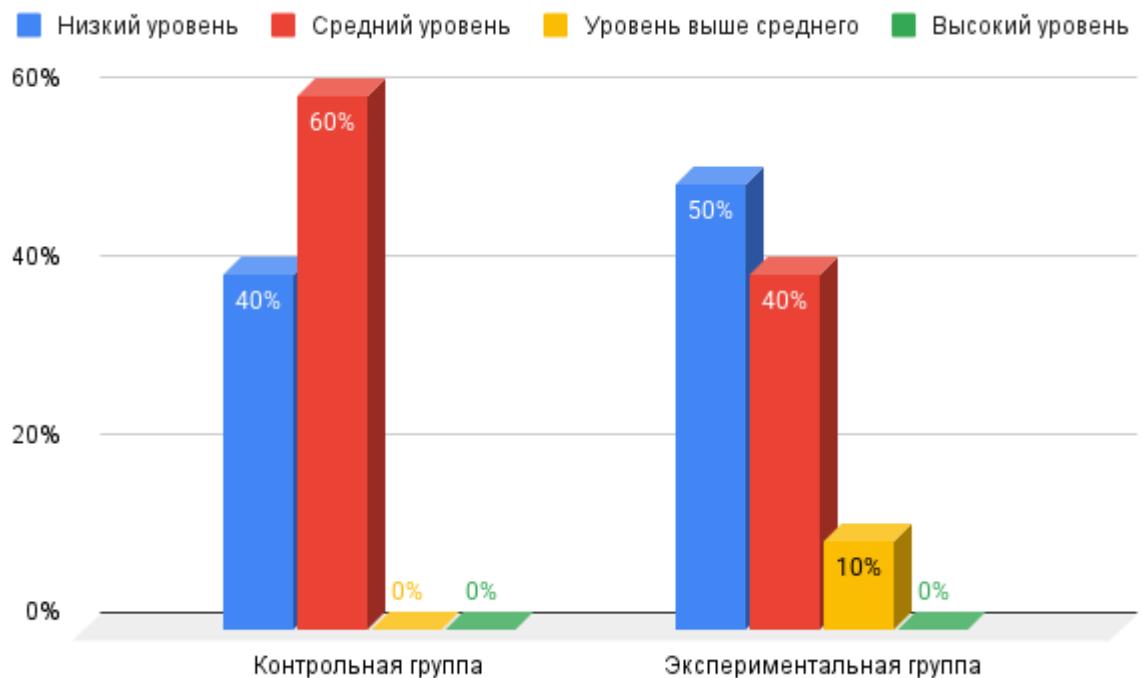


Рисунок 9 – Графические показатели диагностики по мотивационно-поведенческому критерию на констатирующем этапе эксперимента.

Обобщение результатов диагностики, полученных на констатирующем этапе эксперимента, показало, что исходный средний уровень, как в контрольной, так и в экспериментальной группе, в целом можно охарактеризовать как «низкий», с небольшим превышением в контрольной группе. В экспериментальной группе средний уровень составил 3,38 балла, а в контрольной – 3,48 балла. Разница между уровнями в контрольной и экспериментальной группах оказалась незначительной: она составила 0,1 балла. Результаты констатирующего этапа можно увидеть в Таблице 7 и на диаграмме на Рис. 10.

Результаты констатирующего этапа эксперимента

Группы	Экспериментальная	Контрольная
--------	-------------------	-------------

Критерии оценок	группа (10 учащихся)	группа, (10 учащихся)
	Средний балл	
1. Формирование обобщенных знаний	3,6	3,9
2. Развитие познавательного интереса к явлениям культуры и искусства	4,2	4,3
3. Развитие аналитических навыков	3,5	3,5
4. Понимание стилистических особенностей исполнения произведений данного композитора, эпохи, жанра	3,5	3,8
5. Владение их практической реализацией в целях создания художественного образа	3,6	3,7
6. Уровень освоения музыкальных произведений (технические и художественные аспекты)	3,6	3,8
7. Психологическое благополучие в осуществлении музыкально-образовательной и музыкально-исполнительской деятельности	4,1	3,9
8. Готовность к музыкально-исполнительскому развитию и пополнению знаний общехудожественного характера	3,8	3,9
9. Активность в освоении нового материала и расширении кругозора и желание делиться своими знаниями	3,9	4,0
Средний балл общий	3,38	3,48

Таблица 7 – Результаты исходной диагностики.



Рисунок 10 – Графическое представление результатов констатирующей диагностики.

Таким образом, констатирующий этап эксперимента обнаружил, что сформированность обобщенных знаний, интереса и умений находится у учащихся как контрольной, так и экспериментальной групп на низком уровне. Незначительное различие (0,1 балла) в обобщенных результатах групп можно считать непринципиальным. В целях повышения уровня была проведена практическая апробация авторской педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования, применение которой должно способствовать более глубокому системному пониманию искусства, развитию познавательного интереса и совершенствованию художественно-исполнительских навыков учащихся.

Формирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной работы проводились на базе отделения дополнительного образования ГБОУ г. Москвы «Школа № 1770» в период 2023/2024 учебного года. Значимыми методами исследования на формирующем этапе эксперимента выступили педагогическое наблюдение, экспертная оценка и диагностические беседы.

Результаты обсуждались, анализировались, интерпретировались в департаменте музыкального искусства Московского городского педагогического университета на протяжении всего периода проведения педагогического эксперимента.

В опытно-экспериментальной работе было задействовано 20 учащихся-пианистов подросткового возраста (от 11 до 15 лет), из которых были сформированы экспериментальная и контрольная группы, и 3 преподавателя по классу фортепиано. Целью опытно-экспериментальной работы явилась практическая апробация авторской педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования. Основными задачами формирующего этапа стали:

1) планирование индивидуальных и внеклассных групповых занятий при формировании их структуры и содержания с учетом включения в работу элементов межпредметного подхода;

2) формирование для каждого учащегося экспериментальной группы определенной программы на основе подбора произведений, которые педагог дополнительного образования может использовать в рамках применения межпредметного подхода;

3) отбор базовых элементов межпредметного подхода применительно к программе каждого участника экспериментальной группы, а также с учетом его интересов и уровня развития;

4) оценка и контроль уровня сформированности знаний учащихся в области музыкальной литературы, истории, культурологии и т.д. для достижения учеником как можно более высоких результатов при построении художественного образа музыкального произведения и его практического исполнительского воплощения;

5) разработка плана внеклассных мероприятий, направленных на повышение интереса и мотивации к занятиям фортепиано, а также на улучшение психоэмоционального благополучия учащихся.

В соответствии с выдвинутой гипотезой, на формирующем этапе эксперимента в работе с учащимися экспериментальной группы соблюдались следующие педагогические условия:

- обеспечение целостности междисциплинарного содержания учебного предмета «Фортепиано» на основе интеграции фортепиано и музыкально-теоретических дисциплин (элементарная теория музыки, сольфеджио, музыкальная литература и слушание музыки, хор и вокал), фортепианного исполнительства и разных видов искусства (живопись, литература, театр, архитектура);

- внедрение в практику комплекса методов, объединяющих общепедагогические методы, методы музыкального образования и методы фортепианной педагогики, причем ключевую роль играют методы музыкального образования: метод эмоциональной драматургии, метод создания художественного контекста, метод музыкального обобщения;

- совокупность форм работы, включающих в себя индивидуальные и мелкогрупповые занятия, самостоятельную работу, мастер-классы, открытые уроки, тематические концерты и концерты-лекции, академические прослушивания, внеклассные мероприятия, в том числе посещение музеев, картинных галерей, концертов, спектаклей, выставок и т.д.

Изучение программы, соответствующей требованиям, сопровождалось знакомством с произведениями искусства различных эпох и жанров, а также их содержательным анализом (примеры практической работы будут приведены ниже). Сопоставление произведений разных видов искусства помогало ученикам постигать музыкально-эстетические закономерности. В этой связи важно отметить, что от учителя по специальности, его собственного кругозора, методической грамотности и энтузиазма зависит эффективность результата обучения. В контексте межпредметных связей музыки и литературы для работы над интонацией ученики каждый месяц учили наизусть и рассказывали стихотворения различных поэтов. Впоследствии они сопровождали стихотворными выступлениями свои

концертные номера на классном концерте, притом выбор стихотворения предоставлялся самому подростку, педагог выступал только в роли консультанта и составителя программы внеклассного мероприятия.

Общим для всех учеников на протяжении эксперимента было организованное посещение музеев и картинных галерей, концертов в консерватории и филармонии, театральных постановок, просмотр кинофильмов и видеозаписей, раскрывающих мир искусства во всем его разнообразии и обогащающих представления подростков об искусстве. Это была регулярная, запланированная педагогом работа. Однако, чтобы не превратить это благое начинание в формальность и повинность, здесь потребовалась определенная целенаправленная работа с родителями учащихся. К счастью, у большинства из них инициатива встретила не просто формальное согласие, а понимание и искреннюю поддержку, вплоть до того, что некоторые из родителей стали постоянными и активными участниками внеклассных мероприятий, превратившись из сторонних наблюдателей в полноправных соавторов культурного процесса. Как показали беседы с родителями, те из них, кто сам был лишен в детстве культурного опыта, увидели в инициативе педагога возможность обогатить жизнь своих детей. Вместе с тем, пришлось преодолеть некоторое недопонимание со стороны родителей, считавших подобные мероприятия «лишними» и «необязательными», даже «отвлекающими от учебы». Потребовалась деликатность и настойчивость, позволившая убедить их в важности и необходимости внеклассной работы.

Помимо разработанного автором комплекса взаимодополняющих методов на занятиях фортепиано с подростками, разумеется, использовались и другие общеизвестные методы, не имевшие ключевого значения в реализации межпредметного подхода, но необходимые с точки зрения организации продуктивного образовательного процесса и востребованные в различных ситуациях процесса обучения. Среди них перечислим, например:

- метод убеждения (беседа, диспут, пример);

- метод создания воспитывающих ситуаций;
- метод педагогического требования и стимулирования;
- метод действия «по образцу»;
- метод сравнения;
- исследовательский метод (представлен в виде самостоятельной домашней работы).

Индивидуальные фортепианные занятия с подростками строились согласно разработанной автором модели. Приведем несколько примеров практической работы с учащимися подросткового возраста в классе фортепиано в русле межпредметного подхода, проведенной во время опытно-экспериментальной исследования. Рассмотрим по одному произведению из основных разделов работы в фортепианном классе:

- полифония,
- крупная форма,
- концертная пьеса.

Поскольку раздел полифонии в программах детской музыкальной школы и детской школы искусств чаще всего представлен творчеством И.С. Баха, в качестве примера для работы над полифоническими произведениями была выбрана Аллеманда из Французской сюиты № 4 Es-dur. На примере изучения Аллеманды Ми-бемоль мажор продемонстрируем действие межпредметных связей фортепиано и музыкальной литературы.

Начинать работу над произведением И.С. Баха следует с рассказа о его личности, эпохе, когда жил композитор, о жанровых и стилевых особенностях. Рассказ педагога не должен быть длинным и утомительным, чтобы подросток мог запомнить самые важные моменты. При реализации межпредметного подхода, касающегося связей специального фортепиано и музыкальной литературы, предлагается сконцентрироваться на творчестве исполняемого композитора.

На первом уроке педагог беседует с учащимся о композиторе, рассказывая об основных и самых важных вехах в его творчестве. Обязательно нужно показать учащемуся портрет композитора, прослушать с ним на уроке несколько произведений, причем не только фортепианных, но и для органа, а также для оркестра (чтобы у ученика закрепилось понимание о том, что в эту эпоху появились многие инструменты).

С первых же уроков необходимо уделять внимание вопросам артикуляции, агогики и педализации. Даже на этапе разбора произведения необходимо четко соблюдать все штриховые и агогические рекомендации педагога, чтобы потом, при соединении голосов не возникло трудностей с переучиванием.

Начинать работу над артикуляцией и агогикой следует на начальном этапе работы над произведением. Важно помнить, что основным видом артикуляции при исполнении И.С. Баха исторически считаются раздельные штрихи от *portamento* до *staccato*. И если в партии правой руки в Аллеманде мы можем вести голоса *legato*, то восьмые в партии левой руки стоит исполнять именно штрихом *portamento* в связи с особенностями звукоизвлечения.

Когда ученик впервые видит уртекст музыки Баха, у него возникает вопрос об авторских лигах. Конечно, в своей работе мы обычно используем общепринятые и известные редакции, но, например, в случае с Французскими сюитами было выбрано издание, в основу которого положен Urtext, опубликованный Г. Фрочером в Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale). Издание снабжено лишь аппликатурными обозначениями, что дает при работе определенную свободу с выбором штрихов. Во времена Баха клавиристы играли по строгим, известным всем, правилам артикуляции. Поэтому в рукописях и изданиях того времени артикуляционные обозначения почти не встречаются. Композиторы проставляли артикуляцию, как правило, там, где фактура определенного места допускала вариантность, или же имело место исключение из правила как особый замысел автора.

Кроме того, не все лиги, особенно охватывающие более четырех нот, обозначали исполнение сплошным *legato*, а лишь указывали на «тяжелую» первую и «легкую» последнюю ноты [224].

Наряду с артикуляцией, агогика так же являлась важнейшим средством выразительности, но она не имеет такого же свободного характера, как, например, в произведениях композиторов-романтиков. В произведениях И.С. Баха, Г.Ф. Генделя и других композиторов эпохи барокко уместны следующие агогические закономерности:

- замедление, сопровождающее кадансы вообще, кадансы на грани формы и заключительный каданс произведения;
- небольшое замедление с последующим возвращением в темп, сопутствующее началу артикуляционных лиг: арпеджиато, мелизмы, tremolo, каденции, секвенции, повторения одной мелодической фигуры в одном или разных регистрах, не являющиеся секвенциями [224].

Что касается вопроса педализации, то, несмотря на то, что во времена Баха конструкция инструмента не предполагала такого средства выразительности, традиционно считается, что современное исполнение, лишенное педализации, не является верным. Педаль должна присутствовать, но использовать ее нужно чутко и экономно. В частности, в изучаемой Аллеманде ученику было предложено брать педаль только на половинные длительности в басовом голосе, снимая ее до того, как взята четверть в среднем голосе, чтобы педаль выполняла не связующую функцию, а гармоническую, сделав бас более глубоким. Нотный пример, иллюстрирующий принцип педализации, помещен в Приложении 3 (Илл. 1).

В качестве самостоятельной работы на каникулы между учебными четвертями ученику задается домашнее задание: подготовить доклад о жанрах, в которых творил композитор, а также послушать по одному произведению в каждом жанре. После представления доклада ученик с учителем ведут обсуждение. При работе над произведениями И.С. Баха всегда важно отмечать то, что композитор писал свои клавирные

произведения не для фортепиано, а для клавира, т.е. клавесина или клавикорда. Кроме того, огромная часть творчества Баха посвящена органу, и это не может не накладывать отпечаток на исполнение его произведений на фортепиано.

Для формирования кругозора следует не только слушать органные произведения, но и показать ноты для органа с тремя нотоносцами. Для примера можно воспользоваться нотами Хоральной органной прелюдии f-moll «Ich ruf' zu dir, Herr Jesu Christ» – «К тебезываю...» (Нотный пример помещен в Приложении 3 – Илл. 2). Фактура прелюдии очень похожа на фактуру Аллеманды: движение в нижнем регистре восьмыми длительностями (в низком регистре), обрамление мелодии шестнадцатыми. Данное произведение следует прослушать на одном из уроков как в варианте органного исполнения, так и в исполнении пианистов. Глубокое впечатление на подростка может произвести просмотр фрагмента из кинофильма А.А. Тарковского «Солярис», где звучит музыка данной хоральной прелюдии в аранжировке Э.Н. Артемьева.

Очень полезным также будет организовать посещение учащимися концерта органной музыки. В настоящее время в Москве проводятся органные концерты в уникальных по своей красоте и акустике пространствах англиканской церкви Св. Андрея, Римско-католического Кафедрального собора Непорочного зачатия, храма Св. Людовика, Евангелическо-лютеранского Кафедрального собора Св. Петра и Павла. Слушать прекрасные звуки органа в окружении величия и стройности архитектурных и скульптурных форм, красоты и яркости витражей, волшебной игры света – вот комплексное эстетическое и эмоциональное воздействие синтеза искусств. Такое впечатление не оставит подростка равнодушным и обязательно окажет положительное воздействие на его понимание и исполнение музыки И.С. Баха и его современников.

Для создания художественного образа Аллеманды необходимо проанализировать тональности с точки зрения вкладываемого в них смысла

композиторами эпохи барокко. Известно, что в музыке И.С. Баха нет ничего случайного, она полна символов, и выбор тональности играет очень важную роль. Предлагается рассмотреть несколько произведений в разных тональностях в контексте их трактовки Я.И. Мильштейном, Б.Л. Яворским и В.Б. Носиной [224]. Так, однотональные с изучаемой Аллемандой Прелюдия и фуга Es-dur из I тома «Хорошо темперированного клавира» имеет толкование «Троица», а это основной христианский догмат и очень светлый образ. Вообще, мажорные тональности связываются музыковедами со светлыми библейскими образами (C-dur, I том ХТК – «Благовещение»; A-dur, I том – «Поклонение волхвов» и т.д.), а минорные – скорбными и мрачными картинами (d-moll, II том – «Изгнание торгующих из храма»; gis-moll, I том – «Распятие» и т.д.).

Для более углубленного освоения композиторского стиля на протяжении работы над Аллемандой ученице было задано повторить пройденные в предыдущие годы обучения произведения И.С. Баха: Менуэт ре минор, Полонез соль минор, Маленькие прелюдии До мажор и до минор, Двухголосную инвенцию Фа мажор. В процессе работы велись беседы, позволившие ученице самостоятельно сформулировать некоторые стилистические особенности музыки эпохи барокко.

Продемонстрируем применение межпредметного подхода в процессе работы над произведением крупной формы.

Произведения крупной формы в детских музыкальных школах, как правило, представлены творчеством венских классиков: Й. Гайдна, В.А. Моцарта и Л.В. Бетховена. В качестве примера для работы с применением межпредметного подхода над произведениями крупной формы была выбрана 1 часть Сонаты № 22 B-dur Й. Гайдна.

С первых же шагов разбора Сонаты в работу включаются межпредметные связи фортепиано с сольфеджио и музыкальной литературой. В работе постоянно присутствует анализ произведения на уровне формы, структуры, гармонии, ритма, средств выразительности,

особенностей музыкального языка композитора. После того, как ученица верно определяет тональность, сразу же возникают трудности с ритмическим рисунком, работа над четкостью которого продолжалась несколько уроков. Неправильная ритмическая трактовка тормозит самостоятельный разбор. Особенную сложность представил восходящий ход в правой руке в 12-м и 13-м тактах (Нотный пример в Приложении 3, на Илл. 3).

Прохлопывание, проговаривание по ритмослогам и пристукивание ритма проводились на каждом занятии, так как 32-е длительности исполнялись ученицей как форшлаг. Неправильное исполнение возникало еще и из-за того, что 11-й такт действительно начинается с форшлага, который играется быстрее последующих 32-х. Поэтому следует уделить внимание проставленной редактором аппликатуре: начиная с первого пальца, проще и естественнее выделить первую долю, а не «сесть» на восьмые с точкой. На этом примере можно дать учащимся ключевое обобщение, касающееся стилистических особенностей музыки Й. Гайдна, и шире – венских классиков: ощущение сильной доли должно присутствовать даже при самом прихотливом ритмическом рисунке как постоянный центр тяготения, иначе нарушается метроритмическая пульсация, необходимая для создания собственно крупной формы, ее целостности.

Работу над произведениями крупной формы, в частности, над сонатами, необходимо начинать с анализа сонатной формы. Несмотря на то, что тема сонатной формы на музыкальной литературе уже давно изучена и многократно повторена, многие ученики 6-7 классов затрудняются с перечислением названий разделов и элементов сонатной формы. Поэтому на этапе разбора произведения важно прояснить все не известные или плохо усвоенные учащимися моменты.

Сонатная форма – это музыкальная форма, состоящая из трех основных разделов, где в первом разделе (экспозиции) противопоставляются главная и побочная партии, во втором (разработке) эти темы развиваются, в третьем (репризе) повторяется экспозиция. Самое главное, что должен усвоить

ученик при изучении сонатной формы – это наличие контраста между разделами.

Главная партия – изложение первой темы в главной тональности, в значительной степени определяющее характер и направленность дальнейшего развития. В изучаемой Сонате главная тема звучит *forte* все 10 тактов, без отклонений, основу составляют звуки тонического трезвучия. Тема устойчива и ритмически, и динамически, этому также способствует повторяющийся бас на тонике (нотный пример на Илл. 4 в Приложении 3).

Связующая партия – переходный раздел между главной партией и побочной. В ней осуществляется постепенная интонационная подготовка побочной темы. Двойные лиги физически не могут исполняться так же напористо, как главная партия, мы встречаем первый контрастный эпизод. Шестнадцатые под двойными лигами и последующие триоли с восьмыми получат развитие в побочной партии. Внимание ученицы также следует обратить и на альтерацию. Неожиданный ля-бемоль и резкая смена динамики побуждают к вопросу: намек на переход в какую тональность здесь очевиден? И как она соотносится с основной тональностью? (Ответ ученицы: *Es-dur*, тональность субдоминанты) Следующий появившийся знак – ми-бекар, свидетельствует об отклонении в тональность доминанты, начинается подготовка к побочной партии. В данной Сонате грань между связующей партией и побочной весьма размыта, и тем не менее она есть (побочная заканчивается на двойной доминанте).

Поскольку побочная партия совмещает функции развития с изложением новой темы, она, как правило, менее устойчива в композиционном и образном отношениях. Ближе к концу в ее развитии происходит перелом, образный сдвиг, зачастую связанный с прорывом интонаций главной или связующей партии. Начинаясь с *mf* и даже *pp*, она становится увереннее благодаря пунктирному ритму и крешендо и приводит нас к Фа-мажору, утверждая его дважды (нотный пример на Илл. 5 в Приложении 3).

Интонационно совершенно не похожая на главную партию побочная требует и иной артикуляции. Как и в главной партии, здесь есть двойные лиги, но за счет уплотнения фактуры (вместо восьмых – шестнадцатые) они играются по-другому в отношении характера.

Побочная партия как подраздел экспозиции включает не одну тему, а две. Она звучит неуверенно и за счет динамики, и за счет форшлагов. Тем яснее и устойчивее должен быть показ тональности доминанты, в которой заканчивается экспозиция.

В разработке осуществляется активное развитие всех тем, изложенных в экспозиции данной сонаты. Перед ученицей стояла сложная задача: показать не просто по сути тот же музыкальный материал, но в других тональностях, но продемонстрировать его развитие. Этому способствует и динамика (piano в развитии главной темы, forte в разработке побочной), и отклонения в тональностях, сопровождающие секвенции (при этом часто ученики в этих восходящих секвенциях ускоряют темп, чего делать нельзя; тем более следует избегать излишнего драматизма).

Реприза сводит тональное различие экспозиции к единству (главная и побочная партии излагаются в основной тональности). Утверждение тональности B-dur происходит почти в конце каждого предложения, поэтому, чтобы это не звучало однообразно, исполнение необходимо разнообразить и динамически, и интонационно.

На этапе начала разучивания произведения педагог должен повторить с учеником то, что касается биографии композитора, а также эпохи и стиля, т.к. данные понятия являются ключевыми обобщениями, вокруг которых группируется знание. Следует разобраться, чем классицизм отличается от других эпох и почему Й. Гайдн называют венским классиком?

Классицизм – это художественный стиль и направление в искусстве XVII – XIX веков, пришедший на смену эпохе барокко. В его основу легли идеи просвещения. Изначально внимание архитекторов, скульпторов привлекли строгость, простота, четкость и лаконичность античной культуры.

Для наглядности ученику следует показать образцы древнегреческого искусства и эпохи просвещения.

Так как Й. Гайдн принадлежит к венским классикам, его творчество нельзя изучать в отрыве от наследия В.А. Моцарта и Л.В. Бетховена. Несмотря на то, что основной акцент делается на творчество Гайдна, межпредметный подход подразумевает обязательное прослушивание в течение полугодия произведений всех трех венских классиков и последующего обсуждения с педагогом. Причем слушать музыку следует не только дома, но и на уроке, следя по нотам, отмечая с педагогом элементы, присущие сонатной форме и наблюдая за создаваемым контрастом.

Для самостоятельной работы обучающемуся задается на каникулы между четвертями подготовка доклада о жанрах, в которых творил Й. Гайдн. Стилистика исполнения Й. Гайдна всегда представляет определенную сложность для учащихся ДМШ и ДШИ. В его музыке совершенно нет указаний на программность, которая на этапе музыкальной школы часто помогает юным музыкантам в построении художественного образа, а в нотах почти отсутствуют исполнительские ремарки. Однако помочь в этом случае могут оказаться фантазия и знание общих стилевых особенностей исполнения произведений Й. Гайдна. В сонатах Гайдна отражен переход к современному фортепиано, но никто точно не может сказать, для какого все-таки инструмента он писал. Эпоха смены инструментов, изменение способов настройки и темперации, усовершенствование механики – все это накладывает отпечаток на фактуру, в которой пишет композитор. Также это касается динамики: инструмент времени Гайдна не имел того же *forte*, что мы имеем сейчас, это скорее *mezzo forte*, и об этом необходимо часто напоминать ученику. Ввиду отсутствия динамических указаний мы можем и сами интерпретировать исполнение в зависимости от тонального плана и анализа формы.

Темп в изучаемой сонате помечен автором, он довольно точно соответствует современному представлению о *Moderato*. Что касается

исполнения штрихов и артикуляции в целом, то нужно исходить из некоторых общих для венских классиков принципов. Двойные лиги и лиги, объединяющие не более трех нот, имеют скрипичное происхождение (смена смычка) и должны нести нагрузку выразительного нюанса, интонации, но при этом важна целостность всей фразы. Особенности механики инструментов в то время не давали возможность сделать *legato* в той мере, каким оно стало, например, у романтиков, поэтому звук в целом не должен быть слишком глубоким. Агогика (при этом необходимо объяснить ученику, что это такое) также характеризуется словом «мера». Ритмичность и весьма осторожное *rubato* характеризуют композиторский стиль Й. Гайдна.

К орнаментике (т.е. украшениям) к ученику в ДМШ предъявляется несколько основных требований: они должны исполняться единообразно и не утяжелять всю музыкальную ткань, а также не быть причиной отклонения от темпов (что возможно, например, в произведениях И.С. Баха или композиторов романтического периода).

Й. Гайдн не проставлял педаль в нотах, это было вызвано несовершенством механики инструментов. Исследователи рекомендуют все же использовать правую педаль для поддержания звучности, но очень осторожно, чтобы не «перекрыть» ясность мелодии. В нашем же случае при исполнении Сонаты ученицей ей было рекомендовано отказаться от педали вовсе, так как в силу возраста и отсутствия необходимого опыта ученица просто завуалирует педалью музыкальную ткань. При этом необходимо все же попробовать позволить ей использовать педаль там, где ей захочется, чтобы она сама прочувствовала контраст и поняла, что это не то произведение, где она может педализировать.

При создании художественного образа и поиска подходящего настроения ученица недооценивала значение штрихов и темпа в изучаемой мажорной сонате. Чтобы наглядно продемонстрировать ей значение лада, было принято следующее решение: педагог предложил ей сыграть главную тему в одноименной минорной тональности – b-moll, «сгладив» штрихи до

legato, в темпе Largo. Обстановка была разряжена, а ученица на контрасте сразу осознала значимость того, чему не уделяла внимание и поняла, в каком направлении ей нужно двигаться для создания образа.

В целом, изучая классическую сонату Й. Гайдна, ученик должен запомнить главные обобщения – характеристики эталонного исполнения: контраст, чувство меры, изящество.

Развивая применение межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками на примере Сонаты Й. Гайдна, продолжим рассмотрение межпредметных связей музыки с другими видами искусства.

Как направление, классицизм охватил все виды искусства: живопись, музыку, литературу, архитектуру. Классицизм как стиль и направление возник на основе культа разума и рациональности. На разных уроках с периодичностью ученице были показаны изображения памятников архитектуры (симметричные, величественные, простые и строгие формы с минимумом украшений, в отличие от витиеватого стиля барокко: Триумфальная арка на площади Звезды и Пантеон в Париже, Здание Адмиралтейства и Смольный Институт в Санкт-Петербурге), образцов живописного искусства («Портрет М.И. Лопухиной» В.Л. Боровиковского, «Бой Марса и Минервы» Ж.-Л. Давида) и скульптуры (работы М.И. Козловского, И.П. Мартоса, Ф.И. Шубина).

Однако акцент в данном случае целесообразно сделать на литературе эпохи классицизма. Причина в том, что, как было написано в 1 части 2 главы, школьная программа по литературе за 7 класс (что соответствует возрасту ученицы) включает изучение русской литературы эпохи классицизма, в соответствии с канонами которого запрещалось смешение жанров. Подростки знакомятся с творчеством М.В. Ломоносова как поэта «высокого жанра» и Г.Р. Державина – его собрата по «высокому стилю». Также на уроках литературы изучается творчество Д.И. Фонвизина – комедийного драматурга. Школьники учат наизусть стихи и изучают жанры литературы, которые в эпоху классицизма условно делятся на высокие и низкие. К

первым относятся оды, трагедии. Ко вторым – комедии, фарсы, мадригалы, басни, любые сатирические произведения. Смешивать в одном произведении элементы речи и стиля высокого жанра, например, трагедийные, и низкого, например, комедийные, недопустимо. Классицизм, для примера, не признает трагикомедий. Помимо русской классики ученице было дано задание прочитать комедию «Тартюф, или Обманщик» Ж.-Б. Мольера, а также посмотреть одноименный фильм Я.Б. Фрида (1992).

В качестве примера применения межпредметного подхода в процессе освоения концертной пьесы приведем описание экспериментальной работы над Прелюдией № 4 e-moll Ф. Шопена.

Начальный этап работы традиционно связан с ознакомлением и разбором произведения. Проанализировав знаки при ключе и сыграв последний аккорд, ученица смогла верно определить тональность прелюдии, применив знания по сольфеджио.

На первых уроках следует вспомнить с ученицей личность композитора и основные этапы его жизненного пути. Для этого можно задать в качестве домашнего задания подготовку доклада или видео-презентации о жизни и творчестве композитора с последующим представлением их на уроке. На следующем уроке педагог рассказывает о жанрах, в которых писал композитор. На этом этапе мы начинаем разговор о жанре прелюдии, которая в старинной музыке она выполняла вступления к чему-то важному: к пению хорала, к фуге, сонате или еще какой-нибудь пьесе (от лат. *prae...* – перед и лат. *ludus* – игра, т.е. «вступление»). В эпоху барокко прелюдии стали не только предварять другие пьесы, но и создавались как самостоятельные произведения, например, органные хоральные прелюдии И.С. Баха. В творчестве Ф. Шопена назначение и цель прелюдии кардинально изменились. Каждая из его прелюдий – законченное целое, в ней запечатлены один образ или настроение. Ф. Шопен создал своеобразный цикл из 24 прелюдий, написанных во всех мажорных и минорных тональностях, подобно Хорошо темперированному клавиру И.С. Баха. На нескольких

уроках следует уделить время прослушиванию всего цикла, совместив это с заданием дать краткую эмоциональную характеристику каждому произведению.

Для построения художественного образа и нахождения верного настроения следует сразу рассказать ученице о том, что цикл схож с ХТК И.С. Баха не только тональным планом. Нисходящие хроматизмы в нижних голосах, мерное ритмическое движение в левой руке Прелюдии напоминает символы И.С. Баха. Скорбность подтверждают и воспоминания учеников Ф. Шопена В. фон Ленца и госпожи Калержи: они указывают на авторское программное истолкование этой пьесы, называя ее «Удушье». Выдающиеся пианисты-интерпретаторы А. Корт и М.В. Юдина позднее называли прелюдию «У могилы».

Когда произведение разобрано и исполняется ученицей уверенно по нотам, мы проводим анализ произведения. В данном случае это целесообразно, так как все произведение – это один период, состоящий из двух предложений. Сложность объединения мелодии в единое целое состоит в статичности мелодии правой, с «плачущими» интонациями малой секунды, а также указании на темп *largo*.

Гармонизация в партии левой руки постоянно меняет свою окраску, долго находясь в состоянии неразрешенности – диссонансы меняются один за другим, не находя тонического завершения. Так, начальная тоника сменяется септаккордом второй ступени, плавно переходит в уменьшенный септаккорд и надолго задерживается в доминантовой группе в разной ее вариантности. Такая доминантовая окраска создает ощущение огромного внутреннего напряжения и неизменной неустойчивости, которую усиливают секундовые интонации в мелодии прелюдии. Первое предложение так и не пришло в тонику, закончившись доминантовым септаккордом с пропущенной квинтой. И даже начавшаяся тоника в начале второго предложения не дает разрешения, а продолжает тематическую основу, полную трагизма и скорби. Но долго сдерживаемые эмоции ищут выхода, и

секундовые «плачущие» вздохи разливаются в широкую по своему диапазону мелодию, сопровождающуюся мощным динамическим усилием. Так буквально врывается кульминация, три такта несдерживаемого потока чувств – и снова застывшая малая секунда и нисходящее движение (Нотный пример помещен в Приложении 3 – Илл. 6).

Связь с сольфеджио очевидна: даже если ученики на каждом уроке сольфеджио пишут гармонические диктанты, определяют аккорды на слух, но на практике в произведениях редко ищут знакомые аккорды, а здесь педагог требует от ученицы разбор гармонии, т.к. именно гармонией определяется смена настроения и характера звучания музыки в данной Прелюдии.

В течение всего периода работы над Прелюдией Ф. Шопена ученице каждую неделю задаются произведения романтиков для домашнего прослушивания: Ф. Шуберта, Н. Паганини, Ф. Мендельсона, Ф. Шопена, Р. Шумана, Ф. Листа, Э. Грига с последующим обсуждением и анализом. В порядке разбора и эскизного разучивания предлагаются пьесы «Маленький роман» и «Пьеса без названия» из сборника Р. Шумана «Альбом для юношества», Песни без слов Ми мажор и фа-диез минор Ф. Мендельсона, «Ариетта» и «Народный напев» Э. Грига.

Изучая творчество Ф. Шопена, невозможно не уделить внимание эпохе романтизма в целом. Музыка романтического направления широко представлена в школьной программе, т.к. свойственный романтикам интерес к сокровенной жизни человеческого сердца сказался и в том, что они обратились в своем творчестве к миру детства и создали музыку, предназначенную для детей и раскрывающую интересы детей (Р. Шуман «Альбом для юношества», П.И. Чайковский «Детский альбом»). Наиболее характерным для романтизма стал жанр лирической миниатюры, подобно лирическому стихотворению способный отразить тончайшие душевые переживания автора.

Важная особенность музыки романтизма, которая может оказать большую помощь в раскрытии ее художественно-образного содержания – это ее конкретность, зачастую выраженная в определенной программе. Композиторы-романтики зачастую стремились связать инструментальную музыку с внemuзыкальным содержанием: литературным сюжетом (например, Р. Шуман – Э.Т.А. Гофман и Ж. Поль, Ф. Лист – Данте Алигьери, И.Ф. Гёте), историческим событием (Ф. Шопен «Революционный этюд», Ф. Лист этюд «Мазепа»), картинами природы (Ф. Лист «Годы странствий»), личным переживанием.

Программность может быть закреплена в названии или в эпиграфе, порой весьма развернутом, которые способны значительно расширить образную выразительность и конкретизировать музыкальное содержание произведения. Исполнение музыки эпохи романтизма накладывает на юного исполнителя особого рода обязательства: он должен своей игрой создать живую картину именно такой, как ее задумал автор, т.е. проявления фантазии учащегося должны быть детерминированы авторским замыслом. Важно передать эмоцию, атмосферу, смыслы и образы, связанные с заданной композитором программой. Несомненно, для решения этой задачи необходимо привлечь межпредметные связи с литературой и художественным искусством.

Раскрывая связь музыки Ф. Шопена с другими видами искусства, необходимо заострить внимание обучающихся на том, что эпоха романтизма ярко представлена во всех видах искусства. И каждому из них стоит уделить внимание на уроках специального фортепиано. Основными чертами этой эпохи можно назвать: явно выраженные в творчестве романтические черты; сказочные и мифологические элементы; философские размышления, посвященные смыслу жизни человека; углубление в тематику развития личности. Живописные полотна Э. Делакруа, А.П. Брюллова, О.А. Кипренского, И.К. Айвазовского и других художников-романтиков

помогают подросткам глубже почувствовать образное и идейное богатство искусства этой эпохи.

Несмотря на обязательную демонстрацию образцов живописного искусства и архитектуры, основные межпредметные связи в данном случае предлагается выстраивать с литературой. В ходе учебного процесса следует обратиться к произведениям романтической литературы: баллада «Лесной царь» И.В. Гёте в переводе Н.А. Жуковского, «Ночь перед Рождеством» Н.В. Гоголя и «Демон» М.Ю. Лермонтова. Эти произведения входят в школьную программу по литературе, и если они еще не пройдены, то их изучение пойдет учащемуся на пользу. А тот факт, что сюжеты этих литературных произведений легли в основу песни Ф. Шуберта и опер Н.А. Римского-Корсакова и А.Г. Рубинштейна, сможет побудить подростков познакомиться и с этими музыкальными шедеврами. А если пойти дальше и ввести в круг художественных явлений для ознакомления картины М.А. Врубеля, посвященные образу Демона, и картину Ю.Ю. Клевера «Лесной царь», это, несомненно, обогатит внутренний мир подростков и расширит их художественный кругозор.

Как показывают приведенные примеры, содержание фортепианных занятий было существенно расширено за счет привлечения широкого и многообразного материала, реализующего межпредметные связи фортепианного обучения как с дисциплинами музыкально-теоретического цикла, так и с другими видами искусства. Важно заметить, что с каждым учащимся экспериментальной группы проводилась индивидуальная работа, аналогичная описанной в приведенных примерах, где каждый элемент музыкального языка изучаемого композитора рассматривался сквозь призму межпредметного подхода. При этом материал, как уже было отмечено, подбирался индивидуально для каждого подростка в соответствии с его интересами, мотивацией и уровнем развития. Учащиеся контрольной группой занимались по традиционной методике, без акцентирования межпредметных связей и усиления внеклассной работы. На заключительном

этапе работы над программой, в конце четвертой четверти, было проведено контрольное прослушивание и подведены итоги опытно-экспериментальной работы. Полученные результаты, их оценка и педагогическая интерпретация представлены в следующем разделе нашего исследования.

2.3 Анализ и оценка результатов исследования по реализации межпредметного подхода в процессе фортепианных занятий с подростками

Главной целевой функцией контрольного этапа экспериментальной работы является доказательство эффективности авторской педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования на основе сравнения результатов контрольной и экспериментальной групп. Для этого необходимо было провести заключительную диагностику, обработать полученные исследовательские данные, проанализировать и обобщить суммарные результаты опытно-экспериментальной работы, выявить их динамику и представить научно-педагогическую интерпретацию.

На заключительном этапе работы над программой, в конце четвертой четверти, были проведены повторная диагностика, контрольное академическое прослушивание с последующим педагогическим обсуждением, и подведены итоги работы за 2023/24 учебный год на основе анализа индивидуальных достижений учащихся (по индивидуальным планам и портфолио). В качестве диагностического инструментария оценки были использованы методические средства, аналогичные примененным на констатирующем этапе эксперимента.

Итоговая диагностика дала следующие результаты (см. Таблицы 8, 9, 10 и Рисунки 11, 12, 13).

Результаты контрольной диагностики обобщенных знаний учащихся представлены в Таблице 8 и на Рисунке 11.

уровни группы	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Контрольная группа	2 чел. 20%	5 чел. 50%	3 чел. 30%	0 чел.
Экспериментальная группа	0 чел.	2 чел. 20%	6 чел. 60%	2 чел. 20%

Таблица 8 – Результаты контрольной диагностики по обобщенным знаниям учащихся.

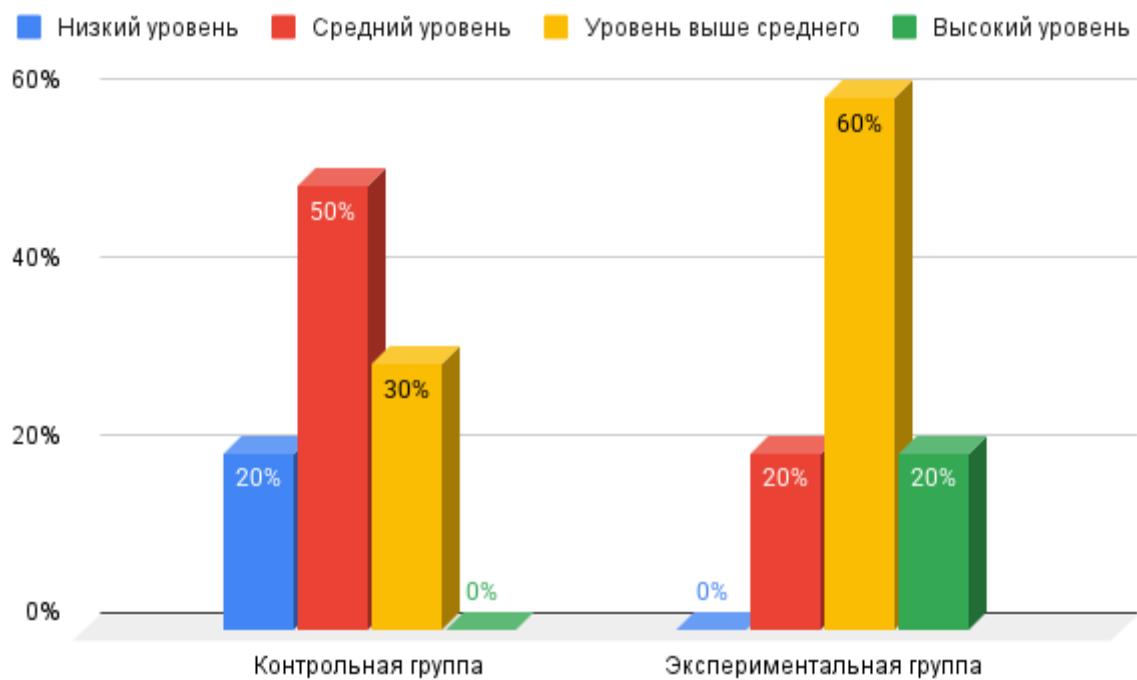


Рис. 11 – Графические показатели обобщенных знаний учащихся на контролльном этапе эксперимента.

Как следует из результатов итоговой диагностики, в экспериментальной группе все ученики смогли повысить свой уровень: если на констатирующем этапе был представлен только низкий и средний уровень, то на контролльном низкий уровень не был зафиксирован вовсе, двум

учащимся удалось достичь высокого уровня, шести – уровня выше среднего, и у двух учащихся зафиксирован средний уровень, но это те подростки, у кого на констатирующем этапе был низкий уровень.

В контрольной группе тоже зафиксирован рост, но не столь впечатляющий: высокого уровня не смог достичь никто, уровень выше среднего показали три ученика, низкий уровень остался только у двух учащихся.

В беседе многие учащиеся из экспериментальной группы говорили о том, как запомнились и повлияли на них совместные походы в консерваторию и филармонию, в ГМИИ имени А.С. Пушкина. Запомнились подросткам и обсуждения увиденного и услышанного, когда каждый мог поделиться своим впечатлением. Многие упоминали конкретные произведения, которые произвели на них наибольшее впечатление, демонстрируя возросшую эрудицию и понимание искусства. Таким образом выяснилось, что организованные посещения концертов и музеев, сопровождаемые предварительной подготовкой и последующим обсуждением, а также прочие внеклассные мероприятия послужили фактором повышения интереса к искусству и стимулом к продолжению самообразования в этой области.

Творческие задания по анализу произведений крупной формы, направленные на диагностику аналитических навыков продемонстрировали значительный рост в экспериментальной группе, а в контрольной группе аналитические навыки несколько улучшились, но ненамного. Очевидно, сказался тот факт, что все элементы музыкального языка композиторов на занятиях в экспериментальной группе объяснялись и подавались системно и наглядно, в широком культурно-художественном контексте, с привлечением ассоциативных связей, поэтому учащимся удалось их лучше прочувствовать и, соответственно, понять и запомнить.

Сравнительный анализ результатов констатирующего этапа эксперимента и данных, полученных в ходе диагностики на контрольном

этапе, свидетельствует о том, что применение межпредметного подхода при изучении произведений разных эпох и жанров на уроках специального фортепиано в старших классах учреждений дополнительного образования значительно повлияло на формирование обобщенных знаний учащихся о музыке. Оно расширяет кругозор учащихся, способствует повышению познавательного интереса к явлениям культуры и искусства, а также облегчает и делает понятным для подростков творческий поиск в отношении художественного образа музыкального произведения и исполнительских средств его воплощения. Использование межпредметного подхода дало положительные результаты, так как было ориентировано на то, чтобы помочь ученику усваивать знания не путем заучивания, «зазубривания», а исключительно через понимание, восхищение искусством и собственный опыт.

Анализ учебных достижений учащихся на основе изучения их индивидуальных планов и портфолио, выступивший в качестве вспомогательного показателя, обнаружил, что за прошедший учебный год повысилась исполнительская активность учащихся экспериментальной группы. Несколько учащихся приняли участие в Олимпиаде искусств МГПУ и дистанционных конкурсах-фестивалях. Из контрольной группы только один ученик регулярно участвует в подобных мероприятиях.

Результаты контрольной диагностики учащихся по художественно-исполнительскому критерию представлены в Таблице 9 и на Рисунке 12.

уровни группы	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Контрольная группа	2 чел. 20%	5 чел. 50%	2 чел. 20%	1 чел. 10%
Экспериментальная группа	0 чел.	4 чел. 50%	4 чел. 50%	2 чел. 20%

Таблица 9 – Результаты контрольной диагностики по художественно-исполнительскому критерию.

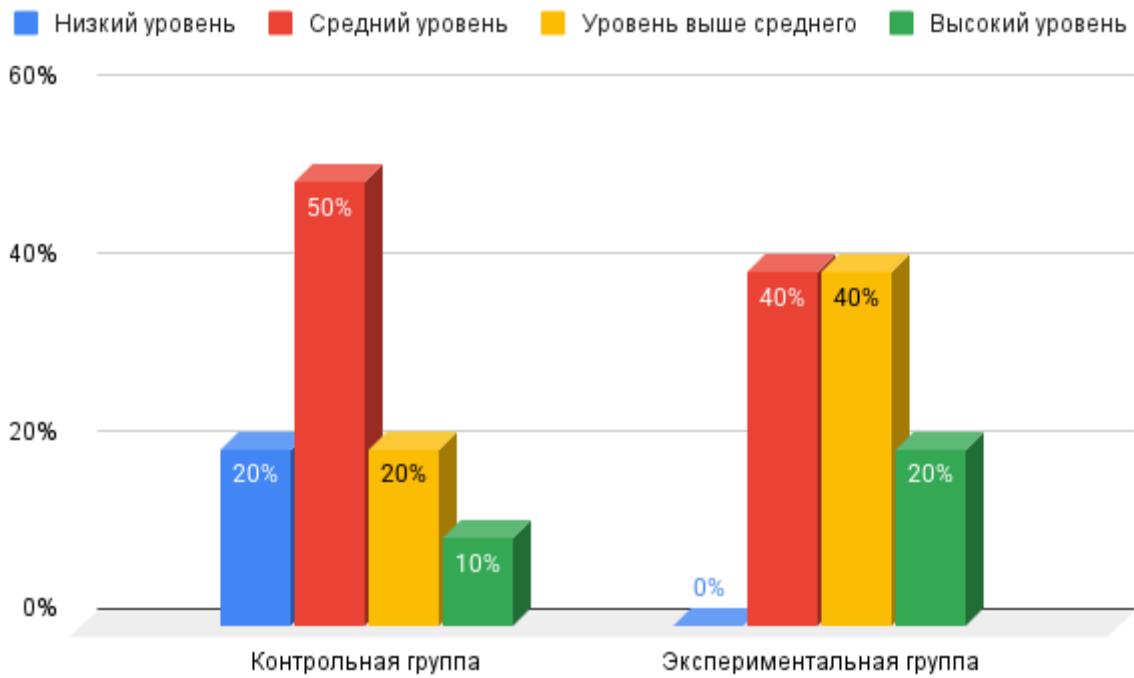


Рис. 12 – Графические показатели диагностики учащихся по художественно-исполнительскому критерию на контролльном этапе эксперимента.

По художественно-исполнительскому критерию учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали положительную динамику: если на констатирующем этапе эксперимента никто из них в исполнении программы не достиг уровня выше среднего и тем более высокого уровня, то на контролльном этапе высокого уровня исполнения достигли два человека, уровня выше среднего – четыре и среднего уровня – четыре. Низкий уровень в экспериментальной группе зафиксирован не был, и это можно считать педагогической победой, т.к. в музыкальном исполнительстве ключевым фактором, определяющим успех, являются природные способности, и далеко не все подростки, участвовавшие в эксперименте, ими обладали в достаточной мере. Однако благодаря гибкому подбору изучаемого материала и его подаче в соответствии с межпредметным подходом интерес к занятиям фортепиано повысился, что не замедлило сказаться на качестве классных и домашних занятий.

Академическое прослушивание в конце учебного года показало, что, по мнению экспертов, исполнение учащихся экспериментальной группы стало более уверенным и выразительным. В результате экспертная комиссия отметила возросший художественный и технический уровень учащихся экспериментальной группы, в особенности понимание и передачу стилистических особенностей музыки разных композиторов и исторических эпох. Очевидно, тот факт, что вся стилистика преподносилась подросткам на примере художественно-эстетических обобщений и закономерностей, послужило основой осознанного отношения, прочного запоминания и грамотного подхода к интерпретации стилистических особенностей музыкальных произведений.

В контрольной группе тоже был зафиксирован художественно-исполнительский рост. Тот ученик, который на констатирующем этапе эксперимента показал уровень выше среднего, перешел на высокий уровень. Но это стабильно занимающийся профессионально ориентированный учащийся. Две ученицы перешли со среднего уровня на уровень выше среднего, а еще три человека перешли с низкого уровня на средний. Вместе с тем, два человека остались на низком уровне, не улучшив его. В целом, положительная динамика по художественно-исполнительному критерию в контрольной группе выражена менее явно.

Результаты контрольной диагностики по мотивационно-поведенческому критерию показаны в Таблице 10 и на Рисунке 13.

уровни группы	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Контрольная группа	2 чел. 20%	6 чел. 60%	2 чел. 20%	0 чел.
Экспериментальная группа	0 чел.	3 чел. 30%	5 чел. 50%	2 чел. 20%

Таблица 10 – Результаты контрольной диагностики по мотивационно-поведенческому критерию.



Рисунок 13 – Графические показатели диагностики по мотивационно-поведенческому критерию на контрольном этапе эксперимента.

Опрос «Оценка психоэмоционального благополучия подростков», проведенный на контрольном этапе эксперимента, показал, что уровень психологического благополучия учащихся экспериментальной группы в осуществлении образовательной и музыкально-исполнительской деятельности вырос, в то время как в контрольной группе не обнаружилось сколько-нибудь значимых изменений.

Как показали беседы с учащимися экспериментальной группы, опытно-экспериментальная работа в значительной степени повлияла на мотивацию к занятиям на фортепиано и самостоятельному изучению материалов в сфере искусства. В процессе беседы было выявлено, что те учащиеся, у которых выросла мотивация, отмечали, что их привлекали внеклассные мероприятия и им интересны были домашние задания, связанные с подготовкой исследовательских материалов в русле межпредметного подхода. Некоторые

ученицы признались, что через ассоциативное сопоставление с другими видами искусства им открылась красота музыки, а ее язык стал более понятным. Отмечено, что ученики ответственно и творчески отнеслись к подготовке классного концерта в конце учебного года, предлагали свои идеи относительно построения программы и дополнения музыкального материала стихотворениями. То есть, можно заметить, что восприятие подростками музыкального искусства продвинулось по пути осознания целостности его образно-художественного и историко-культурного контекста.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что по всем показателям более высокая подготовка отмечена в экспериментальной группе. Низкого уровня у учащихся экспериментальной группы не зафиксировано ни по одному критерию. В целом, уровень экспериментальной группы можно охарактеризовать как «уровень выше среднего», в то время как в контрольной группе уровень средний. Это свидетельствует о том, что применение межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками оказало положительное влияние на эффективность музыкально-образовательного процесса.

Обобщенные результаты контрольного этапа отображены в Таблице 11 и на диаграмме на Рис. 14.

Результаты контрольного этапа эксперимента

Критерии оценок	Группы	
	Экспериментальная группа (10 учащихся)	Контрольная группа, (10 учащихся)
	Средний балл	
1. Формирование обобщенных знаний	7,2	5,3
2. Развитие познавательного интереса к явлениям культуры и искусства	8,2	5,8
3. Развитие аналитических навыков	7,1	4,6
4. Понимание стилистических особенностей исполнения данного произведений	7,4	4,8

композитора, эпохи, жанра		
5. Владение их практической реализацией в целях создания художественного образа	6,8	5,2
6. Уровень освоения музыкальных произведений (технические и художественные аспекты)	6,8	5,0
7. Психологическое благополучие в осуществлении музыкально-образовательной и музыкально-исполнительской деятельности	8,1	4,5
8. Готовность к музыкально-исполнительскому развитию и пополнению знаний общехудожественного характера	7,0	4,9
9. Активность в освоении нового материала и расширении кругозора и желание делиться своими знаниями	7,2	4,4
Средний балл общий	7,31	4,94

Таблица 11 – Результаты итоговой диагностики.

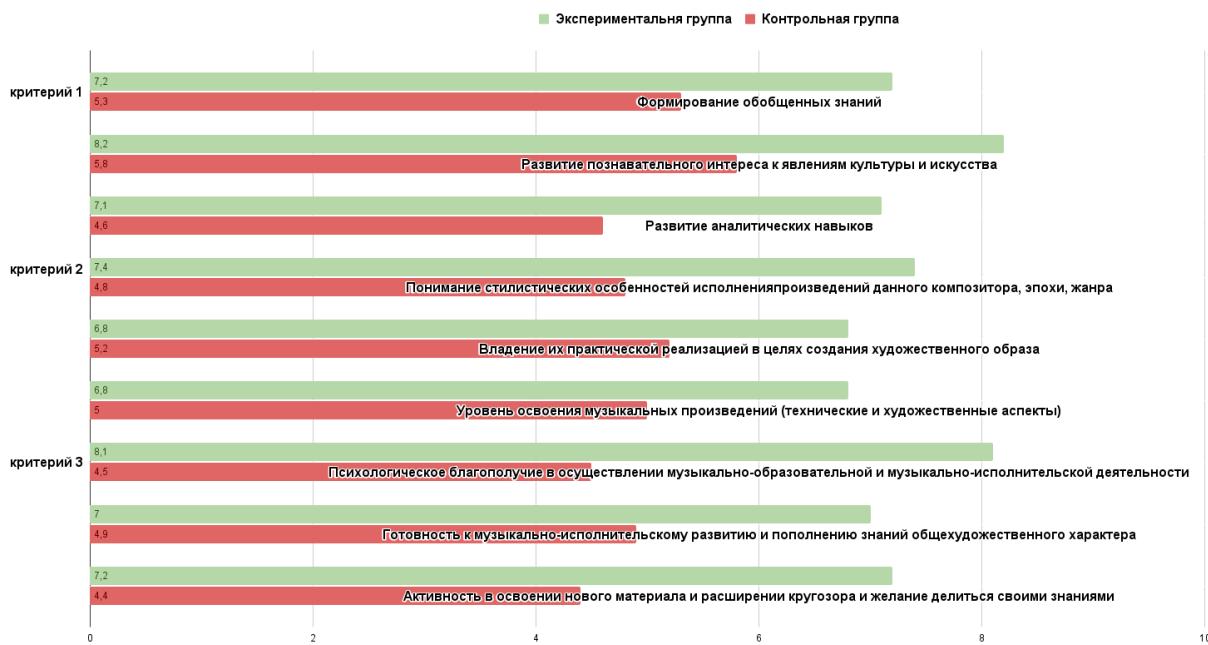


Рисунок 14 – Графическое представление результатов итоговой диагностики.

Сравнение обобщенных результатов, полученных в контрольной и экспериментальной группах на исходной и итоговой диагностике, констатирующее разницу в 2,37 балла, графически отображено на Рис. 15.

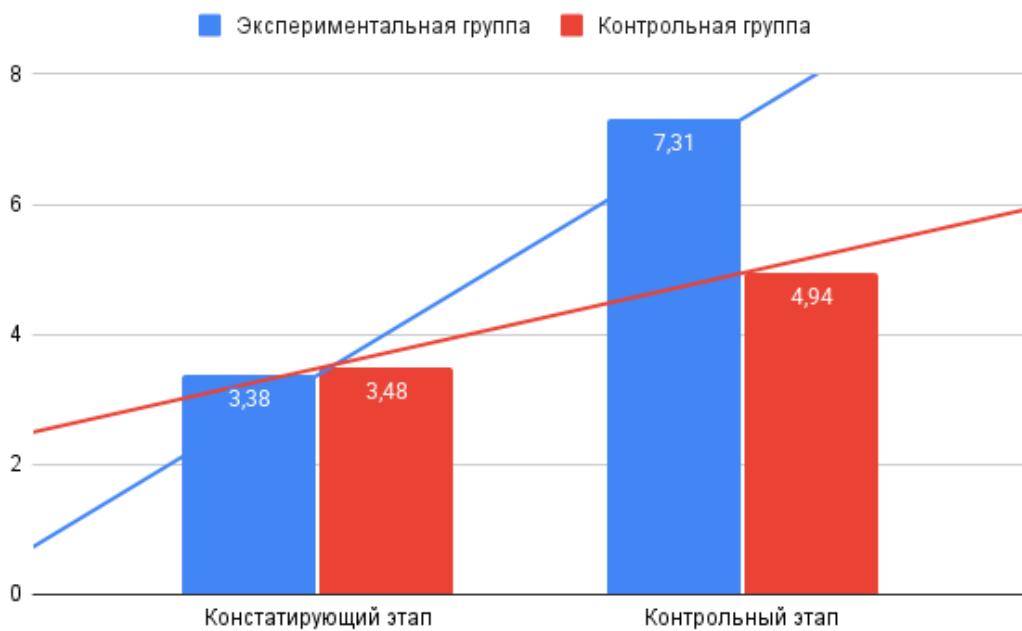


Рисунок 15 – Динамика результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Рисунок 15 наглядно демонстрирует заметный разрыв между уровнем результатов (среднего балла) у учащихся экспериментальной и контрольной групп, в то время как на этапе первичной диагностики у них фиксировался примерно одинаковый уровень. Таким образом, данные, полученные на контрольном этапе эксперимента, их статистическая обработка и сравнение с исходными данными, позволяют говорить о том, что опытно-экспериментальная работа, проведенная на формирующем этапе, привела к существенному росту уровня подготовки испытуемых по всем критериям: познавательно-интеллектуальному, художественно-исполнительскому и мотивационно-поведенческому. Таким образом, эффективность реализации межпредметного подхода на занятиях с подростками класса фортепиано

учреждений дополнительного образования в условиях внедрения соответствующей авторской педагогической модели можно считать доказанной.

Выводы по главе 2

Вторая глава исследования посвящена описанию авторской педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования и эксперимента по ее практической апробации, включившего в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Обоснованная и разработанная в ходе исследования авторская педагогическая модель реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования включает целевой, содержательный, организационно-технологический и оценочно-результативный блоки. В целевом блоке представлены цель и задачи педагогического моделирования.

В содержательный блок модели входят концептуальные основы процесса реализации межпредметного подхода в обучении подростков классе фортепиано, которыми послужили идеи системного и полихудожественного подхода, межпредметных связей и интеграции в образовании, теории содержательного обобщения в обучении и художественного обобщения на уроках искусства, ассоциативная теория мыслительной деятельности и положения психологии подросткового возраста, а также методология музыкального образования и фортепианной педагогики. Важнейшими компонентами содержательного блока являются принципы и педагогические условия реализации межпредметного подхода в процессе фортепианных занятий с подростками в системе дополнительного образования.

Организационно-технологический блок включил в себя комплекс методов, опирающийся как на общепедагогические методы, так и на методы музыкального образования и фортепианной педагогики; формы обучения и дидактический материал. Оценочно-результативный блок содержит специально разработанный для настоящего исследования диагностический инструментарий, включающий в себя критерии, показатели, методы

диагностики и уровни, а также планируемый результат внедрения педагогической модели.

На первом этапе педагогического эксперимента была поставлена задача выявить степень осведомленности преподавателей фортепиано системы дополнительного образования в отношении реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано и изучить их мнения относительно целесообразности применения данного подхода в работе с подростками. Опрос, проведенный среди преподавателей фортепиано учреждений дополнительного образования г. Москвы, обнаружил значительный интерес педагогического сообщества к вопросам реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано, что послужило убедительным подтверждением актуальности настоящего исследования.

На констатирующем этапе была также проведена первичная диагностика учащихся, направленная на определение уровня обобщенных знаний и умений, необходимых для полноценной интерпретации художественного образа музыкальных произведений, а также интереса к занятиям и психоэмоционального благополучия. Диагностика проводилась по трем критериям (познавательно-интеллектуальному, художественно-исполнительскому и мотивационно-поведенческому) и девяти показателям, позволяющим составить достаточно полное представление об уровне знаний, исполнительских умений, мотивации и психологическом благополучии учащихся-пианистов. Констатирующий этап эксперимента обнаружил низкий уровень у учащихся как контрольной, так и экспериментальной групп. Незначительное различие (0,1 балла) в обобщенных результатах групп можно считать непринципиальным.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена апробация авторской педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками экспериментальной группы отделения дополнительного образования ГБОУ г. Москвы «Школа № 1770». В процесс занятий по специальности

«Фортепиано» были внедрены соответствующие педагогические условия, комплекс методов и совокупность форм работы. Был привлечен широкий материал, реализующий межпредметные связи как с дисциплинами музыкально-теоретического цикла, так и с другими видами искусства, за счет чего было существенно расширено междисциплинарное содержание занятий в классе фортепиано.

На контрольном этапе была проведена итоговая диагностика с привлечением методических средств, аналогичных примененным на констатирующем этапе эксперимента. Зафиксирована положительная динамика в экспериментальной группе: у всех участников повысился уровень познавательно-интеллектуальному, художественно-исполнительскому и мотивационно-поведенческому критериям, в то время как в контрольной группе рост показателей хотя и присутствует, но не столь значительный.

Данные, полученные на контрольном этапе эксперимента, их статистическая обработка и сравнение с исходными данными показывают, что опытно-экспериментальная работа, проведенная на формирующем этапе, привела к существенному росту уровня испытуемых по всем критериям, что убедительно доказывает эффективность реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования и соответствующей педагогической модели.

Проведенное опытно-экспериментальное исследование по апробации педагогической модели реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано с подростками в условиях дополнительного образования подтвердило заявленную в гипотезе эффективность разработанной модели в условиях реального музыкально-образовательного процесса.

Заключение

Настоящее диссертационное исследование показало, что обучение подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования содержит в себе значительный, не до конца раскрытый, потенциал, связанный с возможностями реализации межпредметного подхода. В ходе освоения широкого спектра научной и теоретической литературы были изучены историко-теоретические основания применения межпредметного подхода в фортепианной педагогике и предложено понимание этих оснований как комплекса знаний, включающего наряду с концепциями межпредметных связей и интеграции адаптированный комплекс методов музыкального образования, а также раскрытые в соответствующем контексте психофизиологические особенности подростков и предпосылки познавательного интереса подростков к музыкальному искусству.

В то же время, опрос, проведенный среди преподавателей фортепиано учреждений дополнительного образования г. Москвы, обнаружил недостаточную степень осведомленности преподавателей фортепиано системы дополнительного образования в отношении реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано, а также значительный интерес педагогического сообщества к вопросам реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано, что послужило убедительным подтверждением актуальности настоящего исследования.

Представим некоторые **наиболее общие выводы**, состоящие в следующем:

Применение межпредметного подхода в фортепианной педагогике базируется на теории межпредметных связей, принципах системности, содержательного обобщения и художественного обобщения в обучении и ассоциативной теории умственной деятельности и направлено на целостное освоение учащимися музыкальных произведений в контексте общечеловеческой культуры.

В целях совершенствования процесса фортепианного обучения подростков в системе дополнительного образования была разработана авторская педагогическая модель, позволившая определить целевые установки, методологическую основу, принципы, педагогические условия, комплекс методов, средства, формы, диагностический инструментарий, планируемые результаты реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано.

В качестве ключевого содержательного компонента авторской модели раскрыты педагогические условия совершенствования процесса обучения подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования путем реализации межпредметного подхода, а именно:

- обеспечение целостности междисциплинарного содержания учебного предмета «Фортепиано» на основе интеграции фортепиано и музыкально-теоретических дисциплин (элементарная теория музыки, сольфеджио, музыкальная литература и слушание музыки, хор и вокал), фортепианного исполнительства и разных видов искусства (живопись, литература, театр, архитектура);
- внедрение в практику комплекса методов, объединяющих общепедагогические методы, методы музыкального образования и методы фортепианной педагогики, причем ключевую роль играют методы музыкального образования: метод эмоциональной драматургии, метод создания художественного контекста, метод музыкального обобщения;
- совокупность форм работы, включающих в себя индивидуальные и мелкогрупповые занятия, самостоятельную работу, мастер-классы, открытые уроки, тематические концерты и концерты-лекции, академические прослушивания, внеклассные мероприятия, в том числе посещение музеев, картинных галерей, концертов, спектаклей, выставок и т.д.

Для проверки теоретических положений диссертации было предпринято опытно-экспериментальное исследование на базе отделения дополнительного образования ГБОУ г. Москвы «Школа № 1770», которое

проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, и состояло в организации экспериментальной и контрольной групп учащихся, диагностических мероприятий и практического внедрения авторской педагогической модели в обучение учеников экспериментальной группы, в то время как участники контрольной группы занимались по традиционной методике. В процессе занятий по специальности «Фортепиано» на формирующем этапе эксперимента были реализованы выявленные автором педагогические условия, комплекс методов и совокупность форм работы, а также привлечен материал, осуществивший межпредметные связи как с дисциплинами музыкально-теоретического цикла, так и с другими видами искусства, что существенно расширило междисциплинарное содержание фортепианных занятий.

Сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, подтвердил, что опытно-экспериментальная работа, проведенная на формирующем этапе, привела к существенному росту уровня испытуемых по всем критериям (познавательно-интеллектуальному, художественно-исполнительскому и мотивационно-поведенческому).

Таким образом, в результате проведенной научно-исследовательской работы доказана эффективность реализации межпредметного подхода в обучении подростков игре на фортепиано в условиях применения авторской педагогической модели.

Сформулированные в настоящем исследовании положения могут быть с успехом применены в музыкально-образовательной практике и послужить методической основой для совершенствования процесса обучения подростков игре на фортепиано в системе дополнительного образования путем реализации межпредметного подхода.

В то же время, в связи с тем, что применение межпредметного подхода в фортепианной педагогике является чрезвычайно серьезной и обширной научной проблемой, данное исследование не претендует на полноту в ее

раскрытии. **Перспектива дальнейшего исследования** проблемы может быть связана, на наш взгляд, с расширением содержания учебной дисциплины «Фортепиано» в ракурсе междисциплинарной интеграции, совершенствованием компетентности педагогов-пианистов в области межпредметного подхода в музыкальном образовании, а также выявлением и конкретизацией влияния ассоциативного мышления на эффективность применения межпредметного подхода на занятиях фортепиано с учащимися разных возрастных категорий.

Список литературы

1. *Абдуллин, Э.Б.* Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. *Аванесов, Ю.М.* Реализация концепции межпредметных связей в музыкальной педагогике / Ю.М. Аванесов // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 151-153.
3. *Алексеев, А.Д.* История фортепианного искусства. В 3 ч. / А.Д. Алексеев. – СПб.: Планета музыки, 2022. – 416 с.
4. *Алексеев, А.Д.* Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1982. – 268 с.
5. *Амонашвили, Ш.А.* Современный подросток в психологическом исследовании / Ш.А. Амонашвили // Психология современного подростка. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
6. *Ананьев, Б.Г.* Избранные труды по психологии / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. – 546 с.
7. Антология мировой философии. В 4-х т. Т.1. – М.: Мысль, 1969. – 576 с.
8. *Антонов, Н.С.* Интегративная функция обучения / Н.С. Антонов. – М.: Просвещение. 1994. – 304 с.
9. *Артоболевская, А.Д.* Личность ученика и обучение / А.Д. Артоболевская // Хрестоматия маленького пианиста: учебное пособие для начальных классов ДМШ. – М.: Советский композитор, 1991. – 136 с.
10. *Арчажникова, С.Н.* Развитие творческих способностей младших школьников (6-8 лет) на основе взаимосвязи преподавания «Сольфеджио» и «Фортепиано»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Арчажникова – Москва, 2000. – 23 с.
11. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев – М.: Музыка, 1971. – 376 с.

12. *Асмолов, А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке нового поколения стандартов образования // Проблемы стандартизации в системах образования стран Содружества Независимых Государств: Тр. Междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы стандартизации в образовании и пути их решения» (Москва, 10–11 ноября 2009 г.). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 294 с.
13. *Бабанский, Ю.К.* Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
14. *Бабанский, Ю.К.* Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
15. *Баренбойм, Л.А.* Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1969. – 288 с.
16. *Басина, Н.Э.* Цвет. Звук. Материал: учебно-методическое пособие; Приложение к курсу «Введение в язык искусства» / Н.Э. Басина, О.А. Суслова. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. – 24 с.
17. *Басин, Е.Я.* Психология художественного творчества / Е.Я. Басин. – М.: Знание, 1985. – 96 с.
18. *Бахтин, В.В.* Взаимодействие искусств на уроках музыки: Учебное пособие по методике преподавания музыки / В.В. Бахтин, Т.А. Шипилкина. – М.: Московский гуманитарный институт повышения квалификации и переподготовки кадров, 2005. – 144 с.
19. *Безрукова, В.С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: монография / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.
20. *Безрукова, В.С.* Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. трудов. – Свердловск: изд-во СИПИ, 1990. – С. 3-25.

- 21.Белова, Н.А. Музыкально-творческое развитие учащихся в детских учебных заведениях на основе ассоциативных связей различных видов искусства: дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Белова. – Москва, 2009. – 250 с.
- 22.Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М.: Педагогика, 1993. – 172 с.
- 23.Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. – 342 с.
- 24.Благой, Д.Д. Значение образных ассоциаций в работе педагога-пианиста / Д.Д. Благой // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М.: Музыка, 1966. – С. 21-28.
- 25.Бодина, Е. А. Идеи музыкального образования: от Платона до Кабалевского / Е.А. Бодина – М.: МГПУ, 2013. – 247 с.
- 26.Бодина, Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века: учебник для вузов / Е.А. Бодина – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 333 с.
- 27.Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1972. - 44 с.
- 28.Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ, 2009. – 811 с.
- 29.Бондаревская, Е.В. Введение в педагогическую культуру: учебное пособие / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. – 172 с. – С. 98.
- 30.Борев, Ю.Б. Эстетика: Учебник / Ю.Б. Борев. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.
- 31.Бочкарёв, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. / Л.Л. Бочкарёв. – М.: ИП РАН, 1997. – 352 с.
- 32.Буасье, А. Уроки Листа / А. Буасье. – СПб.: Композитор, 2006. – 77 с.

33. *Ванслов, В.В.* Всестороннее развитие личности и виды искусства / В.В. Ванслов. – М.: Советский художник, 1966. – 118 с.
34. *Ванлов, В.В.* Изобразительное искусство и музыка: очерки / В.В. Ванлов. – Л.: Художник РСФСР, 1977. – 296 с.
35. *Ванлов, В.В.* О музыке и балете / В.В. Ванлов. – М.: Памятники исторической мысли, 2007. – 331 с.
36. *Вицинский, А. В.* Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ / А. В. Вицинский. – М.: Классика-XXI, 2003. – 100 с.
37. *Волошина, Т.А.* Межпредметные связи на занятиях музыкально-теоретического цикла / Т.А. Волошина // Европейский форум молодых исследователей: сборник статей. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2019. – С. 41-46.
38. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
39. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика Пресс, 1996. – 550 с.
40. *Выготский, Л.С.* Психология развития человека / Л.С. Выготский – М.: Эксмо, 2005. – 1136 с.
41. *Гайсина, В.П.* Роль музыкально-исполнительской деятельности в воспитании эмоциональной культуры обучающихся в фортепианном классе / Гуманитарные науки в XXI веке / В.П. Гайсина. – М.: Спутник, 2014. – № 18. – С. 166 – 169.
42. *Галеев, Б. М.* Содружество искусств и синтез искусств / Б.М. Галеев. – М.: Знание, 1982. – 64 с.
43. *Гальтон, Ф.* Исследование человеческих способностей и их развитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.academy-continent.ru/sposobnosti-i-zadatki.-razvitiye-sposobnostey.html> (Дата обращения 14.01.2023)

- 44.Генадис, М.Е. Межпредметные связи в теории и методике музыкального воспитания: учебно-методическое пособие / М.Е. Генадис, В.В. Иохвидо; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Министерство образования Ставропольского края, ГБОУ ВО «Ставропольский гос. пед. институт» в г. Ессентуки. – Ставрополь: Ставролит, 2020. – 47 с.
- 45.Гинзбург, В. Г. Межпредметные связи – залог эффективности обучения в детской музыкальной школе / В.Г. Гинзбург // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей V Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 158-160.
- 46.Горюнова, Л.В. Музыка – язык общения / Л.В. Горюнова // Искусство в школе. – 2004. – № 5. – С. 3-11.
- 47.Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: NB Магистр, 1993. – 190 с.
- 48.Гоффман, И. Фортепианская игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гоффман. – М.: Классика-XXI, 2003. – 192 с.
- 49.Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
- 50.Гуняшова, Т.Ю. Взаимосвязь музыки с предметами естественных, гуманитарных и эстетических циклов / Т.Ю. Гуняшова // Музыка в школе. – 2003 – №1. – С. 54-57.
- 51.Гуренко, Е.Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы: Учеб. пособие. / Е.Г. Гуренко. – Новосибирск: НГК, 1985. – 86 с.
- 52.Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов, Психол. ин-т РАО. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 478 с.
- 53.Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д: изд-во Ростовского пед. университета, 2009. – 448 с.
- 54.Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании: Коллективная монография департамента музыкального искусства института культуры и

- искусств ГАОУ ВО МГПУ / Л.И. Уколова, О.В. Грибкова, Е.П. Кабкова и др. – М.: УЦ «Перспектива», 2023. – 148 с.
55. *Дистервег, А.* Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег; сост. и вступ. ст. В. А. Ротенберга. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
56. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. О.Е. Лебедева. М.: ВЛАДОС, 2010. – 256 с.
57. *Драгунова, Т.В.* Подросток / Т.В. Драгунова. – М.: Знание, 1976. – 96 с.
58. *Дрожжина, Е.Ю.* Методика формирования ассоциативного мышления у учащихся музыкальной школы: На занятиях сольфеджио и музыкальной литературы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Дрожжина. – Москва, 2003. – 30 с.
59. *Ерусёва, О.В.* Активизация познавательных процессов младших школьников в фортепианном классе (познавательный аспект): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Ерусёва. – Москва, 2011. – 29 с.
60. *Есина, М.В.* Проявление различных типов социальной активности подростков на уроках музыки / М.В. Есина, Г.Л. Князева // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2023. – № 3. – С. 190-195.
61. *Зверев, И.Д.* Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
62. *Зверев, И.Д.* О межпредметных связях в школьном преподавании: Метод. указания для лекторов и методистов ин-та усовершенствования учителей / И.Д. Зверев, акад.; М-во просвещения СССР. – М.: [б. и.], 1977. – 61 с.
63. *Земцова, Т. М.* Развитие эмоционально-волевой сферы подростков на уроках фортепиано в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Земцова. – М., 2010. – 26 с.
64. *Зись, А. Я.* Теоретические предпосылки синтеза искусств / А.Я. Зись // Взаимодействие и синтез искусств. – Л.: Наука, 1978. – С. 5-20.
65. Интеграция образовательного процесса на основе художественно-эстетического воспитания / под ред. Н.В. Микляевой. – М.: Сфера, 2013. – 128 с.

66. *Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский.* – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
67. *Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? Кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский.* – М.: Просвещение, 2005. – 222 с.
68. *Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления / Д.Б. Кабалевский.* – М.: Педагогика, 1986. – 188 с.
69. *Кабалевский, Д. Б. «Ровесники»: Беседы о музыке для юношества / Д.Б. Кабалевский.* – М.: Музыка, 1987. – 126 с.
70. *Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова-Меллер.* – М.: Знание, 1981. – 96 с.
71. *Кабкова, Е.П. Два направления отечественного музыкального образования / Е.П. Кабкова // Искусство и образование.* – 2017. – №3 (107). – С. 52-63.
72. *Кабкова Е.П. Интегрированное обучение и полихудожественное воспитание / Е.П. Кабкова // Инициативы XXI века.* – 2009. – №1. – С. 46-51.
73. *Кабкова, Е.П. Простые понятия и сложные решения: к вопросу взаимоотношений учителя и ученика / Е.П. Кабкова // Казанский педагогический журнал.* – 2021. – № 2 (145). – С. 20-26.
74. *Кабкова, Е.П. Художественное обобщение на уроках искусства / Е.П. Кабкова.* – М.: ИХО РАО, 2004. – 261 с.
75. *Каган, М.С. Морфология искусства: учеб. пособие для вузов / М.С. Каган.* – М.: Юрайт, 2019. – 388 с.
76. *Калимуллина, О.А. Развитие творческого потенциала подростков средствами музыкально-эстетических практик / О.А. Калимуллина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-tvorcheskogo-potentsiala-podrostkov-sredstvami-muzykalno-esteticheskikh-praktik> (Дата обращения 18.03.2023).*
77. *Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант; вст. ст. А. Гулыги. Сочинения. В 8-ми т. – Т.5. – М.: Искусство, 1994. – 365 с.*
78. *Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев.* – М., 1982. – 421 с.

79. *Кедров, Б.М. Предмет и взаимосвязь естественных наук / Б.М. Кедров.* – М.: Наука, 1967. – 253 с.
80. *Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская.* – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
81. *Кле, М. Психология подростка: психосексуальное развитие / Мишель Кле [Пер. с фр.].* М.: Педагогика, 1991. – 171 с.
82. *Князева, Г.Л. К вопросу о программах дополнительного музыкального образования / Г.Л. Князева, Е.М. Моисеенкова // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей: традиции и новаторство: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.* – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. – С. 243-245.
83. *Князева, Г.Л. Предпосылки развития интереса подростков-учащихся ДМШ к классическому музыкальному искусству / Г.Л. Князева // Проблемы художественно-эстетического образования и воспитания в контексте социокультурных вызовов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.* – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 25-30.
84. *Коган, Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста / Г.М. Коган.* – М.: Музыка, 1969. – 343 с.
85. *Козырева, Е. В. Дополнительное музыкальное образование: теория, эксперимент, практика / Е.В. Козырева.* – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2005. – 123 с.
86. *Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Под ред. А. И. Пискунова.* – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.; Т. 2. – 576 с.
87. *Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци.* – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
88. *Кон, И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон.* – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.

89. Концепция культурообразного образования / В.Т. Кудрявцева, В.И. Слободчикова, Л.В. Школьяр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/104572/pedagogika/kontsepsiya_kulturosoobraznogo_obrazovaniya_kudryavtseva_slobodchikova_shkolyar (Дата обращения: 20.05.2023).
90. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/#1000> (Дата обращения: 20.11.2022).
91. Корыхалова, Н.П. За вторым роялем. Работа над музыкальным произведением в фортепианном классе. – СПб.: Композитор, 2006. – 552 с.
92. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
93. Кременштейн, Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б.Л. Кременштейн. – М.: Классика-XXI, 2009. – 132 с.
94. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
95. Кулагин, П.Г. Межпредметные связи в обучении / П.Г. Кулагин. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
96. Лагутин, А.И. Примерная программа и методические рекомендации по учебной дисциплине «Музыкальная литература»: для детских музыкальных школ и музыкальных отделений школ искусств. – М.: Министерство культуры РФ, научно-методический центр по художественному образованию, 2002. – 81 с.
97. Лапинская, Л.А. Предмет специальности сквозь призму межпредметных связей / Л.А. Лапинская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://collegy.ucoz.ru/publ/27-1-0-2028> (Дата обращения: 28.10.2023)
98. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2004. – 325 с.

99. Либерман, Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е.Я. Либерман. – М.: Музыка, 1988. – 236 с
100. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
101. Локк, Дж. Опыт о человеческом разумении / Пер. с англ. Савина А.В. – М.: Азбука, 2022. – 864 с.
102. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов. – М.: изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 423 с.
103. Лосев, А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития: в 2-х книгах. Книга 1 / А.Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1992. – 656 с.
104. Любомудрова, Н.А. Методика обучения игре на фортепиано / Н.А. Любомудрова. – М.: Музыка, 1982. – 143 с.
105. Майкапар, С.М. Как работать на рояле. Беседа с детьми / С.М. Майкапар. – Л.: Гос. муз. изд-во, 1963. – 32 с.
106. Майковская, Л. С. Артистизм музыканта – инструменталиста: сущность и структура // Вестник МГУКИ / Л.С. Майковская, Н.Э. Буаттура. – № 2. – 2013. – С. 222 – 227.
107. Маккиннон, Л. Игра наизусть / Л. Маккиннон. – М.: Классика – XXI, 2006. – 152 с.
108. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебное пособие для вузов и слушателей курсов психологических дисциплин / А.Г. Маклаков. – СПб.: Изд. дом «Питер», 2012. – 593 с.
109. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
110. Мастера советской пианистической школы: очерки / Под ред. А.А. Николаева. – М.: Музгиз, 1954. – 229 с.
111. Матвеева, Л.В. Приобщение подростков к классической музыке в школьном образовательном процессе / Л.В. Матвеева // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 84.

112. *Медушевский, В.В.* Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 266 с.
113. *Метнер, Н.К.* Повседневная работа пианиста и композитора: учебное пособие. / Н.К. Метнер. – М.: Музыка, 1979. – 69 с.
114. Музыка: 1-8 классы: программы общеобразовательных учреждений / под руководством Д.Б. Кабалевского; М-во образования и науки РФ. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2007. – 224 с.
115. Музикальное образование: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.В. Школьяр, Л.Л. Алексеева и др. – М.: Русское слово – учебник, 2014. – 528 с.
116. Музикальный энциклопедический словарь / Под ред. Г.В. Келдыша. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
117. *Мухина, В.С.* Возрастная психология: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В.С. Мухина – М.: Academia, 2006. – 606 с.
118. *Назайкинский, Е.В.* О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 599 с.
119. *Нейгауз, Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 5-е изд. / Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
120. *Немов, Р.С.* Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2003. – 688 с.
121. О реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств: в 2 ч. / авт. – сост. А.О. Аракелова. – М.: Минкультуры России, 2012. – Ч.1. – 118 с.
122. *Павлова, Н.Д.* Гуманистическое воспитание на современном этапе развития педагогической науки / Н.Д. Павлова, Г.Л. Князева // Наука и образование в контексте культурных традиций: материалы международной научно-практической конференции. – М.: Издательство «Перо», 2018. – С. 205-210.

123. *Павлов, И.П.* Лекции по физиологии // И.П. Павлов. Полн. собр. соч. – Т.5. – М.: Изд-во Академии Медицинских наук СССР, 1952. – 492 с.
124. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/pedagogics/Modelirovanie-1064> (дата обращения: 30.08.2023).
125. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
126. *Перельман, Н. Е.* В классе рояля / Н.Е. Перельман. – М: Классика – XXI, 2007. – 127 с.
127. *Песталоцци, И.Г.* Гармоничное развитие человека. Традиции европейского образования / И.Г. Песталоцци. – М.: Амрита, 2021. – 260 с.
128. *Петрушин, В. И.* Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. – 2-е изд. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. – 400 с.
129. *Печерская, А.Б.* Работа над музыкальным образом в фортепианном классе ДМШ / А.Б. Печерская, Г.Л. Князева // Феномен детства и юности в культуре, искусстве, образовании: сборник научных статей. Отв. ред. В.Ф. Щербаков. – М.: ООО «Издательство «Согласие», 2022. – С. 64-70.
130. *Печерский, Б. А.* Очень краткий курс истории музыки / Б. А. Печерский. – М.: Композитор, 2013. – 98 с.
131. *Пидкасистый, П.И.* Педагогика: учеб. для студентов вузов / П.И. Пидкасистый. – М.: Академия, 2014. – 619 с.
132. *Пиличяускас, А.А.* Познание музыки как воспитательная проблема. Пособие для учителя / А.А. Пиличяускас. – М.:МИРОС, 1992. – 40 с.
133. *Погорельцева, Ю.А.* Психология личности: учебное пособие / Ю.А. Погорельцева. – СПб.: СПбГТУРП, 2011. – 105 с.
134. *Подласый, И. П.* Педагогика: в 3-х кн. Кн. 2: Теория и технологии обучения: учеб. для студентов вузов / 2-е изд., испр. и доп. / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 268 с.

135. *Поливанова, К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 21-33.
136. *Поливанова, К.Н.* Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 180 с.
137. Приказ Министерства культуры РФ «Об утверждении Федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Фортепиано» и сроку обучения по этой программе» от 12.03.2012 № 163. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70170002/> (Дата обращения: 14.05.2022).
138. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 630 с.
139. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. Пособие для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
140. Психология современного подростка / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
141. *Радынова, О.П.* Системность как ведущий принцип освоения музыкальных стилей на практических занятиях фортепиано / О.П. Радынова, Г.Л. Князева, А.Б. пчерская // Наука и Школа. – №6. – 2016. – С. 181-186.
142. *Райс, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин; пер. с англ. под науч. ред. Е.И. Николаевой. – СПб.: Питер, 2010. – 816 с.
143. *Ращепкина, Л.Р.* К вопросу об интеграции в образовательном процессе ДМШ // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII международной научной конференции. – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 79-81.
144. *Реан, А.А.* Психология подростка. Учебник / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-

евро-знак, 2003. – 324 с.

145. *Резапкина, Г.В.* Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для психологов и педагогов / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2005. – 208 с.
146. *Решетникова, Т.К.* Культурологический подход в музыкальном образовании школьников / Т.К. Решетникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/muzykalnoe-vospitanie/reshetnikova-t-k-kulturologicheskij-podkhod-v-muzykalnom-obrazovanii-shkolnikov>.
147. *Римский-Корсаков, Н.А.* Полное собрание сочинений. Т. 7. Литературные произведения и переписка / Н.А. Римский-Корсаков; подгот. А.С. Ляпуновой и Э.Э Язовицкой. – М.: Музыка, 1970. – 472 с.
148. *Рождерс, К.Р.* Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс. – М.: ИОИ, 2017. – 237 с.
149. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Питер, 2012. – 705 с.
150. *Ручьевская, Е.А.* Классическая музыкальная форма: учебник по анализу / Е. А. Ручьевская. – СПб.: Композитор, 2004. – 297 с.
151. *Савенкова, Л.Г.* Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства / Л.Г. Савенкова. – М.: МАГМУ – РАНХиГС, 2014. – 156 с.
152. *Савенкова, Л. Г.* Интеграция в педагогике искусств / Л.Г. Савенкова // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания: материалы междунар. конф. – М., 2003. – С. 28-46.
153. *Савшинский, С.И.* Пианист и его работа / С.И. Савшинский. – Л.: Советский композитор, 1961. – 270 с.
154. *Савшинский, С.И.* Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. – М.: Планета музыки, 2020. – 192 с.
155. *Садовский, В.Н.* Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В.Н. Садовский // Системные

исследования. Методологические проблемы: Ежегодник. – 1979. – М.: Наука, 1980. – С. 29-54.

156. *Самарин, Ю.А.* Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Ю.А. Самарин; под ред. Г.А. Неценко, З.Г. Найденовой. – Гатчина: Ленингр. обл. институт экономики и финансов, 2003. – 318 с.

157. *Сергеев, И. С.* Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 130 с.

158. *Скаткин, М.Н.* Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

159. *Скrebков, С.С.* Художественные принципы музыкальных стилей / С.С. Скrebков. – М.: Музыка, 1973. – 448 с.

160. *Сластенин, В.А.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

161. *Смирнова, Т.И.* Фортепиано. Интенсивный курс. Пособие для преподавателей, детей и родителей. Методические рекомендации / Т.И. Смирнова. – М.: Крипто-логос, 1992. – 54 с.

162. Современный толковый словарь русского языка / Под ред. Т.Ф. Ефремовой. В 3-х тт. Том 2. – М.: Астрель, 2006. – 1168 с.

163. *Сохор, А.Н.* Воспитательная роль музыки / А.Н. Сохор. – Л.: Музыка, 1975. – 64 с.

164. *Старчеус, М.С.* О новых и старых методах обучения музыкантов / М.С. Старчеус // История музыкального образования: новые исследования: материалы международного семинара пятой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования. – М.: Пермь, 2016. – С. 62-70.

165. *Степанова, А.Р.* Межпредметный подход: связь специального фортепиано и сольфеджио / Перспективы развития современной культурно-образовательной среды столичного мегаполиса: Материалы научно-

практической конференции института культуры и искусств Московского городского педагогического университета (г. Москва, 16-19 апреля 2018 г.). – М.: УЦ Перспектива, 2018. – С. 233-238.

166. *Суслова, Н.В.* Методика преподавания музыки (основное общее образование). Музыкальное произведение в контексте межпредметных связей / Н.В. Суслова – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 77 с.
167. *Суходимцева, А.П.* Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем / А.П. Суходимцева, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова // Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319-336.
168. *Сюй, М.* Проблемы современной музыкальной педагогики в контексте творческого развития личности подростков / Минюй Сюй, Л.И. Уколова // Педагогический научный журнал. 2023. – Том 6. – № 3. – С. 160-165.
169. *Тарабакина, Л. В.* Эмоциональное развитие подростков / Л.В. Тарабакина. – М.: Издательство «Прометей», 2014. – 208 с.
170. *Тарасов, Г.С.* Музыкальная психология / Г.С. Тарасов // Спутник учителя музыки: ст. / сост. Т.В. Челышева. – М., 1993. – С. 52–69.
171. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под общей ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
172. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов / отв. ред. Э. А. Голубева, Е. П. Гусева, В. А. Кольцова, О. Е. Серова. – М.: Наука, 2003. – 379 с.
173. *Терликова, Л. Е.* Пути реализации межпредметных связей в курсе общего фортепиано / Л.Е. Терликова; М-во культуры РСФСР, Ростовский гос. муз.-пед. ин-т. – Ростов-на-Дону: [б. и.], 1985. – 17 с.
174. *Тимакин, Е.М.* Воспитание пианиста: метод. пособие / Е.М. Тимакин. – М.: Сов. композитор, 1989. – 143 с.

175. *Торопова, А.В.* Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебное пособие / А.В. Торопова. – М.: Граф-пресс, 2008. – 200 с.
176. *Уколова, Л.И.* Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека / Л.И. Уколова // Педагогика искусства. 2012. № 4. – С. 40-49.
177. *Уколова, Л. И.* Музыкальная среда как средство становления духовной культуры подрастающего поколения: монография / Л. И. Уколова. – М. : АС-Траст, 2007. – 224 с.
178. *Уколова, Л.И.* Синтез искусств в образовательном пространстве как фактор эстетического воспитания личности / Л.И. Уколова // Музыкальная культура и образование: теория, история, практика: сборник материалов научно-практической конференции. 2016. – С. 11-17.
179. *Ушинский, К.Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт пед. антропологии. Ч. 1: Часть физиологическая; Часть психологическая; Сознание. Чувствования. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 511 с.
180. *Ушинский, К.Д.* Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт пед. антропологии. Ч. 2: Часть психологическая; Воля; Материалы к III тому. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 495 с.
181. *Федорец, Г.Ф.* Межпредметные связи в процессе обучения: Учебное пособие / Г.Ф. Федорец. – М.: Наука, 1995. – 45 с.
182. *Федорова, В.Н.* Межпредметные связи: На материале естественнонауч. дисциплин сред. школы / В.Н. Федорова, Д.М. Кирюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 152 с.
183. *Федорович, Е. Н.* Основы музыкальной психологии. / Е.Н. Федорович, Е.В. Тихонова. – М.: Директмедиа, 2014. – 279 с.
184. *Фейгин, М.Э.* Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Э. Фейгин. – М.: Музыка, 1968. – 80 с.
185. *Файнберг, С.Е.* Пианизм как искусство. Учебное пособие. / С.Е. Файнберг. – М.: Классика-XXI, 2003. – 335 с.

186. *Фельдштейн, Д. И.* Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста: Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов / Д. И. Фельдштейн, сост. Л. М. Семенюк / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
187. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 31-41.
188. *Фомина, Н.Н.* Формы развития художественной одаренности детей в период подросткового кризиса / Н.Н. Фомина // Педагогика искусства. – 2015. – № 4. – С. 35-49.
189. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
190. Формирование личности старшеклассника / А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина / Под ред. И.В. Дубровиной; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 169 с.
191. *Хань, Мо* Традиции российской фортепианной педагогики в контексте совершенствования профессиональной подготовки китайских учащихся-пианистов: автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 2019. – 24 с.
192. *Хачатуян, Д.К.* Словарь по искусству. Архитектура. Живопись. Музыка / Д. К. Хачатуян. – М.: Омега, 1999. – 663 с.
193. *Холопова, В. Н.* Междисциплинарные акценты общей теории музыки / В.Н. Холопова // Журнал Общества теории музыки. –2013. – № 1 – С. 31-38.
194. *Холопова, В. Н.* Музыка как вид искусства: учебное пособие / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.
195. *Холопова, В. Н.* Музыкальный ритм / В.Н. Холопова. – М.: Музыка, 1980. – 71 с.
196. *Холопова, В. Н.* Теория музыкального содержания / В.Н. Холопова. – М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2009. – 24 с.

197. *Хуан, Пин* Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008. – 21 с.
198. *Цагарелли, Ю.А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности / Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Композитор, 2008. – 212 с.
199. *Цукерман, Г.А.* Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста / Г.А. Цукерман // Вестник МАРО. 2000. № 7.
200. *Цыпин, Г.М.* Обучение игре на фортепиано: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Г.М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
201. *Цыпин, Г.М.* Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин: Проблемы, суждения. – М.: Интерпрайс, 1994. – 384 с.
202. *Чапаев, Н.К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н.К Чапаев. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 372 с.
203. *Шаповаленко, И.В.* Возрастная психология / И.В. Шаповаленко – М.: Гардарики, 2004. – 349 с.
204. *Шатковский, Г.И.* Развитие музыкального слуха / Г.И. Шатковский. – М.: Амрита – Русь, 2012. – 208 с.
205. *Шацкий, С.Т.* Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – 720 с.
206. *Шишлянникова, Н.П.* Интеграция искусств на уроках / Н.П. Шишлянникова // Начальная школа. – 1999. – № 10. – С. 25-30.
207. *Школяр, Л.В.* Музыкальное образование в школе /Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская. – М.: Академия, 2001. – 232 с.
208. *Школяр, Л.В.* Теория и методика музыкального образования детей / Л.В. Школяр. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 336 с.
209. *Шуман, Р.* О музыке и музыкантах. Собрание статей в двух томах. Т. 1. / Ред. Д. Фришман. – М.: Музыка, 1975. – 406 с.

210. *Шапов, А.П.* Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / А. П. Шапов. – М.: Классика – XXI, 2002. – 176 с.
211. *Щеглова, Т.Т.* Роль курса фортепиано в осуществлении межпредметных связей / XXI век: проблемы культуры и образования: сборник научных статей / Федеральное агентство по культуре и кинематографии, Московский гос. ун-т культуры и искусств; [науч. ред. Н.В. Кротова, В.И. Черниченко]. – М: МГУКИ, 2006. – 216 с.
212. *Щербакова, А. И.* Музыка в контексте культурологического анализа формирования мировоззрения личности / А.И. Щербакова // Гуманитарное пространство. Международный альманах. – 2013. – Т. 2, – № 4. – С. 659-665.
213. *Щукина, Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной деятельности / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 190 с.
214. *Щукина, Г.И.* Познавательный интерес в учебной деятельности школьника / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1975. – 444 с.
215. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2009. – 98 с.
216. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
217. *Эриксон, Г.Э.* Детство и общество. – Изд. 2-е, перераб. и дополн. / Пер. с англ. / Г.Э. Эриксон. – СПб.: ООО Речь, 2000. – 416 с.
218. Эстетическое воспитание в школе / Под ред. А.И. Бурова, Б.Т. Лихачева. – М.: Педагогика, 1974. – 303 с.
219. *Юдин, Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 386 с.
220. *Юм, Д.* Трактат о человеческой природе / Пер. с англ. С. Церетели. – М.: АСТ, 2022. – 799 с.
221. *Юсов, Б.П.* Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей /

- Б.П. Юсов. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.
222. *Юсов, Б.П.* Проблема художественного воспитания и развития школьников. Монография / Б.П. Юсов. – М.: ФГНУ ИХО РАО, 2012. – 308 с.
223. *Яворский, Б. Л.* Статьи, воспоминания, переписка, т. 1. / Б.Л. Яворский. – М.: Советский композитор, 1972. – 720 с.
224. *Яворский, Б.Л.* Сюиты Баха для клавира. Носина В.Б. О символике «Французских сюит» И.С. Баха / Б.Л. Яворский, В.Б. Носина. – М.: Классика-XXI, 2023. – 156 с.
225. *Якиманская, И.С.* Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1999. – 231 с.
226. *Якиманская, И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 95 с.
227. *Яо, Вэнцзяо.* Фортепианное образование в современном Китае. Достижения, проблемы и перспективы / Вэнцзяо Яо // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №3 (88) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fortepiannoe-obrazovanie-v-sovremennom-kitae-dostizheniya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 30.01.2023).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Опросный лист для преподавателей фортепиано

Уважаемые коллеги!

Департамент музыкального искусства ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» проводит научное исследование для выявления целесообразности применения межпредметного подхода на индивидуальных занятиях фортепиано в учреждениях дополнительного образования.

Просим Вас ответить на вопросы анкеты. При заполнении опросного листа необходимо выбрать и отметить близкий Вам вариант ответа.

Благодарим за помощь!

1. Укажите, пожалуйста, Вашу возрастную категорию:

- начинающий специалист (18 – 30 лет);
- специалист среднего возраста (31-50 лет);
- специалист солидного возраста (51 и более лет)

2. Известен ли Вам межпредметный подход в образовании?

- да, хорошо известен;
- имею об этом некоторое представление;
- нет, впервые слышу

3. Считаете ли Вы межпредметный подход значимым в музыкальном образовании?

- да, на мой взгляд, данный подход может выступить значимым ресурсом в музыкальном образовании;
- думаю, что применение данного подхода возможно в некоторых случаях на усмотрение педагога;

- не думаю, что это может иметь отношение к музыкальному образованию

4. Применяете ли Вы межпредметный подход на занятиях с подростками?

- да, систематически применяю, считаю этот подход важным для общего художественно-эстетического развития моих подопечных;
- иногда применяю, но это не всегда возможно в силу ограниченности учебного времени;
- нет, считаю это лишним

5. Считаете ли Вы свои знания о межпредметном подходе в контексте работы с подростками в классе фортепиано достаточными?

- да, вполне;
- не совсем;
- нет, не располагаю такими знаниями

6. Хотелось бы Вам расширить свои знания о межпредметном подходе в контексте преподавания фортепиано в учреждениях дополнительного образования?

- да, это было бы интересно;
- да, чувствую в этом потребность;
- нет, не вижу такой необходимости

7. Как, по Вашему мнению, необходимо выстроить работу в классе фортепиано в рамках межпредметного подхода?

- внедрять приемы и методы из других музыкальных дисциплин в фортепианные занятия (анализ нотного текста, сольфеджирование голосов);
- демонстрировать образцы других видов искусства;
- проводить тематические беседы;

- делать компьютерные презентации;
- задавать в качестве домашних заданий чтение дополнительной литературы и просмотр видео- и киноматериалов;
- организовывать выездные мероприятия (посещение концертов, музеев, театров);
- иное (укажите, что именно)

8. В чем Вы видите пользу внедрения межпредметного подхода в процесс занятий в классе фортепиано? Ответьте в свободной форме.
9. Какие качества и способности, по Вашему мнению, могут быть развиты в результате реализации межпредметного подхода на занятиях фортепиано? Ответьте в свободной форме.

Благодарим за уделённое нашему исследованию время!

**Оценка психоэмоционального благополучия подростков
(опросный лист на основе авторской адаптации методики
Г.В. Резапкиной)**

Вам предлагается ряд утверждений. Если вы согласны с утверждением, поставьте рядом с ним знак «+», если не согласны – поставьте «-».

1. Перед экзаменами, академическими прослушиваниями, зачетами я плохо засыпаю, и мне снятся тревожные сны.
2. Меня тревожат мысли о предстоящем концерте, зачете, экзамене.
3. Иногда мне кажется, что я совсем не умею играть на фортепиано.
4. Когда педагог по специальности показывает мне новый технический прием, мне непросто сосредоточиться, мне кажется, что я неспособен с ним справиться.
5. Я болезненно реагирую на критику педагога по специальности.
6. Задание прочитать с листа новое произведение приводит меня в замешательство.
7. На занятии по специальности мне бывает трудно сосредоточиться на том или ином задании.
8. Публичные выступления вызывают у меня панику.
9. Мне больше нравятся домашние занятия, чем публичные выступления.
10. Я часто думаю, что могу забыть нотный текст на экзамене.
11. Когда я волнуюсь, у меня холодные и мокрые руки.
12. На занятия по фортепиано я часто прихожу неподготовленным.

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитайте общее количество положительных ответов.

0-3 – высокий уровень психоэмоционального благополучия на занятиях фортепиано, низкий уровень тревожности

4-6 – уровень психоэмоционального благополучия на занятиях фортепиано выше среднего, уровень тревожности средний

7-9 – уровень психоэмоционального благополучия на занятиях фортепиано средний, уровень тревожности выше среднего

10-12 – низкий уровень психоэмоционального благополучия на занятиях фортепиано, высокий уровень тревожности

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Нотные примеры

Musical score for Bach's Allemande from the French Suite No. 5 in B-flat major. The score is for two staves: treble and bass. The key signature is B-flat major (two flats). The tempo is Allegro moderato (♩ = 100). The dynamics include piano (p), crescendo (cresc.), and diminuendo (dimin.). The bass staff features several bassoon entries marked with a bassoon symbol and an asterisk (*). The score consists of two systems of music.

Илл. 1 – И.С. Бах. Аллеманда из Французской сюиты Ми-бемоль мажор

Musical score for Bach's Organ chorale prelude 'Ich ruf' zu dir, Herr Jesu Christ' from the Orgelbüchlein. The score is for two staves: treble and bass. The key signature is B-flat major (two flats). The music consists of three systems of music, each featuring a bassoon line with bassoon symbols and asterisks (*).

Илл. 2 – И.С. Бах. Органная хоральная прелюдия «Ich ruf' zu dir, Herr Jesu Christ»

Musical score for Haydn's Sonata No. 22 in B-flat major, I part. The score is for two staves: treble and bass. The key signature is B-flat major (two flats). The dynamics include piano (p), forte (f), and a dynamic marking with a wavy line (wavy line). The bass staff features a prominent bassoon line.

Илл. 3 – Й. Гайдн. Соната № 22 Си-бемоль мажор, I часть



Илл. 4 – Й. Гайдн. Соната № 22 B-dur, I часть (Главная партия)



Илл. 5 – Й. Гайдн. Соната № 22 B-dur, I часть (Побочная партия)

Prelude in E Minor

Op. 28 #4

Ф. Шопен

Largo.

espress.

Ф. Шопен

propianino.ru

Илл. 6 – Ф. Шопен. Прелюдия ми минор № 4

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Дипломы Сюй Миньюй за подготовку лауреатов фортепианных конкурсов



Сюй Миньюй 2017 Международный юношеский конкурс пианистов «Pearl River Caesarburg», отделение Шэньси Премия «Выдающийся руководитель »



Сюй Миньюй 2019 Международный юношеский конкурс пианистов «Pearl River Caesarburg», отделение Шэнси Премия «Выдающийся руководитель »



Сюй Миной
17-й Национа
льный конкур
с фортепиано
«Кубок Синха
й» в 2018 году
Премия «Выд
ающийся руко
водитель »

2018年西安市 长江 钢琴杯
青少年钢琴比赛



徐茗钰 同志

您在2018年西安市“长江钢琴杯”青少年
钢琴比赛中，荣获优秀指导教师奖。

特发此证 以资鼓励



Сюй Миной Конкурс пиан
истов среди молодежи «Ре
ка Янцзы» в Сиане, 2018 г
Премия «Выдающийся рук
оводитель »



Сюй Миньюй Фи
нал дивизиона
Шэньси «Венско
го международн
ого музыкальног
о конкурса»
2018 г. Премия «
Выдающийся ру
ководитель »



Сюй Миньюй 3-й Венский
международный конкурс п
ианистов имени Моцарта
Премия «Выдающийся рук
оводитель »



Сюй Минюй 5-й Венский международный конкурс пианистов имени Моцарта Премия «Выдающийся руководитель»



Сюй Минюй 2021 Фестиваль музыки и искусства IMAARTS City Trials Премия «Выдающийся руководитель»



Сюй Миньюй 2022 "Олимпийский" молодежный музыкальный шоу Премия «Выдающийся руководитель»



Сюй Миньюй 2023 Международный юношеский конкурс пианистов «Pearl River Caeserburg», отделение Шэньси Премия «Выдающийся руководитель»