

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи



СТАЧИНСКИЙ Владимир Иванович

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ
ИСПОЛНИТЕЛЕЙ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук,
профессор
Ротерс Татьяна Тихоновна

Луганск, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ	26
1.1 Мирозозрение как научная проблема	26
1.2 Историко-педагогические аспекты формирования профессионального мирозозрения будущих концертных исполнителей	50
1.3 Современные направления формирования профессионального мирозозрения будущих концертных исполнителей	84
1.4 Определение понятия «профессиональное мирозозрение будущих концертных исполнителей».....	99
Выводы к первой главе.....	112
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ	117
2.1. Определение процесса формирования профессионального мирозозрения будущих концертных исполнителей	117
2.2 Структура и содержание профессионального мирозозрения будущих концертных исполнителей.....	139
2.3 Концепция формирования профессионального мирозозрения будущих концертных исполнителей.....	161
Выводы ко второй главе.....	173
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ	177
3.1 Методическая модель процесса формирования профессионального мирозозрения будущих концертных исполнителей	177

3.2 Содержание экспериментальной методики по формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей	195
3.3 Формирование представлений и навыков, составляющих профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей	221
Выводы к третьей главе	236
ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ	242
4.1 Диагностический инструментарий определения сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей	242
4.2 Определение уровня сформированности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей	258
4.3 Реализация экспериментальной методики формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей	286
4.4 Анализ результатов экспериментальной работы.....	306
Выводы к четвертой главе	318
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	324
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	330
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА	371
СПИСОК ТАБЛИЦ	374
ПРИЛОЖЕНИЯ	375
ПРИЛОЖЕНИЕ А Теоретический курс: «Интерпретационная работа над музыкальным произведением»	375
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Алгоритм наблюдений	384
ПРИЛОЖЕНИЕ В Содержание первого интервью	399
ПРИЛОЖЕНИЕ Г Творческие задания	408
ПРИЛОЖЕНИЕ Д Второе интервью	417

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена масштабным социальным запросом на модернизацию высшего образования по всем направлениям профессиональной подготовки, востребованным в современном обществе. Само общество в ходе глобализации усложняется как структурно, так и содержательно. Соответственно уровень профессионального базового комплекса знаний, умений и навыков, необходимый для существования в социальном пространстве, должен неуклонно повышаться. Именно поэтому в современных условиях возрастает социально-педагогическая значимость исследования проблемы формирования профессионального мировоззрения будущих специалистов в различных видах профессиональной деятельности.

В ряде государственных документов, в частности, в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», формирование мировоззрения, понимаемого как интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, профессиональное развитие человека и осуществляемого в интересах человека, семьи, общества и государства, определяется в качестве общественно значимого блага.

Анализ современных научно-педагогических исследований свидетельствует о том, что в педагогической теории и практике предпринимается все больше попыток создания условий для формирования профессионального мировоззрения в рамках различных направлений профессиональной подготовки, но все, что к настоящему моменту уже создано, в подавляющем большинстве случаев представляет собой курсы и учебные модули общегуманитарной направленности, сосредоточенные на теоретическом аспекте мировоззрения.

В то же время совершенно не изученной проблемой и, соответственно, не интегрированной в практику подготовки специалистов, остается проблема связи профессионального мировоззрения и содержания конкретной

профессиональной деятельности.

Особенно сложно решить данную проблему в условиях профессиональной музыкальной деятельности. Это связано с тем, что предметным содержанием профессиональной музыкальной деятельности является музыкальное искусство, которое невербально по своей природе, и следовательно, решение данной проблемы в этом конкретном виде профессиональной деятельности требует, прежде всего, фундаментального музыковедческого обоснования.

Данное обоснование связано с пониманием музыкальной деятельности как триединства деятельности композитора-исполнителя-слушателя. Исчезновение хотя бы одного звена в данном триединстве не позволит музыкальному искусству осуществлять свою коммуникацию с социумом. При этом ученые-музыковеды подчеркивают особую роль исполнительской деятельности, которая является важнейшим связующим звеном в процессе музыкальной коммуникации. При таком подходе решение проблемы формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей становится особенно актуальным.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее ФГОС) для специалитета по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства», определяющей является тенденция, направленная на повышение качества профессионального образования будущих концертных исполнителей, в соответствии с которой обозначена необходимость формирования профессионального мировоззрения на уровне государственного заказа, что актуализирует необходимость теоретического обоснования и разработки мировоззренческой парадигмы высшего музыкального образования в векторе формирования совокупности взглядов, представлений и навыков для будущей профессиональной деятельности.

Актуальность темы данного исследования обуславливается также значимостью определения и разработки методологического сопровождения с целью создания методической модели и методики формирования

профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей. Это позволяет обеспечить результативность процесса совершенствования их профессиональной подготовки, нацеленной на выработку максимально осознанной позиции по отношению к современному глобальному культурному пространству и навыков управления «маршрутом» своей профессиональной деятельности.

Другой очевидной проблемой в работе над формированием профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей является «оторванность» существующих немногочисленных методических моделей процесса его формирования от конкретной музыкально-практической деятельности, несоответствие существующего методического обеспечения формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей масштабам и сложности такой задачи.

Вышесказанное позволяет рассматривать процесс формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, прежде всего, как творческий процесс, результативность которого определяется не столько объемом профессиональных знаний, умений и навыков, сколько качеством исполнительской интерпретации как доминирующего феномена исследуемого процесса.

Степень научной разработанности темы исследования. Конструктивно-критический анализ отечественных и зарубежных научных источников свидетельствует о том, что проблема формирования мировоззрения является одной из центральных в подавляющем большинстве философских школ и учений. Истоки современных взглядов на взаимосвязь мировоззрения и процесса творчества обнаруживаются в философии картезианской школы и школах эпохи Просвещения. В частности, отсюда берет свое начало идея доминирования разума и аналитического мышления в творчестве как проекции общего рационального мироустройства. Противоположная ей концепция, согласно которой творческий процесс есть результат воздействия на разум человека полностью неподконтрольной ему эмоциональной сферы и иных внутренних и внешних сил,

не познаваемых с помощью разума, восходит к идеям классической немецкой философии конца XVIII–XIX веков (И. Кант, Г. Гегель, Г. Фихте и др.). Данная концепция немецких философов представляла идеалистическую точку зрения на мироустройство и формирование мировоззрения поколений.

Безусловность взаимосвязи творческого процесса и системы воззрений личности на окружающую действительность, а также на ее роль в нем подчеркивалась ведущими представителями философских школ конца XIX – начала XX столетий, основанных на различной аксиоматике. Взаимобусловленность творчества и мировоззрения фактически предъявлялась в качестве одного из базовых тезисов теории искусства, в том числе и последователями теории диалектического материализма К. Маркса. В то же время понимание творчества как способа отражения и, одновременно, как способа формирования мировоззрения рассматривалось философами в качестве непреложной истины. В рамках отечественных философских школ Новейшего времени сущность творческого процесса, создания и интерпретации произведений искусства высвечивалась Г. С. Альтшуллером, М. П. Арутюняном, Ф. И. Гиренком, Б. Т. Григорьяном, А. М. Коршуновым, В. С. Соловьевым, А. И. Столетовым, Ю. А. Урманцевым и др.

Научные положения в области психологии подтверждают приведенную точку зрения. Полифункциональность творчества (творчества как способа сублимации мировоззренческих установок, творчества как вида созидательной деятельности, формирующей мировоззрение) утверждалась Л. С. Выготским, Л. И. Божович, П. Я. Гальпериным, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьевым, А. А. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Б. М. Тепловым и др. Анализ зарубежных источников, касающихся содержательной стороны исследуемой проблемы, свидетельствует о наличии двух концептуальных подходов к феномену профессионального мировоззрения, которые условно можно обозначить как социально-психологический и христианско-педагогический. Так, к первой группе можно отнести работы Е. Богардуса, Р. Уайта, Ф. Уинна, А. Маслоу, Р. Романелли, где с точки зрения психоанализа объясняются «виды человеческой

ценности» и переосмысление личностной мотивации. Вторую группу представляют исследования Ш. Вульфа, У. Уордеккера, Дж. Коойжа, Дж. Тиса, в которых утверждается непосредственная связь между сформированностью мировоззрения и религиозным образованием.

Анализ исследования данной проблемы в педагогической теории и практики свидетельствует о том, что появление понятия «профессиональное мировоззрение» связано с развитием категориально-понятийного аппарата в контексте интеграции новейших ценностных установок гуманистического подхода к организации образовательного процесса. Сущность понятия «профессиональное мировоззрение» и содержание работы над его формированием в рамках учебно-воспитательного процесса рассматривались в научных трудах А. В. Брушлинского, В. М. Гайнуллиной, А. А. Горелика, Е. В. Дмитриевой, Э. И. Монозона, В. И. Петровой, Л. П. Реутовой, В. О. Романовой, М. Н. Терехиной, Т. С. Туркиной и др.

Проблема профессионального мировоззрения будущих музыкантов и содержание процесса его формирования, в том числе, и у концертных исполнителей, к настоящему моменту получила освещение в крайне ограниченном количестве исследований. При этом мировоззрение как философская категория, как совокупность представлений о предназначении музыканта в социуме, весьма подробно рассматривалось в трудах крупнейших отечественных российских педагогов, музыковедов и специалистов в области философии музыки таких как Б. В. Асафьев, Л. А. Баренбойм, А. Б. Гольденвейзер, М. С. Каган, Г. М. Коган, А. Н. Сохор, Б. Л. Яворский и др. В подавляющем большинстве случаев речь идет о характеристике музыкально-творческой деятельности с позиций гуманистических ценностей.

Проблема мировоззренческих основ профессионального становления учителя музыки рассматривается В. Г. Михайловским, Б. М. Целковниковым, А. С. Петелиной, в работах которых дано обоснование значимости мотивационного компонента профессиональной деятельности педагога-музыканта как источника его мировоззрения. Вопросам формирования

профессионального мировоззрения студентов музыкальных специальностей в вузах культуры и искусств посвящено исследование С. Ю. Рыбина.

Анализ результатов научных исследований позволяет утверждать, что к настоящему моменту сложились научные предпосылки для разработки теоретико-методологических основ формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей. Требуют своего решения вопросы, связанные с определением сущности и структуры понятия «профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей», с комплексным изучением специальных навыков и представлений, обеспечивающих эффективность процесса формирования их профессионального мировоззрения, необходимо выявление возможностей и ресурсов учебных планов и программ профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей в аспекте формирования их профессионального мировоззрения, требуется актуализация проблемы на уровне создания концептуальных основ, разработки методической модели и экспериментальной методики.

Анализ практики формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей свидетельствует о междисциплинарной разобщенности в рамках единой образовательной программы и несогласованности предметно-методических концепций в связи с отсутствием главной цели – формирования профессионального мировоззрения студента.

Все вышесказанное позволило выявить **противоречия**:

– *на социально-педагогическом уровне*: между требованием государства и общества к повышению качества профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей, способных на высоком уровне решать задачи профессиональной деятельности и недостаточностью разработанности методологических основ формирования их профессионального мировоззрения;

– *на научно-педагогическом уровне*: между необходимостью формирования профессиональных компетенций, интеллектуальных, эстетических и этических представлений студентов о будущей концертной деятельности и недостаточной разработанностью теоретических основ и концепции формирования

профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей;

– *на научно-методическом уровне*: между значительными потенциальными возможностями процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей и недостаточным методическим оснащением данного процесса, что, в свою очередь, требует разработки и обоснования методической модели процесса и методики ее реализации, объединенных единой методологической теорией и методической практикой;

– *на практическом уровне*: между необходимостью внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей методики формирования их профессионального мировоззрения и отсутствием диагностического инструментария для проверки ее эффективности в учебно-воспитательном процессе высшей школы.

Проведенный анализ научного освещения темы исследования, ее актуальности для развития теории и практики формирования профессионального мировоззрения в условиях профессиональной музыкально-исполнительской подготовки, а также указанные противоречия определили **проблему диссертационного исследования**, заключающуюся в необходимости научного обоснования, разработки, обобщения совокупности методологических, теоретических и эмпирических оснований, разработки и реализации концепции, методической модели и методики формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.

Решение данной проблемы обусловило выбор темы диссертационного исследования: **«Теоретико-методологические основы формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей»**.

Тема утверждена Ученым советом ФГБОУ ВО «ЛГПУ» (протокол № 11 от 26.04.2024 г.).

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих концертных исполнителей.

Предмет исследования – формирование профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.

Цель исследования заключается в определении методологических и теоретических основ, обосновании, разработке и апробации концепции, методической модели и методики формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что формирование профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей станет более эффективным, если:

– будут выявлены методологические основы процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей во взаимосвязи результатов их будущей профессиональной деятельности с мировоззренческой парадигмой;

– будет обоснована концепция процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей как совокупность авторских идей и взглядов, сформулированных в ходе научного поиска, направленная на изменение стратегии профессиональной подготовки на теоретическом, методологическом и практическом уровнях и способствующая созданию у студентов системы установок и представлений о реализации концертной деятельности в рамках профессиональных компетенций, при этом доминантой концепции выступает совершенствование качества исполнительской интерпретации как источника интеллектуального и эмоционального вовлечения обучающихся в будущую профессию;

– будет разработана методическая модель процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, где центральное место занимает работа педагога со студентом над совместным рефлексивным анализом содержания исполнительской интерпретации музыкальных произведений на основе индивидуального подхода;

– будет предложена и апробирована на практике экспериментальная методика формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, которая включает блоки теоретических и практических упражнений для развития знаниевого, этико-эстетического, эмоционально-

мотивационного и рефлексивного компонентов содержания профессионального мировоззрения и реализуется в четыре этапа в соответствии с необходимым уровнем развития профессиональных компетенций.

В соответствии с указанным объектом, предметом, целью и гипотезой исследования обусловлена необходимость постановки и решения следующих **задач** как отдельных подцелей:

1. Выявить методологические основы процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей как многоуровневой проблемы.

2. Разработать концепцию процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.

3. Обосновать методическую модель процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.

4. Определить содержание экспериментальной методики, обеспечивающей эффективность процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.

Методологические основы исследования формирования профессионального мировоззрения представлены:

– в области философии – идеями о преобразующей мир силе личности Э. Гуссерля, А. Г. Спиркина, А. М. Арутюняна, Б. Рассела и др.;

– социально-педагогическим концептом о приоритете развития творческого потенциала личности в рамках учебного процесса В. Ф. Асмуса, П. Ф. Каптерева, И. Н. Пашковской, К. Роджерса, В. С. Степина, Л. А. Польщиковой, К. Д. Ушинского и др.;

– в положениями системного подхода (В. Г. Афанасьев, Э. Н. Гусинский, В. Н. Волкова, А. Р. Камалеева, Н. В. Кузьмина, Э. Г. Юдин и др.), социокультурного (Л. Г. Ионин, Е. В. Пискунова, Г. Г. Солодова, В. С. Шубинский и др.), индивидуального (О. С. Гребенюк, И. Г. Захарова, Т. В. Менг, Е. А. Солодова и др.), целостного (Ю. К. Бабанский, В. С. Ильин, В. В. Краевский и др.), аксиологического (О. В. Забродина, М. С. Каган,

А. Ф. Лосев, В. А. Слостенин, А. И. Щербакова и др.), деятельностного (Е. В. Андриенко, А. Г. Асмолов, Н. М. Борытко, Л. С. Выготский, А. А. Марголис, Н. Н. Шевченко и др.), компетентностного (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, Е. В. Зеленкова, И. А. Маврина, Д. В. Морин, Ю. А. Калинина, О. Е. Лебедев, С. Е. Шишов и др.);

– трудами С. А. Архангельского, Д. В. Гаскарова, А. В. Лапко, Я. А. Скалковой и др., которые легли в основу методологии организации педагогического эксперимента, осуществления диагностики и распределения респондентов по группам.

Теоретические основы исследования формировались на основе идей перманентной изменчивости мировоззрения в соответствии с постоянным изменением окружающей среды и внутренних личностных изменений, высказанных философами-экзистенциалистами И. Яломом, С. Н. Белховым, Ф. Перлзом, К. Ясперсом и др. Для анализа психологических механизмов формирования мировоззрения использовались концепции и взгляды ведущих представителей отечественной психологической школы XX века: теории индивидуальных различий Б. М. Теплова; теории деятельности, разработанной Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурией, С. Л. Рубинштейном и др.

Выявление проблематики формирования профессионального мировоззрения как необходимого условия профессиональной подготовки специалиста проводилось на основе взглядов ведущих отечественных специалистов в области общей и музыкальной педагогики: Э. Б. Абдуллина, О. А. Апраксиной, Л. А. Баренбойма, А. Б. Гольденвейзера, Г. М. Когана, Г. Г. Нейгауза, Д. Б. Кабалева, М. Р. Москаленко, Г. М. Цыпина и др.

В осмыслении сущности процесса исполнительской интерпретации использовались идеи о принципиальной неразделимости идейно-образного содержания музыкального произведения и его воплощения через средства музыкальной выразительности М. Ш. Бонфельда, А. Ю. Кудряшова, Е. Я. Либермана, В. В. Медушевского, В. Н. Холоповой и др.

Особую ценность для исследования представляют концепции комплексного

формирования профессионального мировоззрения у студентов музыкально-педагогических специальностей, изложенные в диссертационных исследованиях В. Г. Михайловского, С. Ю. Рыбина, Б. М. Целковникова.

Методы исследования. Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались *теоретические методы* исследования:

– сравнительный анализ научных концепций, объясняющих сущность и содержание понятия «профессиональное мировоззрение», а также современных подходов, программ по формированию профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей в вузах;

– системно-структурный метод, позволивший рассмотреть процесс развития мастерства исполнительский интерпретации как значимую часть формирования профессионального мировоззрения;

– метод индукции и дедукции для доказательства гипотезы исследования и формирования общих выводов;

– анализ и синтез, моделирование и идеализация, которые использовались при разработке методической модели и экспериментальной методики.

В числе *эмпирических методов* применялись: метод педагогического наблюдения, опросы, анкетирование, интервьюирование, позволившие сформировать целостное представление об особенностях формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей и диагностировать уровень его сформированности.

Экспериментальные методы суммировались в виде метода педагогического эксперимента, который включал:

– констатирующий эксперимент для первоначальной диагностики уровня сформированности профессионального мировоззрения студентов;

– формирующий эксперимент, направленный на апробацию разработанной экспериментальной методики;

– контрольный – для оценки эффективности проведенного исследования.

Статистические методы (методы общей статистики – группировка, анализ среднего, нахождение удельного веса, графическое представление данных и т.д.,

оценка статистической значимости различий результатов экспериментальной работы – критерии Пирсона χ^2 и Манна-Уитни) использовались для анализа экспериментальных данных, определения закономерностей, проверки гипотезы и построения прогнозов дальнейшей разработки представленной проблемы.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступили ФГБОУ ВО «Петрозаводская государственная консерватория имени А. К. Глазунова» и ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория имени С. В. Рахманинова», из студентов которых были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы по специальности 53.05.01 «Концертное исполнительство».

Этапы исследования. Диссертационное исследование проводилось с 2017 по 2024 год и в соответствии с логикой исследования включало четыре этапа:

На первом этапе – теоретико-поисковом (с 2017 по 2019 г.) – определялся массив литературных источников философской, педагогической, психологической литературы как теоретического базиса определения проблемы исследования. Было проанализировано около 400 научных источников, что позволило определить историко-философский, историко-педагогический контент исследования мировоззрения как научной проблемы, выявить современные направления формирования профессионального мировоззрения, определить понятие «профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей». Обосновывались теоретико-методологические основы исследования процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, выявлялись его структура и содержание, а также разрабатывалась концепция формирования профессионального мировоззрения и методическая модель исследуемого процесса как инструмент реализации концепции. Определялся теоретический конструкт экспериментальной методики.

На втором этапе – экспериментальном (с 2019 по 2022 г.) – проводился пилотный эксперимент для общей оценки уровня сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей и подтверждения основной гипотезы исследования. Была определена выборка

испытуемых, подготовлен комплекс диагностических материалов, необходимых для проведения эксперимента. Проводился констатирующий этап эксперимента для выявления начального уровня сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей. На формирующем этапе эксперимента происходила апробация методической модели и экспериментальной методики по формированию профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на участниках экспериментальной группе.

На третьем этапе – контрольном (с 2022 по 2023 г.) – определялись изменения в уровне сформированности профессионального мировоззрения у участников контрольной и экспериментальной групп. Использовались идентичные констатирующему этапу эксперимента диагностические методики с аналогичными способами их применения в обеих группах. Проводилась систематизация и обобщение результатов исследования, формулировались выводы и рекомендации с учетом опытно-экспериментальной работы.

На четвертом этапе – обобщенно-завершающем (с 2023 по 2024 г.) – оформлялся текст диссертации. Результаты исследования были представлены на различных научно-педагогических площадках и конференциях. Важным направлением деятельности на данном этапе явилось распространение основных идей и опыта использования методики формирования профессионального мировоззрения в вузах Луганской и Донецкой народных республик.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что **впервые:**

– предложено новое решение проблемы формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на основе авторской идеи о диалектической взаимосвязи процесса формирования профессионального мировоззрения и процесса совершенствования мастерства исполнительской интерпретации, что генерирует формирование личности будущего концертного исполнителя и его взглядов, а также рефлексии относительно специфики собственной исполнительской деятельности как определяющего фактора сформированности профессиональных компетенций;

– раскрыты методологические основы процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей как многоуровневого феномена, рассматриваемого в единстве философского, общенаучного, конкретно-научного и практического уровней. Выявлены историко-педагогические аспекты формирования профессионального мировоззрения, а также обозначены современные направления решения проблемы формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей; создан конструкт авторской дефиниции профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей как открытой динамической системы интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и субъективных представлений о реализации концертной деятельности в рамках профессиональных компетенций и о себе как акторе данного рода деятельности;

– на теоретическом уровне определены структура профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, включающая знаниевый, эмоционально-мотивационный, этико-эстетический, деятельностный и рефлексивный компоненты, а также содержание данных компонентов;

– разработана концепция формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей как совокупность авторских идей и взглядов, сформулированных в ходе научного поиска и предлагаемых для реализации процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, с доминированием ключевой идеи о диалектической взаимосвязи становления профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей и совершенствования мастерства их исполнительской интерпретации как источника интеллектуального и эмоционального вовлечения студента в будущую профессию;

– обоснована методическая модель процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей как единство целей, задач, содержательных компонентов, психолого-педагогических принципов, условий реализации, критериев сформированности, методического и организационного обеспечения, эффективность которой определяется

концентрацией внимания на исполнительском процессе, где основное место занимает работа педагога со студентом над совместным рефлексивным анализом содержания исполнительской интерпретации музыкальных произведений на основе индивидуального подхода;

– определена экспериментальная методика, которая включает блоки теоретических и практических упражнений для развития знаниевого, этико-эстетического, эмоционально-мотивационного и рефлексивного компонентов профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей и направлена на формирование у студентов целостного представления об интерпретации как центральном, определяющем ценность всей профессии компоненте работы;

– разработан двухуровневый диагностический инструментарий, который обеспечивает а) определение уровня сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей в рамках концертной деятельности и б) выявление уровня соответствия содержания профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей нормативным требованиям;

– проведена апробация экспериментальной методики, обеспечивающей реализацию процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, анализ результатов которой на качественном и количественном уровне свидетельствует о ее эффективности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– рассмотренные возможности гносеологического, аксиологического, компетентностного, системного, социокультурного, индивидуального и деятельностного подходов к исследованию проблемы формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей обогащают представления о специфике реализации данного процесса в исследованиях по теории и методике профессионального музыкального образования, что способствует расширению спектра методологического арсенала педагогической науки;

– систематизированный понятийно-категориальный аппарат исследования

позволяет всесторонне проанализировать содержание процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, что существенно расширяет пространство научного поиска в исследованиях рассматриваемой проблемы;

– разработанная концепция способствует созданию целостной картины процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, что вносит существенный вклад в теорию и методику высшего образования;

– представленная методическая модель выступает в качестве содержательной основы, реализация которой будет способствовать эффективности процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.

Практическая значимость результатов исследования определяется, прежде всего, тем, что его систематизированные и обобщенные результаты могут использоваться в системе высшего и среднего музыкального образования при разработке соответствующих разделов учебников и учебно-методических пособий по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства»; в системе музыкально-педагогического образования (в условиях обучения дисциплине «специальный инструмент»); в системе повышения квалификации и переподготовки преподавателей высшей школы в рамках курса «формирование профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на основе исполнительской интерпретации».

Помимо этого, практическая значимость результатов исследования определяется возможностью их применения в практике профессиональной подготовки студентов специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства», адаптивностью и возможностью совершенствования на основе их содержания и методического обеспечения подготовки специалистов независимо от выбранной в дальнейшей музыкальной специализации, что было обеспечено:

– разработкой и внедрением экспериментальной методики, что расширило

возможности подготовки будущих концертных исполнителей к профессиональной деятельности;

– внедрением программы формирования представлений и навыков, составляющих основу профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей;

– представлением для практического внедрения структуры экспериментальных занятий;

– разработкой диагностического инструментария определения уровней сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей;

– внедрением в практику очной и очно-заочной форм обучения экспериментального факультатива, где доминирующее значение имеет организация работы в системе «тьютор – студент»;

– разработкой и внедрением учебно-методического пособия для работы со студентами в специальном классе.

Потенциальными потребителями практических результатов исследования могут быть педагоги и методисты всех уровней системы музыкального и музыкально-педагогического образования, интересующиеся вопросом мировоззрения музыканта в контексте выявления и изучения ими наиболее значимых проблем и противоречий методического обеспечения современного музыкально-образовательного процесса, разработки инновационных учебных программ, построения стратегий развития системы музыкального образования.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Методология формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей основана на совокупности аксиологического, компетентностного, системного, социокультурного, индивидуального, деятельностного подходов и детерминируется организацией профессиональной деятельности, по содержанию определяющейся принадлежностью к конкретной специализации, которая становится главным способом удовлетворения

потребности будущего музыканта в творческом самовыражении в русле публичного концертного исполнительского процесса.

На понятийном уровне профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей – это открытая динамическая система интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и субъективных представлений о реализации концертной деятельности в рамках профессиональных компетенций и себе как акторе данного рода деятельности.

2. Концепция формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей направлена на изменение стратегии профессиональной подготовки на теоретическом, методологическом и практическом уровнях на основе авторской идеи о диалектической взаимосвязи формирования профессионального мировоззрения и совершенствования мастерства исполнительской интерпретации, где исполнительская интерпретация, ее характер и эстетические характеристики, являются проявлением профессионального мировоззрения обучающихся в будущей концертной деятельности. Содержательно-смысловое наполнение концепции основано на овладении студентами теоретическим, психоэмоциональным, двигательным-техническим инструментарием, повышении уровня осознания структуры и содержания процесса формирования их профессионального мировоззрения. На практическом уровне данная концепция реализуется в виде методической модели и экспериментальной методики, обеспечивающих эффективность процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей как целостной динамической системы в соответствии с современными требованиями к реализации концертной деятельности в рамках профессиональных компетенций.

3. Методическая модель процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей представляет единство целей, задач, содержательных компонентов, психолого-педагогических принципов, условий реализации, критериев сформированности, методического и организационного обеспечения, которые создают теоретический конструкт

экспериментальной методики. Новизна методической модели определяется концентрацией внимания на развитии мастерства исполнительской интерпретации как основном механизме формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей. Основное внимание в методической модели уделяется работе педагога со студентом над совместным рефлексивным анализом содержания исполнительской интерпретации музыкальных произведений на основе индивидуального подхода. Условиями реализации методической модели процесса формирования профессионального мировоззрения выступают педагогические установки с учетом индивидуальных характеристик будущих концертных исполнителей.

4. Экспериментальная методика, обеспечивающая эффективность процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, предполагает работу над их профессиональным мировоззрением как динамической системой установок и представлений относительно реализации концертной деятельности; включает блоки теоретических и практических упражнений для развития знаниевого, этико-эстетического, эмоционально-мотивационного, деятельностного и рефлексивного компонентов содержания профессионального мировоззрения; направлена на создание целостного представления об интерпретации как центральном, определяющем ценность всей профессии компоненте работы. Данная методика реализуется в четыре этапа, где на каждом этапе предусматривается перечень общегуманитарных и музыкально-педагогических дисциплин, конкретные методы и методические приемы в соответствии с необходимым уровнем формирования профессиональных компетенций, которые позволяют студентам с разных сторон рассмотреть направление развития своего потенциала в будущей профессиональной деятельности. Оптимальным форматом внедрения и апробации методики формирования профессионального мировоззрения у обучающегося искусству концертного исполнительства является деятельность экспериментального факультатива, когда педагог выступает как транслятор определенного комплекса

знаний и умений, насыщая им «нормативное поле», при этом его ключевой задачей является активизация творческой и познавательной активности студентов.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством участия в научно-практических конференциях различного уровня: международных – «Традиционная музыкальная культура и композиторское творчество финно-угорского мира» (Петрозаводск, 2018), «Музыкальное образование в контексте поликультурности: традиции и современность» (Луганск, 2019), «Искусствоведение и художественное образование: проблемы, поиски, решения» (Луганск, 2020), «Профессиональная музыка Карелии: история, наследие, интерпретация» (Петрозаводск, 2022), «Scientific Research of the SCO countries: Synergy and Integration» (Пекин, Китай, 2023), «Актуальные вопросы профессионального музыкально-педагогического образования» (Москва, 2024); всероссийских – «Современные технологии в образовании на примере творческого вуза» (Петрозаводск, 2018), «Вопросы методики, педагогики и исполнительства на народных инструментах» (Петрозаводск, 2019), «Современные тенденции развития музыкального образования: опыт, состояние, перспективы» (Ялта, 2022); региональных – «Музыка, дизайн и современное образование» (Луганск, 2019), «Формула творчества: теория и методика художественного образования» (Луганск, 2022), «Стратегия развития музыкально-художественного образования и эстетического воспитания обучающихся в современном образовательном пространстве» (Луганск, 2024).

Основные положения и результаты исследования изложены в 42 публикациях, среди которых: 2 авторских монографии, 1 учебно-методическое пособие, 39 статей (из них 29 – в ведущих рецензируемых научных изданиях и журналах, утвержденных ВАК РФ; 6 – в профессиональных журналах и научных сборниках; 4 – в сборниках научных конференций).

Результаты исследования внедрены в практику работы ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория имени С. В. Рахманинова», ГБОУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры», ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО

«Донецкий государственный университет», ФГБОУ ВО «Луганская государственная академия культуры и искусств имени Михаила Матусовского».

Личный вклад автора в науку подтверждается наличием опубликованных работ, среди которых монографии, учебно-методическое пособие, научные статьи. Основные результаты отражены в разработке методологических основ исследования; в определении авторского понятия «профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей»; в обосновании теоретических основ исследования; в разработке структуры и содержания профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей; в разработке авторской концепции и логики исследования, а также методической модели и методики; в разработке диагностического инструментария исследования; в апробации экспериментальной методики и анализе полученных результатов на количественном и качественном уровне. Сформулированные основные результаты и выводы, положения, выносимые на защиту, отражают конкретный творческий вклад автора и исключительно его точку зрения на рассматриваемую проблематику.

Достоверность и обоснованность результатов исследования определяется тем, что они соответствуют критериям доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании, а именно описанный в диссертационном исследовании опыт существует объективно и может быть воспроизведен в своих существенных характеристиках, для чего в диссертации указаны психолого-педагогические принципы и условия формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей. Выводы построены на новых данных, полученных при помощи апробированных в исследовании методик и диагностирующего материала, которые подтверждены опытно-экспериментальной работой, проводимой в течение восьми лет, а также расширенной практикой применения на базе вузов России, в том числе Луганской и Донецкой народных республик.

Доказательная база основана на результатах внедрения экспериментальной методики, которая апробирована путем их представления экспертному

сообществу на международном, всероссийском, республиканском и университетском уровне. Достоверность результатов обеспечивается комплексным подходом к рассмотрению проблемы исследования и подтверждена: ориентацией на современные тенденции музыкально-педагогического образования; соблюдением общенаучной логики исследования, адекватностью и обоснованностью выбранных теоретико-методологических оснований; использованием системы теоретических и эмпирических методов, соответствующих цели и задачам исследования; экспериментальной проверкой основных положений исследования; проведением количественного и качественного анализа результатов исследования.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности

Диссертация соответствует названию и шифру специальности 5.8.7. – «Методология и технология профессионального образования» в части направлений исследования: 6. «Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональная Я-концепция».

Структура исследования. Диссертация состоит из введения, четырех глав, имеющих внутреннее деление на параграфы, выводов, заключения, списка использованных источников и литературы, а также приложений. Основной текст работы составляет 329 страниц. Список использованных источников и литературы насчитывает 378 наименований и расположен на 42 страницах, 5 приложений размещены на 52 страницах.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

1.1. Мироззрение как научная проблема

В соответствии с принятым в науке алгоритмом поиска содержания сложных понятий, определим вначале сущность каждого из компонентов термина «профессиональное мировоззрение концертного исполнителя». Понятие «мировоззрение» является одним из наиболее трудных с точки зрения всеобъемлющей и непротиворечивой дефиниции. Оно не просто используется в категориально-понятийном аппарате философии, культурологии, искусствоведения, психологии и т.д., получая разное содержание, – в каждой из этих дисциплин его смысл предстает чрезвычайно ангажированным в пользу той или иной школы.

Принято считать, что понятие «мировоззрение» в категориально-понятийный аппарат философии ввел И. Кант в своей работе «Критика способностей суждения». Термин «мировоззрение» (*Weltanschauung*) [117, с. 126] был применен философом для обозначения чувственного созерцания высших эстетических ценностей мироздания. Отметим, что Кант в собственном категориальном описании бытия, в том числе в интерпретации восприятия эстетических ценностей, опирался на целую совокупность традиций, большинство из которых восходит к античным философским школам, где, хотя и не использовали понятие «мировоззрение», но оперировали терминами, описывающими близкие по смыслу явления и процессы. Учитывая сложность рассматриваемого понятия, многовариантность его интерпретаций даже в русле одной только научной дисциплины, во избежание методологических противоречий необходимо проследить его эволюцию с древнейших времен. Это представляется актуальным в связи с устойчивой тенденцией современной науки к постоянному пересмотру достижений в области философии и педагогики в разные исторические периоды.

В сравнительном анализе работ по истории философии и культурологии с целью адекватного определения понятия мировоззрения, в частности С. С. Аверинцева [2], В. В. Ильина [109], А. С. Колесникова [130], А. Ф. Лосева [168–171], А. Моля [197], В. Франкла [316], И.Т. Фролова [317], С. Н. Чухлеба [330–332], были получены следующие выводы.

Общей чертой большинства определивших эволюцию европейской мысли в I–II тысячелетиях н.э. античных школ досократовской эпохи, по справедливому утверждению А. Ф. Лосева, является рассмотрение «цельного чувственно-материального космоса по преимуществу также в виде объекта» [170, с. 12]. Основной целью интеллектуальной деятельности античных мыслителей С. Н. Чухлеб отмечал не преобразование окружающей действительности и чувственно-материального космоса, но его созерцание и осмысление с целью формирования истинной картины мира [331].

Подобная черта прослеживается в трудах как древнейших философов, таких как Гераклит, Пифагор, об учении которых трудно составить представление как о целостной системе, так и философов, чья космогония вполне поддается реконструкции (представители софистической школы, Сократ, стоики, эпикурейцы и т.д.). Так, Гераклит, предлагая свою картину мира, фактически провозглашал целью познавательной деятельности вбирать в себя «божественный Разум»: «Судья истины – Разум, причем не какой угодно, а общий и божественный. То, что нас объемлет, есть нечто разумное и мыслящее. Мы становимся мыслящими, вобрав в себя этот божественный Разум через дыхание, причем во сне мы все забываем, а, бодрствуя, мы снова мыслим» [55, с. 126].

Дошедшие до наших дней и пережившие несколько попыток систематизации философские изречения в подавляющем большинстве своем описывали суть различных аспектов бытия как сложнейшей конструкции, требующей длительного, прежде всего интеллектуального («рационального») изучения, на основании которого становится возможным объединение множества элементов в общую, целостную картину космоса, где все компоненты пребывают в вечном движении. При всех различиях античных философских школ досократовской эпохи, в

отношении сущности процесса мирозерцания их объединяет вывод о том, что созерцание космоса и бытия представляется процессом самоценным, определяющим предназначение философской деятельности как высшей в иерархии видов человеческой деятельности. Для нас данный вывод важен применительно к интерпретации понятия «мировоззрение» в качестве прикладного аспекта современного категориально-понятийного аппарата философии, культурологии, психологии. Он показывает диаметрально противоположность направления античной мысли в сравнении с научной мыслью Новейшего времени, в рамках которой мировоззрение выступает как фактор преобразующей деятельности, лишенный самоценности. Для убедительности приведем сообщение Диогена Лаэртского, согласно которому, когда Анаксимандр уступил свое имущество наследникам, «они попрекали его, что он не заботился о своем добре, а он ответил: „Почему бы тогда вам о нем не позаботиться?“ И, в конце концов, отказавшись от всего, он занялся умозрением природы, не тревожась ни о каких делах государственных. Его спросили: „И тебе нет дела до Отечества?“. Он ответил: „Отнюдь, нет: мне очень даже есть дело до Отечества!“ и указал на небо» [77, с. 125]. Эта «отвлеченность» от повседневности, безусловно, совершенно не свойственна современным педагогическим учениям, однако именно она со временем подготовила теоретическую платформу для формирования куда более сложных мировоззренческих парадигм, которые стали идейной платформой для управления и коррекции человеческой деятельности.

Становление сократовских школ и, прежде всего, Академии, основанной Платоном, несколько пошатнуло значимость восприятия целостной картины мироздания. Было бы заблуждением считать, что Платон окончательно вывел созерцание мироздания из ранга самоценной высшей деятельности, как и было бы заблуждением считать, что он первым стал рассматривать его как стимул к деятельности человека по преобразованию окружающей действительности. Большинство предшествовавших ему древних философов, начиная от Фалеса Милетского и включая указанных выше Анаксимандра и Гераклита, рассматривали деятельностный аспект человеческого бытия главным образом в ракурсе анализа

этических проблем. Однако связь этики и космогонии в их случае была весьма косвенной. Рассуждения об этике представляли, как правило, несколько обособленное пространство мышления, чему свидетельство, например, философия Гераклита.

Платон одним из первых предлагает развернутую картину бытия, в которой понимание принципов мироздания прямо определяет сущность и структуру человеческой деятельности. И в этом плане Платон фактически предвосхищает понимание значения мировоззрения в педагогических и социальных доктринах Нового и Новейшего времен. В богатейшем «публицистическом» наследии Платона, возможно, следует выделять диалоги «Тимей», «Федр», «Государство» и «Пир» [233, 232], которые раскрывают во всей полноте комплекс идей философа относительно мироздания и места человека в нем. Учитывая, что учение Платона, и в частности уже упомянутые диалоги, получило предельно подробное рассмотрение в трудах множества исследователей, мы не будем пересказывать суть разработанной Платоном космогонии и ограничимся лишь наиболее значимыми характеристиками предлагаемой им категории, которая, на наш взгляд, наиболее близка по содержанию к современному понятию «мировоззрение».

В диалогах «Тимей», «Федр» и «Пир» бытие представлено как сущность, состоящая из двух неравнозначных компонентов. Первый и главный компонент – это мир идей, мир эйдосов – мир идеальный и подлинный. Вторым компонент – это отражение идеального мира – мир материальный (мир иллюзорный), в котором существует человек: «Во-первых, есть тождественная идея, нерожденная и негибнущая, ничего не воспринимающая в себя откуда бы то ни было, и сама ни во что не входящая, незримая и никак иначе не ощущаемая, но отданная на попечение мысли. Во-вторых, есть нечто подобное этой идее и носящее то же имя – осязаемое, рожденное, вечно движущееся, возникающее в некоем месте и вновь из него исчезающее, и оно воспринимается посредством мнения, соединенного с ощущением. В-третьих, есть еще один род, а именно пространство: оно вечно, не приемлет разрушения, дарует обитель всему роду, но само воспринимается вне

ощущения, посредством некоего незаконного умозаключения, и поверить в него почти невозможно» [233].

Диалог «Пир» предъявляет мнение Платона, что важнейшим смыслом жизни человека является движение сначала через чувственное, а затем через рациональное познание, от мира материального – к миру идеальному. Постепенно распознавая ложность зримого мира, человек в своем познании возвышается над материей и начинает познавать эйдетическую, подлинную реальность. Эрос (как эмоциональный стимул) и рацио (как инструмент) есть основные компоненты данной познавательной деятельности: «Кто, наставляемый на пути любви, будет в правильном порядке созерцать прекрасное, тот, достигнув конца этого пути, вдруг увидит нечто удивительно прекрасное по природе, то самое... ради чего и были предприняты все предшествующие труды, – нечто, во-первых, вечное... то есть не знающее ни рождения, ни гибели, ни роста, ни оскудения, а во-вторых, не в чем-то прекрасное, а в чем-то безобразное, не когда-то, где-то, для кого-то и сравнительно с чем-то прекрасное, а в другое время, в другом месте, для другого и сравнительно с другим безобразное. Прекрасное это предстанет ему не в виде какого-то лица, рук или иной части тела... а само по себе, всегда в самом себе единообразное» [232]. То есть созерцание Абсолюта, Совершенства предлагается Платоном как итоговая цель познания и как основное благо для человека. В этом он является полноправным наследником всей предшествующей античной философской традиции, с ее абстрагированием от преобразования окружающей реальности и сосредоточением на «чистом познании». Новаторство же философа, как уже было замечено, состоит в том, что его этическое и политическое учения обусловлены глубокой космогонической концепцией и предназначены для конкретного практического применения.

Диалог «Государство» представляет проект преобразования социальной реальности по аналогии с устройством мироздания для достижения всеобщего блага. Этот проект на протяжении длительного времени являлся предметом ожесточенных дискуссий, с одной стороны, являясь идейным источником христианского догматического подхода к построению «града Божьего», с другой

стороны, по меткому замечанию философа Карла Поппера, – предтечей тоталитарных коллективистских идеологий XX столетия, с их тотальным неприятием индивидуальности: «Никто никогда не выражал более честно свою враждебность по отношению к личности. Эта ненависть глубоко укоренена в фундаментальном дуализме философии Платона. Личность и ее свободу он ненавидит так же сильно, как смену отдельных впечатлений, разнообразие меняющегося мира чувственных вещей. В сфере политики личность для Платона – сам сатана» [233, с. 42].

Для нашего исследования гораздо важнее морально-этической оценки соответствия платоновской теории современным принципам гуманизма обратить внимание на суждение философа о преобразовании личности в результате наличия знаний о мироздании, что является исходной целью практической философии при реформировании социального устройства в реалиях «иллюзорного» материального мира. Предложенный Платоном подход становится фактически базовым для всех последующих крупнейших философских европейских школ Античности, Средневековья, Нового и Новейшего времен. Отметим некоторые из них.

Перипатетическая школа в плане идейных принципов не уходит далеко от платоновских концепций и полностью повторяет и даже усиливает платоновский подход к реализации знания о мире в практической деятельности. Аристотель устраняет столь яркий радикализм в противопоставлении идеи и материи, привносит системность в осмысление феноменов окружающей материальной реальности. Он, точно так же, как и его учитель Платон, распределяет по обособленным своим сочинениям рассуждения об отдельных аспектах реальности, однако в его учении «инструментальный» характер категории, близкой к современному понятию «мировоззрение», выражен значительно сильнее. Центральное суждение Аристотеля, изложенное в его «Метафизике», противоречит убежденности Платона в дуализме мироздания и постулирует неразрывность идеи и вещи. Следовательно, если идея есть имманентный компонент материальной вещи, то и изучение, и манипуляция этой материальной вещью входит в познание идеи: «Итак, виды будут только [видами] сущности, здесь и там сущность

означается одинаково. А иначе что значит, если говорят, что рядом с этим [миром] существует что-то, а именно, что единое существует при многом? А если идеи и то, что участвует в них, суть однородные [понятия], то [между ними] будет нечто общее» [15, с. 69].

Трактаты Аристотеля «Поэтика» и «Этика» с рассуждениями, как и в «Диалогах» Платона, об идеале воспитания, этических основаниях поведения личности и эстетических критериях искусства, в большей степени представляют собой довольно подробные «инструкции», конкретные положения которых прямо вытекают из суждений относительно бытия. Возьмем, к примеру, «Никомахову этику». Одним из открывающих данный трактат тезисов является следующий: «Разве познание его [высшего блага – В. С.] не имеет огромного влияния на образ жизни? И словно стрелы, видя мишень перед собою, разве не вернее достигнем мы должного? А если так, надо попытаться хотя бы в общих чертах представить себе, что это такое и к какой из наук, или какому из умений, имеет отношение. Надо, видимо, признать, что оно [высшее благо], относится к ведению важнейшей [науки, т. е. науки], которая главным образом управляет. А такой представляется наука о государстве, [или политика]» [16].

Помимо прямого утверждения о необходимости практической реализации знания о мире в конкретной преобразующей деятельности, Аристотель указывает на наличие некоего «высшего блага» как желаемого результата этой деятельности. При внимательном прочтении текстов Аристотеля (не только «Метафизики» и «Никомаховой этики») выясняется, что для философа «высшим благом» является приближение материального объекта (в том числе человека) к его имманентной сущности – идее («форме» в терминологии Аристотеля), составляющей суть объекта. При этом Аристотель признает многозначность данного понятия: «И вот если „благо“ имеет столько же значений, сколько „бытие“ (*to on*) (так, в категории сути благо определяется, например, как бог и ум, в категории качества, например, – как добродетель, в категории количества – как мера (*to metrion*), в категории отношения – как полезное, в категории времени – как своевременность (*kairos*), в категории пространства – как удобное положение и так далее), то ясно, что „благо“

не может быть чем-то всеобъемлюще общим и единым. Ведь тогда оно определялось бы не во всех категориях, а только в одной» [16].

В учении перипатетической школы содержание человеческой личности (идея, форма) характеризуется совокупностью ее морально-нравственных качеств. Аристотелем приводится некий высший, с его точки зрения, стандарт подобных качеств, который здесь невозможно рассмотреть во всей полноте характеристик. Отметим лишь то, что в своих формулировках философ опирается в значительной степени на общепринятые в греческих полисах представления о добродетели. Соответственно, главный этический принцип воспитания личности по Аристотелю – постоянное приближение духовного мира человека к стандарту – к внутренней идее. Это наглядный пример подхода к практической реализации общего знания о мире, в частности, касательно положения об идее как имманентном компоненте каждой вещи.

Еще более явно подобный подход, в рамках которого принижение самоценности созерцания мира если и не постулируется прямо, то фактически является очевидным, представлен в учении стоиков. Речь идет не просто о ясной связи космогонической концепции с бытовой повседневной деятельностью человека, но о специальной разработке общей теории, призванной объяснить и усовершенствовать эту повседневность. В своей публицистической работе «Как быть стоиком» итальянский современный философ М. Пильючи пишет, что главным достоинством учения, основанного Зеноном Китийским, является «его практичность, хотя и другие отличительные особенности стоической системы не менее важны. Стоицизм родился и всегда воспринимался как форма поиска пути к счастливой и осмысленной жизни» [231, с. 12]. Это утверждение показательным тем, что центральная экзистенциальная идея стоиков о необходимости принятия (но не смирения) фатальности событий на жизненном пути, восходящая к космогонической идее о цикличности всех этапов развития мироздания, сочетается с фактором формирования эмоционального содержания личности.

Из античных школ, созданных после Сократа, достаточно ярким исключением в плане интерпретации значения и функции созерцания мира,

возможно, являются лишь эпикурейцы, которые создали на идеях гедонизма весьма отвлеченную от рассуждений о космосе и проблем практической жизнедеятельности экзистенциальную философию. В остальном же практический характер миропознания с течением времени лишь усиливался. С нашей точки зрения, пик его приходится на эпоху европейского Средневековья. Почти на тысячелетие христианская церковь определила теоретико-методологическую основу главной «философской школы» Европы в идее академической и перипатетической школ о детерминированности человеческого мира миром высшим, идеальным, божественным началом.

Значение миропознания для повседневности в русле христианской философии имеет ключевые отличия от античной философии в следующем:

- догматизация миропознания;
- жесткая детерминированность поведенческих паттернов моделируемой картиной мира;
- тотальность усвоения картины мира.

Рассмотрим каждый из пунктов подробнее. Догматизирование является изложением какой-либо позиции как непреложной, не подлежащей сомнению и инвариантности в трактовке истины [80]. Именно таким предстает процесс «осмысления» мироздания в русле средневековой схоластики. Формализм подхода объясняется тем, что «исследователю»-схоласту необходимо подобрать сумму суждений, которая бы объясняла заранее заданные положения. В плане формирования представлений о картине мира это выражалось в том, что познающий субъект должен был в своем познании прийти к совершенно определенной интерпретации мироздания, формируемой на основе текстов Священного Писания, и только к ней.

При близости теоретических основ платонизма и христианства подобный подход обнаруживает их радикальное различие. Представляется очевидным, что при всей умозрительности суждений Платона и его многочисленных учеников, обусловленной объективным уровнем развития познания в древнегреческом обществе, они выстроены как последовательность умозаключений, цель которых –

прийти к наиболее общему пониманию явлений. Результат умозаключений не известен заранее. Каким предстанет мироздание в ходе его последовательного изучения и созерцания заранее не может быть известно. Схоластика же предлагает обратный подход – подобрать цепь умозаключений для объяснения существующих общих представлений. С точки зрения проблематики данного исследования представляется особенно важным обозначить это различие, поскольку и в современной педагогике, в том числе и музыкальной, в той или иной степени присутствуют оба подхода, что в итоге оказывает решающее влияние на процесс формирования у студента профессионального мировоззрения и на способы его корректировки.

Отметим, что принцип догматизации мировосприятия в христианской философии формировался постепенно. Фундаментальные труды Отцов Церкви, творивших в период поздней Античности, в частности, «Исповедь» и «О Граде Божием» Блаженного Августина, еще проникнуты античным духом свободного размышления, стремления на основе изучения чувственно воспринимаемых феноменов прийти к пониманию деталей их подлинной природы (ибо сущность уже описана в Библии) [2].

Размышления схоластов имеют куда более ограниченный диапазон. Однако было бы глубоким заблуждением сравнивать методы познания древнегреческих философов и схоластов с точки зрения оценки их правильности. В рамках христианского вероучения схоластический метод был единственным способом познания и объяснения окружающей реальности, ведь и категориально-понятийный аппарат, и методический инструментарий познавательной деятельности обязаны быть выстроены с учетом фактора аксиоматики – несомненности истинности Священного Писания. Нельзя при этом отрицать и тот факт, что на облик и сущность схоластики в XIII веке серьезно повлияли теории перипатетической школы и, прежде всего, Аристотеля, благодаря чему системность и последовательность вошли в методологию схоластического исследования чувственно воспринимаемого мира и его диспозиций в отношении Божества.

Примечателен огромный раздел о природе и содержании «навыков» из «Суммы теологии» «ангельского доктора» Святого Томаса (Фомы) Аквинского, который попытался соединить в своем труде взгляды Аристотеля с христианской догматикой и мифологией. Здесь мы находим следующие утверждения: «Кажется, что у ангелов нет никаких навыков... Но любой навык является акциденцией. Следовательно, у ангелов нет никаких навыков... ангельские сущности достигают своего совершенства, следуя путем богоподражания, а не через посредство навыков»; «навык – это расположение», а расположение – это «порядок в том, что имеет части. Но коль скоро ангелы являются простыми сущностями, то похоже на то, что у них нет никаких расположений и навыков» [315, с. 27].

Совершенно очевидна попытка крупнейшего из средневековых теологов упорядочить картину мира через очень осторожное использование внедогматических методов познания – так, чтобы не войти в противоречие с исходной аксиоматикой (ангелы существуют и стремятся уподобиться Богу).

Жесткая детерминированность поведенческих паттернов моделируемой картиной мира была обусловлена самой сутью религиозного образа жизни. Собственно, само обретение религиозной истины преобразует жизнь человека, ставит перед ним конкретную высшую цель, для достижения которой выстраивается своего рода телеологическая иерархия, нижний уровень которой – цели в рамках обычной повседневности. Данная детерминированность определена стремлением христианской религии к максимальной четкости разделения на Божественную Истину и ересь. Истина всегда одна и не предполагает альтернативных воззрений. Любая альтернатива суть искажение подлинного образа Бога. В этом плане непреложность христианской догматики должна быть принята абсолютно всеми адептами данного вероучения.

Говоря о развитии европейской философской мысли в эпоху Средневековья нельзя не отметить, насколько возрастает в сравнении с античным периодом истории педагогическая и социальная значимость мировоззрения. Рискнем предположить, что контуры мировоззрения как предмета современной учебно-воспитательной работы начинают вырисовываться именно в ту историческую

эпоху, когда усвоение человеком определенного комплекса идей об окружающем мире и детерминированных ими паттернов поведения в сложных социокультурных условиях являлось одним из важнейших факторов выживания самого социума. Фактически именно в эту эпоху миропонимание обретает впервые выраженный инструментальный характер – становится осознанным инструментом формирования и коррекции человеческого поведения.

Философские школы Нового времени, при всех их идейных различиях, в вопросах важности миропонимания в значительной степени унаследовали принципы средневековой схоластики. Так, например, в содержании первых рационалистских и эмпирических концепций уже практически невозможно выделить представление о самоценности миропознания как высшего рода человеческой деятельности, но инструментальный характер его становится доминирующим. В своем «Рассуждении о методе» Р. Декарт пишет: «Но, познав отчетливо, что разумная природа во мне отлична от телесной, и сообразив, что всякое соединение свидетельствует о зависимости, а зависимость очевидно является недостатком, я заключил отсюда, что состоять из двух природ не было бы совершенством для Бога и, следовательно, он не состоит из них. А если в мире и имеются какие-либо тела, какие-либо интеллигенции или иные природы, не имеющие всех совершенств, то существование их должно зависеть от его могущества, так что без него они не могли бы просуществовать и одного мгновения. После этого я решил искать другие истины» [72, с. 270–271]. Метод познавательной деятельности человека философ обуславливает дуальностью природы мироздания, идущей от воли Бога.

Важно отметить, что в ту же эпоху в творческой деятельности младшего современника Р. Декарта и основоположника педагогики как самостоятельной науки Я. А. Коменского происходит формирование очертаний одного из предметов учебно-воспитательной работы, который впоследствии и назовут мировоззрением. В своем трактате «Великая дидактика» Я. А. Коменский прямо говорит о формировании мировоззрения как важнейшем компоненте педагогической работы. Позиционируя себя как глубоко верующего человека и настаивая на том, что

познание Бога – есть главная цель любого обучения, он делает важнейшее методологическое замечание об отсутствии у человека врожденности каких бы то ни было представлений о мире и необходимости их постепенного обретения за счет индивидуальных регулярных усилий и внешнего воздействия: «Вначале человек ничто, как ничто он был от вечности, а только во чреве матери воспринимает начало от капли отцовской крови... Затем он принимает очертания маленького тельца, однако без чувства и движения. После этого он начинает двигаться и силою природы выходит наружу; понемногу открываются глаза, уши и остальные чувства. С течением времени проявляется внутреннее чувство, когда человек понимает то, что он видит, слышит и чувствует. Далее, через наблюдение различия вещей, появляется рассудок» [134, с. 179–181].

Как уже отмечалось, в своей работе «Критика способностей суждения» Кант использует термин *Weltanschauung*, который дословно можно перевести как «мировоззрение», однако в несколько ином значении, чем это слово принято наделять сейчас: «Да и кто назовет возвышенным бесформенные скопления гор, в диком беспорядке вздыбленные друг над другом, с их глыбами льда, или мрачное бушующее море и т.д.? Но душа чувствует себя возвысившейся в собственном суждении, когда она, предаваясь при их созерцании [курсив наш – В. С.], совершенно независимо от их формы, власти воображения и приведенного с ним в связь, хотя и без определенной цели, разума, лишь расширяющего воображение, обнаруживает, что вся мощь воображения все-таки несоразмерна идеям разума» [117, с. 126]. Как видим, отличие термина «мировоззрение» от современного значения вынудило в русском переводе заменить его на «созерцание» в силу понятийного соответствия контексту. Здесь Кант имеет в виду чувственное созерцание абсолютных эстетических ценностей. Данный термин не обрел какой-либо значимости в философских теориях И. Канта, однако первое время он преимущественно использовался именно в таком понимании.

Указанное понятие начинает менять свое значение с наступлением эпохи романтизма, идейные основания которого являлись антитезой к рационализму как методологической платформе философии эпохи Просвещения. В трудах

Ф. Шеллинга, Г. Ф. Гегеля, И. Гёте дух индивидуализма и примат субъективности восприятия определили общепринятую версию интерпретации понятия *Weltanschauung*. Так, Ф. Шеллинг в своем трактате «Введение к наброску системы натурфилософии», развивая идею Канта о том, что в основе процесса восприятия и определения абсолютных духовных и эстетических величин лежит обретаемый через чувственное восприятие опыт, предлагает считать мировоззрением пассивный аспект интеллигенции, то есть созерцательный духовно-логический акт, порождающий формы сознания. А. А. Львов пишет, что согласно Шеллингу, мировоззрение «оказывается тем бессознательным материалом натурфилософии, с которым работает наше сознание методами трансцендентальной философии, т. е. то, как мы созерцаем мир, является нашим исходным пунктом в его исследовании *a priori*» [173, с. 695]. Из этого следует вывод, что направленность и содержание мировоззрения всегда является результатом субъективной точки зрения, а следовательно, речь может идти, по справедливому замечанию Н. А. Некрасовой, о «моральном мировоззрении» (Гегель), «поэтическом мировоззрении» (Гёте) и др. [208, с. 20].

Данный вектор развития представлений о сущности мировоззрения как философской категории, безусловно, не следует отождествлять исключительно с концепцией чувственного познания. Как уже было замечено, чувственно обретаемый опыт в данной парадигме интерпретации понятия «мировоззрение» имеет фундаментальное значение, однако все эти интеллектуальные конструкции держатся на «двух китах» немецкой классической философии – априорности знания и трансцендентальности познания. И И. Кант, и Г. Ф. Гегель, и Ф. Шеллинг прямо указывают на абсолютность чувственно постигаемой величины и ее нематериальную природу, полагая, что чувственная реакция личности является ярким подтверждением «верного» результата процесса познания.

Другая линия интерпретации понятия «мировоззрение» закладывается современником И. Канта Ф. Шлейермахером, который в своей работе «Речи о религии» поступенно развертывает смысл этого понятия как средства примирения религиозных и внерелигиозных форм познания, основанного на соединении

чувства, действия и рационального мышления. Мироззрение у Шлейермахера представлено как способ эмоционально-интеллектуального восприятия подлинного идеального мира: «Итак, лишь самосозерцание, и оно одно, дает мне силы выполнить возвышенное требование, чтобы проводить свою жизнь не только смертным в царстве времени, но и бессмертным в области вечности, не только в земном, но и в божественном мире» [353, с. 287]. Подобная позиция не отягощена типичным для большинства немецких классических философских школ принципом априоризма и в этом отличается от кантианской. Ф. Шлейермахер настаивает на формировании мироззрения как результате осознанной человеческой деятельности, что делает его позицию ближе к античной традиции.

Антропологическое понимание феномена мироззрения наблюдается в размышлениях современника Ф. Шлеймахера – немецкого философа и основоположника лингвистики В. Гумбольда, который рассматривал мировосприятие и мироощущение как первичные психические процессы, формирующие образ мира, а производные от них – миропонимание и мироосознание – как компоненты сознания, формирующие модель мира. В результате, по мнению философа, уровень отраженных сознанием индивида физических явлений и уровень переосмысления им полученных сигналов образуют картину мира [174].

Идеи немецких философов оказывают огромное влияние на взгляды философа В. Дильтея, выступившего одним из крупнейших альтернативных «кантианской ветви» теоретиков мироззрения. В своем труде «Типы мироззрения» В. Дильтей развивает концепцию Ф. Шлейермахера о знании, вытекающем из непосредственного чувствования, и приходит к выводу, что главным источником мироззрения является сама жизнь: «Так жизнь каждого индивидуума творит сама из себя свой собственный мир» [76, с. 216]. По мнению философа катализатором формирования мироззрения как целостного образования является опыт: «Из размышлений над жизнью возникает жизненный опыт. Отдельные события, порожденные столкновением наших инстинктов и чувств в нас с окружающим и судьбой вне нас, обобщаются в этом опыте в знания.

Как человеческая природа остается всегда одной и той же, так и основные черты жизненного опыта представляют собой нечто общее всем» [76, с. 217]. Следует выделять две значимые «инновации» В. Дильтея относительно понимания сущности и функции мировоззрения. Он одним из первых выявляет взаимосвязь между сменой мировоззренческой парадигмы и сменой исторической эпохи, указывая в качестве специфической категории мировоззрения так называемое «переходное», которое совпадает по времени с переходными историческими этапами в развитии цивилизации. При этом В. Дильтей, рассуждая антропоцентрично, указывает причиной исторических катаклизмов именно изменение мировоззренческой парадигмы.

Вторая «инновация» заключается в том, что В. Дильтей предлагает двухуровневую структуру, включающую уровень идеалов и уровень чувствований, которая затем станет отправной точкой для изучения мировоззрения как предмета исследования в рамках психологии и педагогики.

Марксистское учение, основанное на материалистическом понимании мироздания, в своей интерпретации понятия «мировоззрение» резко выделяется на фоне близких к спекулятивным рассуждений представителей немецкой классической философии и теории В. Дильтея как признающее мировоззрение в качестве одного из центральных объектов изучения в антропологии. В концепции марксизма мировоззрение предстает системой взглядов на окружающий мир и человека, в основе которой лежит единый комплекс идей. Фактически ставя знак равенства между учением о диалектическом материализме и точной наукой, марксизм приравнивает мировоззрение человека к усвоению им системы объективных научных данных о мире. То есть в свете данного учения происходит сильнейший разрыв практически со всеми школами немецкой классической философии. В теории марксизма мировоззрение строится на комплексе «истинных», т.е. научно достоверных, знаний о мире. С одной стороны, вклад марксистов в развитие концепции мировоззрения огромен, поскольку он допускает потенциал научного знания быть источником мировоззрения. С другой стороны, марксизм отрицает способность других идейных систем быть источниками

мировоззрения и фактически сближается со средневековой схоластикой, с ее почти доктринальным стремлением навязывания адептам единой мировоззренческой парадигмы. Возможно, этой же чертой следует объяснять и то, что в русле марксистского учения формирование определенного типа мышления человека и формирование у него мировоззрения, построенного на основе идей диалектического материализма, становилось важнейшей задачей учебно-воспитательного процесса [330].

Дальнейшее развитие представлений о понятии «мировоззрение» в русле широкого спектра философских теорий Европы и России Новейшего времени носит эклектический характер, из-за чего достаточно трудно выделить какое-либо учение, расширяющее границы в его интерпретации. Тем не менее, ретроспективный анализ философских учений указанного исторического периода дает основания полагать, что за короткий срок понятие «мировоззрение» становится одним из системообразующих в описании формирования личности. Наиболее часто приводимое определение мировоззрения в учебных пособиях XX столетия – «совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих самое общее видение, понимание мира, места в нем человека и, вместе с тем жизненные позиции, программы поведения, действия людей» [45, с. 24] – представляет собой стремление обобщить все подходы, выработанные за последние полтора века. Однако подобная формулировка не полностью раскрывает всю сложность этого понятия как философской категории.

В результате определения основных направлений философской мысли XX–XXI веков наблюдается частичная реставрация античной традиции в интерпретации понятия «мировоззрение» со стороны феноменологической школы, представителями которой, в первую очередь, являются М. Хайдеггер и Э. Гуссерль. Если в понимании М. Хайдеггера мировоззрение представляет собой предельно абстрактный интеллектуальный конструкт, то Э. Гуссерль совершает чрезвычайно важное открытие в отношении функции мировоззрения как представления о мире. Исследуя идеи Гуссерля, М. П. Арутюнян замечает, что философ дает мировоззрению «статус идеального конструкта, вырастающего, с одной стороны,

из жизненного мира, а с другой стороны, ментально оформляющего этот мир. Здесь просматриваются и связь, и различие между жизненным миром, как особой реальностью, и мировоззрением – как особой формой сознания, активно воспроизводящей и формирующей ее» [17, с. 16]. Речь идет не просто об осознанной преобразующей деятельности, выстраиваемой сообразно мировоззренческой парадигме. По Э. Гуссерлю, мировоззрение есть не просто результат познания окружающего мира, но и инструмент влияния на него. Впоследствии эта мысль станет одной из фундаментальных в свете учения множества школ экзистенциально-гуманистической психологии и психотерапии XX столетия: психоаналитических школ К. Райха и К. Юнга, гештальт-терапии Ф. Перлза, групп-анализа И. Ялома и многих других.

Отдельное направление составляют философы-экзистенциалисты, чье отношение к значению мировоззрения для личности вызывает аналогию с отношением античных стоиков – мировоззрение есть источник обретения поведенческой модели, ведущей к благополучной и успешной жизнедеятельности. Отличительной особенностью подобного рода философствования является отсутствие у подавляющего большинства мыслителей (Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс и др.) глубокой и непротиворечивой теоретической разработки сущности данного понятия. Тем не менее, взгляды многих из них на данную проблематику вносят существенный вклад в развитие представлений о мировоззрении в рамках психологии и педагогики. Так, например, К. Ясперс, рассматривая его как совокупность взглядов человека об окружающей действительности (внешнем мире) и себя в ней, указывает на двухуровневость мировоззрения. Первый уровень, с его точки зрения, – это система рационально-связанных суждений. Второй уровень (фактически – базовый) – совокупность душевных чаяний индивида, определяющих структуру и содержание рациональных суждений и формирующих мировоззрение таким образом, чтобы облегчить адаптацию человека к своим внутренним и внешним изменениям [17, с. 18]. Эта идея К. Ясперса оказала огромное влияние на названные выше психологические школы XX столетия,

которые стали постулировать внерациональную природу суждений личности о себе и мире и определения своего поведения.

Следует выделить обширную группу философов, которые стремились представить мировоззрение в виде картины мира, основанной на научном методе познания. Среди них следует отметить Б. Рассела, представлявшего мировоззрение как сумму логических суждений о мире [130].

Разнообразием подходов к осмыслению сущности мировоззрения характеризуется русская философская мысль XIX–XXI веков: от религиозно-экзистенциального понимания Н. А. Бердяева и эпистемологической детерминированности мировоззрения в свете концепции В. И. Вернадского – до реинтерпретации взглядов М. Хайдеггера в философии Ф. А. Гиренка.

В целом, дискурс о сущности понятия «мировоззрение» в Новейшее время сильно изменился. Переставая быть «собственностью» философии, он становится атрибутом ряда научных дисциплин, выходя на междисциплинарный уровень. Прежде всего, речь идет о психологии, педагогике, культурологии, социологии – в каждой из этих дисциплин теоретические разработки понятия «мировоззрение» в настоящий момент представлены сотнями имен. Но, прежде чем обратиться к трактовкам термина, предлагаемыми различными психологическими и педагогическими теориями, необходимо сделать одно очень важное с точки зрения обретения последующей дефиниции понятия замечание.

Социальный психолог и философ С. Н. Чухлеб в своей работе «Комментарии к материалистическому пониманию истории» неоднократно подчеркивает, что марксизм как философская система стал последним образцом классической системы знания, характеризующейся всеохватностью, то есть совокупностью суждений и принципов суждения, претендующих на объяснение всех явлений мира. После создания этой системы дальнейшее развитие философской мысли приводило к появлению теорий, которые касались лишь отдельных аспектов мироздания и человеческого бытия. В результате обнаружилась постепенная потеря самой философией предмета своего исследования. Например, философ

указывает, что онтология как наука о бытии все более уходит в сферу философских измышлений специалистов в области квантовой физики [332].

Причиной подобного положения вещей становится все большая дискретность самого мировосприятия в социуме. Классические системы теряют свою актуальность в силу постоянного возрастания массива данных обо всех компонентах бытия. Следовательно, и мировоззрение в его наиболее традиционном понимании – как совокупность представлений о целостном мире – так же неоправданно, как неоправданным становится определение мировоззрения в классическом философском истолковании – как целостного знания о мире. Собственно, этим же обстоятельством расширения данных об окружающем внешнем мире и человеке обусловлено и то, что в науке все большее внимание начинает уделяться различным частным случаям мировоззрения – этическому мировоззрению, политическому мировоззрению, биоэкологическому мировоззрению, и, в том числе, мировоззрению профессиональному (сущность которого будет представлена ниже).

Современное понятие «мировоззрение» практически раскрывается в ракурсе психологических и педагогических исследований. В рамках отечественной психологической школы наибольший вклад в развитие представлений о сущности мировоззрения был сделан учеными, входящими в так называемый круг Выготского-Лурии и их последователями. В частности, сам Л. С. Выготский обосновывал сущность понятия «мировоззрение» в контексте исследований развития мышления и речи. Он писал: «Под мировоззрением мы не склонны понимать какие-либо логические, продуманные, оформленные в осознанную систему взгляды на мир и его важнейшие части. Мы склонны употребить это слово тоже в синтетическом охватывающем смысле, соответствующем личности в плане субъективном. Мировоззрение – это то, что характеризует все поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру» [52, с. 18]. Однозначно уместным будет экстраполировать данное размышление на человека любого возраста. Значимость суждения Л. С. Выготского трудно переоценить, поскольку оно снимает проблему противоречия между разницей во взгляде человека на мир и

самого себя в нем и его реальными поступками. Из слов Л. С. Выготского следует, что именно деятельность человека есть основной источник понимания содержания его мировоззрения. Однако использование лишь данного подхода к изучению мировоззрения увеличивает риск обесценивания интеллектуальных теоретических конструктов, составляющих его основу. В действительности между поступками человека и тем мировоззрением, которое он заявляет, может существовать огромная дистанция. При этом очевидно и то, что мировоззренческие идеи, о которых говорит человек, могут составлять предмет его вполне искренней веры. В таком случае возникает ряд важнейших, но к настоящему моменту все еще не решенных вопросов, а именно:

– можно ли при дистанции между поступками и постулируемым мировоззрением предположить наличие скрытого комплекса мировоззренческих идей, возможно, не осознаваемых человеком, но управляющих его поведением?

– может ли сам комплекс мировоззренческих идей по своей природе провоцировать личность на поступки, полностью противоположные этим идеям (парадокс практически всех тоталитарных государств: постулирование в идеологической доктрине обязательности всеобщего равенства и демократии и в то же время применение на практике максимально жестоких мер подавления инакомыслия)?

– обязательно ли мировоззрение должно быть целостным?

Каждый из этих вопросов открывает пространство для отдельных дискуссии и исследования.

Формирование мировоззрения как части сознания Л. С. Выготский рассматривает, прежде всего, как результат взаимодействия личности и общества. Обобщая, можно сказать, что в свете так и не получивших окончательную систематизацию взглядов Л. С. Выготского в виде завершенной теории относительно сущности мировоззрения, формирование мировоззрения в качестве целостного отношения к миру представляется следствием направленного воздействия социальной среды на онтогенетические и психофизиологические процессы, определяющие склонность личности. Из данного представления

неизбежно следует вывод об индивидуальных характеристиках мировоззрения каждого человека, обусловленных, прежде всего, его природными задатками.

В контексте теории деятельности Леонтьева-Эльконина мировоззрение как компонент сознания представляется динамической системой представлений, главной переменной в которой является степень рефлексии содержания, взаимосвязи, обоснованности и достоверности представлений. Иными словами, речь идет о степени осознанности. В контексте данной теории завершающая стадия этого процесса происходит в юношеском возрасте в преддверии смены ведущей деятельности человека: от коммуникативной – к профессиональной трудовой. Необходимо отметить, что в исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологических школ, природа мировоззрения личности рассматривается исключительно как синтетическая: «Являясь в своей основе рациональной формой отражения природного и социального окружения человека, мировоззрение как целостная система взглядов, идеалов и настроений имеет и эмоциональную окраску», – утверждает А. Б. Зельманов [101, с. 18].

В то же время между отечественной и зарубежными психологическими школами до начала XX века прослеживается значимое различие – признание последними обусловленности мировоззрения такими неподвластными волевому и рациональному контролю человека онтогенетическими особенностями его личности, как рефлекс, инстинкты, импульсы. В частности, К. Изард, один крупнейших последователей эмоциональной сферы личности, в своих работах (в частности, «Психологии эмоций») настаивал на невозможности полного волевого и рационального контроля над формированием и реализацией эмоциональных импульсов [108, с. 18]. Психолог Э. Богардус утверждал, что инстинкт и рефлекс, точно так же не поддающиеся или слабо поддающиеся волевому контролю человека, могут в значительной степени определять содержание мировоззрения [373, с. 6]. В таком случае может ли формирование агрессивной мировоззренческой позиции быть интерпретировано как результат влияния на сознание инстинкта самосохранения? Из подобных положений зарубежных психологических школ следует вывод о том, что если мировоззрение личности определяется факторами,

неподконтрольными воле и сознанию, то возможность формирования мировоззрения как компонента учебно-воспитательного процесса представляется ограниченной.

Важный вклад в развитие представлений о структуре мировоззрения внес психолог, создатель динамической теории личности К. К. Платонов, полагавший, что она включает в себя четыре уровня, из которых первый составляют социально-обусловленные качества личности, второй – опыт, обретаемый личностью, третий – индивидуальные особенности познавательных процессов и особенности эмоционального реагирования, а четвертый – онтогенетически обусловленные физиологические характеристики личности [234, с. 13]. В свете вышесказанного о социокультурных изменениях, влияющих на характер рассмотрения понятия «мировоззрение», заслуживающей внимания является дефиниция, предложенная психологом Д. А. Леонтьевым, согласно которой «мировоззрение можно определить как ядро индивидуального образа мира, содержащее структурированные представления об общих закономерностях, которым подчиняется мир, общество и человек, а также о характеристиках идеального, совершенного мира, общества и человека» [160, с. 17].

Заметим, что в современных социокультурных условиях освоения индивидом большого массива специфической информации, содержание которой определяется его социальным положением и свободой выбора путей профессиональной самореализации, варианты индивидуального образа мира многократно умножаются, а следовательно, мировоззрение приобретает все более выраженный индивидуальный характер.

В педагогике становление представления о мировоззрении как отдельном компоненте учебно-воспитательного процесса происходит в XX столетии. В трудах ведущих представителей отечественной и мировой педагогической мысли Новейшего времени необходимость в формировании мировоззрения обусловлена характером взаимоотношений личности и социума.

Теоретическое обоснование мировоззрения как предмета отечественной педагогики обеспечили труды Э. И. Моносзона, Р. М. Роговой и др. По мнению

Э. И. Монозона, мировоззрением следует считать систему знаний и взглядов, формирующихся в ходе учебно-воспитательной работы, которые находили бы подтверждение в личном опыте субъекта, что определяло бы их эмоциональную окраску, и что, в свою очередь, приводило бы эту систему к превращению в личностную субъективную установку, определяющую дальнейшую деятельность человека и его взаимодействие с окружающими [200, с. 8]. Э. И. Монозон полагал, что формирование мировоззрения есть задача надпредметного характера, решаемая за счет применения комплексного подхода, который должен включать глубокое освоение всего спектра учебных дисциплин, направленных на развитие этики общения учащегося, а также усвоение личного примера поведения педагога. Р. М. Рогова и ее многочисленные последователи (Е. П. Бельчикова, В. И. Петрова, Н. И. Монахов и др.) делали акцент, прежде всего, на развитии ценностных установок обучающегося, усвоение им в ходе учебно-воспитательного процесса гуманистических ценностей как этической основы мировоззрения [276].

Таким образом, в результате анализа мировоззрения как научной проблемы установлено, что интерпретация понятия «мировоззрение» развивалась в русле различных философских школ Новейшего времени, что, в свою очередь, было обусловлено следующими факторами:

- синтетической природой мировоззрения, предполагающей множество скрытых от непосредственного наблюдения психоэмоциональных процессов;
- трудностью дефиниции понятия «мир» как объекта восприятия, результатом которого становится мировоззрение.

На понятийном уровне мировоззрение представляет собой совокупность знаний индивида о различных значимых для него сегментах и аспектах окружающей реальности и себе как ее части, а также ценностных установок, которые определяют характер и содержание его деятельности в окружающей реальности и по отношению к самому себе.

1.2. Историко-педагогические аспекты формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

В свете сказанного в предыдущем разделе представляется необходимым рассмотреть формирование профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей в историко-педагогическом аспекте, поскольку было бы заблуждением считать, что в музыкальной педагогике, равно как и в педагогике в целом, процесс формирования профессионального мировоззрения до XX века не происходил. История мировой педагогической практики свидетельствует, что сам термин «профессиональное мировоззрение» возникает в науке на рубеже XIX–XX столетий, однако задолго до его появления формирование картины мира осуществлялось в контексте целей и задач конкретной профессии и осознания себя в рамках данной профессии как части картины мира.

Представлять историческую ретроспективу формирования профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей мы будем на основе системного, социокультурного, индивидуального, целостного и аксиологического (ценностного), компетентностного методологических подходов, позволяющих выделить изменения в содержании профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей на разных исторических этапах, а также выявить зависимость изменений от эволюции интерпретационных задач в исполнительской деятельности музыкантов. Их формирование и особенности реализации в российской музыкальной педагогике явились результатом сотен лет сложной, противоречивой методической и художественной эволюции.

Истоки системы профессионального музыкального образования в России следует искать в церковной традиции хорового пения, привнесенной в отечественную культуру на рубеже IX–X столетий [257]. При всем незначительном количестве исторических документов и находок, исследователи истории русской музыкальной культуры едины во мнении – к XII–XIII столетиям на Руси уже существовало несколько центров профессионального музыкального искусства,

представленного хорowymi коллективами крупнейших монастырей. Историк, хормейстер и музыковед В. И. Краснощёков отмечает, что «в XII веке очагами хоровой культуры были стольные города удельных княжеств: Новгород, Владимир, Суздаль, Псков, Рязань, Чернигов. При соборах этих городов создавались хоры и певческие школы...» [143, с. 32]. Позднее хоровое пение станет одной из обязательных дисциплин в начавшейся строиться в XV столетии сети певческих школ при церковных общинах. «К XVII в. каждое православное братство имело свою школу и свой певческий хор, художественное пение которого должно было противостоять „звукам мусикийских органов, увлекавших на свою сторону слабых сынов православной церкви“... Песнопения изучались в этих школах по учебникам и руководствам, среди которых древнейшей была „Наука всяя мусикии, аще хоцещи разумети киевское знамя и пение согласно и чинно сочиненное“», – пишет Н. Б. Буянова [39, с. 141–142]. Здесь следует выделить два важных нюанса. Первый самоочевиден: системная профессиональная подготовка музыканта, осуществляемая в рамках социального института, одной из главных целей которого является утверждение совершенно определенного миропонимания на основе исторически сложившейся модели социального взаимодействия, предполагает осознанную глубокую работу над выработкой у музыканта системы взглядов на окружающий мир и себя в нем. Второй нюанс – «истинность» мировоззренческой позиции в русле православной веры как важнейший момент с точки зрения рефлексии профессиональных хоровых певцов того времени относительно их исполнительского искусства.

Необходимо подчеркнуть, что профессиональное музыкальное исполнительство в социокультурных условиях того времени имело ряд существенных особенностей, отличающих его от современного аналога. Если рассматривать динамику его функций ретроспективно, то с позиций современности профессиональное музыкальное искусство и процесс обучения ему в средневековой Руси представляли собой в каком-то смысле промежуточную форму. В первобытном обществе музыкальное искусство в подавляющем большинстве случаев являлось неотделимым от общей совокупности видов ритуально-

художественной деятельности компонентом, то есть ему была свойственна синкретичность. По мнению Е. Н. Васякина, «оно творилось как нечто неразрывное, и в этой своей целостности выполняло определенные функции, являлось средством миропонимания» [43, с. 636]. В современном мире музыкальное концертное исполнительство при сохранении части функций, в частности, оставаясь средством формирования миропонимания (мировоззрения), представляет собой абсолютно самостоятельный (не прикрепленный ни к какому другому основному процессу) вид деятельности.

Музыкальное исполнительство и педагогика средневековой Руси представляли собой нечто среднее между двумя указанными полярными состояниями. С одной стороны, практика музицирования была неотделима от богослужебного процесса, являлась мощным катализатором приведения верующих прихожан в надлежащее для общения с Богом психоэмоциональное состояние. С другой стороны, к тому моменту при дворе русских царей существовало несколько хоровых коллективов, как бы «отделившихся» от церковно-богослужебного исполнительства, и используемых для удовлетворения эстетических и эмоционально-релаксационных потребностей двора («элитарной аудитории»), в частности Хор государевых певчих дьяков [286].

В мировоззренческом аспекте музыкальное исполнительство и педагогика находились также в переходном состоянии. С одной стороны, формирование профессионального хорового певца осуществлялось в полном соответствии с конфессиональной догматикой, определяющей миропонимание музыканта, и его осмыслением своего искусства как составляющей служения Богу. С другой стороны, возможность осуществления светских музыкальных исполнительских практик открывала новое, пока еще абсолютно не осознаваемое на теоретическом уровне «окно» в профессии, из которого открывался совершенно иной «вид» на место этой профессии в мироздании.

Главным же способом формирования профессионального мировоззрения певца церковного хора, а также диакона, которого условно можно охарактеризовать как «солиста», являлось изучение Закона Божьего в условиях строгой дисциплины

(послушания), в условиях которой осуществлялся также и учебно-репетиционный процесс. Мировоззренческой догматикой определялась не только совокупность поведенческих паттернов, но и, безусловно, эстетика, а следовательно, и техника певческого процесса [280]. Конечно, в таких обстоятельствах метод показа, являющийся базовым для реализации педагогического процесса в условиях только начинающегося формироваться теоретико-методологического его сопровождения, приобретал более широкое значение, становясь инструментом практической демонстрации не только вокально-технической, но и поведенческой модели, обусловленной мировоззрением христианина.

В статье Н. Б. Буяновой «Становление и развитие методики профессионального обучения хоровых дирижеров в дореволюционной России» приведен фрагмент из очерка истории православного пения Д. А. Разумовского о звуках «мусикийских органов». Речь в нем идет о непреложности позиции Русской Православной Церкви относительно запрета на инструментальное исполнительство в богослужебных практиках («мусикийские органы» – музыкальные инструменты). Сообразно этому замечанию, тип музыкального исполнительства рассматривался как способ укрепления веры, но также (если вдруг в исполнительстве начинали использоваться «мусикийские органы» «от лукавого») и как способ увода личности в сторону ереси. И показательно то, что этой задачей мировоззренческого порядка в итоге определяются изменения в методологии преподавания [39, с. 141–142].

Было бы несправедливым не отметить и еще один тип профессионального музыкального образования в России в допетровскую эпоху, который также был весьма показателен с точки зрения акцентирования процесса формирования профессионального мировоззрения – речь идет о военных духовых протооркестрах. Сопровождение военных мероприятий самого широкого спектра является одной из древнейших функций музыкального исполнительства как рода деятельности, и отечественные военные практики не были исключением. Исторические свидетельства об участии исполнителей на духовых и ударных инструментах в княжеских войсках и войсках первых русских царей в полной мере

подтверждают это [286]. Но именно в XVII столетии, в канун глобальных социокультурных преобразований, в России начинает формироваться система профессиональной подготовки военных музыкантов. Как отмечает В. И. Тутунов, «система эта была достаточно сложной. В центре – в Москве – этим вопросом ведали приказ Большого дворца и отчасти Разрядный приказы... Разрядный же приказ, руководивший войском, распределял обученных музыкантов между войсковыми частями. Из сохранившейся челобитной потешника иностранца Ивана Ермиса, датированный 1638 годом, видно, что ему было поручено обучение 20 государевых трубников из Дворца и 19 трубников Иноземного приказа...» [303, с. 37].

Несмотря на всю гигантскую разницу между эстетической сущностью церковного хорового и военного инструментального музицирования, они были в значительной степени схожи в своей мировоззренческой основе – и та, и другая категория исполнителей пестовалась в условиях очень строгих в отношении дисциплины, иерархических взаимоотношений и определения содержания взглядов на окружающую действительность. Обе категории исполнителей образовывали структуры, дополнявшие социальные институты, реализовывавшие наиболее сложные типы социальной службы – деятельности, требовавшей от исполнителя максимальной самоотдачи, вплоть до жертвования собственной жизнью [303]. В этом плане процесс формирования профессионального мировоззрения в армейских подразделениях, готовивших военных музыкантов, был очень схож с церковным – освоение нормативов, целей и задач военного дела в ракурсе музыкального исполнительства, строящихся на идейном комплексе служения (Царю, Богу, Отечеству – как высшим категориям бытия) в условиях предельно жесткого регламента иерархического взаимодействия в социальной среде. При этом, конечно, теоретические основы формирования профессионального мировоззрения военных музыкантов были несравнимо проще для усвоения, чем догматика Закона Божьего.

И точно так же, как и в сфере хоровых богослужебных практик, в это время в сфере военного музицирования все более открытым становится новое «окно»

творческих возможностей. Исследуя репертуар протооркестров того времени, В. И. Тутунов выявляет явную тенденцию «дворцовых разрядов» к усложнению музыкального материала и постепенный выход функционала данного вида музицирования за рамки сопровождения военных церемоний и прочих действий: «В 1674 году, в связи с объявлением царевича Фёдора наследником престола, царь Алексей Михайлович устроил большой пир, „а после кушанья изволил великий государь себя тешить всякими игры, и го великого государя тешили, и в органы играли, а играл в органы немчин, и в суржы, в трубы трубили, и в суренки играли, и по накрам и по литаврам били“» [303, с. 48].

Так, на основе постепенного расширения функционала музыкального исполнительства, становления предпосылок к оформлению его в отдельный, самоценный вид деятельности, закладываются и предпосылки к будущим изменениям в становлении и содержании профессионального мировоззрения музыкантов-исполнителей – изменений, которые начнутся с эпохи правления Петра I и приведут к формированию нового пространства в отечественной музыкальной культуре – академического музыкального искусства.

В качестве промежуточного итога зададимся принципиальным вопросом: можно ли считать, что формирование мировоззрения у концертных исполнителей в то время – минимально рефлексивном образом – совершенно не имеет никакого отношения к современности? Безусловно, нет. Важно понимать, что система профессиональной подготовки военных и церковных музыкантов в петровскую и послепетровскую эпохи явилась правопреемницей созданных ранее систем. Военная реформа Петра I действительно очень сильно повлияла на военно-оркестровую службу на административном, методологическом, инструментальном и репертуарном уровнях. Однако вряд ли можно найти существенные отличия между различными состояниями одной и той же системы («до» и «после» Петра I) на мировоззренческом уровне. В новой системе лишь продолжила свою интенсификацию вышеуказанная тенденция к внецеремониальному концертному исполнительству при сохранении церемониального музицирования как базового.

В дальнейшем подобная тенденция (в данном примере – к внебогослужебному музицированию) станет еще более выраженной в случае хоровых коллективов Русской Православной Церкви, существенно изменится репертуар (партесное пение придет на смену знаменному распеву и будет сменено само новыми типами церковного певческого искусства в XIX столетии), будет претерпевать метаморфозы и вокальная техника. Но мировоззренческая платформа в обоих названных сегментах отечественной музыкальной культуры, которые будут оказывать и оказывают до сих пор сильнейшее влияние на облик отечественного музыкального искусства во всем его многообразии, по сути останется неизменной. В частности, мы выскажем предположение, которое будет обосновано чуть ниже, о том, что идея служения, мессианская идея в концертной исполнительской деятельности, так свойственная русским музыкантам, имеет своим источником именно церковное и военное музицирование.

Сущность и процесс формирования профессионального мировоззрения музыканта в XVIII–XIX столетиях в России представляют собой важнейший источник определения подходов к формированию профессионального мировоззрения на современном этапе, и, в то же время, крайне сложны с точки зрения реализации системного подхода в исследовании. Эта сложность обусловлена несколькими причинами.

Во-первых, следует выделить несколько мировоззренческих доминант, определяемых взаимодействием нескольких мировоззренческих парадигм, то сосуществующих во взаимодействии, то конкурирующих. Как будет показано ниже, среди этих парадигм, формируемых вполне конкретными социальными институтами, можно выделить три основных, сосуществование которых и определяло вариативность профессионального мировоззрения, его изменчивость [286]. В диссертационном исследовании Г. А. Прасловой «Взаимодействие традиций и инноваций в эволюции музыкального образования России: XI – начало XXI века», в частности, утверждается мысль о том, что: «соотношение педагогических традиций и инноваций в эволюции отечественного музыкального образования не было однозначным. Это положение позволяет выделить в

историческом развитии отечественного музыкального образования три типа их взаимодействия, а именно – взаимодействие, основанное: а) на доминировании традиций, б) на доминировании инноваций, в) на интеграции традиций и инноваций. Основанием типологии выступает смена доминант в соотношении традиций и инноваций в культурно-историческом развитии отечественного музыкального образования» [242, с. 15]. Именно эта изменчивость и обуславливает вариативность профессионального мировоззрения [286].

Во-вторых, мировоззренческий аспект модернизации отечественной системы музыкального образования в целом в российском музыкознании исследован в недостаточной степени. Характеристика «традиций» и «инноваций» осуществляется, главным образом, на уровне анализа методов преподавания, композиторских и исполнительских стилей и эстетических категорий. Категории же мировоззрения подавляющее большинство исследователей затрагивает как бы вскользь.

Поэтому реконструкция содержания вариантов профессионального мировоззрения и методов его формирования может быть осуществлена на основании суждений, выстроенных по результатам анализа данных о структуре профессионального музыкального образования в определенное время, содержании учебного процесса, формирующего концертного исполнителя, и методах его реализации, включая, в том числе, и множество разрозненных данных об обстоятельствах жизни и творчества исполнителя в учебный период, значимых с точки зрения развития профессионального музыкального искусства в России.

Радикальные реформы Петра I были направлены на модернизацию целого ряда отечественных социальных институтов, в том числе и образовательной системы. По словам В. В. Гетьман, «в XVIII веке учебные заведения стали представлять собой центры культуры, выполнять не только образовательные и научные функции, но и духовно-просветительские, так как в их стенах зарождается и формируется разночинная интеллигенция, сыгравшая важную роль в отечественной культуре XIX века» [56, с. 161]. При этом, как отмечает Г. А. Прасолова, «главенствующим в музыкальном образовании становится

светское направление, ориентированное на музыкально-педагогические воззрения, педагогические концепции и технологии, сформировавшиеся к этому времени в странах Западной Европы» [242, с. 15].

Радикально модернизируется система военно-оркестровой службы, и свое активное становление переживает система учреждений профессионального музыкального образования, построенная по идейным, стилевым, эстетическим и методическим лекалам западных профессиональных музыкотворческих практик. В статье «Начало музыкального образования в России» Е. Э. Бахтиярова проводит комплексный анализ существовавших в разные исторические периоды музыкально-образовательных практик и на основании его результатов делает ряд важнейших (с точки зрения проблематики нашего исследования) замечаний:

1. Процесс развития системы музыкального образования в России XVIII века можно представить как постепенное изменение соотношений двух абсолютно разных – методически и концептуально – сегментов музыкальной педагогики: аутентичной и адаптированной для музыкального воспитания городского населения церковной музыкальной традиции и практик, основанных на западных (итальянских, французских, немецких и др.) жанрово-стилевых системах и методиках, в пользу последних, хотя этот процесс и не был равномерным и всеохватным: «основная музыкально-педагогическая деятельность, направленная на воспитание музыкантов-профессионалов, велась в школах при Придворной капелле, оркестрах и театре, где ученики выступали не только в роли слушателей, но являлись также исполнителями. Придворный оркестр, который, несмотря на то что долгое время был оплотом иностранных музыкантов, постепенно пополнялся русскими, обучавшимися при нем, открылась музыкальная школа при придворном ведомстве. Эта школа, однако, просуществовала недолго. По предположению И. А. Ямпольского, одной из причин ее ликвидации стали „чрезмерные“ успехи и продвижение русских музыкантов, которые вызывали явное негодование имевших влияние при дворе иностранцев» [365, с. 50]. Тем не менее, попытки создания учреждений, готовивших профессиональных музыкантов европейского типа, имели системный характер, и количество таких заведений неуклонно расширялось.

2. Интеграция зарубежных методик и педагогических практик осуществлялась через два основных канала. Магистральный – государственное управление образовательными системами. Второстепенный – частная педагогическая практика, приглашение для осуществления музыкального воспитания или профессиональной подготовки частных педагогов. В отношении второго канала Е. Э. Бахтиярова делает весьма интересное замечание, что он до сих пор остается не изученным в полной мере. Следует подчеркнуть, что подобная ситуация в науке касается не только XVIII столетия, но и XIX века, и даже современности. Это обусловлено тем, что процесс развития систем музыкального образования в России (и это является важнейшей чертой отечественной музыкальной культуры) в большей своей части был определяем государственной машиной. И это всегда оказывало огромное влияние на содержание мировоззренческой парадигмы обучающихся в данной системе музыкантов. Однако частный сектор музыкальной педагогики, каким бы малым в разные исторические периоды он ни был, всегда являлся источником значимых инноваций (стилевых, методических и др.), многие из которых впоследствии принимались государственной системой. Незнание данного сектора, в том числе и на его современном этапе, является причиной невозможности формирования полного представления о существовавших и существующих мировоззренческих парадигмах профессиональных музыкантов в России [286].

Следует привести и еще одно значимое, на наш взгляд, суждение Е. Э. Бахтияровой применительно к педагогике XVIII столетия: «Очевидно, что в деле национального музыкального образования русской народной музыке должна была отводиться такая же значимая роль, как и языку. Тем не менее, эта область образования в России была развита менее остальных. Обучение музыке было по-прежнему связано с церковно-приходскими певческими школами» [31, с. 49].

Подобное положение вещей следует считать абсолютно естественным: общей тенденцией для музыкальных культур Европы, России и США в условиях становления городского индустриального общества было все большее отдаление от фольклорных музыкальных практик в сфере профессионального музицирования.

Впоследствии этот процесс будет «компенсирован» на рубеже XIX–XX веков появлением направлений («фольклорных волн»), предполагающих интеграцию разнообразных элементов фольклора, как сферы уже глубоко чуждой, непривычной для городского слушателя, в сферу академического музицирования. Но в XVIII столетии процесс размежевания профессионального музыкального искусства и народного только набирает обороты. Однако это абсолютно не означает утраты влияния на интонационный тезаурус русской музыкальной культуры как целостной системы народных музыкотворческих практик. Даже чрезвычайно закрытая и весьма медленно реагирующая на изменения церковная музыкальная традиция уже на начальном этапе своего развития, по совершенно справедливому замечанию В. И. Краснощёкова, подверглась сильнейшему интонационно-смысловому влиянию народного музыкального искусства.

Нет никаких оснований считать, что это многоуровневое (мировоззренческое, эмоциональное, эстетическое и др.) влияние ушло далеко на периферию восприятия, присущего профессиональному музыкальному сообществу. Крупнейшие города России не были закрытым гетто, куда не проникала народная музыка. Слуховой опыт городского жителя формировался под сильнейшим воздействием народных песен и танцев, представленных уличным и ярмарочным музицированием, исполнением крепостных крестьян и множеством других форм. Именно поэтому Е. Э. Бахтиярова и говорит об «очевидности» представления в образовательном процессе народной музыки.

Следовательно, исходя из содержания ее исследования, мы можем выделить факторы, определяющие профессиональное мировоззрение музыкантов в указанный период времени:

- народная музыкальная традиция;
- церковная музыкальная педагогическая традиция как базовая на протяжении всего XVIII столетия;
- западные профессиональные педагогические и музыкально-исполнительские практики.

Но этот перечень не будет полным без еще одного часто упускаемого исследователями фактора, который является ключевым для понимания сущности профессионального мировоззрения концертного исполнителя в России и по сей день – государства как социокультурной системы, нацеленной на преобразование музыкальной культуры через интеграцию и налаживание взаимодействия столь разных в идейном, эстетическом, стилевом и деятельностном отношениях компонентов. В таком «котле» происходила выработка парадигм профессионального мировоззрения музыкантов в XVIII столетии. Конечно, этот процесс не мог не сопровождаться выраженными противоречиями в реализации образовательных практик и «конфликтами систем».

В своей публицистической работе, посвященной творческому пути Д. С. Бортнянского, К. П. Ковалёв делает ряд очень важных замечаний (процитируем полностью):

– «Юный Бортнянский появился на ниве российской музыки в самый разгар наступательного шествия так называемой в народе „итальянщины“. При дворе господствовали итальянские маэстро. В восприятии публики – итальянские вкусы. В манере исполнения – итальянская техника. В музыкальном языке – итальянский же язык» [126, с. 39];

– «Само понятие „итальянщина“ возникло в народе не как желание полностью отрицать прекрасно разработанную и чрезвычайно усовершенствованную музыкальную традицию, а скорее, как стремление защититься от неуклонного проникновения ее в сам строй и лад древнерусского мелоса, в хоровое пение, основы которого уходили корнями на семь столетий в глубь времен. Многие русские мыслители боялись „облегчения“ в музыке, дальнейшей поверхностности в духовной преемственности, опрощения смысла сокровенного наследия, без чего никогда не существовала и не могла бы существовать отечественная музыкальная культура» [126, с. 40];

– «Итальянская традиция внедряла в подавляющем большинстве те начала, которые не были свойственны ни русскому духовному пению, ни народной песенной традиции: экспрессивно-выразительные, эмоциональные, виртуозно-

исполнительские... Их легко можно было освоить, к ним без труда можно было приобщиться. Но поверхностное восприятие их не столько даже закрывало, сколько напрочь зачеркивало более глубинное, истонное, духовное истинное, национальное» [126, с. 40].

Подобные суждения можно встретить во множестве жизнеописаний и аналитических работ, посвященных ученичеству и зрелой творческой деятельности практически всех ведущих русских музыкантов XVIII – начала XIX веков: Е. И. Фомина, И. Е. Хандошкина, Д. А. Кашина и многих других. Антагонизм систем, предполагающий преодоление дистанции в личностном и социальном восприятии между западной и русской парадигмами музыкального искусства, фактически в отечественной исторической науке стал неотъемлемым компонентом в аксиоматике понимания сущности творчества профессионального музыканта того периода. Очевидным является «засилье итальянщины», «засилье немецкого искусства», «засилье французских языков и музыки». Жалобы на «засилье» обнаруживаются в публицистической и научной литературе, освещающей различные аспекты истории развития отечественной музыкальной культуры вплоть до конца XIX столетия. Зачастую такое видение можно встретить и во вполне современных исследованиях. Это означает только то, что на протяжении очень длительного времени в российском социуме существовал мировоззренческий и эстетический конфликт между стратами, одна из которых занималась продвижением прогрессивного западного опыта, который либо полностью, либо частично не удовлетворял мировоззренческие запросы другой.

В. В. Гетьман, указывая, что в XVIII столетии социальный статус музыканта-исполнителя в России в сравнении с веком XVII фактически был низведен в общественном сознании до уровня обычного ремесленника, тем не менее подчеркивает, что, несмотря на это, социальная успешность многих музыкантов, огромная часть которых была выходцами из низших сословий, была обусловлена тем, что «именно творческие способности, талант, европейские взгляды и внутренняя подвижническая потребность обусловили их созидательный труд» [56, с. 161]. Реплика В. В. Гетьман о «европейских взглядах» важна тем, что здесь речь

явно идет об указании на характеристику определенной мировоззренческой черты концертного исполнителя (или композитора).

Учитывая, что в большей части исследований речь о различиях ведется посредством весьма расплывчатых категорий, как например: «сокровенное наследие», «экспрессивно-выразительные, эмоциональные начала» и т.д., возможно, более продуктивным было бы обращение к конкретным формулировкам идей в узкопрактических учебно-методических пособиях прошлого. Уже упоминавшаяся нами Е. Э. Бахтиярова в другой своей статье, посвященной уже непосредственно развитию отечественной скрипичной педагогики XVIII столетия, цитирует одно из наиболее востребованных методических пособий того времени – «Школу Парижской консерватории» П. Роде, П. Байо, Р. Крейцера, переведенную на русский язык в 1812 году. Е. Э. Бахтиярова высказывает совершенно обоснованное суждение: несмотря на то, что публикация пособия состоялась в начале XIX столетия, нет оснований полагать, что методические принципы, изложенные в нем, не имели широкого применения в скрипичной педагогике последней четверти XVIII столетия. По словам исследователя, «эстетические требования к качеству скрипичного исполнительства также выдвигаются во второй главе скрипичной „методы“ Парижской консерватории: „Истинное выражение зависит от звука, движения, стиля, вкуса, уверенности и от гения в исполнении...“. Также в ней представлена характеристика идеального исполнителя – „гения игры“, который должен „придавать игре на инструменте тот колорит, который соответствует духу автора; умеет соединить грацию с чувством“ и т. п.» [32, с. 47].

Не является ли слово «гений» в данном случае ключом к пониманию принципиальных мировоззренческих различий между западными и аутентичными отечественными исполнительскими и педагогическими практиками? Во-первых, даже при наличии более или менее конкретной характеристики понятия «гений» в указанном методическом пособии, само это слово в то время уже обрело в качестве одного из своих значений указание на гипертрофированную, определяемую индивидуальными особенностями личности, способность к творчеству, к созданию принципиально новых объектов, предметов, целых сегментов реальности. Во-

вторых, обратим внимание, что в предлагаемой характеристике содержится прямое указание на интерпретаторские задачи исполнителя. Иными словами, концертный исполнитель рассматривается как сотворец композитора, как индивид, который наделен правом свободного поиска при воплощении исходного замысла в исполнительском процессе.

Подобная формулировка задач в исполнительской деятельности, даже несмотря на ремесленный статус профессии концертного исполнителя в то время, определяет ее на теоретическом уровне как творческую. Подобных формулировок в аутентичных педагогических практиках встретить невозможно. Важно понимать, что их количество и так являлось чрезвычайно ограниченным, но даже если взять, возможно, самое авторитетное учебное пособие XVIII столетия – «Музыкальную грамматику» Н. П. Дилецкого [75], а также первое в истории отечественной педагогики методическое пособие «Скрипичная школа», обучающее искусству игры на скрипке, выполненное анонимным автором И. А. (предположительно И. Е. Хандошкиным) фактически по лекалам «Французской школы» и «Школы» Л. Моцарта, – то и в них подобных формулировок мы не обнаруживаем.

Особо подчеркнем: мы вовсе не хотим сказать, что творческого компонента в отечественных аутентичных педагогических практиках в сфере музыкального исполнительства не существовало. Его не могло не быть, ибо он является одной из «несущих конструкций» любого направления деятельности в том или ином виде искусства. Однако речь идет о степени его осознания и выведения в теоретический дискурс, что является важнейшим показателем изменений и в самой практике музицирования.

Следовательно, можно предположить, что ключевой мировоззренческой инновацией явилось изменение значения «я» в музыкально-исполнительском процессе, наделение его правом создания новых сегментов музыкальной реальности, тенденция к его постепенному освобождению от паттернов искусства, предписываемых традиций. И если на уровне эстетическом, на уровне «экспрессивно-выразительных» характеристик музыкального искусства, конфликт между европейскими практиками и отечественными вполне очевиден, то конфликт,

порождаемый ролью «я» музыканта в искусстве, затрагивает достаточно глубокие пласты общественного сознания, уходит своими корнями во все более нарастающее в то время теоретическое и практическое сопоставление индивида, личности и общества [286].

Отметим, что данное сравнение демонстрирует зависимость между границами и содержанием исполнительской интерпретации концертного исполнителя и формированием его профессионального мировоззрения. Трансформации социальной реальности, выразившиеся, в том числе, в совершенно конкретных изменениях в практиках учебного процесса, формирующего музыканта (не только в России, но, прежде всего, в самой Европе), косвенно подтверждают наши предположения. Нет никаких оснований отрицать возрастающую роль индивидуализма (стиля, музыкального языка, драматургии, трактовки формы и т. д.) и частной инициативы в музыкальном искусстве Европы и России в конце XVIII – начале XIX столетий, обуславливающих все большее жанрово-стилевое многообразие культуры. Если музыкант-исполнитель и воспринимался обществом как ремесленник, то это было совершенно особое ремесло, ремесло, основанное на все более свободном поиске средств реализации художественного замысла, определяемого и устремлениями самого художника, и изменчивыми потребностями публики.

На содержании же учебного процесса это отразилось, прежде всего, в двух аспектах – усилении значимости индивидуального формата обучения и расширении комплекса изучаемых будущими концертными исполнителями учебных дисциплин, что позволяло формировать у них гораздо более целостное представление о сущности и положении их будущей профессиональной деятельности: «Д. Бортнянский, став после М. Ф. Полторацкого ее [Придворной капеллы – В. С.] директором, поставил перед собой очень амбициозную и трудную задачу, а именно: „преобразовать Придворную капеллу в центр профессиональной подготовки оперных певцов и учителей музыки...“. Для этого им была разработана целая система обучения в Придворном хоре, где изучали музыкально-теоретические (сольфеджио, композиция) дисциплины, а также обучались игре на

различных инструментах, театральному и танцевальному искусству. Помимо музыкальных предметов, обязательным компонентом образования было изучение языков (итальянский, французский, немецкий, греческий, латынь), а также общих дисциплин (арифметика, литература и т.д.). При этом, безусловно, главным оставалась вокально-хоровая подготовка, которой, по сути, подчинялось все остальное. Приобретение вокально-хорового мастерства – это главная задача, стоящая как перед учащимися, так и перед педагогами. Для ее достижения использовались индивидуальные и групповые формы работы. В частности, „к каждому малолетнему певцу прикреплялся взрослый певец, который учил своего питомца „мирскому“, то есть светскому, пению“ ...», – пишет В. В. Гетьман [56, с. 162–163]. Развитие практики индивидуального обучения было обусловлено не только появлением нового спектра музыкальных исполнительских специальностей, которые невозможно было освоить в рамках групповой работы, но и общим повышением требований к уровню исполнительской подготовки музыкантов – будущих участников хоров и оркестров. В. В. Гетьман указывает, что Д. С. Бортнянский практиковал индивидуально-групповую работу и в хоровом классе, например, разбирая с учащимися партии по отдельности [56, с. 163].

Отметим, что подобная практика являлась следствием фундаментальных преобразований в европейской музыкальной культуре, очень быстро обретавших свое влияние и в музыкальной культуре России. В XIX столетии, когда система российского образования вошла в интенсивную фазу своего становления и постепенно формировала свой вполне современный облик, ключевым с точки зрения определения множества ее сущностных черт стал вполне естественный процесс поиска отечественным академическим музыкальным искусством своей национальной самобытности. Через этот процесс в течение XVI–XX веков прошли практически все европейские страны, и в каждом случае речь шла об адаптации фольклорного музыкального наследия к условно «общеевропейским» стандартизированным жанрово-стилевым системам и педагогическим практикам. Представляется самоочевидным, что становление национального самосознания как «совокупности представлений, традиций и понятий

представителей нации или этноса, позволяющих воспроизводить эту общность людей как целое и причислять каждого индивида к данной социальной целостности» [139] является мощнейшим фактором мировоззрения как в общем понимании этого понятия, так и мировоззрения профессионального.

В российском академическом профессиональном искусстве и педагогике XIX столетия этот процесс приводит к кластеру новых идей, многие из которых определяют мировоззрение профессиональных музыкантов и по сей день. Центральную идею, возможно, наиболее полно сформулировал Б. В. Асафьев. Рассуждая о содержании дискуссии между различными группировками (школами) в музыкальном профессиональном сообществе XIX столетия и о пути развития отечественной музыкальной культуры, он отмечал, что суть была в «в борьбе за разное понимание дела взращивания музыкальной культуры в России, в степени ее противопоставления западной культуре и степени зависимости от последней, затем в способах усвоения европеизма и в характере оценки тамошних достижений» [21, с. 246]. Безусловно, приведенная выше цитата лишь обозначает контуры искомой идеи, однако конкретизация содержания здесь не вполне уместна, поскольку в интерпретациях разных школ, разных отдельных представителей русского музыкального искусства это содержание представляется слишком вариативным. Важнее подчеркнуть другое: поиск национальной идентичности в социальном пространстве отразился на музыкальной культуре в обретении представления о ней как о целостном, отдельном (хотя и сосуществующем во взаимодействии с европейскими аналогами) образовании, предполагающем наличие в ней определенных идейных, эстетических, жанрово-стилевых констант, воплощаемых в творчестве каждого из ее представителей, носителей музыкальной культуры [286].

Одним из главных выразителей этой идеи стал М. И. Глинка, которого и в научной, и в публицистической литературе часто называют основателем русской классической музыки. Не углубляясь в рассуждения относительно правомерности подобного статуса, отметим лишь, что М. И. Глинке действительно принадлежит разработка одной из главных идей в парадигме национальной самобытности

русской музыкальной культуры и музыкальной педагогики в частности. Примечательно, что она обнаруживается в вокально-педагогическом наследии композитора. Крупнейший на сегодняшний день исследователь его творчества Ю. А. Барсов указывал, что «взгляды Глинки на вокальное искусство отличались оригинальностью, во многом не совпадали с общепринятыми установками итальянских и французских певцов и педагогов. Они складывались из детального и глубокого изучения классического наследия, а также под влиянием традиций домашнего вокального музицирования и народно-песенного исполнительства, под впечатлением от посещения русского театра, концертов... Впечатления, которые Глинка выносит от посещения оперных театров за границей, говорят о его неослабевающим внимании к драматической стороне исполнения. В актерской игре выше всего и там оценивается естественность, которую он привык видеть в сценическом поведении русских артистов» [27].

По мнению Ю. М. Барсова, важнейшим принципом вокального исполнительского процесса М. И. Глинка считал, прежде всего, полное подчинение всех вокальных выразительных средств воплощению художественного замысла, идейно-образному содержанию музыкального материала. Не форма, но идея, не внешняя красота, но искренность и правдивость исполнения возводятся им в высшую позицию в иерархии ценностей концертного исполнительства. Именно в этом М. И. Глинка видел ту грань, которая пролегает между итальянской вокальной педагогией и той школой, у истоков которой стоял он сам. «У Глинки можно обнаружить кажущуюся противоречивость: с одной стороны, он сам учился и обучал „итальянскому“ пению, с другой стороны, – допускал такие выражения, как „ненавистная итальянщина“ и т. п. Отрицательное отношение проявилось у Глинки к „итальянщине“ как художественному направлению» [27].

Конечно, М. И. Глинка не особенно глубоко в своей педагогической и исследовательской деятельности прояснял ту границу, которая проходит между «итоговым» идейно-образным содержанием, формируемым из изначального художественного замысла композитора, и его же интерпретацией исполнителем, поскольку последний может «искренне» и «правдиво» излагать в своем

исполнении исключительно свои чувства и эмоции, возбужденные музыкальным материалом. Тем не менее, главная идея о приоритете содержания над формой становится центральной не только для отечественной вокальной педагогики, но и для музыкальной педагогики в России в целом, указав при этом на точку, в которой, по представлению ее носителей, происходит расхождение не только с итальянской, но и с другими европейскими педагогическими системами [286].

Невозможно переоценить степень укорененности идеи о превосходстве идеи над формой и в отечественных музыкально-педагогических практиках современности. Даже сейчас, когда все большее распространение получает концепция неразрывности идейно-образного содержания и способа его воплощения (М. Ш. Бонфельд [36], В. Н. Холопова [322, 323] и др.), о чем будет подробнее сказано ниже, и в научных работах, и в повседневных оценочных суждениях в профессиональном музыкальном сообществе она возникает в разных формулировках с завидным постоянством. В научных работах она часто прячется за словами о характерных эмоциональности, правдивости и психологизме исполнительской интерпретации концертных исполнителей. В повседневных же оценочных суждениях она то и дело возникает в репликах, подобных следующим: «Да, у него есть проблемы в технике, но ведь играет-то он с душой». Подобную фразу можно услышать среди покидающей зал публики после почти всех типов публичных исполнений: концертов, экзаменов, конкурсных прослушиваний и т.д.

Приведенная мысль М. И. Глинки определяет не только иерархию ценностей в музыкальной педагогике, она является, безусловно, очень важным штрихом в картине профессионального мировоззрения музыканта. Ведь, согласно ей, музыкант предстает «выразителем истины», «проводником подлинных идеи, чувства» – идеи и чувства, продуцируемых композитором ли, Богом ли, или им самим. Конечно, прежде всего речь идет о высших проявлениях человеческого духа, возвышенном чувствовании, но всегда обязательно искренне пережитом музыкантом и в полной мере отраженным им в исполнительском процессе. Данная мысль М. И. Глинки парадоксальным образом оказывается конгруэнтной идейному фундаменту православной певческой традиции. Ведь обязанность исполнителя –

пережить искренне чувственное содержание музыкального материала и в полной мере донести это переживание до слушателя как «правду» и как «истину» – очень близка парадигме служения, пестуемой Русской православной церковью. В целом «донесение истины» как некое кредо предварительно можно заметить практически во всем соцветии искусств в России того времени, однако в наибольшей степени эта парадигма перекликается с идеями, составляющими теоретическое ядро школы К. С. Станиславского, в частности с утверждением необходимости наличия у актера сверхидеи, которую он через исполнение своей роли собирается донести до публики, необходимости тотального чувственно-эмоционального погружения в образ и т.д. Возможно, здесь сказалась изначальная предрасположенность М. И. Глинки к театральному искусству.

Учитывая сказанное об идейном базисе педагогической деятельности М. И. Глинки, необходимо отметить, что в его творчестве находит отражение и первая обоснованная практикой методическая модель формирования профессионального мировоззрения концертного исполнителя [286]. Сам композитор имел обширную педагогическую практику, осуществляемую частным образом, преимущественно вне стен каких-либо императорских (государственных) концертно-учебных учреждений. Согласно воспоминаниям современников, М. И. Глинка сыграл решающую роль в профессиональном становлении целой плеяды выдающихся русских оперных певцов, в числе которых – О. А. Петров, С. С. Гулак-Артемовский, А. Я. Петрова-Воробьева, Н. К. Иванов, Д. М. Леонова и др. Его работа в вокальном классе, по их свидетельству, в частности, по свидетельству Н. К. Иванова, отличалась кропотливостью и системностью. В то же время самими учениками его вклад оценивался очень по-разному. Многие из них, и в том числе упомянутый Н. К. Иванов, отмечали огромное значение для себя авторской методики постановки и развития вокальных навыков М. И. Глинки, получившей название концентрического метода.

Следует понимать, что данный компонент метода не имеет выраженной прямой связи с идейными основаниями педагогики М. И. Глинки, не является их прямым следствием и в большей степени представляет собой сопутствующую, но

все же в известной степени самостоятельную разработку. Именно поэтому столь значимыми являются свидетельства участников первой постановки оперы «Иван Сусанин», а также таких учеников, как А. П. Лоди, Д. М. Леонова и другие, кто делился воспоминаниями о работе с М. И. Глинкой над интонационно-смысловым содержанием художественного репертуара. На основании имеющихся данных Ю. А. Барсов делает вывод, что важнейшей педагогической задачей М. И. Глинки являлось достижение «живой, яркой интонации, необходимой для правдивой, естественной передачи его выразительной музыки. Если каждое слово можно произнести „на тысячу ладов“ с различными смысловыми оттенками, не переменяя даже самой манеры произнесения в голосе, то надо было найти в каждом случае один единственный наиболее верный исполнительский штрих, чтобы донести все драматургические нюансы исполняемого произведения» [27].

Иными словами, суть методической модели формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя (певца в данном случае) сводится к тому, что главным «проводником» исполнителя к заданной парадигме становится педагог по специальности, который предлагает освоить ему относительно целостный комплекс знаний, умений и навыков, посредством метода показа, объяснений и практических занятий с инструктивным и художественным материалом. Теоретические компоненты этого комплекса содержат разъяснения о сущности и цели профессиональной концертной деятельности и определяют ее конкретно-практическую направленность. Методические компоненты позволяют сформировать необходимые исполнительские навыки для реализации деятельности в адекватном с точки зрения цели ключе. Это стержень формирования профессионального мировоззрения. Остальная же совокупность дисциплин о музыке дополняет полученные на занятии по специальности знания и умения и, в том числе, мировоззренческие установки. Собственно, сама по себе эта модель фактически уже существует в конце XVIII столетия, но впервые именно М. И. Глинка настолько явно выдвигает фигуру педагога по основной специальности как идейного «поводыря» учащегося [286].

Завершая наши рассуждения о М. И. Глинке, вновь отметим, насколько явной является связь между сменой мировоззренческой парадигмы и изменениями в направленности содержания исполнительской интерпретации, влекущие внедрение в педагогическую практику новых методических моделей. Вторая половина XIX века в истории отечественной музыкальной педагогики характеризуется активным становлением системы музыкального образования в ее уже более или менее современном облике. Речь идет о таких ее характерных чертах, как стремление к региональной и институциональной всеохватности, стандартизации учебного процесса, постоянному повышению требований к его качеству, многоступенчатость, а также реализация двух важнейших социальных функций – обеспечение кадровой базы высококлассных профессиональных музыкантов и осуществление массового, способствующего повышению культурного уровня нации, музыкального воспитания.

Важнейшим событием становится создание в 1859 году Императорского Русского музыкального общества – крупнейшей в течение последующих нескольких десятилетий концертной и музыкально-образовательной организации в Российской Империи. Одной из главнейших задач организации, по справедливому замечанию Ж. В. Босовой, становится создание широкой сети учреждений начального и среднего этапов музыкального образования. Несколько позднее, в 1860-е годы, на базе Русского музыкального общества (РМО) будут созданы первые русские консерватории – специализированные учреждения, осуществляющие комплексную профессиональную подготовку музыкантов по широкому спектру академических специальностей, а также состоится объединение под эгидой РМО множества частных музыкально-образовательных учреждений, рост числа которых в XIX столетии стал почти что экспоненциальным [37].

С точки зрения формирования профессионального мировоззрения концертных исполнителей в процессе становления системы музыкального образования в России XIX столетия, следует выделить два взаимосвязанных аспекта.

Первый – условно «внутреннее», определяемое тенденциями в самом музыкальном искусстве, мировоззренческое содержание обучения. В подавляющем большинстве случаев в научной литературе в этом отношении выделяются два мировоззренческих полюса, определявших два ключевых направления в русской музыкальной культуре того периода. Первый традиционно связывается с деятельностью А. Г. Рубинштейна и Н. Г. Рубинштейна, основателей РМО и создателей первых русских консерваторий. Второй – с деятельностью Новой русской музыкальной школы – творческого объединения композиторов, возглавляемого на начальном этапе М. А. Балакиревым.

Обычно «водораздел» между ними в научной литературе проводится по характеру восприятия русской народной музыкальной традиции и отношению к методике профессиональной подготовки академических музыкантов. Подчеркнем, что речь идет именно об отношении, а не о самой методике. М. А. Балакирев и его последователи в своей педагогической деятельности стремились максимально нивелировать негативные свойства немецкой и итальянской педагогических систем, которые устанавливались в классах РМО, а впоследствии и в первых русских консерваториях, заключающиеся, на их взгляд, в чрезмерно формальном, поверхностном подходе к изучению теоретических и исполнительских дисциплин, предполагающем воспроизведение паттернов и сужающих круг творческих устремлений музыканта. Но при ближайшем рассмотрении оказывается, что данное противопоставление во многом представляется надуманным. Безусловно, в своем радикальном воплощении эта позиция в принципе предполагала отказ от профессионализации музыкального творчества, категорическими противниками чего были члены РМО. Однако все они, и прежде всего А. Г. Рубинштейн, в полной мере осознавали недостатки интегрируемых ими систем. В частности, А. Г. Рубинштейн был «не меньшим врагом музыкальной схоластики, чем кучкисты, которые недооценивали его намерение перенести в Россию западные формы музыкального образования, наполнив их иным содержанием. Исторически сложилось так, что ему пришлось преодолевать не только объективные трудности, сопровождающие такое сложное дело, как создание первой русской консерватории,

но и субъективные: негативное отношение к этому даже ряда выдающихся российских музыкантов» [311]. Косвенно наше утверждение о мнимости большой глубины противоречий между двумя направлениями в русском музыкальном искусстве подтверждаются тем, что впоследствии многие члены Новой русской музыкальной школы, начиная с Н. А. Римского-Корсакова, успешно работали в структурах, созданных на базе РМО.

Вместе с тем нельзя отрицать и огромную роль кружка Балакирева в том, что важное значение в формировании профессионального мировоззрения композиторов и концертных исполнителей стали играть русский народный музыкальный тезаурус и характерная опять же для народного исполнительства экспрессивная манера музыкального повествования. В значительной степени именно благодаря деятельности членов Новой русской музыкальной школы методические пособия по искусству игры на всех оркестровых инструментах, процесс написания которых активизировался в начале XX века (начиная от скрипки и заканчивая тубой), наполнились инструктивным и художественным материалом, основанным на интонациях русских народных песен и танцев. Безусловно, этот репертуарно-методический компонент не был единственным с точки зрения формирования исполнительских навыков, но относился к числу базовых, определяющих эстетические (и, как следствие, мировоззренческие) предпочтения будущих концертных исполнителей.

В этот же период (вторая половина XIX столетия) в контексте общего развития педагогической мысли в России все более утверждается в качестве базового в организации образовательного процесса интегративный подход. Исследуя эволюцию взглядов на формирование профессионального мировоззрения у музыкантов, С. Ю. Рыбин пишет, что «интегративный подход к обучению нашел отражение и в сочинениях выдающихся русских педагогов. Так, В. Ф. Одоевский утверждал, что «факты должны объединяться какой-то общей идеей, вскрывающей смысл и значение каждого события, рассматриваемого с разных сторон. Только в процессе такого обучения из накапливаемых знаний образуется система...». К. Д. Ушинский не только неоднократно высказывался за формирование

межпредметных связей в обучении, но и первым в России вскрыл психолого-педагогические закономерности формирования этих связей. В основе их формирования, по Ушинскому, лежит разветвленная система ассоциативных связей. К. Д. Ушинский выделял семь видов ассоциативных связей. Критикуя неумение применять ассоциативные связи, К. Д. Ушинский писал: «Как лежат по преданию оцепенелые от стужи ласточки <...>, не зная о существовании друг друга, и две идеи, самые близкие и родственные между собой, могут прожить в такой поистине темной голове и не увидеть друг друга» [261].

Совершенно справедливо С. Ю. Рыбин отмечает и огромный вклад в развитие педагогической науки, оказавший большое влияние и на становление музыкальной педагогики концертного исполнительства, осуществленный В. В. Розановым, который определил три основных принципа организации эффективного образовательного процесса:

1. Принцип индивидуальности, согласно которому в обучении за счет чередования индивидуального и группового форматов работы должны быть сохранены те индивидуальные личностные особенности каждого учащегося, которыми определяется его творческий потенциал.

2. Принцип целостности, при котором совокупность обретаемых знаний и умений должна формировать целостную иерархическую систему.

3. Принцип единства, предполагающий, что все знания, приобретаемые школьником, «должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры, где все они развились (как факты, сведения, воззрения и т.д.), а не против друг друга или подле друг друга» [261].

С точки зрения профессионального мировоззрения концертного исполнителя, реализация подобных принципов предполагала насыщение образовательного процесса, формирование в нем множественных межпредметных связей, наполнение его множеством дополнительных дисциплин общегуманитарного характера. Полагаем, что именно в этот период окончательно складывается методическая модель формирования профессионального мировоззрения, наследуемая затем советской и постсоветской системами музыкального

образования. Суть этой модели в следующем – основным проводником к мировоззренческой парадигме для студента остается его преподаватель по основной исполнительской специальности, своим личным примером, своими пояснениями формирующий отношение обучающихся к окружающему миру через призму концертного исполнительства. В то же время через огромную совокупность общегуманитарных и музыкально-теоретических дисциплин он получает значительный объем данных об окружающей действительности в ракурсе телеологии и задач музыкального искусства, которые он фактически «нанизывает» или, вернее сказать, выстраивает вокруг того стержневого мировоззренческого конструкта, который он обретает на занятиях по специальности, что имеет важное значение для нашего дальнейшего исследования. Конечно, это весьма упрощенное описание модели, и известно множество случаев, когда становление профессионального мировоззрения концертного исполнителя исходило из других, нежели специальный класс, источников. Однако в тенденции дело обстояло и обстоит примерно таким образом.

Вариативность мировоззренческих позиций в специальном классе была весьма высока. Базовые идеи, как, например, принятие в качестве эстетико-смыслового источника творчества русской народной традиции или же идея необходимости максимально глубокого чувственно-эмоционального погружения в идейное содержание музыкального текста, в той или иной степени являлись константными, однако в каждом конкретном случае направленность парадигмы могла быть очень разной. Так, например, выдающийся пианист и педагог, один из наиболее ярких директоров Московской консерватории В. И. Сафонов считал одной из важнейших своих задач приведение учащегося средствами музыкальной культуры к принятию православной веры. Формирование же профессионального мировоззрения пианиста и композитора А. Н. Скрябина привело его к идее необходимости трансформации средствами синтеза искусств существующей вселенной.

Советский период в истории русской музыкальной педагогики и, в частности, в области формирования профессионального мировоззрения концертного

исполнительства, абсолютно уникален, если сравнивать его с процессами развития образовательных систем в других странах в то же время, и, безусловно, требует отдельного, глубокого, предельно детализированного научного исследования. Именно поэтому в данной работе мы лишь вкратце охарактеризуем его, обозначив наиболее яркие характерные черты.

Прежде всего, важно пояснить, что естественным следствием индустриализирующегося общества явилось его стратификационное усложнение, предопределившее и усложнение требований к музыкальной культуре [280]. Состоявшееся «восстание масс» отразилось на музыкальном профессиональном искусстве и педагогике, прежде всего, в дополнении их целым рядом ранее абсолютно немислимым исполнительских специальностей, таких как, например, искусство игры на народных инструментах, эстрадно-джазовое вокальное исполнительство и т.д. Этой же причиной обусловлен и стремительный рост, и перманентное методологическое совершенствование образовательных систем. Представляется абсолютно закономерным, что тенденция к усилению межпредметных связей и расширение объема музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин, начавшаяся в XIX столетии, в XX веке оказывается еще более востребованной. В результате в России в XX столетии формируется грандиозная в своих масштабах и сложности, централизованно управляемая, многоуровневая динамическая (в методическом отношении) система профессиональной подготовки концертных исполнителей.

Методическая модель становления профессионального мировоззрения и вариативность ее идейной направленности, описанные выше, остаются формально неизменными. Однако принципиально иным становится характер государственного управления музыкальным образованием, оказывающего прямое и очень мощное влияние на мировоззренческую парадигму обучающегося. Близость по духу, структуре, эстетике и способам продвижения коммунистической идеологии в ее советском варианте абсолютистским религиозным доктринам к настоящему моменту подчеркивается очень большим числом социологов и культурологов. В частности, К. С. Гипп, анализируя проблематику подобного рода сходств, отмечает,

что в широком смысле понятие «коммунизм» можно считать квазирелигией, в частности, он указывает на «полное подпадание советской идеологии под его широкое определение „мировоззрений“ (или квазирелигий, по Тиллиху). Она имела свою доктрину в виде учения марксизма-ленинизма, который считался истиной в последней инстанции и представлял собой вульгаризированную версию учения К. Маркса. Он преподавался с 1925 г. во всех советских вузах, а на уроках обществоведения – и в старших классах средних школ. Мифологизированная история партии, особенно в варианте „Краткого курса истории ВКП(б)“, увидевшего свет в 1938 г. и до XX съезда бывшего „библией сталинизма“, составляла советский идеологический нарратив, повествовавший о борьбе рабочего класса за светлое будущее под руководством партии и ее вождей» [57, с. 119].

Коммунистическая доктрина с ее центральными мировоззренческими идеями коллективизма и телеологией, основанной на движении к светлому будущему, являлась мировоззренческой парадигмой, обязательной к усвоению всеми членами общества. Именно поэтому на всех направлениях обучения, на всех уровнях образовательных систем вводились специальные предметы (как, например, «история КПСС»), цель которых и заключалась в усвоении этой парадигмы учащимися [286]. И, как уже было отмечено ранее, метод преподавания таких дисциплин оказался весьма близок схоластическому. Но в эпоху Средневековья схоластика органично сочеталась с большинством родов профессиональной деятельности, не пребывавших, в отличие от Новейшего времени, в состоянии перманентной изменчивости и столь же перманентного усиления творческого начала. В советской музыкальной педагогике формирование профессионального мировоззрения происходило под влиянием двух очень разных (если не сказать, антагонистических) методических моделей – схоластического метода и методической модели, сложившейся во второй половине XIX столетия. В этом плане профессиональное мировоззрение советского концертного исполнителя складывалось под действием двух идейных полюсов: абсолютистской идеи

служения социуму и все более интенсифицировавшейся в своем развитии идеи индивидуализма музыканта как художника-интерпретатора.

В новых социокультурных условиях, возникших в России на рубеже XX–XXI веков, определяемых внешними и внутренними процессами, происходит не просто изменение подхода к формированию профессионального мировоззрения, а оформление этого процесса фактически в новое направление в музыкальной педагогике. На новую реальность, определяющую требования к профессиональному мастерству концертных исполнителей на современном этапе, в России [284], как это происходило фактически всегда на протяжении всей истории развития музыкальной педагогики, отреагировали, прежде всего, органы государственного управления образовательными системами, сформировав новый пакет документов, определяющий порядок реализации профессиональной подготовки музыкантов.

Подобное понимание профессии самым радикальным образом отличается от того понимания, которое было свойственно обществу на протяжении большей части его истории. Такой музыкант уже ни в коей мере не является «ремесленником», закованным в четко очерченные рамки своей деятельности. Это было возможно, когда сама деятельность не менялась в течение десятков и сотен лет. В современной же ситуации, когда идейное, эстетическое и стилевое содержание концертного исполнительства меняется стремительно, и индивидуализм в нем приобретает все более значимую роль, социум предполагает, что концертный исполнитель будет личностью, стоящей высоко над своей основной специализацией, готовый управлять ею в соответствии с общественной ситуацией и личным предпочтением. И необходимость уметь создавать нечто новое, предписанная универсальными компетенциями, обусловлена тем, что меняться будет и содержание самой узкой специализации, и содержание целых классов специализаций, вплоть до коренных метаморфоз в самой профессиональной сфере [286].

Современные тенденции оказали значительное влияние на учебный процесс в отечественных высших музыкальных учебных заведениях, что существенно

изменило качество образования будущих концертных исполнителей по сравнению с образовательными практиками тридцати-сорокалетней давности. Так, ключевыми факторами новизны являются:

1. Стремительное обогащение информационной базы учебного процесса. Характерная для большей части советского периода развития музыкальной педагогики строгая «дозированность» доступной информации о множестве сегментов окружающей музыкальной (и не только) реальности исчезла с момента падения «железного занавеса». В то же время развитие информационно-коммуникативных технологий в начале XXI века сделало доступным для обучающихся подавляющему большинству видов профессиональной деятельности (в том числе и концертному исполнительству) огромный массив специальных и общих данных, что стало мощным стимулом к повышению качества профессиональной подготовки – такой его компонент, как самостоятельная работа студента, стал гораздо более значимым.

2. Внедрение в практику преподавания современных инновационных образовательных технологий. Речь идет о чрезвычайно широком комплексе практик, делающих усвоение всего спектра компетенций более эффективным, что очень важно в условиях постоянно растущей степени конкурентности в профессиональной деятельности: инновационные методы психолого-педагогической работы, информационно-коммуникационные технологии как элемент общей технологической модернизации преподавания и т.д. существенно усовершенствовали усвоение студентами знаний об окружающем мире в ракурсе, определяемом их будущей профессией.

3. Общее усложнение учебного материала, в том числе и материала общегуманитарных дисциплин, а также количественное и качественное изменение их набора.

Изменение социокультурных условий реализации труда концертного исполнителя привели к изменению статуса музыканта, что, в свою очередь, способствовало изменению восприятия обществом и им самим возможностей и способов реализации профессиональной деятельности. Центральным изменением

стала степень свободы (социальной, художественной, идейной) в творчестве концертного исполнителя, определяющая характер восприятия им главного предмета своей деятельности – идейно-образного содержания музыкального текста. В контексте общеевропейских тенденций в России произошло большее социальное раскрепощение концертного исполнителя, обуславливающее все большую его свободу как художника-интерпретатора. В начале XXI столетия общегуманитарные дисциплины прекратили свое существование как инструменты идеологической подготовки обучающихся с целью выработки у них определенного мировоззрения, и продолжили реализовываться как каналы объективных данных об окружающей социальной действительности, культуре, человеке как ее субъекте. Исчезновение таких дисциплин, как история коммунистической партии было компенсировано расширением и углублением содержания общегуманитарных предметов (психология, философия, педагогика, политология и др.), в том числе и наиболее современными концепциями, теориями, данными. К ним же добавились и сверхсовременные дисциплины, возникшие совсем недавно, еще не имеющие разработанной теоретико-методологической базы, но крайне важные с точки зрения формирования универсальных компетенций – например, предмет «связи с общественностью».

Концертный исполнитель на современном этапе в рамках своей профессиональной подготовки оказывается целиком и полностью погруженным в многоуровневое теоретическое и практическое освоение окружающей действительности в ракурсе целей, задач и содержания своей будущей профессии. Однако важнейшей особенностью учебного процесса является то, что именно обучающемуся, получающему огромный массив разнообразных данных, фактически доверяется роль «конструктора», которому надлежит составить из огромного количества кусочков теоретической и практической информации единое целое, именуемое мировоззрением.

Выше уже было сказано, что отличительной чертой деятельности концертного исполнителя на современном этапе является ее идейная направленность на создание эстетико-смыслового продукта. Однако эта роль

абсолютно не тождественна роли «конструктора». Наоборот, отсутствие фактора, механизма, метода соединения огромного массива данных, который обрушивается на студента в процессе обучения, в единую картину существенно затрудняет последующий сознательный выбор, и не только в отношении идейной направленности. В худшем случае поток информации сформирует хаотичный набор представлений у обучающегося относительно собственной профессии и себя в ней, который будет только мешать его творческой самореализации, если, например, какие-то представления будут противоречить друг другу. В лучшем – в сознании студента будут сформированы обособленные, совершенно никак не связанные комплексы знаний о мире, своей профессии, своих потребностях в ней и их природе. Как будет показано в последующих разделах на основании проведенных нами наблюдений и измерений, именно такой вариант и является основным для большинства будущих профессиональных концертных исполнителей.

Именно поэтому в педагогике и стал возрастать интерес к формированию профессионального мировоззрения у музыкантов как к отдельному направлению работы. Прежде всего, исследователи начинают проявлять интерес к формированию профессионального мировоззрения у будущих музыкальных педагогов. Подобный интерес абсолютно естественен – первичной является задача подготовки теоретико-методологической базы для решения основной задачи. В работах Б. М. Целковникова [326] и В. Г. Михайловского [196] представлены экспериментальные методические разработки, включающие комплексы лекций и практических семинаров, направленных на развитие познавательной активности будущих музыкальных педагогов через стимуляцию их личностной психоэмоциональной сферы. Показательно, что фактически ни один из указанных авторов в своих работах не пытается детально определить содержание мировоззренческой парадигмы, к которой должен прийти будущий педагог, обозначаются лишь самые общие контуры, тем не менее, наполнение парадигмы конкретным содержанием предполагается как индивидуальный процесс.

Одно из наиболее значимых и фактически единственных в своем роде исследований было осуществлено С. Ю. Рыбиным и представлено в его диссертации «Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств» [256]. Именно в этой работе впервые была предпринята попытка моделирования методического механизма формирования профессионального мировоззрения будущих деятелей музыкального искусства (в том числе и концертных исполнителей) через особым образом организованную подачу данных в рамках образовательного процесса.

Так, в своем определении понятия профессионального мировоззрения студента педагогического вуза, обучающегося деятельности в различных направлениях музыкального искусства, С. Ю. Рыбин пишет, что «профессиональное мировоззрение музыканта как интегративное явление представляет собой одну из важнейших целей профессионального образования – высший синтез профессиональных знаний и представлений, убеждений, идеалов и практического опыта. На базе профессионального мировоззрения происходит объединение основных профессиональных качеств музыканта в единую и целостную систему, профессиональное мировоззрение определяет творческую индивидуальность каждого профессионального музыканта» [261]. Тем самым С. Ю. Рыбин демонстрирует свою приверженность в осмыслении понятия профессионального мировоззрения методическим наработкам психологических и педагогических школ советской и постсоветской эпохи.

Особо следует отметить тот факт, что профессиональное мировоззрение ученый считает главным источником творческой оригинальности музыканта, постулируя ее как важнейшую ценность в рамках его (музыканта) профессиональной деятельности. Подобное утверждение лишь еще раз демонстрирует недостаточность разработанности данного сегмента музыкальной педагогики, в частности отсутствие общего отношения к формированию ценностных установок в рамках профессий, связанных с музыкальным искусством [276].

Таким образом, исследование историко-педагогического аспекта формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на основе социокультурного и системного подходов в России от древнейших времен по XXI век показало со всей очевидностью следующую закономерность: изменения в социокультурных условиях деятельности концертного исполнителя неизбежно приводят к изменению его профессионального мировоззрения.

1.3. Современные направления формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Согласно словарному определению, концертный исполнитель – это специалист высшего уровня квалификации в области музыкального искусства. Концертный исполнитель исполняет музыкальные произведения, стремясь донести до слушателей замысел композитора, испытываемые самим исполнителем чувства, восприятие им произведения, его понимание. Вместе с тем, профессия концертного исполнителя формируется в русле определенных тенденций, интегрирующих различные компетенции, необходимые для существования в современном социуме.

Анализ современных направлений, ориентированных на формирование профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, позволяет выявить следующие:

1) Изменение социокультурных условий реализации труда концертного исполнителя приводит к изменению статуса музыканта, что, в свою очередь, приводит к изменению восприятия обществом и им самим возможностей и способов реализации профессиональной деятельности.

2) Центральным изменением является степень свободы (социальной, художественной, идейной) в творчестве концертного исполнителя, определяющая характер восприятия им главного предмета своей деятельности – идейно-образного содержания музыкального текста.

3) В контексте общеевропейских традиций в России происходит все большее социальное раскрепощение концертного исполнителя, обуславливающее все большую его свободу как художника-интерпретатора.

4) В профессиональной деятельности имеет место тенденция постоянного совершенствования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций концертных исполнителей.

Реальный учебный процесс в отечественных высших музыкальных учебных заведениях демонстрирует улучшение качества подготовки будущих концертных исполнителей в сравнении с образовательными практиками тридцати-сорокалетней давности. Среди ключевых факторов новизны можно выделить:

- стремительное обогащение информационной базы учебного процесса;
- внедрение в практику преподавания современных инновационных образовательных технологий;
- общее усложнение учебного материала, в том числе и материала общегуманитарных дисциплин, а также количественное и качественное изменение их содержания.

Творческая деятельность концертного исполнителя в современном обществе, характеризующемся изменчивостью процессов в музыкальной культуре, обретает максимальную степень свободы и является ключевой ценностью его мировоззренческой парадигмы, вынуждает его, как самостоятельного творца событий и перемен в собственной специализации, и вынуждает его постоянно совершенствовать собственные универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Продуманная, прочувствованная и эстетически выверенная концепция исполнительского прочтения музыкального произведения зачастую выступает как основной фактор интереса к художественному акту со стороны слушателя, когда авторский текст уходит на второй план, а публика идет на концерт определенного исполнителя в желании услышать не что он исполняет, а как он исполняет. Неслучайно вдумчивому исполнителю свойственно переосмысливать содержание репертуарного произведения каждый раз заново, создавать новое прочтение, а не просто тиражировать ранее созданную

интерпретацию. Многие выдающиеся мастера сцены на разных этапах творческого пути возвращались к тексту одного и того же сочинения, предлагая слушателю заново переосмысленную концепцию звучания и тем самым приглашая его к диалогу в оценке собственного творчества как художественно значимого события культурной жизни общества. Так, В. Горовиц подчеркивал, что пианисту необходимо «что-то делать» с музыкой: «Вы должны, так сказать, открыть музыку и посмотреть, что стоит за нотами, так как ноты одинаковы, будь то музыка Баха, или кого-то еще. Но за примечаниями сказано нечто иное, и именно это должен выяснить исполнитель. Он может сесть и проиграть один отрывок в одну сторону, а затем, возможно, преувеличить следующий, но в любом случае он должен что-то сделать с музыкой. Худшее – ничего не делать. Возможно, вам это даже не нравится, но сделайте это! Печатная партитура важна, но ее интерпретация была предметом моего жизненного исследования» [387, с. 351]. Перманентный поиск смыслов при работе над текстом исполняемого произведения свидетельствует о том, что процесс формирования профессионального мировоззрения концертного исполнителя не ограничивается рамками обучения в вузе, а продолжается на всех этапах творческой карьеры. Но именно в рамках профессионального образования вычерчивается контур его мировоззренческой парадигмы, осознанно ограничивающий меру собственного смысла конструктивно выверенным и стилистически обоснованным подходом к созданию исполнительской концепции композиторского текста. Основой ценностной парадигмы профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя выступает семантика музыкальной речи, на основе которой он развивает собственное исполнительское мастерство. Осуществление профессиональной деятельности будущего концертного исполнителя возможно лишь с обретением системы ценностей в результате сформированности в процессе образования мировоззренческих убеждений и идеалов, а также личностного творческого роста. Потенциально бесконечное стремление личности к саморазвитию, выраженному в потребности к творчеству, непосредственно связано с ее способностью к интериоризации ценностей культуры. С точки зрения аксиологии это представляет собой

кристаллизацию индивидуальных мировоззренческих ценностей, формируемых в процессе социальных практик определенным поколением на протяжении всей жизни [4]. Ценностная парадигма в профессии концертного исполнителя становится фундаментом для создания образовательного пространства, центром которого является личностно-ценностное начало мировоззренческой позиции в музыкальном исполнительском искусстве.

В современной педагогической практике обнаруживается противоречие между требованиями общества к высокому уровню подготовки будущего специалиста и недостаточным методологическим сопровождением процесса формирования его мировоззренческой парадигмы. При том, что компетентностный подход к реализации образовательной программы по специализации обеспечивает условную установку на исполнение предъявленных требований, без определения цели обретения компетентности в профессии ее критерии остаются размытыми.

Предъявляемые государством требования к будущему концертному исполнителю как к полностью интегрированной в современное глобальное общество личности, оперирующей современными информационно-коммуникационными технологиями, находящейся в курсе социальной, культурной и политической повестки дня, обладающей широкой совокупностью связей со множеством социальных институтов, детализированы в ФГОС в виде перечня универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые необходимо приобрести в процессе обучения по специальности «Искусство концертного исполнительства» (53.05.01, специалитет) [310]. Анализ учебных планов и программ рабочих дисциплин, преподаваемых студентам данной специализации, демонстрирует наличие обширного комплекса знаний, умений и навыков (ЗУН). Однако недостаточная конкретизация профильной специфики образования будущего концертного исполнителя как узконаправленного специалиста приводит к междисциплинарной разобщенности в рамках единой образовательной программы, а также к несогласованности предметно-методических концепций в связи с отсутствием главной цели – формирования профессионального мировоззрения студента. При этом, на наш взгляд, критерием

сформированности выступает его умение создавать собственную образно-выразительную и стилистически осознанную интерпретацию музыкального произведения, как конечный продукт профессиональной деятельности. Интенсивность интеллектуально-эмоциональной деятельности студента в данном процессе активизирует полученные в ходе образовательной программы знания и навыки. Здесь кстати вспомнить замечание академика А. А. Вербицкого о нетождественности компетентностного подхода «ЗУНовскому», так как «он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний – умениям» [46, с. 17].

Однако не требуется глубокого анализа учебных планов и программ рабочих дисциплин, чтобы обнаружить некоторые различия между процессом профессиональной подготовки пианиста и, к примеру, музыканта-духовика. Первый представлен наибольшим количеством дисциплин, связанных с освоением непосредственно исполнительского искусства, но, в то же время, в его учебном плане отсутствует такая дисциплина как оркестровый класс, необходимый для второго. Однако эти формальные различия несоизмеримо меньше различий реальных, в полной мере проявляющихся в функционировании современной образовательной системы, – ведь совокупность всех типов компетенций, предписываемых к овладению, одинакова для всех видов концертных исполнителей [279]. Тем не менее, даже поверхностное ознакомление с педагогической практикой в музыкальных вузах позволяет выделить целый ряд различий, фактически сводящих к минимуму успешность попытки разработать эффективную методику формирования профессионального мировоззрения, которая подходила не бы только для всех специализаций, входящих в категорию «концертный исполнитель», но даже для всех представителей одной и той же специализации.

Обратим внимание и еще на один фактор, определяющий инвариантность содержания профессионального мировоззрения и особенности музыкального мышления, который практически ни освещается в современной научной литературе, и о котором упоминает Д. К. Кирнарская как ахиллесовой пяте научной психологии, «прежде всего, потому, что касается он крайне чувствительной для

общественного самосознания области – здесь научная психология сталкивается с популярной во все эпохи идеей равенства» [123, с. 10]. Обозначенная ученым проблема исследования индивидуальных различий вполне может быть экстраполирована и на проблему освещения принципиальных различий в овладении будущими концертными исполнителями разными специализациями. Речь идет о принципиальных различиях в процессе формирования музыкального мышления у представителей разных специализаций, обусловленных репертуарными различиями и, как следствие, сущностью исполнительского процесса, в свою очередь обусловленной объективными физическими характеристиками инструментов. Стоит ли пояснять, что фортепианное исполнительство оперирует не просто наибольшим в жанровом и стилевом отношении репертуаром, но и репертуаром, в котором присутствует уникальный в своем разнообразии и сложности (так же для всех клавишных инструментов) оригинальный репертуар, способствующий формированию полифонического мышления, что существенно способствует более интенсивному в сравнении с другими специальностями развитию музыкальных исполнительских навыков. Подобный сегмент представлен в значительно меньшей степени у струнных и народных инструментов и практически полностью отсутствует у духовых и ударных инструментов, на сегодняшний день обладающих наименьшим в своем разнообразии оригинальным репертуаром.

Изначальный потенциал обучающихся, только приступивших к освоению разных специализаций, может быть практически идентичен, однако разница репертуарных условий, технических и интеллектуальных задач со временем будет оказывать влияние на развитие музыкального мышления в целом, как следствие – мастерства интерпретации и, в конечном счете, интенций в формировании профессионального мировоззрения. Прежде всего выделим чрезвычайные различия в содержании учебных материалов, предназначенных для разных специализаций. Тому есть несколько взаимосвязанных причин. Невозможность отразить эти различия в полной мере в нормативно-правовых актах, регламентирующих процесс обучения, связана со стремлением государства

привести уровень профессиональной подготовки всех видов концертных исполнителей к максимально высокому стандарту, в том числе и для поддержания высокой конкурентоспособности отечественной музыкальной культуры. Тем не менее, рискнем предположить, что сама социокультурная природа разных типов концертного исполнительства все еще является серьезным препятствием к достижению данной цели.

Первая причина заключается в степени востребованности специальности в современном обществе, а также в отношении к статусу разных типов концертно-исполнительских специальностей. Нет никакой надобности в конкретных статистических данных за тот или иной исторический период, чтобы ясно установить – исполнительство на некоторых музыкальных инструментах составляет элитарную часть концертного исполнительского искусства и является в значительно большей степени востребованным, чем другие специализации.

Прежде всего, в это связи отметим исполнительство на фортепиано – инструменте, который сыграл важнейшую роль как в развитии массового домашнего музицирования, так и в становлении самой системы профессиональной подготовки музыкантов большинства существующих специальностей (доказательством чего является существование профессии концертмейстера, а также наличие предмета «общее фортепиано» в учебных планах концертных исполнителей других специализаций), и являющийся самым востребованным на всех уровнях образовательной системы. До настоящего времени и конкурс, и количество мест в музыкальных вузах на эту специальность являются самыми большими в сравнении с другими. Представители именно этой специальности (безусловно, в данном случае мы говорим об общей тенденции), как правило, получают наибольший объем теоретических и практических навыков, знаний и умений в процессе своей профессиональной подготовки, требования к их уровню подготовки в рамках приемных испытаний в том или ином учебном заведении представляются наиболее высокими.

Обратим внимание на то, что при поступлении в высшее учебное заведение исполнителям на фортепиано в рамках экзамена по сольфеджио, в отличие от, к

примеру, исполнителей на духовых инструментах, нужно написать двухголосный диктант, а это предполагает совсем иные интенсивность и методику развития музыкального слуха. Но даже на уровне, не отражаемом в официальной документации, различия в содержании обучения исполнителей на фортепиано и в строгости требований к его усвоению ощутимы, если сравнивать их с исполнителями на струнных инструментах, и огромны, если говорить об исполнителях на духовых, находящихся как бы на «другом полюсе» комплекса специальностей, составляющих искусство концертного исполнительства. Уже из этого становится очевидным, что процесс формирования профессионального мировоззрения пианиста будет иметь существенные отличия от аналогичного процесса у музыканта-духовика.

Эти различия вполне объяснимы. Фортепиано, струнно-смычковые инструменты традиционно были наиболее востребованы в музыкальной культуре в качестве сольных и в составе камерного ансамбля – именно они обладают наиболее сложным в концептуальном и техническом отношении репертуаром, требующим наивысшего мастерства интерпретации (если рассматривать репертуарное «богатство» этих инструментов в ракурсе ретроспективного анализа). Более того, если для большей части исполнителей на струнно-смычковых инструментах, а также народных инструментах, оркестровое музицирование, требующее весьма отличную от сольного совокупность навыков и умений, составляет главную сферу приложения творческих усилий, то абсолютное большинство пианистов в своей профессиональной деятельности все равно будут заниматься исполнительством в условиях камерного ансамбля, предполагающего гораздо большую, чем в оркестре, долю творческой ответственности [279].

Для исполнителей же на духовых инструментах сфера оркестрового исполнительства является фактически единственной в России, где они могут полноценно реализоваться. Конечно, нельзя не отметить, что в последние десятилетия ситуация начинает все больше меняться в отношении всех специальностей, подпадающих под категорию концертного исполнительства. Так, например, сольный и камерно-ансамблевый репертуар для духовых инструментов

(включая наименее востребованные в этих видах исполнительства – например, тубу и тромбон) в XX веке стал расти экспоненциально. Искусство игры на них стало пространством разнообразных экспериментов огромного множества европейских, российских, американских и даже азиатских композиторов, перманентно пребывающих в течение последних двух полутора столетий в поиске расширения выразительного спектра музыки: «Анализируя состояние современного музыкального искусства, можно наблюдать процесс активного поиска в области форм, композиционных структур, гармоний, мелодических линий, ритма, который привел на рубеже XX–XXI веков к накоплению новых языковых и композиционных элементов. Необычная трактовка звучания инструментов стала одним из важных путей в этом направлении, коснувшихся и области флейтового музицирования. При этом, композиторы сконцентрировались на усложнении традиционных способов игры на флейте и на внедрении принципиально новых способов звукоизвлечения. Следствием активного развития инструмента можно считать востребованный среди композиторов жанр произведения для флейты соло», – пишет И. А. Мутузкин [203, с. 3].

Соответственно, в этой области процесс высшего образования начинает переживать все более заметные трансформации, связанные с изменениями в репертуарном содержании и возвышением значимости сольного исполнительства. В результате, согласно основной профессиональной образовательной программе высшего образования (далее – ОПОП ВО) по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» (специализация «Концертные духовые и ударные инструменты»), и пианист, и тубист обязаны по окончании обучения обладать: «способностью демонстрировать знание композиторских стилей и умение применять полученные знания в процессе создания исполнительской интерпретации (ПК-4); способностью демонстрировать умение исполнять музыкальное произведение ярко, артистично, виртуозно (ПК-5); способностью воссоздавать художественные образы музыкального произведения в соответствии с замыслом композитора (ПК-6); способностью к сотворчеству в исполнении музыкального произведения в ансамбле (ПК-7)» [310]. При этом последняя

компетенция, относящаяся не только к ансамблевому, но и к любому формату коллективного исполнительства, являясь одной из наиболее вариативных в плане содержания конкретных знаний, навыков и умений, будет в большей степени востребована исполнителями на духовых и струнных инструментах. Оркестровое исполнительство, оставаясь частным случаем реализации данной компетенции, обладает ярко выраженной спецификой знаний, навыков и умений, выделяющей его на фоне других типов камерно-ансамблевого музицирования. Исполнитель же на фортепиано не просто в рамках своей профессиональной деятельности, но даже в процессе профессиональной подготовки далеко не всегда может получить хотя бы минимальный опыт игры в оркестре (случаи, когда обучающийся выступает в сопровождении оркестра, не могут быть учтены, поскольку в таком случае он остается солистом, которому оркестр аккомпанирует, не становясь участником оркестра). При этом примерная основная образовательная программа в разделе профессиональных компетенций не выделяет значимость того или иного формата исполнительства для разных специализаций.

Сам формат концертного исполнительства, определяющий степень творческой ответственности, – сольный, ансамблевый и оркестровый – формирует совершенно разные типы по содержанию профессионального мировоззрения. Так, например, если мы говорим об оркестровом исполнительстве как основном формате творческой деятельности музыканта, то здесь со всей очевидностью представляется активизация элементов мироощущения и поведенческих моделей, свойственных коллективистскому мировоззрению. Сразу следует пояснить, что данная проблематика к настоящему моменту не получила никакого освещения ни в отечественной, ни в зарубежной литературе, и, возможно, никогда ее не получит, учитывая все нарастающую тенденцию к развитию сольной и камерно-ансамблевой деятельности всех инструментальных специализаций.

Современный концертный исполнитель, как следует из анализа нормативно-правовой документации, наибольшее количество часов тратит на освоение искусства игры на своем инструменте в специальном классе. Так, например, в случае студентов Петрозаводской государственной консерватории, обучающихся по

программе специалитета искусству игры на академических струнно-смычковых инструментах, речь идет о 1620 академических часах занятий в специальном классе, 468 часах в классе камерного ансамбля и 1440 часах оркестрового класса за весь период обучения. Подобные соотношения в долях учебного времени наблюдаются и в учебных планах других вузов.

Однако уже на этапе обучения начало профессиональной деятельности будет в подавляющем большинстве случаев связано с оркестровым музицированием, кроме того, нельзя при общем меньшем количестве часов и усилий недооценивать оркестровую практику в соответствующем классе. В этом плане можно констатировать, что большинство будущих концертных исполнителей в процессе своей профессиональной подготовки имеют дело, как минимум, с двумя направлениями развития профессионального мировоззрения, в одном из которых преобладает индивидуальная детерминанта творческого процесса, в другом – коллективная. В последнем случае мы имеем дело с концертным исполнительским процессом, в котором сам музыкант лишь с очень и очень большой долей условности может быть назван художником-интерпретатором и творцом музыкальной реальности. Ведь в процессе оркестрового музицирования таким «художником» и таким «творцом» по праву считается дирижер. И здесь распределение творческой ответственности за результат исполнительства может быть очень разным и зависит от конкретного состояния оркестрового коллектива, а также статуса в нем музыканта (концертмейстер группы, артист оркестра и т.д.). Важнее всего выделить тот факт, что эта ответственность никогда не может быть полной в том плане, что артист оркестра не занимается в рамках конкретного исполнительского процесса интерпретацией идейно-образного содержания музыкального произведения, он реализует интерпретацию другого, то есть – дирижера.

В этом плане функционал навыков исполнительской интерпретации, в том числе как важнейшего из компонентов формирования профессионального мировоззрения, существенно меняется – как главный двигатель данного процесса он обретает общеразвивающий характер, а также становится механизмом

адаптации дирижерского художественного интерпретационного замысла к собственной эмоциональной сфере. Ведь эмоциональная вовлеченность оркестрового музыканта в исполнительский процесс, как и в случае солиста, относится к числу главных его мотивационных факторов. В то же время, если солисту доступна возможность получать наслаждение от реализации им же созданного замысла на основе музыкального текста в исполнении, то у оркестрового исполнителя эмоциональное удовлетворение наступает в той ситуации, когда эмоциональный импульс дирижера оказывается конгруэнтен его эмоциональной сфере, а также эмоциональной сфере всей оркестровой группы. Именно эта гипертрофированная (в сравнении с сольным концертным исполнительском) зависимость от коллектива оркестрового музыканта оказывает огромное влияние на его самоощущение и мировосприятие через призму профессии [279].

Установлено, что практика современного образовательного процесса будущих концертных исполнителей в вузах демонстрирует укоренившуюся дифференцированность мировоззренческих парадигм и профессиональных взглядов внутри самого педагогического сообщества, прежде всего в том его сегменте, который определяет содержание занятий в специальных классах.

Подобная ситуация обусловлена существенным различием между социокультурными контекстами, в которых происходило профессиональное становление поколений педагогов, формирующих в полной мере облик современной отечественной системы музыкального образования. Эти различия между мировоззренческими парадигмами профессиональной подготовки концертных исполнителей советского и современного российского исторических периодов носят многоуровневый характер и касаются различных компонентов профессионального мировоззрения, о которых речь пойдет ниже. Так, например, охранительная позиция относительно преподавания различных жанрово-стилевых систем в гораздо большей степени свойственна педагогам, обучавшимся в советский период, когда одним из главных критериев ценности учебного

музыкального художественного материала считалось его идеологическое соответствие.

Кроме того, сложившаяся ситуация «с особой остротой актуализирует проблему психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного развития педагога, имея в виду личность не только как главное средство профессиональной деятельности, но и важнейший инструмент сохранения психологического и физического здоровья, профилактики эмоционального выгорания и профессионально-личностных деформаций. Такое понимание проблемы связано с недостаточной психолого-педагогической компетентностью педагогов, которые вынуждены сегодня одновременно опытным путем осваивать реалии иных психологических особенностей современных детей и подбирать методом проб и ошибок приемлемые технологии профессиональной деятельности и взаимодействия», – указывает Т. Т. Щелина [362, с. 71].

Данное абсолютно справедливое замечание позволяет глубже понять проблематику профессионального мировоззрения, которое транслируют педагоги, являющиеся представителями постсоветских поколений. Их принадлежность к этим поколениям и факт профессионального становления в иной социокультурной среде абсолютно не означают наличия у них устойчивой мировоззренческой парадигмы, отвечающей современным социокультурным реалиям. Ведь их воспитание и обучение происходило еще в условиях сохраняющей востребованность в профессиональном сообществе, но при этом стремительно теряющей актуальность методологии. В результате они оказывались в состоянии острейшего противоречия между образовательным процессом и реальностью, к которой их готовили, которое им приходится преодолевать, прежде всего, за счет личных, часто основанных только на интуиции поисках. Именно поэтому «уже сейчас можно со всей очевидностью прогнозировать возрастающую потребность интеграции психологии, педагогики и методики как важнейших составляющих в психолого-педагогическом обеспечении личностно-профессионального развития и работающих, и будущих педагогов» [362, с. 74].

Однако подобное требует создания и совершенствования новой системы, вернее сказать, новых систем профессиональной подготовки педагогов. И сейчас это трудно осуществимо, когда в современных вузах образовательный процесс организуется в подавляющем большинстве случаев одновременно представителями самых разных поколений, чье мировоззрение основано не просто на разных, но на взаимоисключающих идейных принципах, оказывающих огромное влияние на мировоззрение обучающихся. Отметим, что значительная часть педагогов (и здесь автор опирается, прежде всего, на свои многолетние непосредственные наблюдения за организацией процесса профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей в более чем десяти вузах СССР и странах постсоветского пространства), несмотря на неполноту соответствия знаниевого компонента своего профессионального мировоззрения реалиям современности, сохраняют высочайшую степень эффективности именно в ракурсе цели и задач обучения искусству исполнения и, в том числе, интерпретации. И наоборот – прогрессивные в знаниевом компоненте своего профессионального мировоззрения молодые педагоги (и в том, и в другом случае речь идет об исполнителях-педагогах) иногда демонстрируют недостаточное мастерство в организации гармоничного интеллектуального, музыкально-теоретического, эмоционального и двигательного-технического развития студентов (данное противоречие уже было объяснено выше). При этом, если педагог по специальности как обобщенная фигура формирует профессиональное мировоззрение большинства студентов, вовсе не каждый вполне обладает всеми компонентами мировоззрения, соответствующими современным социокультурным требованиям.

Не требуется глубокого исследования вопроса, чтобы еще раз подтвердить известную аксиому – изменить мировоззренческую парадигму человека, пребывающего в профессии не один десяток лет, возможно только в самых исключительных случаях. Но тогда в наших поисках путей совершенствования процесса формирования профессионального мировоззрения мы оказываемся словно между Сциллой и Харибдой, где «Сцилла» – это риск создания нового образовательного модуля, который бы нес в себе комплекс знаний, оторванных от

исполнительской действительности будущего концертного исполнителя, «Харибдой» же является попытка совершенствования уже существующей методической модели через ее дополнение новым инновационным материалом, упирающаяся в невозможность изменения мировоззренческой парадигмы значительной части практикующих и, что особенно важно, эффективных педагогов. Ведь если представить себе образовательный модуль, включающий активную работу с исполнительской практикой студента, в том числе над его мастерством исполнительской интерпретации, то в таком случае возникает новый риск – риск конкуренции содержания данного модуля с содержанием учебного процесса в специальном классе – основном пространстве подобной работы с учащимся в рамках системы профессиональной подготовки концертного исполнителя на современном этапе. А кроме того, подобный модуль приведет к еще большей перегруженности учебного плана в вузах.

Отметим, что при наличии различий психофизического, методического и социокультурного порядка у студентов разных специализаций, существующая методическая модель является единственной, в рамках которой в полной мере можно реализовать индивидуально-ориентированный гуманистический подход и индивидуальный формат обучения, с помощью которого только и представляется возможным учет и преодоление различий, ведь именно индивидуальный формат работы является основным в специальных классах. История музыки XIX – начала XXI веков убедительно демонстрирует сколь стремительно могут меняться задачи исполнительского искусства. В этом плане установленные ФГОС компетенции представляют собой целостную и органичную систему. Именно поэтому немислимое для XIX столетия объединение в один образовательный стандарт исполнения на фортепиано и исполнения на духовом инструменте теперь воспринимается как нечто абсолютно естественное – ситуация в социуме складывается таким образом, что для полноценной профессиональной реализации исполнители должны обладать идентичным – широчайшим – спектром навыков существования в социуме [284]. Так, анализ перечня ключевых компетенций по специализации 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства», нацеленный на

выяснение адекватности используемых педагогических технологий в обучении студентов целям и ожидаемым результатам, приводит к выводу о том, что знания, умения и навыки, полученные ими в рамках образовательной программы, должны формироваться единообразно вне зависимости от узкой специализации. Вместе с тем реальная учебная практика обнаруживает неоднородность компетентностного подхода к различным исполнительским специальностям, обусловленную репертуарными различиями, объективными конструктивными характеристиками музыкальных инструментов, и как следствие, спецификой исполнительского процесса. Указанные различия есть следствия не пробелов в системах образования, а объективных социокультурных факторов, и решение этой проблемы может быть решено благодаря инвариантности содержания будущей методики.

Таким образом, анализ современных направлений подготовки будущих концертных исполнителей свидетельствует о значительной трансформации традиционной модели преподавания в связи с новыми требованиями государства к высшему образованию, где доминирующую позицию занимает компетентностный подход. При этом наблюдаемая разница в требованиях к выполнению образовательной программы студентами разных специальностей в рамках профессии концертного исполнительства свидетельствует о необходимости уделять больше внимания процессу формирования их профессионального мировоззрения.

1.4. Определение понятия «профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей»

Понятие «профессиональное мировоззрение» возникает в педагогической науке второй половины XX столетия в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей в контексте общего процесса стремительного расширения массива данных об окружающей действительности и столь же стремительной модернизации огромного комплекса видов человеческой деятельности в обществе, в частности, предметного разграничения различных типов профессиональной деятельности как вида трудовой деятельности,

требующего системной подготовки исполнителя и являющегося источником заработка средств к существованию.

Справедливо отмечает В. В. Семак: «Понятие „профессиональное мировоззрение“ как научная категория формируется в результате выделения и предметного разграничения сферы профессиональной деятельности. Сегодня необходимо говорить о целом комплексе различных типов и уровней мировоззрения, определяющих практическую деятельность человеческого общества в каждую конкретно-историческую эпоху» [262, с. 233]. Тут следует выделить два взаимосвязанных процесса – социокультурную глобализацию общества и постоянное возрастание объема специфических и общих для реализации той или иной профессии знаний, навыков, умений и компетенций. В результате для многих типов профессиональной деятельности к настоящему моменту необходимым становится обретение будущим носителем профессии комплекса представлений о месте этой профессии в глобальном мире, ее назначении и своем собственной месте в ней.

Именно поэтому в работах психологов и педагогов начинают формироваться представления о необходимости выделения совокупности взглядов на мир и рассмотрения деятельного отношения к нему, определяемого условиями и содержанием профессиональной деятельности [276]. В педагогической науке значительный вклад в становление представлений о сущности профессионального мировоззрения внесли работы А. А. Касьяна, в которых было обосновано и описано множество различных типов мировоззрений, различающихся и по уровню обобщения, и по функционалу. Собственно, подобное допущение, как было показано выше, делалось еще представителями немецкой классической философии XIX столетия, однако впервые оно получило системное рассмотрение. Так, А. А. Касьян полагал, что мировоззрение можно связывать с позицией, особенностями и функцией социальной группы или целого класса, к которому относится человек. Также определять мировоззрение представляется возможным в отношении той или иной системы знаний, например, науки (научное и вненаучное мировоззрение). Кроме того, мировоззрение можно классифицировать по способу

освоения мира (научно-философское или, к примеру, художественное). Важнейшей мыслью А. А. Касьяна является утверждение возможности разделять целостное мировоззрение и частичное – научное мировоззрение и, к примеру, математическое [121, с. 30–31].

Справедливым представляется утверждение Д. Ю. Тарасова о том, что «сегодня необходимо говорить о целом комплексе различных типов и уровней мировоззрения, определяющих практическую деятельность человеческого общества в каждую конкретно-историческую эпоху. Обычно такой комплекс представляют как набор весьма специализированных и сложно устроенных структур, связанных с различными видами профессиональной деятельности» [294, с. 164]. Важной проблемой философского характера является здесь наличие и соотношение у человека различных типов мировоззрения, проявляющихся в разных социальных ситуациях и на разных возрастных этапах. Эта проблема, с нашей точки зрения, в значительной степени может быть решена через поиск ответа на ранее указанный вопрос – является ли мировоззрение личности целостной системой, или же оно может состоять из нескольких, зачастую не связанных между собой систем? Повседневная практика отчасти подтверждает последнее предположение. Каждому человеку известны случаи, когда один и тот же индивид демонстрирует приверженность абсолютно разным этическим, эстетическим и гносеологическим принципам в разных ситуациях, например, в рамках своей профессиональной деятельности и в рамках выстраивания семейных отношений.

Если говорить о сущности понятия «профессиональное мировоззрение», то здесь точно так же, как и в случае более общего термина, до сих пор отсутствует какое бы то ни было единство взглядов. Так, например, А. Я. Лопушенко предлагает считать ключевой детерминантой профессионального мировоззрения систему социальных ценностей профессиональной деятельности, усваиваемую человеком [167, с. 187]. В то же время С. В. Манецкая, на основе анализа систем взглядов и установок представителей военных профессий, предлагает гораздо более глубокое понимание, согласно которому профессиональным мировоззрением

следует считать всю совокупность способов мировосприятия и миропонимания, определяемых знаниями и опытом, получаемыми в ходе освоения и реализации профессии [180, с. 186].

Согласно позиции Т. С. Туркиной, «профессиональное мировоззрение – совокупность специальных знаний, ценностных ориентации, принципов, оценок и убеждений, влияющая на профессиональное становление индивида, формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда» [301, с. 9]. Как видим, в данной дефиниции находят отражение современные требования любой профессиональной деятельности, согласно которым процесс ее реализации предполагает перманентное совершенствование компетенций [276].

Ранее упоминавшийся исследователь С. Ю. Рыбин приходит к совершенно справедливому выводу, что на современном этапе профессиональным мировоззрением музыканта следует считать «целостную и открытую систему знаний, представлений, взглядов, убеждений, идеалов, практических компонентов, определяющих отношение музыканта к его профессии и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности, понимание и эмоциональная оценка смысла музыкального искусства и своего творчества в его сфере», а наиболее эффективным подходом к его формированию – интегративный подход, при котором «интеграция знаний в области онтологии и феноменологии музыки, ее гносеологической ценности, социальных функций, особенностей музыкального мышления, пространственно-временной организации музыки, а также частнонаучных знаний в сфере музыкальных стилей, теории музыки и практических знаний в рамках дисциплины „Философия музыки“ в значительной степени позволяет преодолеть автономный и обособленный характер отдельных дисциплин, препятствующий формированию целостного и систематического профессионального мировоззрения у студентов музыкальных специализаций» [261].

Суждения С. Ю. Рыбина очень точно отражают социальные ожидания от профессии концертного исполнителя на современном этапе. Указание его на то, что

мировоззрение суть открытая система, мы считаем очень важным, поскольку без этого качества его содержание будет абсолютно неконгруэнтным перманентной изменчивости окружающей социальной реальности. В то же время абсолютно корректен и предлагаемый С. Ю. Рыбиным интегративный подход, цель которого заключается в том, чтобы достичь целостности в комплексе получаемых теоретических знаний и практических умений. Для решения этой задачи С. Ю. Рыбиным предлагается экспериментальный курс под названием «Философия музыки», который и выступает тем главным конструктором, позволяющим учащемуся сформировать из массива поступающих к нему данных систему представлений, именуемую мировоззрением.

И здесь очень важно подчеркнуть следующий момент. Несмотря на постулируемый С. Ю. Рыбиным принцип целостности, он видит решение исследуемой им проблемы в дополнении учебной программы еще одной теоретической дисциплиной – действуя, таким образом, в фарватере размышлений названных ранее ученых, занимавшихся проблемой формирования профессионального мировоззрения музыкальных педагогов. Ни в коей мере не подвергая сомнению эффективность предлагаемого С. Ю. Рыбиным курса, мы все же отметим, что подобный подход может и должен иметь альтернативу, поскольку его реализация сопряжена с риском нарушения принципа целостности, при котором курс станет лишь еще одной отвлеченной от повседневных задач музыкального исполнительства дисциплиной. Кроме того, в его дефиниции профессионального мировоззрения отсутствуют признаки компетентностного подхода, ведь область каждой профессии определяется набором специализированных компетенций.

Здесь будет уместным заметить, что в официальной нормативной документации, прежде всего, в ФГОС по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» выделены исключительно формальные компоненты концертной исполнительской деятельности. Так, например, ее объектами являются музыкальные произведения во всех формах их существования, способы реализации концертной деятельности, аудитория. А областью деятельности

является концертное исполнение на различных сценических площадках музыкальных произведений в разнообразных составах (соло, в ансамбле, соло с оркестром, соло в оркестре).

Вместе с тем перечень универсальных компетенций указывает, что данное искусство как профессия в полной мере испытывает влияние современных социокультурных требований, предполагающих, что ее содержание определяется множеством социальных, культурных, информационных, научных и иных факторов. Одним из них становится ФГОС как главный нормативный документ, определяющий совокупность компетенций, которые образуют многоуровневый целостный комплекс, и которым должен овладеть в ходе профессиональной подготовки студент высшего музыкального учебного заведения, осваивающий искусство игры на оркестровых духовых, струнных инструментах, ударных инструментах, арфе, фортепиано, органе, инструментах народного оркестра и гитаре, искусство игры на исторических музыкальных инструментах различных периодов прошлого и др. [257]. Содержание документа является административным обоснованием реализации обучения концертного исполнителя на современном этапе, и в нем не может быть дана предельная конкретизация. В нем перечислены цели, условия, основные задачи обучения, даны ключевые характеристики используемых совокупностей методов.

Главным в этом документе является раздел, в котором перечислены компетенции, относящиеся к разным, расположенным в иерархическом порядке, уровням знания и деятельности: универсальные компетенции (УК), общепрофессиональные компетенции (ОК) и профессиональные компетенции (ПК), (определяемые образовательным учреждением самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников. Отметим, что подобное структурирование компетенций, равно как и их объем, не имели аналогов в истории российской музыкальной педагогики. ФГОС является целиком и полностью результатом современных процессов, определяющих стремительную изменчивость концертного исполнительства и перманентный рост требований к его уровню.

Универсальные компетенции определяют человека как элемент современного глобального социума, предоставляют ему возможность овладения всей совокупностью механизмов, методов и приемов взаимодействия с этим социумом, эффективных на современном этапе для обеспечения обоюдовыгодного существования. В частности, одной из важнейших является УК-2, согласно которой выпускник должен быть «способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла» [310]. Нет сомнения в том, что умение открывать в своей профессии новые области и направления, а также совершенствовать предшествующий опыт за счет проектной деятельности во многом определяется мировоззренческой позицией специалиста, в целом сформированной в процессе образования.

Общепрофессиональные компетенции определяют человека как компонент сложного и разнообразного профессионального сообщества, объединяемого общими способами реализации профессиональной деятельности и телеологическими принципами. При этом в современной музыкальной культуре не может быть и речи об общности идейных, эстетических, стилевых платформ. Представитель профессии на данном уровне знания и практики должен уметь «применять музыкально-теоретические и музыкально-исторические знания в профессиональной деятельности, постигать музыкальное произведение в широком культурно-историческом контексте в тесной связи с религиозными, философскими и эстетическими идеями конкретного исторического периода» (ОПК-1) [310].

Иными словами, общепрофессиональные компетенции определяют человека как способного понимать специфику различных сегментов профессионального сообщества, в которое он входит, и взаимодействовать с ними. Особо следует выделить ОПК-3, согласно которой профессиональный концертный исполнитель должен «планировать образовательный процесс, выполнять методическую работу, применять в образовательном процессе результативные для решения задач музыкально-педагогические методики, разрабатывать новые технологии в области музыкальной педагогики» [310]. То есть педагогическая деятельность как частный вид репродукции своих достижений в деятельности другого человека в настоящее

время является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки и последующей деятельности специалиста как части профессионального сообщества.

Профессиональные компетенции определяют человека как представителя определенного класса специальностей, наделенных общими теоретико-методологическими принципами, эстетической платформой, формами профессиональной деятельности. Профессионально-специализированные компетенции определяют человека, прежде всего, как представителя узкой специальности (например, искусства игры на каком-либо инструменте), выделяемой в данной профессиональной сфере ярко выраженной спецификой навыков, знаний и умений.

Суммируя вышесказанное, можно сказать, что концертный исполнитель на современном этапе, согласно официальной документации, это полностью интегрированная в современное глобальное общество личность, оперирующая современными информационно-коммуникационными технологиями, находящаяся в курсе социальной, культурной и политической повестки дня, обладающая широкой совокупностью связей со множеством социальных институтов, не просто владеющая в совершенстве общими для сложного разнообразного и многоуровневого профессионального сообщества компетенциями, не говоря о доскональном знании и владении всеми тонкостями своей специализации на ее современном этапе, но при этом способная постоянно расширять границы своей профессиональной деятельности, тем самым обновляя предмет всей данной профессиональной сферы, а также осуществлять (посредством преподавания, прежде всего) воспроизводство наработанных ею новых навыков, открытых направлений и т.д. в деятельности другой личности.

Профессиональное мировоззрение не выделено в ФГОС в отдельное направление работы, равно как и не выделены в отдельную категорию характеристики, которые должно иметь уже сформированное профессиональное мировоззрение концертного исполнителя по завершении обучения, хотя на основании вышесказанного вполне можно сделать некоторые выводы о том, каким

именно его видят составители документа. Однако вполне конкретное представление о содержании этого мировоззрения можно сделать на основании анализа следующих компетенций. Так, например, уже названная ранее УК-2 представляет собой характеристику мировоззрения музыканта, в рамках которой он предстает профессионалом, способным к инвариантному способу взаимодействия с миром, он видит мир нестабильным и может принимать решения о наилучшем пути в своей деятельности, в частности разрабатывать и продвигать в жизнь свой собственный проект. Заслуживает внимания и УК-5, согласно которой выпускник должен быть «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» [310]. Данная компетенция явно обусловлена гуманистической парадигмой мировосприятия, признающей культурное многообразие современного мира и право каждой культуры на существование в условиях глобального сообщества. У этой парадигмы есть в той или иной степени радикальные инверсии, однако же в музыкальном концертном исполнительстве именно ею обусловлена совокупность навыков и умений музыканта *интерпретировать* национальный стиль музыкального текста.

Достаточно явно мировоззренческая характеристика представлена в УК-6, согласно которой выпускник должен быть способен «определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни» [310]. Эта компетенция обязывает концертного исполнителя заниматься постоянным саморазвитием и самосовершенствованием на основе существующего педагогического опыта и свободного творческого поиска в своей профессиональной деятельности. Если реинтерпретировать данную компетенцию как характеристику мировоззренческой парадигмы, то мы получаем художника, артиста, который должен быть не просто самостоятельной уникальной творческой единицей, а как личность представлять собой в своей профессии динамическую систему, поскольку только в таком случае он будет конгруэнтен профессиональной среде, также являющейся динамической. Здесь невозможно не вспомнить мировоззренческие парадигмы Гераклита о тождественности жизни движению – так через тысячелетия прогресса идеи

античных, древнейших философов, будучи глубоко переосмысленными, получают новое воплощение в прогрессивных концепциях.

В контексте рассуждений о профессиональном мировоззрении наибольший интерес получают не столько УК, сколько ОПК и ПК. К уже указанным нами выше ОПК, которые являются продолжением соответствующих им универсальных компетенций, добавим ОПК-7, согласно которой выпускник должен быть способен «ориентироваться в проблематике современной государственной политики Российской Федерации в сфере культуры» [310]. Эта компетенция по большому счету восходит к принципам государственной политики регулирования систем музыкального образования, сложившейся еще в XVIII столетии, когда наиболее одаренные из обучающихся музыкальному исполнительству за казенный счет отправлялись учиться за рубеж, осваивали итальянские, немецкие, французские школы, и, возвращаясь потом в Россию, уже здесь распространяли прогрессивный опыт. С точки зрения формирования целостной картины мировоззрения эта компетенция означает, что артист – свободный художник – при всей своей самостоятельности и уникальности, должен в своей мировоззренческой системе координат в качестве одной из осей учитывать интересы российского государства.

В результате уже на уровне общепрофессиональных компетенций формируется мировоззренческая парадигма, которая имеет потенциальное противоречие, поскольку значение государства, его доля в деятельности концертного исполнителя так и не определена, а следовательно, конфликт личных и государственных интересов в профессиональной деятельности имеет некий потенциал.

Среди ПК, на наш взгляд, наиболее полно выражают мировоззренческую парадигму, а также исследуемую нами проблему, большинство перечисляемых реестре компетенций этого уровня. Так, согласно ПК-1, студент должен быть способен «грамотно прочитывать нотный текст в соответствии со стилем композитора, постигать ключевую идею музыкального произведения»; согласно ПК-3 – должен обладать «способностью создавать исполнительский план музыкального сочинения и собственную интерпретацию музыкального

произведения»); согласно ПК-4 – «демонстрировать знание композиторских стилей и умение применять полученные знания в процессе создания исполнительской интерпретации»; согласно ПК-5 – «демонстрировать умение исполнять музыкальное произведение, ярко, артистично, виртуозно»; согласно ПК-6 – «воссоздавать художественные образы музыкального произведения в соответствии с замыслом композитора» [310].

Надо ли пояснять, что в современной парадигме музыкального образования пять из восьми профессиональных компетенций будущего концертного исполнителя, указанных ФГОС, относятся к процессу исполнительской интерпретации. Здесь имеет место уже неоднократно выявляемая нами в рамках ретроспективного анализа подходов к формированию профессионального мировоззрения взаимосвязь – каждое изменение мировоззренческой парадигмы на уровне конкретной учебной работы, на уровне конкретных методов, прежде всего, отражается на изменении интерпретационных задач. Центральным процессом, запускающим эти изменения, по нашему мнению, становится меняющееся отношение к личности самого концертного исполнителя – от ремесленника к свободному художнику – сотворцу или даже творцу смысла музыкального текста. В этом плане изменения в интерпретационных задачах и степени внимания к ним вполне объяснимы и абсолютно логичны, ведь главным предметом профессиональной исполнительской деятельности является музыкальный текст. Профессиональная свобода в самом широком смысле – в плане выбора места работы, степени самостоятельности творческого пути, определения приоритетов, обусловленная социокультурными трансформациями, отражается и на самом предмете исполнительской деятельности – «расшифровке» и передаче через исполнительский процесс слушателю идейно-образного содержания музыкального произведения. Социальное раскрепощение ведет к тому, что для музыканта-исполнителя главный предмет его деятельности становится с точки зрения приложения различных схем восприятия, комплексов выразительных средств куда более вариативным.

То, что концертный исполнитель становится в восприятии аудитории чуть ли не полноправным сотворцом композитора, вполне объясняется указанием на перемены в социальном статусе. Предвосхищая возможные возражения о чрезмерном упрощении сущности указанной тенденции и даже обвинения в неверном ее определении, отметим, что, действительно, процесс изменения представлений о статусе концертного исполнителя невозможно отобразить графиком, на котором присутствовала бы ровная, восходящая от оси абсцисс прямая. Этот процесс никогда не был ни равномерным, ни даже линейным. Можно ли упрекнуть в интерпретационной несвободе клавирных исполнителей-современников Г. Ф. Генделя, да и его самого, виртуозно импровизирующих в музыке его сонат? Несвободен ли как интерпретатор певец-любитель XVI или XVII веков, живущий в российской провинции и виртуозно импровизирующий через витиеватую мелизматiku в напеве «Дубинушки»?

Действительно, сущность свободы интерпретации как важнейшей части мировоззренческой парадигмы всегда определяется конкретным социокультурным контекстом на данном историческом этапе. Тем не менее, мы все же рискнем предположить, что именно в настоящее время концертный исполнитель обладает не имеющей в истории аналогов свободой в отношении работы с музыкальным текстом. Современные информационно-коммуникационные технологии, делающие доступной для изучения почти любую исполнительскую школу, любую традицию, в условиях почти тотального эстетического плюрализма, открывают широкий спектр путей профессиональной самореализации. Как мы могли заметить, одной из профессиональных компетенций исполнителя является умение воспроизвести аутентичный замысел композитора. Сам музыкант может декларировать свою приверженность именно такому подходу. Путь исполнителя от ремесленника к творцу музыкального смысла наряду с расцветом творческих способностей сопряжен с постижением обширных знаний, прочным овладением специфических навыков, приобретением умений, обеспечивающих признание публики и критики. Так, в ранее упомянутой компетенции, декларирующей умение воспроизвести аутентичный замысел композитора, заложен смысл ограничения свободы

самовыражения в полете творческой фантазии при воплощении идейно-образного содержания музыкального произведения знаниями и навыками, полученным в результате профессионального обучения.

Отметим, что современная мировоззренческая парадигма профессионального концертного исполнителя должна определяться социальным контекстом, представляющим его (концертного исполнителя) как художника, артиста, свободно, в соответствии со своими индивидуальными предпочтениями работающего с различными жанрово-стилевыми системами, включенного в процесс перманентных социокультурных изменений и веяний, обладающего ярко выраженным индивидуализмом, где главная задача – это создание сложного идейно-эстетического продукта с неопределенной (и, по всей видимости, неопределяемой) долей сотворчества. При этом смысловое наполнение этой деятельности может быть чрезвычайно вариативным: от выраженных коммерческих, прагматических устремлений, до мессианства [257]. В этом плане важнейшей особенностью формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя на современном этапе становится ярко выраженный индивидуализм в идейном обосновании своей деятельности.

Таким образом, на понятийном уровне профессиональным мировоззрением будущих концертных исполнителей следует считать динамическую систему интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и субъективных представлений о реализации концертной деятельности в рамках профессиональных компетенций и себе как акторе данного рода деятельности.

Система теоретических представлений о месте профессионального мировоззрения концертного исполнителя в музыкальном образовании к настоящему моменту только формируется, но можно сделать вывод об интерпретации профессионального мировоззрения как инструмента поддержания социальной полезности профессиональной деятельности концертного исполнителя [276].

Выводы к первой главе

1. Установлено, что проблематика феномена мировоззрения заключена в его синтетической природе, предполагающей множество скрытых от непосредственного наблюдения психоэмоциональных процессов, а также обусловлена сложностью дефиниции понятия «мир» как объекта восприятия. В свою очередь это позволило установить, что мировоззрение – это совокупность знаний индивида о различных значимых для него сегментах и аспектах окружающей реальности и себе как ее части, а также ценностных установок, определяющих характер и содержание его деятельности в окружающей реальности и по отношению к самому себе. В психологических исследованиях, в контексте теории деятельности, мировоззрение как компонент сознания выступает в виде динамической системы представлений, в которой главной переменной является степень рефлексии их содержания, взаимосвязи, обоснованности и достоверности.

Неразрешенными до настоящего момента остаются и проблемы возможности сосуществования нескольких мировоззренческих позиций, актуальных для одного человека. Применяя системный подход к определению понятия «профессиональное мировоззрение», мы пришли к заключению о разумности выделения самой категории «профессиональное мировоззрение» в отдельный конструкт сознания, определяемый в своем содержании исключительно и только профессиональной деятельностью без учета его взаимосвязи с другими ценностно-понятийными структурами.

2. На основании историко-педагогического анализа было установлено, что история музыкальной педагогики демонстрирует очень сложную эволюцию содержания профессионального мировоззрения концертных исполнителей и подходов к его формированию. Идея служения как системообразующая в профессиональном музицировании была присуща педагогическим системам в рамках церковной певческой традиции и военно-оркестровой службы как первых сфер профессионального обучения музицированию в России. Формирование

системы профессиональной подготовки, последовавшей после реформ Петра I, строилось на интеграции западноевропейских музыкотворческих и педагогических практик в культуру, благодаря которым произошло мощное усиление значимости индивидуальных творческих проявлений концертного исполнителя – как сотворца композитора, как создателя новых сегментов музыкальной реальности.

Начиная с конца XIX столетия все более явной становится педагогическая парадигма, согласно которой профессиональная подготовка музыканта должна включать приобретение им максимально возможного объема знаний и представлений об окружающем мире и, прежде всего, о его эстетических основах и проблемах. Уникальной чертой советского периода становится сочетание практически идентичного схоластическому метода формирования профессионального мировоззрения с огромным многообразием индивидуальных педагогических подходов. XIX столетие привнесло еще одну важнейшую идею в мировоззренческую парадигму концертного исполнителя, заключающуюся в осознании им самобытности музыкальной культуры, представителем которой он является, и которой определяются его характерные эстетические и стилевые черты как исполнителя. В числе других знаковых мировоззренческих идей – идея мессианства, реализуемая через максимальное чувственно-эмоциональное проживание идейно-образного содержания музыкального текста как центра содержания музыкально-исполнительской деятельности концертного исполнителя. Также важным компонентом мировоззрения концертного исполнителя (в равной степени и композитора) становится принятие в качестве важнейшей эстетической и смысловой детерминанты русского фольклорного интонационного тезауруса и характерной народной эмоционально-певческой манеры.

Совершенно очевидной представляется связь между изменением мировоззренческой парадигмы профессионального концертного исполнителя и изменением задач его творческой деятельности. В подобной ситуации абсолютно уместным становится начатый отечественными специалистами поиск наилучшего воплощения интегративного подхода в методиках формирования профессионального мировоззрения у концертного исполнителя.

3. Современные направления формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя обусловлены следующими факторами:

– изменение социокультурных условий реализации труда концертного исполнителя приводит к изменению статуса музыканта, что, в свою очередь, приводит к изменению восприятия обществом и им самим возможностей и способов реализации профессиональной деятельности;

– в творчестве концертного исполнителя центральным изменением является степень свободы (социальной, художественной, идейной), определяющая характер восприятия им главного предмета своей деятельности – идейно-образного содержания музыкального текста. В контексте общеевропейских тенденций в России происходит все большее социальное раскрепощение концертного исполнителя, обуславливающее все большую его свободу как художника-интерпретатора;

– в профессиональной деятельности будущий концертный исполнитель выступает как самостоятельный творец перемен в собственной специализации, интегрированный в глобальное информационное пространство, вынужденный постоянно совершенствовать свои универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции;

– инвариантность содержания профессионального мировоззрения, основанного на различиях в процессе формирования музыкального мышления у представителей разных специализаций, обусловленных особенностью репертуара и, в целом, сущностью исполнительского процесса, в свою очередь, обусловленную объективными физическими характеристиками инструментов.

Важнейшими актуальными проблемами формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на современном этапе являются принципиальные различия в мировоззренческих схемах и парадигмах у представителей разных музыкально-исполнительских специальностей, а также все большее несоответствие реалиям окружающей действительности генеральной модели процесса, восходящей к творчеству М. И. Глинки, предполагающей своим

основным источником, из которого создается мировоззренческий «стержень», творческую работу с педагогом в специальном классе. При том, что педагог по специальности остается для обучающегося главным проводником к мировоззренческой парадигме, остальной же массив знаний и умений, определяемый социокультурными условиями реализации профессии, как бы «нанизывается» учащимся на этот «стержень».

В качестве контуров современной мировоззренческой парадигмы концертных исполнителей укажем следующие:

– представление о себе и своей профессии как динамических системах, изменчивость которых определяется текущей социокультурной повесткой и личными творческими устремлениями концертного исполнителя;

– современный концертный исполнитель – элемент глобального культурного пространства, стоящий над рамками своей узкой специализации, вольный привносить в нее любые инновации;

– конкретное идеологическое содержание мировоззрения (мессианство, карьеризм, искусство ради искусства и т.д.) определяется самим концертным исполнителем по итогам совместной работы с педагогом по специальности над развитием исполнительского мастерства и систематизации («нанизывания») огромного массива данных музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин.

4. На основе анализа перечня ключевых компетенций по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» и выяснения соответствия используемых педагогических технологий в обучении студентов целям и ожидаемым результатам сделан вывод о том, что знания и навыки, полученные ими в рамках образовательной программы, тестируются умением грамотно сформировать собственную исполнительскую интерпретацию музыкального произведения.

В результате нами определен конструкт авторской дефиниции: профессиональным мировоззрением будущих концертных исполнителей следует считать динамическую систему интеллектуальных, эстетических, этических

установок, объективных и субъективных представлений о реализации концертной деятельности в рамках профессиональных компетенций и себе как акторе данного рода деятельности.

Содержание этой системы определяется идейным и теоретико-методологическим базисом профессиональной подготовки, конкретными социокультурными условиями и индивидуальными характеристиками личности, а также конкретными ее действиями в рамках профессии.

Профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей может быть рассмотрено на философском уровне, представленном наиболее общими идеями и эмоциональными константами восприятия цели и сущности творческого процесса; социокультурном уровне, представленном конкретными интеллектуальными конструкциями, которые описывают сущность деятельности в контексте окружающей действительности; конкретно-практическом уровне, предполагающем реальные действия исполнителя, которые определяются его знаниями и установками относительно концертной деятельности.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

2.1. Определение процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

В соответствии с нашей дефиницией профессиональное мировоззрение концертного исполнителя предполагает сформированную в рамках профессиональных компетенций (его собственными идеями и конкретными условиями реализации концертной деятельности, а также индивидуальными психофизическими особенностями) открытую динамическую систему интеллектуальных, ценностных, морально-этических и эстетических установок, включая объективные и субъективные представления об этой деятельности в контексте окружающей действительности [276].

На личностном уровне динамика этой системы определяется внешними и внутренними факторами. К внешним следует отнести социокультурные факторы, определяющие характер и содержание концертной деятельности. Центральным фактором внутреннего воздействия является сам процесс исполнительской интерпретации, который, будучи обусловлен социокультурной средой, для личности музыканта является:

- фактором удержания его в профессии – способом удовлетворения коммуникативных, эстетических и творческих потребностей;
- способом осознания музыкантом самого себя, цели своей деятельности, своей миссии.

Установлено, что исполнительская интерпретация выступает именно как «двигатель» мировоззренческой парадигмы [277].

Определение процесса формирования профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей на современном этапе представляется как проблема, то есть как совокупность (система) проблемных феноменов и процессов,

обуславливающих необходимость трансформации образовательной среды концертных исполнителей и интервенций в нее; включает конкретизацию характеристик и параметров этих феноменов, требующих направленного корректирующего воздействия, критериев оценки эффективности коррекционного воздействия, выведение самих психолого-педагогических принципов на основе полученных данных и анализа соответствия проблематики реализуемым в настоящее время психолого-педагогическим принципам. То есть в рамках общего индуктивного движения в исследовании применялся дедуктивный подход, позволивший прийти к обретению целостного представления об интенциях в трансформации образовательной среды. Делалось это с целью повышения качества процесса формирования профессионального мировоззрения – как частного компонента целостного образовательного процесса – через анализ его структуры и содержания на современном этапе, выявления системных проблем, определяющих актуальность перемен.

Сравнительный анализ научных исследований, официальных нормативных документов, регламентирующих процесс формирования профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей, а также широкий анализ практики их профессиональной подготовки в отечественных профильных вузах, позволил прийти к заключению, что рассматриваемый процесс представляет собой не просто проблему, а совокупность проблем теоретико-методологического и организационного порядков. Анализ научных работ, посвященных вопросам формирования профессионального мировоззрения студентов очень широкой категории специальностей, в том числе и музыкальных, позволил выявить в качестве центральной проблему инвариантности содержания профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя. Собственно, подобный вывод как констатация факта был приведен в заключении предыдущей главы. Однако обращение к теории и практике современной педагогики позволяет определять содержание профессионального мировоззрения именно как одну из наиболее трудных проблем в профессиональной подготовке концертного исполнителя.

Проблема детерминирована двумя факторами. Первый очевиден – психофизическая индивидуальность носителя профессии. В силу этого в случае каждого будущего специалиста речь идет о выражено индивидуальном преломлении через призму целей и задач профессии получаемого в ходе обучения массива знаний, навыков и умений. В особенности это оказывается справедливым для процесса профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей, в котором на современном этапе индивидуальность во всех аспектах, а прежде всего, в интерпретационном, который, как было показано выше, является одним из ключевых факторов с точки зрения обретения профессионального мировоззрения, составляет одну из главных ценностей.

Второй фактор – специфика самой социокультурной среды, в которой в качестве динамической системы существует весь набор профессиональных занятий человека. Так, например, К. П. Шуртаков в монографии «Мировоззрение и методы его формирования: концептуально-философский анализ» рассматривал процесс формирования мировоззрения и, в частности, профессионального мировоззрения как накопление разноаспектных взглядов, знаний, умений, «предметным содержанием которых выступают ставшие нормой взгляды и знания-выводы. Нормативный характер взглядов и знаний-выводов свидетельствует об их непрерывном повторении в адекватных условиях, об их устойчивости и тем самым об их закреплённости в убеждениях» [359, с. 6].

Таким образом, К. П. Шуртаковым постулируется инвариантность предметного содержания мировоззрения, поскольку идеологическая, этическая и прочая норма меняется от исторического периода к историческому периоду. Российская культура и, в частности, российские образовательные системы в этом плане являют самый наглядный пример. Монография К. П. Шуртакова вышла в 1989 году в разгар радикальной трансформации ценностных систем и мировоззренческих парадигм в отечественной культуре, слома большей части разноаспектных норм жизнедеятельности человека.

Данная позиция подвергается критике А. Я. Лопушенко, которая указывает на то, что знания об окружающем мире в принципе «безосновательно включать в

мировоззрение в качестве структурного элемента» [167, с. 167]. С подобной точкой зрения согласиться довольно трудно, поскольку, как было подробно показано ранее, мировоззрение представляет собой, в том числе, и совокупность знаний. Однако внимания заслуживает аргументация А. Я. Лопушенко, согласно которой мировоззрение есть в большей степени способ организации знаний и, что особенно важно, их применения. Поясняя ее мысль, можно привести аналогию с обычным зрением – важным в таком случае становится не то, что именно воспринимается через органы зрения, а то, каков ракурс этого восприятия, угол обзора, точка зрения, поскольку именно ею в конечном итоге и определяется воспринимаемое содержание видимых объектов и предметов. И эта мысль очень важна для нашего исследования – необходимо подчеркнуть, что в таком случае именно мировоззрением определяется сущность окружающего мира для человека. Однако невозможно отрицать и того факта, что сам ракурс «зрения на мир» может определяться и определяется вполне конкретными идеями. Речь идет о приоритете системности знаний и умений, реализуемых в действии, над конкретным предметным содержанием.

Рассматривая мировоззрение как результат непрерывной работы сознания, Е. В. Дмитриева в своем фундаментальном исследовании, посвященном проблеме формирования профессионального мировоззрения у будущих педагогов, выделяет пять его функций: онтологическую, социальную, прогностическую, культурологическую и организационную, каждая из которых реализуется через очень широкий спектр действий, основанных на столь же обширном массиве усвоенных в ходе обучения знаний. При этом ею же достаточно убедительно на основании проведенного с использованием большой выборки экспериментального исследования доказывается инвариантность предметного содержания и его зависимость от множества факторов, в частности от «концепции образования, выбранной из философии образования учителем» [79, с. 14]. Но если этот фактор обусловлен самим процессом профессиональной подготовки, то очень важным нам представляется указание Е. В. Дмитриевой на еще целый ряд факторов, к образованию никак или почти никак не относящихся. Речь идет о субкультуре, в

которой находится будущий профессионал и общем педагогическом сознании (которое начинает формироваться еще с начального периода жизни в рамках семейного воспитания). Подобное замечание, с одной стороны, очень хорошо иллюстрирует сложность заявленной проблемы, заключающейся в существенных ограничениях образовательного процесса в плане интенции к той или иной системе знания. С другой стороны, оно ярко характеризует специфику современного педагогического подхода к восприятию процесса формирования профессионального мировоззрения, в котором признается наличие не поддающихся корректировке факторов.

Вполне адекватными этому утверждению представляются следующие слова Е. В. Дмитриевой: «в настоящее время новая общественно-политическая реальность не ставит задачу формирования единого, единственно верного мировоззрения, в законодательном акте государством признается право выбора мировоззренческой позиции личностью» [79, с. 2]. Необходимо выделить еще одно замечание Е. В. Дмитриевой относительно работы над эмоционально-ценностным компонентом профессионального мировоззрения – ею утверждается, что в современном обществе присутствует острая потребность в учителе «нового типа, обладающем индивидуальными профессионально-педагогическими взглядами и убеждениями, отвечающими гуманистическим идеалам современной цивилизации» [79, с. 3]. То есть, утверждая инвариантность предметного содержания профессионального мировоззрения, Е. В. Дмитриева тем не менее обозначает как один из ключевых ценностных ориентиров, в значительной степени определяющий онтологический компонент мировоззрения, гуманистические идеалы современной цивилизации.

В своем масштабном исследовании – докторской диссертации, посвященной фактически той же проблематике, Л. П. Реутова, рассматривая мировоззрение как индивидуальную форму сознания, вводит понятие «поле свободного выбора» в описание процесса формирования профессионального мировоззрения. Тем самым она указывает, что само мировоззрение может не только иметь выражено индивидуализированные компоненты, но и создаваться с помощью системы

методов, в которой всегда есть «вариативный характер, позволяющий быстрее и эффективнее формировать и развивать профессионально-педагогическое мировоззрение. Для составляющих нормативного поля характерна однозначность и определенность, а для поля свободного выбора свойственна множественность, вариативность, творчество» [253, с. 26]. При этом понятие нормативного поля, по Л. П. Реутовой, включает все те компоненты профессионального мировоззрения, которые определены социальным заказом, сформулированным через официальные, устанавливаемые государством нормативно-правовые акты, – цель, задачи, формы, обязательные к использованию методы и т.д. Еще одним предельно важным и совершенно обоснованным замечанием Л. П. Реутовой является предложение определять конкретное соотношение «полей» в рамках конкретной педагогической реальности, то есть в сугубо практической плоскости, поскольку вывести это соотношение на теоретическом уровне представляется довольно затруднительным.

Рассматривая вопросы формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов-психологов в рамках акмеологического подхода, В. О. Романова фактически, как и все отмеченные выше ученые, предлагает только обозначать контуры предметного содержания профессионального мировоззрения. Как Е. В. Дмитриева и Л. П. Реутова, отмечая необходимость усвоения гуманистических идеалов, она указывает, что «понятие „профессиональное мировоззрение педагога-психолога“ было определено как обобщенная система предметных и профессиональных знаний, взглядов, убеждений, гуманистических ценностей и идеалов, на основе которых производится психодиагностика, развитие и коррекция учащихся, консультирование и просвещение педагогов и родителей» [255, с. 12].

Значительный интерес представляет собой описание обширной опытно-экспериментальной работы, представленное в уже упоминавшейся выше диссертации Т. С. Туркиной, посвященной формированию профессионального мировоззрения у студентов средних учебных заведений. Так же, как и предыдущие авторы, Т. С. Туркина настаивает на реорганизации образовательного процесса, которая способствовала бы повышению качества становления в учащихся системы

мировосприятия, в том числе за счет объединения официально постулируемых компетенций и свободы выбора каждым учащимся конкретного предметного содержания. Предлагаемая ею методическая модель предполагает создание индивидуальных траекторий формирования мировоззрения. Результаты проведенного ею эксперимента подтверждают эффективность этой модели, однако внимания заслуживает интерпретация фактологических данных: «Интервьюирование студентов показало, что участники экспериментальной группы ориентированы на такую профессиональную цель, как „стать мастером своего дела“. Студенты контрольной группы ориентированы на материальные или личностные цели: „достигнуть благосостояния“, „сделать карьеру“ и пр.» [301, с. 18]. По мнению Т. С. Туркиной, участники экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень сформированности профессионального мировоззрения.

Целеполагание «стать мастером своего дела» оценивается Т. С. Туркиной выше, чем «достигнуть благосостояния», «сделать карьеру», то есть идея самоактуализации и идея служения в иерархической системе ценностей Т. С. Туркиной занимают позицию куда выше, чем идеи конъюнктуры и материального блага. Подобная точка зрения прямо указывает на наличие скрытых онтологических и этических констант в методике Т. С. Туркиной. Л. П. Реутова занимает гораздо менее выражено оценочную позицию в отношении ценностной системы в профессии, однако же в рамках ее экспериментальной работы происходит формирование «воззрения» у учителя. Содержание спецкурса направлено на формирование у студентов осознанного отношения к ценностям, идеалам педагогической профессии, к выбору целей, приоритетов, поступков [253, с. 12].

Важно подчеркнуть, что С. Ю. Рыбин, исследуя вопросы формирования профессионального мировоззрения у студентов музыкальных специальностей, точно так же предпринимает попытку соединения вариативного предметного поля с некоторыми заданными параметрами. То есть вновь имеет место дифференциация «нормативного поля» и «поля свободного выбора». Она проходит

по всем компонентам создаваемой им системы: «Нельзя также отрицать, что вышеперечисленные информационные поля мировоззрения находятся в сложнейшем взаимодействии, взаимовлиянии. Баланс между ними и их содержательное наполнение создают неповторимое, уникальное мировоззрение конкретного человека» [261]. Замечание С. Ю. Рыбина относительно взаимодействия информационных систем нам кажется предельно важным, поскольку оно прямо указывает на специфику формирования мировоззрения в условиях современного информационного общества, при котором существует (в том числе и в рамках учебного процесса) свободная конкуренция концепций. При этом следовало бы добавить, что речь идет не только о системах знания, этических концепциях, целостных идеологиях и т.д.

Важно обратить внимание на то, что авторы исследований, посвященных вопросам формирования мировоззрения, не просто указывают на проблематичность выявления как единого содержания, так и его вариантов, но и в принципе не предпринимают попыток подобного определения. Никто из них не использует и не разрабатывает сколь-нибудь ясную онтологическую концепцию, которая могла бы стать источником мировоззрения. В абсолютном большинстве современных исследований по данной проблематике речь идет лишь об определении методов обретения мировоззрения, его структурных характеристиках, способах определения уровня сформированности (о чем подробнее будет сказано ниже), о своего рода «настройке» системы мышления и действия, составляющей профессиональное мировоззрение.

Здесь необходимо отметить, что в большинстве случаев речь все же идет в большей степени о профессиях гуманитарных, связанных со сферами культуры и искусств. Подобное положение вещей не является всеобщим. Так, например, Р. М. Абдулгалимов, исследуя вопросы формирования профессионального мировоззрения у студентов медицинских вузов, в отношении гносеологического, познавательного компонента фактически исключает инвариантность предметного содержания. Он указывает, что специфическими методологическими основами развития профессионального мировоззрения студента медицинского вуза являются:

«рассмотрение медицинского образования как одной из областей понимающих профессий; ориентация содержания на принципы естественнонаучной и биологоэтической картины мира; антропологическая ориентация целей на познание закономерностей природы человека; перестройка процесса развития профессионального мировоззрения на закономерности интерактивного познания» [1, с. 13]. Постулируемая Р. М. Абдулгалимовым ориентация на принципы естественнонаучной и биологоэтической картины мира – это предельно конкретизированное содержание знаниевого компонента профессионального мировоззрения, предполагающее столь же конкретные методы и способы организации образовательного процесса.

Факт подобного отличия требует отдельного исследования, однако предпринимая попытку как-либо объяснить выраженную инвариантность предметного содержания мировоззрения концертного исполнителя как представителя гуманитарной профессии, можно указать две основные причины: нематериальность, принципиальная неконкретность множества категорий, с которыми приходится иметь дело исполнителю в своей деятельности (художественный образ, исполнительская интерпретация и т.д.), и отсутствие прямого радикального влияния на жизнь и здоровье человека. В отличие от этой профессии, анализируемая Р. М. Абдулгалимовым деятельность врача как раз имеет дело с предельно конкретными, объективно измеряемыми категориями и оказывает прямое влияние на жизнедеятельность и здоровье личности.

На основании анализа вышеуказанных исследований можно резюмировать, что в той или иной степени их авторы стремятся обозначить контуры идейного содержания «мейнстримных» направлений формируемого профессионального мировоззрения. Предельно обобщая и упрощая, мы можем определить мировоззренческие идеологемы, предлагаемые Е. В. Дмитриевой, Т. С. Туркиной, Л. П. Реутовой, С. Ю. Рыбиным и др., на основании характеристик предполагаемого результата создаваемого миропонимания, представленных в предыдущей главе. Согласно им, при обучении осуществляется формирование картины мира, в которой носитель профессии обладает представлением о себе как

личности и своей профессиональной деятельности как изменчивых системах, как компонентах социокультурного пространства, в рамках которого он обретает через свою профессию возможность творческого самовыражения, приносящего позитивные эстетические, духовные, гносеологические и этические инновации личностного, профессионального и социального порядков.

Однако в точности мы не можем судить о том, каким именно должно быть это содержание в результате подготовки и в ходе применения. Приведенное выше определение формируемого мировоззрения как светского, опирающегося на гуманистические ценности и оперирующего категориями информационного индустриального социума, не претендует на всеохватность. Обратившись к современным педагогическим исследованиям на данную тему, легко убедиться, что во множестве из них авторы, используя аналогичные методологические стратегии, в качестве итогового результата создают мировоззренческие парадигмы, в которых либо так же по косвенным, но иногда и по вполне прямым, признакам можно распознать совсем иные онтологические структуры. К примеру, можно вспомнить работу С. М. Вольфа «Формирование профессионального мировоззрения в классе: христианский психологический проект» («The shaping of a professional worldview in the classroom: Christian psychology project») [386, с. 329], в которой рассматривается процесс обретения профессионального мировоззрения с учетом этических, гносеологических и онтологических констант христианского религиозного понимания.

Выше было отмечено, что на протяжении всей истории развития философской и педагогической мысли проблема формирования мировоззрения всегда рассматривалась с позиций очень конкретной онтологической картины, имеющей ясные характеристики. В случае Платона и Аристотеля к таковым относилась дифференциация бытия на идеальный и материальный компоненты, в случае мыслителей Средневековья и Возрождения – образ Бога, определяющий все характеристики миропонимания. Даже в случае крупнейших представителей европейской философии Нового и Новейшего времен до середины XX столетия

учения о мировоззрении содержали вполне ясные указания на онтологические константы, детерминирующие этические и поведенческие модели.

Наблюдаемая же сейчас и продемонстрированная на примере вышеприведенных исследований ситуация спровоцирована появлением новой системы ценностей в педагогической науке, в которой индивидуализм и уникальность личности, включая ее способность выбирать ту или иную мировоззренческую парадигму, являются главной иерархической ценностью. Гуманистическая педагогика – это «педагогика свободы» (О. С. Газман), направленная на «конструирование внутреннего мира ребенка как субъекта природного (биологического), социального (культурного), экзистенциального (независимого, самосущего, свободного)», – пишет Л. В. Романюк [256, с. 307].

Безусловно, речь идет о методическом принципе, который, однако, не предполагает конкретных онтологических структур. В то же время нельзя сказать, что данная ситуация приводит к предельной индивидуализации содержания. Подобный содержательный релятивизм является лишь одной из тенденций, в разной степени представленных в образовательных системах различных стран. Вместе с тем необходимо констатировать, что подобная ситуация совершенно не отменяет возникновения течений, для которых свойственна идейная целостность мировоззрения. Так, например, последние десятилетия в педагогике стран Западной Европы и США все больший вес приобретает доктрина мультикультурализма, утверждающая абсолютность ценностного равенства различных культур в условиях современного общества. «Возникновение и развитие научно-педагогических концепций мультикультурного образования стало неотъемлемой составляющей национальных образовательных систем, которые в условиях глобализации приобрели характер открытости и взаимодополняемости», – пишет О. В. Сухова [292, с. 225]. В отличие от идеи пестования уникальности личности, мультикультурная парадигма является комплексом идей, формирующим онтологическое мышление, этический компонент и поведенческую модель. И так же, как концепция С. М. Вольфа, она является примером ясности идейного содержания, формируемого при становлении мировоззрения. Однако эта тенденция

для российской педагогики и для российских систем образования является одной из наименее выраженных.

Упомянутые ранее теоретические суждения в полной мере подтверждаются самой практикой обучения профессиональных концертных исполнителей. Анализ профессиональных компетенций, имеющих прямое отношение к мировоззренческой картине концертного исполнителя, наглядно демонстрирует «контурность» мировоззренческой парадигмы. Тот же результат можно получить, обратившись непосредственно к анализу учебных планов и программ рабочих дисциплин, преподаваемых концертным исполнителям в вузе (бакалавриат, специалитет, магистратура).

Нами были исследованы рабочие программы всего комплекса изучаемых дисциплин в рамках трех указанных программ профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей. Для формирования наиболее полной и детализированной картины совокупность документов включала в себя высшие музыкальные учебные заведения разных уровней (институты, академии, университеты): Петрозаводская государственная консерватория имени А. К. Глазунова, Ростовская Государственная консерватория имени С. В. Рахманинова, Волгоградский государственный институт искусств и культуры.

В итоговую выборку вошло 366 учебных планов (все специализации, подпадающие под категорию «искусство концертного исполнительства» по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры), предполагающие совокупное количество изучаемых дисциплин, превышающее 60 предметов общегуманитарной, общепрофессиональной и специальной направленности. Для примера возьмем учебный план и рабочие программы дисциплин по специальности 53.03.01 «Искусство концертного исполнительства» специализации «фортепиано» по программе специалитета Петрозаводской Государственной консерватории имени А. К. Глазунова за 2020–2021 годы. Профессиональная подготовка будущего концертного исполнителя включает освоение в течение пяти лет очного обучения (шести лет заочного обучения):

– 31 дисциплину, входящую в элективную часть образовательного процесса – из них 8 предметов преподаются индивидуально и связаны непосредственно с формированием исполнительского мастерства (специальность, камерный ансамбль, импровизация, концертмейстерский класс и т.д.);

– 3 дисциплины педагогической направленности, реализуемые в индивидуально-групповом формате (история и теория педагогики, музыкальная педагогика и психология, методика преподавания игры на инструменте);

– 2 дисциплины научно-исследовательской направленности (основы научных исследований, музыкальное искусство и педагогика), представленные в индивидуально-групповой форме обучения;

– 9 дисциплин общегуманитарной направленности (история, философия, социология, физическая культура и т.д.);

– 6 дисциплин музыковедческой направленности (эстетика, философия искусства и т.д.), 5 из которых имеют общегуманитарную направленность, 1 дисциплина определяется выбором студента и имеет отношение к музыкальной культуре (массовая музыкальная культура, музыкальная журналистика, современная нотация);

– 7 дисциплин, входящих в практический блок (исполнительская практика, педагогическая практика, преддипломная практика, основы органного исполнительства и т.д.).

Итого – 38 дисциплин, из которых 35 (с исключением таких дисциплин, как преддипломная практика, подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена, подготовка к процедуре защиты и защита выпускной квалификационной работы) представляют собой, согласно как официальным рабочим программам, так и непосредственной практике обучения, оцениваемой на основании результатов экзаменов и наблюдений за концертной практикой учащихся, обширные теоретико-практические комплексы ЗУН (знаний, навыков и умений).

Эти комплексы ЗУН образуются в рамках каждой из дисциплин целым набором теоретико-методических концепций. Безусловно, как будет показано подробнее ниже, в реальной учебной практике подобное утверждение оказывается

справедливым в отношении далеко не всех дисциплин. Однако в случае подавляющего их большинства относительно всех трех основных категорий дело обстоит именно так – студент снабжается инструментарием для формирования профессионального мировоззрения и знакомится с несколькими предметными полями, могущими стать компонентами его профессионального мировоззрения без выделения какого-либо из них в качестве базового.

Более того, представляется очевидным, что эти предметные поля не находятся в одной и той же гносеологической плоскости. Напротив, процесс профессиональной подготовки пианиста, как в целом и любого концертного исполнителя, строится на овладении несколькими аспектами реальности, в которой осуществляется концертное исполнительство, из которых на основании проведенного анализа можно выделить внутренний (общепрофессиональный и репродуктивный) и внешний аспекты.

1. Внутренний аспект, в рамках которого обучающимся осваивается непосредственно концертный исполнительский процесс в различных его формах (специальный инструмент, камерный ансамбль, концертмейстерский класс, фортепианный ансамбль, история фортепианного дуэта, основы импровизации, история исполнительского искусства, эволюция фортепианного репертуара, исполнительские факультативы, исполнительская практика), предполагающий освоение технического, гносеологического, коммуникативного, эстетического, этического, творческого компонентов музицирования. Этот аспект позволяет будущему концертному исполнителю осознать самого себя как актора в рамках своей профессии, что предполагает выявление:

1) основных факторов личной мотивационной сферы, определение целей и их иерархического положения в собственной профессиональной деятельности (здесь имеет место очень широкий спектр целей, включая конъюнктурные и материальные цели, потребность в творческом самовыражении, коммуникации, ощущение мессианского характера своей деятельности);

2) основных компонентов эмоционального содержания концертного исполнительства (прежде всего, тех эмоциональных детерминант, которые

провоцируют индивида продолжать заниматься исполнительством, то есть совокупности позитивных для индивида ощущений: азарт, яркость переживаемых эмоций, ощущение эмоциональной разгрузки через исполнительство и т.д.);

3) личных эстетических, этических, идейно-образных, стилевых предпочтений, определяющих репертуарную сферу концертного исполнителя, а также основной формат его концертной деятельности.

Эти компоненты находятся в предельно интенсивном диалектическом взаимодействии с мировоззренческими установками концертного исполнителя. Ведь репертуарная сфера по сути своей представляет тот тезаурус, с помощью которого концертный исполнитель будет осуществлять через музицирование свое творческое самовыражение (включая исполнительскую интерпретацию), коммуницировать с публикой, что в значительной степени определяется его (исполнителя) идейно-образным импульсом – ведь именно слова подбираются для вербального выражения идеи, а не наоборот. Формат исполнения определяет самоощущение концертного исполнителя в мире, но прежде всего – в иерархии видов профессиональной деятельности в рамках искусства концертного исполнительства. Представляется очевидным, что самоощущение солиста радикально отличается от самоощущения артиста оркестра.

Общепрофессиональный аспект представляет формирование системы знаний и усвоение поведенческих норм концертного исполнителя не просто в рамках своего искусства, но в целом в масштабе музыкальной культуры конкретного исторического периода и требует овладения дисциплинами, связанными с теорией музыки, а также дисциплинами, связанными со всесторонним освещением музыкального искусства в контексте развития человеческой культуры (различные направления в изучении теории и истории музыки, а также факультативные дисциплины, в частности, массовая музыкальная культура и т.д.).

Этой совокупностью дисциплин, глубиной их усвоения, в значительной степени определяется степень осознанности выбора личной теоретической позиции исполнителя и конкретной поведенческой модели в отношении параметров, указанных в предыдущем пункте. Однако формирование обширного

комплекса знаний о музыкальном искусстве формируется посредством данных дисциплин не только увеличивает компетентность концертного исполнителя – оно способствует формированию у него качеств, составляющих профессиональную мобильность.

Знакомство студента с другими системами знания и практики в рамках музыкального искусства в пределах образовательного процесса может пробудить его интерес к профессиональному овладению ими и, следовательно, к расширению спектра своих профессиональных компетенций. Но точно так же это оказывает значительное влияние на мировоззренческую парадигму, поскольку овладение разными системами знания и практики предполагает инвариантность восприятия себя в контексте системы: музыкальное искусство – музыкальная культура – социальная среда – цивилизация.

Репродуктивный аспект. Прежде всего, здесь речь идет об изучении методики преподавания концертного исполнительства и педагогики (методика преподавания, педагогическая практика). Если говорить о профессиональной мобильности как качестве концертного исполнителя, то овладение данными дисциплинами даже в еще большей степени, чем указанные выше общепрофессиональные дисциплины, обуславливает это качество. Ведь реальная практика с очевидностью демонстрирует то, насколько часто профессия педагога совмещается музыкантом с непосредственным концертным исполнительством, а также зачастую становится основной сферой деятельности, когда продолжать концертное исполнительство уже становится невозможным в силу, например, возрастных причин. Однако здесь следует сделать две важные оговорки. Во-первых, даже поверхностного наблюдения за практикой преподавания целого ряда концертных специализаций достаточно, чтобы понять, что источником подобной профессиональной мобильности являются вовсе не педагогические дисциплины, а личный пример преподавателя по специальности.

Так, например, до сих пор в большей части музыкальных и музыкально-педагогических вузов освоение методики и педагогическая практика для исполнителей на духовых инструментах представляют собой не более, чем

формальность (сдача реферата по теме дисциплины, зачастую скачанного из соответствующих электронных библиотек, или просто демонстрация педагогу учащегося, представляемого как собственного ученика, из другого учебного заведения). Между тем, преподавание является чрезвычайно востребованной сферой профессиональной занятости для этих исполнителей, и здесь основным источником педагогических знаний и умений является уже их педагог по специальности.

Во-вторых, в ракурсе рассуждений о становлении профессионального мировоззрения, необходимо выделять дисциплины педагогической направленности в отдельную категорию, поскольку через них обучающийся обретает качественно новую функцию, а следовательно, и новое восприятие, и качественно новую поведенческую модель своей профессии.

С нашей точки зрения, освоение педагогического мастерства не дополняет, но именно меняет сущность профессии концертного исполнителя, поскольку деятельность музыканта обретает дополнительное личностное и социальное значение. Ведь репродукция своего исполнительского опыта позволяет глубже оценивать его с точки зрения возможности оставить собственный след в истории мировой музыкальной культуры. То есть педагогическая деятельность существенно трансформирует экзистенциальный компонент концертной исполнительской деятельности. Пример выдающегося отечественного пианиста, педагога, методиста, который стал фактическим основателем собственной исполнительской школы, Г. Г. Нейгауза в полной мере подтверждает это суждение.

Из анализа его труда «Об искусстве фортепианной игры: записки педагога» [207] следует, что в педагогической его деятельности проявлялись те же ключевые константные характеристики творческой составляющей его личности, что и в музыкальном исполнительстве. На протяжении всей своей работы Г. Г. Нейгауз рассуждает о себе в обоих ипостасях как об «архитекторе», «режиссере» (иногда даже «поваре») – то есть творце, трансформирующем разнообразный, разнородный исходный материал, будь то музыкальный текст или ученик, в нечто, что имеет ясный художественный смысл, но также говорит о себе как о познающем субъекте,

через творчество познающим бытие. Выделим следующее высказывание Г. Г. Нейгауза: «Считаю, что одна из главных задач педагога – сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику, устранить себя, вовремя сойти со сцены, то есть привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство» [207, с. 145].

Г. Г. Нейгауз позиционирует себя как «средство», с помощью которого сам учащийся, благодаря обучению, раскрывает свой творческий потенциал и становится творчески самостоятельной фигурой. Стоит отметить, что в целом повествование в главном методическом труде выдающегося пианиста практически никогда не становится «чисто» методическим. Рассуждает ли автор об общих методологических проблемах, или же предлагает рекомендации по развитию отдельных «технических» компонентов фортепианного мастерства у учащегося, он всегда делает это, прежде всего, через призму личного концертного исполнительского опыта.

Это лишь частный пример того, как занятия педагогикой влияют на мировоззрение концертного исполнителя, и как его личностные константные характеристики проявляются в обоих типах профессиональной деятельности. Реальная учебная и трудовая практика современных концертных исполнителей, как в России, так и за рубежом, наглядно демонстрирует, что влияние педагогической деятельности на формирование профессионального мировоззрения (не говоря уже о продолжении педагогической деятельности после обучения) не имеет обязательного характера. При этом, учитывая, что специализация будущего концертного исполнителя согласно ФГОС (ОПК-3) предусматривает смежную квалификацию «Преподаватель», важно отметить безусловную пользу в продуктивности развития навыков искусства интерпретации в связи с необходимостью аналитического подхода к данному виду творчества в предполагаемой педагогической деятельности. В подтверждение значимости феномена исполнительской интерпретации в педагогическом профессиональном аспекте приведем мнение М. Д. Корноухова: «В музыкально-педагогическом

процессе феномен интерпретации является связующим звеном и общим корневым признаком, объединяющим педагогику и исполнительство как два вида вторичного относительно самостоятельного художественного творчества. Это, как правило, двуединая познавательная деятельность по определению и выявлению как объективного значения предмета интерпретации, так и субъективного, личностного смысла, что отражается в художественном освоении и созидании личностью фактов и явлений не только мира искусства, но также в социально-культурологической и нравственно-аксиологической константах» [138, с. 3].

Для большого числа концертных исполнителей, включая и наиболее авторитетных представителей профессионального сообщества, педагогика не составляет сколь-нибудь значимой потребности. Этот вопрос требует отдельного исследования, однако с уверенностью можно сказать, что педагогика является важным и очень мощным, но все же необязательным фактором формирования профессионального мировоззрения концертного исполнителя.

2. Внешний аспект. Усвоение будущим концертным исполнителем совокупности знаний, умений и навыков, позволяющих оценивать свою профессиональную деятельность в контексте мир-системы, представляющей собой, в свою очередь, сложно организованную, многоаспектную, многофункциональную совокупность цивилизаций, культур, институтов, социальных и личностных взаимоотношений, практик и т.д., каждый компонент которой находится во множестве взаимодействий с каждым из других компонентов. Процесс усвоения осуществляется обучающимся, если исходить из официальных учебных планов, посредством изучения дисциплин общегуманитарной направленности (социологии, философии, эстетики и др.). Изучение же реальной практики обучения будущих концертных исполнителей вновь позволяет сделать вывод о дисциплинарной многоуровневости этого процесса.

Результаты анализа этой практики (здесь речь идет о целой серии опросов, бесед, наблюдений, проводившихся в течение многих лет профессиональной педагогической деятельности самого автора) дают основание утверждать следующее: процесс становления у современного студента, обучающегося

искусству концертного исполнительства, картины мира при явной тенденции индивидуализации этого процесса, все же в значительной степени осуществляется в традиционной манере, уже рассмотренной нами в предыдущей главе, где основным «строителем» мировоззрения является педагог по специальности.

Тем не менее, важно отметить, что именно указанные дисциплины претендуют на формирование у обучающихся навыков и умений оперировать наиболее общими категориями знания об окружающей реальности, которые и позволяют достичь наиболее целостного восприятия собственной профессии, достичь теоретического и практического положения «над ней». Именно это делает возможным требуемое современным обществом умение манипулировать ею, творчески расширять ее границы, создавать ее новые направления, либо же делать осознанный выбор в пользу неизменяемости собственного положения в профессии.

Следует понимать, что это обстоятельство дает основания уже многократно упоминавшемуся в данной работе С. Ю. Рыбину полагать, что оптимальным путем к построению эффективной методики формирования профессионального мировоззрения у студентов музыкальных специальностей является наполнение курса философии соответствующим инновационным содержанием или же создание отдельного модуля под названием «Философия музыки» [261].

В результате можно констатировать, что процесс формирования профессионального мировоззрения у будущего концертного исполнителя в свете современной методологии сопряжен для студента с необходимостью осваивать огромное и предельно инвариантное предметное поле, масштаб и разнообразие которого ставит под сомнение возможность создания не только единого идейного содержания формируемого мировоззрения, но даже выделение в нем сколь-нибудь четких границ, за исключением пресловутых «гуманистических идеалов», определяющих не столько гносеологический, сколько этический компонент мировоззрения. И здесь принципиальным является вопрос: станет ли это обстоятельство проблемой, либо же оно будет просто константной социокультурной характеристикой, под которую должно быть «подстроено» образование?

Учитывая, что современная научная литература не дает ответа на этот вопрос, ответ можно сформулировать, опираясь исключительно на анализ практики профессиональной подготовки концертных исполнителей. Идеальная неопределенность составляет серьезную педагогическую проблему, существенно сдерживающую процесс модернизации развития отечественной системы музыкального образования. Вкратце суть этой проблемы заключается в том, что идейный плюрализм определяет высокий риск недостаточной эффективности усвоения и реализации концертным исполнителем комплекса профессиональных навыков и умений. Ведь именно комплексом наиболее общих знаний, идей, поведенческих установок относительно сущности профессии как части мир-системы определяется в итоге конкретная интенция профессиональной деятельности. Стихийный же выбор далеко не всегда эквивалентен выбору корректному, способному в полной мере способствовать раскрытию уникального творческого потенциала каждого студента. Само по себе формирование мировоззрения, как следует из сформулированного нами ранее определения, в профессиях, связанных с музыкальным искусством и искусством вообще (то есть в сферах культуры с низким уровнем регламентирования деятельности), сопряжено с чрезвычайно интенсивной психоэмоциональной активностью личности. В том числе и со способностью рефлексивно оценивать собственные психоэмоциональные характеристики и возможности, включая характеристики, определяющие особенности своей исполнительской деятельности (если говорить о мировоззрении концертного исполнителя). Здесь вполне уместной оказывается аналогия с головоломкой-пазлом – процесс усвоения мировоззренческой парадигмы осуществляется в современном обществе на основе свободного выбора, определяемого индивидуальными же характеристиками личности, мировоззренческая парадигма которой «подбирается» ею в соответствии с ними подобно пазлу. Но стоит ли пояснять, что значительная часть обучающихся еще не обладает необходимым для этого опытом рефлексии.

Важно также подчеркнуть, что именно предметным содержанием дисциплины, а формирование мировоззрения вполне можно представить как

таковую, обусловлен выбор стратегии и конкретных методов работы. В этом плане предлагаемые вышеназванными авторами методологические стратегии, представляющие собой «настройку мышления», конечно, являются недостаточными. Собственно, содержание самих исследований и демонстрирует это в полной мере такими нюансами, как определение шкалы субъективных ценностных критериев.

При этом обилие фактически конкурирующих между собой мировоззренческих парадигм обусловлено одной из ключевых целей современного образования, отраженной в Федеральном законе № 273 «Об образовании», в котором согласно статье 3.7 одним из главных приоритетов является «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания» [214]. Соблюдение данной статьи подразумевает стремление к всеохватности при структурировании содержания получаемого комплекса знаний в рамках каждой из изучаемых дисциплин, а следовательно, конкуренция мировоззренческих концепций будет неизбежным следствием подобного подхода. Абсолютно очевидно, что в рамках подобного подхода конкуренция мировоззренческих парадигм будет особенно интенсивной.

Кроме того, идейный плюрализм, с одной стороны, является необходимым условием формирования подлинно свободной в творческом отношении личности, обладающей высоким уровнем компетентности в рамках своей профессиональной деятельности, с другой стороны, в качестве своего побочного эффекта неизбежно влияет на формирование мировоззрения будущего специалиста. В том числе это будет происходить и по причине того, что система гуманистических ценностей в современной цивилизации весьма уязвима с точки зрения обслуживающего ее

категориально-понятийного аппарата, который, в случае, когда он не является научным, регулярно становится объектом казуистических и софистических деконструкций. Данная проблема имеет многоуровневый характер и не может иметь в условиях современного общества простого решения, в котором она, тем не менее, весьма нуждается.

Таким образом, на основании изучения научно-педагогической литературы, а также анализа рабочих программ всего комплекса изучаемых дисциплин в рамках профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей, нами было установлено, что этот процесс строится на овладении внутренним аспектом реальности, благодаря чему студент приобретает непосредственно концертный исполнительский опыт в различных его формах, и внешним аспектом реальности, позволяющим оценивать свою профессиональную деятельность в контексте общей картины мира, что подтверждает дисциплинарную многоуровневость данного процесса в реальной практике обучения будущих концертных исполнителей.

2.2. Структура и содержание профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Для нашего исследования важное значение имеет определение составных компонентов профессионального мировоззрения, выявление взаимосвязей между ними, а также наполнение соответствующим содержанием. Прежде всего рассмотрим и проанализируем позиции различных ученых относительно сущности профессионального мировоззрения.

Установлено, что в современной педагогической теории присутствует явная «методологическая разногласица», обусловленная как инвариантностью идейного содержания, детерминируемого множеством конкурирующих мировоззренческих концепций, так и различиями в самом понимании сущности мировоззрения. Рассмотренные в предыдущей главе подходы к пониманию мировоззрения (как совокупности теоретических знаний, как психоэмоциональных конструктов, как

комплекса теоретических знаний и поведенческих установок, как индивидуальной формы сознания и т.д.) предполагают и разные подходы к его оценке.

На основе анализа научной литературы можно выделить обширную категорию ученых, полагающих, что оценка мировоззрения должна производиться на основе количества у человека мировоззренческих знаний, определяющих его поведенческую модель, и качества их усвоения.

И. Я. Лернер полагал, что сформированность мировоззрения следует оценивать, исходя из трех критериев, первым из которых выступает объем теоретических знаний и уровень развития умения их реализовывать в жизни. Вторым и третьим критериями, по И. Я. Лернеру, выступают степень адекватности знаний и действий индивидуальной личной системе ценностей человека, сформированной в процессе социализации, и степень устойчивости мировоззренческой парадигмы соответственно [161].

Придерживаясь позиции, очень близкой к данной, Н. Г. Огурцов выделял в качестве центрального критерия – единство, то есть максимальное соответствие знания, порождаемого им действия («убеждение» в терминологии Н. Г. Огурцова) и эмоционального отношения к ним [220]. Практически идентичные суждения мы обнаруживаем в научных работах И. В. Сысоенко, с той разницей, что тот выделял как критерий умение реализовывать в действии ту или иную идею, относящуюся к мировоззренческому комплексу в зависимости от того, насколько ситуация адекватна подобному действию [291].

Э. И. Моносзон, как один из крупнейших представителей педагогической науки, на которую сильнейшее влияние оказывала марксистско-ленинская идеология, указывая на объем и глубину усвоения знаний, определяемых как мировоззренческие, в качестве ключевого критерия сформированности мировоззрения, подчеркивал, что в их комплексе обязательно должны присутствовать знания, основанные на строгих научных данных. Другим, не менее важным критерием сформированности мировоззрения, по Э. И. Моносзону, является устойчивость и осознанность отношения индивида к мировоззренческим идеям, имплицитно представленным в каждой из изучаемых дисциплин [200].

Как уже было замечено ранее, К. П. Шуртаков рассматривал мировоззрение как систему взглядов и определяемых ими поступков, главной характеристикой которых является их нормативность. Данное понятие следует интерпретировать двояко – с позиций соответствия социальным нормам в данный исторический период и с точки зрения «нормы» личной: «сформированность мировоззрения можно всецело определять по нормативности взглядов и знаний-выводов, которыми обладает тот или иной человек. Случайно высказанные или проявленные в поступках и действиях взгляды и знания-выводы не могут служить критерием сформированности мировоззрения. Следовательно, критерием сформированности мировоззрения является нормативный характер взглядов и знаний-выводов человека, выраженный в их постоянной повторяемости в адекватных условиях и обстоятельствах» [359, с. 167].

А. Я. Лопушенко [167], предлагавшая отказаться от знания как структурного компонента мировоззрения любого типа, выделяет пять групп оценки уровня сформированности мировоззрения:

1) Совокупность внешних и внутренних критериев. К первым относится соответствие реализации индивидом профессиональной деятельности официальным документам, регламентирующим ее цель, задачи, структуру, зону ответственности, этику и прочие параметры. Ко вторым относятся внутренние, имманентно присущие личности моральные установки.

Объединение этих двух разных типов показателей в одну группу может быть объяснено их взаимовлиянием – внутренние моральные установки определяют этический компонент профессиональной деятельности, в свою очередь являющийся источником воли к соблюдению официального регламента деятельности, обусловленного социальными нормами.

2) Критерий объективности, который выражает «степень овладения личностью профессиональной моралью в ее объективированной (господство или забвение определенной морали в данном обществе) и субъективированной (нравственное отношение индивида к себе и другим людям) ипостасях. Этот критерий в известной мере универсален, поскольку применим к оценке

нравственной личности на любом этапе ее генезиса (от зоны ближайшего развития личности до ее нравственного самосовершенствования и обретения эталонизированных черт)» [167, с. 169].

3) Оценочно-нормативные критерии, представляющие собой соответствие моральной составляющей профессиональной деятельности уже не официальным нормативным документам, а непосредственным ожиданиям общества.

4) Морально-психологическая устойчивость.

5) Нравственная устойчивость.

Как видим, предлагаемая А. Я. Лопушенко классификация критериев сформированности профессионального мировоззрения не просто предполагает минимизацию ценности количества теоретических знаний, но фактически представляет собой максимально детализированную дифференциацию морально-нравственных качеств личности, проявляемых в рамках профессиональной деятельности.

Как уже было замечено выше, позиция А. Я. Лопушенко представляется слишком радикальной, и она не может быть использована при оценке профессионального мировоззрения в профессии, в которой комплекс теоретических знаний имеет столь важное значение для формирования восприятия окружающего мира и себя в нем. Нельзя забывать, что ее исследования направлены, прежде всего, на выявление критериев оценки сформированности мировоззрения у сотрудников правоохранительных органов – специфика их профессиональной деятельности как раз и заключается в гипертрофированном значении этического компонента мировосприятия. Тем не менее, сравнивая ее идеи, идеи И. Я. Лернера с идеями множества других ученых, в том числе и тех, что были упомянуты выше, нельзя не отметить, что первые представляют собой попытку разрешения одного из самых сложных парадоксов в рамках проблематики формирования профессионального мировоззрения: проблемы его дифференцирования и сформированности.

Действительно, определение количества и качества усвоенных знаний и поведенческих навыков совершенно не означает получения достоверных сведений

об уровне сформированности никакого из типов мировоззрения. То же мы имеем и в случае диагностики уровня сформированности мировоззрения. Даже в условиях тоталитарного общества, предполагающего предельно строгий контроль за мировосприятием каждого из членов общества, мировосприятие каждого из них всегда будет иметь индивидуальные отличия, обусловленные, в свою очередь, различиями психофизического порядка – возможностями интеллекта, волей, темпераментом и т.д., в условиях же современного социума количество этих различий стремится к бесконечности. У одного члена современного общества мировоззрение имеет в своем теоретическом фундаменте одну или несколько сложных философских теорий, у другого – несколько простых идей, почерпнутых из непосредственного наблюдения, к примеру, за поведением и суждениями окружающих. При этом поведенческая стратегия первого в силу тех или иных причин может быть представлена всего лишь одной-двумя моделями, в то время как у второго, постигающего мир-систему в значительной степени интуитивно, – несколько простых идей могут служить источником множества поведенческих моделей.

Подобные различия вполне могут присутствовать между вариантами профессионального мировоззрения в рамках одного и того же вида профессиональной деятельности, в особенности если речь идет о профессиях, допускающих широкий спектр деятельностных моделей. Профессия концертного исполнителя относится именно к этой категории. Речь здесь, безусловно, идет не только о значительном разнообразии конкретных специализаций, каждая из которых обладает выраженной эстетической, этической и деятельностной спецификой (в свою очередь оказывающей сильнейшее влияние на мировоззренческую парадигму), но и наличием принципиально не поддающегося стандартизации компонента – исполнительской интерпретации. А следовательно, в концертном исполнительстве могут существовать и существуют несоизмеримые модели профессионального мировоззрения.

Данное суждение в значительной степени подтверждается результатами исследований психофизиологического аспекта музыкально-исполнительской

деятельности последних десятилетий, прямо указывающих на зависимость множества ее параметров от индивидуальных психофизических характеристик музыканта. Одним из наиболее ярких примеров являются исследования с использованием высокоточной аппаратуры, проведенные Ю. А. Цагарелли. Их результаты описаны в его монографии «Психология музыкально-исполнительской деятельности» [325]. Одним из важнейших выводов данного труда является признание влияния индивидуальных особенностей структуры головного мозга, нервной системы и других органических систем на репертуарные предпочтения, стиль и другие значимые характеристики музыкально-исполнительской деятельности. Так, Ю. А. Цагарелли пишет: «Выявлено, что у композиторов с ярко выраженным эмоционально-образным типом музыкального мышления преобладают симультанные музыкальные образы, которые могут быть названы картинными. Существенно, что интерпретация подобных музыкальных произведений лучше удается музыкантам-исполнителям, принадлежащим к тому же эмоционально-образному типу музыкального мышления. Так, например, студенту А. П. с ярко выраженным эмоционально-образным типом мышления явно ближе программная и изобразительная музыка...» [325, с. 106].

Но ведь, как было показано выше, репертуарные предпочтения, не говоря уже о специфике индивидуальности исполнительской интерпретации, составляют важнейший фактор развития профессионального мировоззрения концертного исполнителя. В свою очередь, из результатов исследований Ю. А. Цагарелли, а также из множества других исследований, посвященных вопросам зависимости усвоения человеком тех или иных типов учебного материала от его индивидуальных психофизических особенностей, вполне можно сделать вывод о дифференцированности усвоения и, как следствие, индивидуально выраженной дифференциации значимости различных компонентов профессионального мировоззрения как системы блоков знаний и умений.

В таком случае поиск И. Я. Лернером, А. Я. Лопушенко и другими специалистами критериев оценки, не связанных с объемом и качеством усвоения знания, представляется наиболее перспективным путем к эффективной и

объективной диагностике мировоззрения. При этом мы вовсе не склонны полагать, что количество и качество знаний, определяющих отношение к окружающей действительности и поведение следует обесценивать или даже полностью исключать из диагностики. Однако учитывая то, что цель заключается в определении сформированности, а не сложности мировоззренческой парадигмы, приоритет, конечно, должен отдаваться не этому показателю.

Различаются среди современных исследователей и взгляды на структуру профессионального мировоззрения. В частности, уже упомянутый А. Я. Лопушенко выделяет в ней четыре компонента – познавательный, эмоционально-волевой, ценностно-нормативный и практический.

Познавательный компонент, с его точки зрения, представляет собой существующий в личности гносеологический инструментарий – базовые для осуществления познавательной деятельности парадигмы, принципы. Ценностно-нормативный компонент – совокупность моральных норм, идеалов и этических принципов, позволяющих личности оценивать окружающий мир и рефлексивно – себя в нем. Эмоционально-волевой компонент, по мнению А. Я. Лопушенко, – это процесс переработки морально-этических убеждений в деятельностные установки. В этом плане не вполне ясной является правомерность выделения исследователем практического компонента, поскольку с функциональной точки зрения он фактически тождественен эмоционально-волевому [167, с. 187].

Т. С. Туркина также предлагает выделять в структуре профессионального мировоззрения четыре компонента, которые, впрочем, имеют существенные содержательные различия. Так, ею выделяются гносеологический, конгруэнтный, аксиологический и праксиологический компоненты [301, с. 9]. Гносеологический компонент по своему содержанию очень близок к предлагаемому А. Я. Лопушенко познавательному компоненту, а аксиологический – к ценностно-нормативному. Наиболее же важным отличием является разделение Т. С. Туркиной инструментария познания и направленности, определяемой убеждениями и эмоциональной сферой личности, – последние выделяются ею в отдельный конгруэнтный компонент. В то же время она не разделяет практическую и

эмоционально-волевою составляющие, объединяя их в праксиологический компонент.

Как видим, все эти рассуждения в ситуации, когда психоэмоциональная активность человека и ее изменения в зависимости от смены внешних условий все еще представляют по большей части скрытые от непосредственного наблюдения ученых процессы, находятся в опасной близости от умозрения и не отвечают на важнейшие вопросы, связанные с осмыслением понятия. Так, например, важнейшим является вопрос о правомерности разделения эмоциональных констант профессионального мировоззрения с эмоционально-волевыми характеристиками личности, позволяющими осуществлять реализацию мировоззренческих установок и убеждений в практической плоскости.

Для минимизации подобных противоречий мы – на основе синтеза представленных выше позиций относительно содержания рассматриваемого понятия – предлагаем предварительно считать профессиональное мировоззрение совокупностью интеллектуальных, морально-этических и эстетических установок личности, а также комплекс объективных знаний и субъективных суждений относительно целей и задач собственной профессии, ее места в мире и места самой личности в рамках данной профессии, являющейся частью картины мира.

В таком случае профессиональное мировоззрение можно представить как ментальную конструкцию из трех компонентов, определяя которые мы стремились к максимальному обобщению, позволяющему преодолеть указанные выше возможные трудности и противоречия:

1. Базовый уровень, включающий интеллектуально-эмоциональный фундамент мировоззрения не критически – то есть имеющие статус установок воспринимаемые идеологемы и эмоциональные реакции, определяющие отношение личности к профессиональной деятельности.

2. Теоретический уровень – вербализуемые мысли, образы, рассуждения человека относительно профессии как части мир-системы и своего места в ней.

3. Конкретно-практический уровень – реализация человеком содержания первых двух уровней в конкретно-практической деятельности.

Анализ современных педагогических исследований, включая работы А. Я. Лопушенко [167], Т. С. Туркиной [301], С. В. Манецкой [180] и других современных исследователей, позволяет сделать вывод о том, что целенаправленное формирование профессионального мировоззрения только сейчас обретает контуры отдельного сегмента современной педагогики [276]. Совершенно справедливым является замечание Е. В. Дмитриевой, занимавшейся проблемами формирования профессионального мировоззрения будущих учителей, что «становлению мировоззрения в процессе профессиональной подготовки будущего учителя в педвузе сегодня не уделяется должного внимания, так, не находит необходимого отражения в целях и задачах высшего педагогического образования задача формирования мировоззрения как „стержневого элемента“ личности учителя. Это можно объяснить тем, что в последнее десятилетие наблюдался отход от мировоззренческой проблематики ввиду ее чрезмерной идеологизации в прошлом» [79].

Однако, с нашей точки зрения, причина недостаточной разработанности этого сегмента заключается не только в этом. Важно выделить еще и тот факт, что как отдельного предмета рассмотрения его не существовало и в рамках советской педагогики. Даже классиками отечественной педагогической мысли XX столетия, включая упомянутых Р. М. Рогову и И. Э. Моносзона, не предлагалось подобного решения, поскольку оба они опирались на идеологический подход. Формирование же мировоззрения в целом должно было осуществляться комплексно, на основании междисциплинарного и системного подходов через согласованную деятельность педагогов по всем дисциплинам. Конечно, здесь следовало бы отметить особую значимость дисциплин идеологической направленности как источника формирования мировоззрения. И именно спецификой социокультурных требований современной картины мира обусловлено возникновение этого сегмента, который, как следует из предлагаемых современными авторами методик, получает отдельное пространство в рамках учебно-воспитательного процесса. Происходит это и в сфере профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей [276].

Ниже мы вновь обратимся к научным исследованиям, посвященным вопросам формирования профессионального мировоззрения специалистов в области искусства и педагогики, с позиций возможной экстраполяции изложенных в них подходов к определению критериев и диагностике уровня сформированности мировоззрения на проблематику данного исследования. Е. В. Дмитриева, исследуя критерии сформированности профессионального мировоззрения педагога и способы их оценки, предлагает опираться на результаты оценивания трех взаимосвязанных (причем в каждом конкретном случае связь выражена с разной степенью интенсивности) компонентов мировоззрения – когнитивного, эмоционально-ценностного и действенно-практического. Важно подчеркнуть, что в когнитивный компонент ею включаются не только количество полученных в ходе обучения знаний, но и степень их осознания, и, следовательно, способность оперировать этими знаниями для построения новых теоретических конструкций и в процессе непосредственной практической деятельности. То есть осознание в данном случае и представляет собой связующее звено между комплексом теоретических знаний и практических умений. Е. В. Дмитриевой выделяются три уровня сформированности мировоззрения, каждый из которых представляет собой сочетание трех компонентов, находящихся в строго зафиксированном состоянии. В этом подходе, на наш взгляд, заключается изъян методики Е. В. Дмитриевой, поскольку в нем отсутствует вариативность сочетания показателей по каждому из компонентов.

Так, например, согласно ее точке зрения, низкий уровень сформированности мировоззрения характеризуется эмоционально нейтральным, то есть фактически безразличным отношением обучающихся к комплексу полученных знаний, ведущим к распаду системности знаний и обретению ими неустойчивости, в том числе и при практической реализации обретаемых принципов и подходов. Зачастую же декларируемые взгляды и вовсе не находят никакого подтверждения в конкретных действиях в профессии. То же касается и системы ценностей, и проявления в деятельности комплекса мотивов, не характерных для педагогического целеполагания. Также низкий уровень характеризуется низкой

активностью учащегося в рамках своего профессионального становления и очень низкой степенью удовлетворения от профессиональной деятельности [78].

Подобный подход к оцениванию уровня сформированности профессионального мировоззрения вызывает целый ряд вопросов. Во-первых, если мы говорим о концертном исполнителе, то необходимо учитывать богатейшую фактологию, в которой случаи, когда музыкант демонстрирует достаточно низкий уровень теоретического знания об окружающем мире, о культуре и профессии как ее части, но при этом получает и огромное удовольствие от практики музицирования, и в своих профессиональных действиях демонстрирует последовательность, принципиальность, и в полной мере как музыкант соответствует ожиданиям общества, прежде всего, воспринимающей его аудитории, чрезвычайно часты. Оценка его поступков в рамках профессии свидетельствует о вполне сформированном мировоззрении, а оценка его знаний дает ровно противоположный результат. Во-вторых, проблематичной представляется связь между степенью удовлетворенности профессией и уровнем сформированности мировоззрения. Подавляющее большинство исследователей пребывает в уверенности, что успешным формирование профессионального мировоззрения является тогда, когда учащийся испытывает все большую эмоциональную вовлеченность в свою профессию.

Позволим себе подвергнуть сомнению это убеждение. Разве нельзя говорить об успешности процесса формирования мировоззрения, когда, получив достаточное количество знаний и умений, студент вдруг понимает, что его абсолютно не устраивает положение его в профессии и самой профессии в культуре, и, став последовательным, он отказывается от профессии, освобождая тем самым в ней место для индивида, куда более для нее подходящего?

Выделенные нами «изъяны» в разработанной Е. В. Дмитриевой методике вовсе не снижают ее научной теоретической и практической ценности. Она может быть использована и используется как один из возможных вариантов работы над профессиональным мировоззрением. В то же время она прекрасно иллюстрирует сложность определения параметров оценивания мировоззрения и их диагностики.

Л. П. Реутова признает проблему отсутствия единства взглядов и подходов к определению критериев сформированности профессионального мировоззрения. Однако, основываясь на разработанной ей же четырехкомпонентной модели, Л. П. Реутова указывает, что «мотивационный, знаниевый, эмоционально-ценностный и действенно-практический компоненты определяют содержание профессионально-педагогического мировоззрения учителя и являются критериями определения уровней сформированности профессионально-педагогического мировоззрения: критического, допустимого, оптимального» [253, с. 14–15]. Подобно Е. В. Дмитриевой, Л. П. Реутова строит процесс оценивания сформированности мировоззрения, определяя количественные и качественные характеристики каждого из компонентов. Но в то же время, указывая на взаимосвязанность всех трех компонентов и рассматривая мировоззрение как совокупность интегральных характеристик, она приходит к выводу о возможности объединения результатов оценивания профессионального мировоззрения в единый комплексный показатель.

По большому счету в исследовании Л. П. Реутовой получают развитие идеи Е. В. Дмитриевой и других ученых, стремившихся объединить совокупность личностных характеристик и качеств в единое объективно измеряемое целое (таковые составляют абсолютно большинство из числа тех, кто занимается данной проблематикой), но в гораздо более детализированном виде. Так, Л. П. Реутова пишет: «Знаниевый компонент включает систему предметных, психолого-педагогических знаний; умение использовать имеющиеся знания для решения практических и познавательных педагогических задач. Эмоционально-ценностный компонент включает в себя педагогические идеалы, ценности, убеждения, взгляды, которые являются механизмом, регулирующим деятельность учителя» [253, с. 20].

В отношении же диагностики можно найти следующее замечание: «Для установления показателей эмоционально-ценностного компонента использовались следующие методики диагностирования: методика незаконченных предложений, методика изучения профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей, определение индекса удовлетворенности выбранной профессией, изучение

факторов привлекательности педагогической профессии, наблюдение, сочинения» [253, с. 32]. Вслед за И. Д. Багаевой, Г. П. Михеевой, С. В. Новиковой, В. А. Слостениным, С. А. Хмарой и др. мы выделили пять групп ценностей. Как видим, каждый из компонентов раскладывается Л. П. Реутовой на максимальное количество составляющих, каждая из которых диагностируется отдельно – для получения среднего значения для каждого компонента, а затем уже для всего мировоззрения как индивидуальной формы сознания. При всей эффективности диагностических методов (равно как и самой методической модели формирования профессионального мировоззрения), предлагаемых Л. П. Реутовой, нельзя не отметить, что в них присутствует аналогичное противоречие – количественная и качественная оценка всех компонентов мировоззрения далеко не всегда может дать объективное представление об уровне его сформированности.

Так, если мы возьмем указанное Л. П. Реутовой содержание знаниевого и эмоционально-ценностного компонентов мировоззрения, то, как в случае будущего педагога, так и равно в случае концертного исполнителя, уровень сформированности каждой из этих частей часто не будет характеризовать все профессиональное мировоззрение в целом. Так, например, обширный комплекс педагогических знаний, усвоенных будущим учителем, далеко не всегда будет свидетельствовать о приверженности его педагогическим гуманистическим идеалам. В то же время в своих действиях такой педагог вполне может демонстрировать обратное – следовать этим идеалам, не воспринимая их как часть своего профессионального мировосприятия, например, из страха заявить о своих подлинных идеалах окружающим. Подобную же ситуацию легко экстраполировать на процесс диагностики профессионального мировоззрения концертного исполнителя с соответствующими поправками.

В результате здесь возникают сразу две проблемы – проблема «счета» количественных и качественных характеристик (при выраженном различии между двумя или более компонентами) и уже указанная проблема определения сущности того, что представляет собой сформированность мировоззрения. Решение этой проблемы в полной мере не представлено в работах и других, уже

процитированных в данном исследовании авторов (в том числе Г. С. Туркиной, С. Ю. Рыбина и др.).

Итак, на основе результатов сравнительного анализа представленной в предыдущем параграфе научной литературы и используя для обретения максимально полной картины сущности и процесса формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя системный и междисциплинарный подходы, рассмотрим его (профессионального мировоззрения) структуру.

Представленный выше анализ научных работ по исследуемой проблематике позволил прийти к выводу о схожести позиций большинства авторов относительно компонентов профессионального мировоззрения. Как мы могли убедиться, практически все они выделяют знаниевый компонент, представляющий всю совокупность усвоенной информации относительно профессиональной деятельности как части общей информативной системы, – пространство максимально осознанных интеллектуальных операций личности. Также выделяется область, частично подлежащая волевому контролю, ответственная за эмоциональное содержание осмысления профессии и ее реализацию – эмоционально-мотивационный компонент. Из него для большей детализации иногда выделяется ценностно-смысловой компонент. Отдельно определяется деятельностный компонент – сфера реального применения мировоззренческих установок, по которой определяется их подлинная значимость и устойчивость.

Безусловно, подобная дифференциация носит дихотомический характер, поскольку, как уже было показано выше, мировоззрение суть целостная система, функционирование компонентов которой происходит всегда одновременно. И выделение в ней отдельных компонентов скорее необходимо для удобства диагностики уровня сформированности мировоззрения и подбора конкретных методов. Исходя из этой логики, предложим следующую структуру профессионального мировоззрения:

1. Знаниевый компонент – совокупность всех усвоенных теоретических конструкторов, описывающих все аспекты профессиональной деятельности, включая представления о себе в ней и профессии как части мир-системы.

2. Эмоционально-мотивационный компонент – совокупность приобретенных концертным исполнителем в ходе профессиональной подготовки психофизических реакций, побуждающих его заниматься этой деятельностью, а также сообщающих эмоциональное содержание каждому из актов профессиональной деятельности и ее восприятию.

3. Этико-эстетический компонент основан на выработке личностной поведенческой модели и приведении ее в соответствие с художественно-сценическим образом.

4. Деятельностный компонент – совокупность приобретенных концертным исполнителем в ходе профессиональной подготовки психофизических реакций, побуждающих его заниматься этой деятельностью, а также сообщающих эмоциональное содержание каждому из актов профессиональной деятельности и ее восприятию.

Подобная структура, не являющаяся чрезмерно детализированной, что усложнило бы ее использование в реальном учебном процессе, действительно в полной мере описывает содержание профессионального мировоззрения. Однако если исходить из заявленного ранее принципа целостности, то к этой структуре необходимо добавить еще один компонент – механизм, соединяющий все эти дихотомически разделенные части в единое целое, – рефлексию, т.е. рефлексивный (координирующий) компонент.

Точно так же, как слуховой контроль объединяет в единую функциональную систему все компоненты исполнительского аппарата концертного исполнителя, рефлексия объединяет в единое целое его профессиональное мировоззрение. Согласно словарному определению, рефлексия – это «понятие философского дискурса, характеризующее форму теоретической деятельности человека, которая направлена на осмысление своих собственных действий, культуры и ее оснований; деятельность самопознания, раскрывающая специфику душевно-духовного мира

человека. Рефлексия в конечном итоге есть осознание практики, мира культуры и ее модусов» [218].

В контексте рассуждений о профессиональном мировоззрении рефлексия представляется психоэмоциональным механизмом, осуществляющим диагностику непротиворечивости и эффективности взаимодействия всех компонентов мировоззрения и осуществляющим (подобно слуховому контролю) коррекцию этого взаимодействия. Представление о рефлексии как механизме, определяющем целостность профессионального мировоззрения, устраняет необходимость разработки и применения многочисленных тестов и методик, проясняющих содержание каждого из указанных компонентов для последующего суммирования показателей. Как это было показано в предыдущем разделе, знание о количестве деталей совершенно не дает знания об их объединении в единое целое в условиях сравнительного анализа.

Надо пояснить, что мы сознательно отказываемся от внедрения в структуру профессионального мировоззрения концертных исполнителей ценностного компонента, так как считаем, что в профессиональном образовании концертного исполнителя знаниевый и этико-эстетический компоненты сплошь пронизаны ценностными установками. Если с этой точки зрения мы внимательно рассмотрим содержание приведенных выше четырех основных компонентов, то обратим внимание, что ценностные системы в целом присутствуют в каждом из них: обучающийся всегда будет ориентироваться на определенные ценности и в организации иерархии знаний, и в эстетическом и этическом аспектах профессии, и в эмоционально-мотивационном, и в деятельностном.

В таком случае диагностика сформированности профессионального мировоззрения, являясь важнейшей частью экспериментальной методики, применяемая в ходе реального учебного процесса на всем его протяжении для отслеживания динамики, предполагает в качестве главного критерия оценивания степень осознанности и степень завершенности акта реализации теоретических установок, моральных норм и паттернов эмоциональных реакций. Безусловно, количественное и качественное измерение отдельных компонентов должно

присутствовать в диагностике, конкретные методы которой будут описаны ниже, но не в качестве основного ее содержания, а в качестве начального этапа. По нашему убеждению, студента лишь достаточно проверить на наличие всех пяти компонентов и определить их содержание посредством проверки соответствующих УК, ОПК и ПК как своего рода «мировоззренческого минимума». Основная же часть диагностики может быть осуществлена через последовательность опросов и наблюдений за реальными актами, осуществляемыми учащимся в ходе его учебной и профессиональной концертной исполнительской деятельности. Очевидно, что такая диагностика не может быть осуществлена в течение короткого срока через комплексы разовых тестовых мероприятий (таковые представляются эффективными только для подтверждения наблюдений). Для полноты данных необходимы наблюдения и пояснения деятельности студента, касающиеся его действий в нескольких ситуациях в его практической концертной исполнительской деятельности, где его мировоззрение будет явлено во всей полноте идейного, этического, эмоционального и деятельностного содержания, с попеременным выделением каждого из компонентов.

В свете вышесказанного представляется важным указать, что исследование исполнительской интерпретации как основного содержания исполнительского процесса представляет собой важнейшую диагностическую процедуру, позволяющую составить представление и о знаниевом компоненте (например, о знании исполнителем стиля, формы, логики применения используемого комплекса выразительных средств), об эмоционально-мотивационном компоненте (выразительность и эмоциональность исполнения), об этико-эстетическом компоненте (отношение к оригинальным стилю и замыслу), о деятельностном компоненте (качество воплощения музыкального текста), о рефлексии (осознанность исполнения).

Именно через такой подход к определению уровня сформированности и динамического состояния профессионального мировоззрения будет реализован заявленный нами принцип целостности. Через рефлексия осуществляется и принцип разграничения нормативного и свободного полей каждого из

компонентов. Вопрос их соотношения и конкретного содержания так и не был прояснен в научных исследованиях. Ответ на него следует искать в научных изысканиях, посвященных гносеологическим проблемам.

В этом плане особый интерес представляет собой диссертационное исследование С. Н. Чухлеба «Реализм и трансцендентализм в социальном познании» [331], в котором обширный раздел посвящен подробному обоснованию несоизмеримости гносеологических систем. В рамках данной теории утверждается невозможность использования в рамках разных систем познания одинаковой аксиоматики и конкретного гносеологического инструментария, но также указывается на потенциальную возможность индивида менять гносеологические системы в разных видах деятельности, не смешивая их. В этой теории и следует искать способ разграничения содержаний нормативного и свободного полей в каждом из компонентов профессионального мировоззрения. Проблема заключается в том, что нормативное поле далеко не всегда регламентируется нормативно-правовыми актами.

Отметим, что знаниевый компонент в своем нормативном поле должен быть насыщен некими константными для всех концертных исполнителей системами знания, в свободном же поле – произвольно выбираемыми знаниями, интегрируемыми в свою профессию концертным исполнителем знаниями. Нормативные поля эмоционально-мотивационного, этико-эстетического и деятельностного компонентов по большей части определяются устойчивыми на данном этапе исторического развития комплексами социальных требований. Эмоциональную реакцию, как следует из трудов большинства специалистов в области психологии и психофизиологии, невозможно сдерживать, однако оценивая ее на предмет морально-нравственной допустимости (этический компонент), индивид на основе свободного выбора принимает решение о воплощении этой эмоции в конкретном действии (от осознанно принимаемого выражения лица до сложной операции – что составляет собой деятельностный компонент).

В рассмотрении этих трех компонентов граница между нормативным и свободными полями очевидна – в обществе, каким бы либеральным оно ни было,

всегда существует очень четкое разграничение на допустимое, допустимое в некоторых случаях и недопустимое. Важно подчеркнуть, что совершение недопустимых (с точки зрения социума или отдельных социальных групп) в рамках профессиональной деятельности поступков концертным исполнителем (например, исполнение образцов академической музыки под фонограмму) далеко не всегда свидетельствует о недостаточной сформированности профессионального мировоззрения. О таком будет свидетельствовать отсутствие понимания самим концертным исполнителем, что его поступок идет коренным образом вразрез с содержанием его знаниевого и этико-эстетического компонентов. В том же случае, когда поступок отрефлексирован, признан как противоречащий содержанию указанных компонентов и его исключительность обоснована самим исполнителем, говорить о недостаточности сформированности профессионального мировоззрения, по крайней мере, преждевременно.

Гораздо более трудной является проблема определения содержания нормативного поля в знаниевом компоненте мировоззрения. Учитывая все вышесказанное относительно многообразия изучаемых студентами теорий и концепций, описывающих музыкально-исполнительский процесс, проблемой является выбор приоритетных среди них. В то же время нет никаких оснований подвергать сомнению факт того, что в основе современных образовательных систем (о каком бы направлении подготовки ни шла речь) лежит научное, то есть предполагающее наличие объективной реальности, миропонимание. В музыкальной педагогике это проявляется, прежде всего, в музыкально-теоретических дисциплинах, которые последние два столетия упорно стремятся к освобождению самих себя от «метафизического балласта». Однако научный подход, предполагающий в качестве одного из базовых принципов применение научной методологии при построении теоретических моделей, затем верифицируемых экспериментально, пронизывает все аспекты организации образовательного процесса, в том числе и профессиональной подготовки концертных исполнителей. «Формирование целостного миропонимания как понятийного и интеллектуального аспекта мировоззрения непосредственно связано

с обеспечением взаимодействия основных систем научного знания, что обуславливает рассмотрение естественнонаучных, математических и гуманитарных знаний не как взаимоисключающих, а как взаимодополняющих. Гуманитарное знание обеспечивает формирование общей культуры человека, оно делает мышление гибким и позволяет определять устойчивые ориентиры в культуре и общественной жизни, а естественнонаучное и математическое знание составляет базисную основу для целостного понимания мира», – справедливо замечает Р. Н. Афолина [22, с. 116].

Но если это так, то именно научные системы знаний и массивы научных данных, позволяющих составить объективное представление о профессии концертного исполнителя как о части мир-системы, вполне могут составить нормативное поле знаниевого компонента. То есть содержание этого поля должно быть представлено набором данных, лишенным выраженного, ведущего к субъективизму эмоционального окраса, но содержащим объективные представления или же гипотетические предположения о них.

Свободное же поле является пространством свободного, но при этом осознаваемого с точки зрения конкретики содержания, причин и, что особенно важно, последствий выбора систем знания. Наличие свободных полей в каждом из компонентов имеет огромное значение для развития самой профессии. Даже потенциальная возможность осознанного совершения действия, прямо нарушающего содержание этического компонента, крайне важна с точки зрения поддержания ее конкурентоспособности. Ведь, несоответствие поступка предъявляемым социальным моральным нормам, с одной стороны, с другой – всегда может составить новый вектор развития. Приведем простейший пример. Эмоционально-мотивационным и этико-эстетически сомнительным с точки зрения большинства отечественных педагогов было стремление молодых студентов, обучающихся искусству игры на медном духовом инструменте тубе в конце 1990-х – начале 2000-х годов, осваивать популярные на Западе модели в строях *Es* и *F*. В этом усматривалась попытка неправомерно облегчить себе физическую нагрузку при освоении искусства игры. Однако это стремление привело к стремительной

популяризации этих инструментов в России в первой четверти XXI века и началу нового, безусловно позитивного этапа в развитии этого вида исполнительства.

Кроме того, наличие свободных полей – залог мастерства исполнительской интерпретации. Нормативное поле знаниевого и эмоционально-мотивационного компонентов лишено какого-либо смысла при формировании в сознании исполнителя художественного образа, который может быть рожден с помощью абсолютно свободно и вариативно продуцируемых ассоциаций, эмоциональных реакций, представлений и т.д. Переживая идейно-образное содержание музыкального текста, музыкант-исполнитель, строго говоря, ограничен исключительно возможностями собственной эмоциональной сферы и воображения. Теоретические конструкты, которыми он пользуется для определения формальных характеристик текста, имеют принципиальное значение, но не только они обуславливают музыкальность и выразительность исполнительского процесса. Вновь на первый план выступает рефлексия относительно идейного содержания свободного поля как главный критерий правомерности его включения в профессиональное мировоззрение.

Вопрос о том, насколько большим и глубоким должно быть содержание каждого из компонентов, должен решаться, по нашему мнению, в индивидуальном порядке при достижении в этих объеме и глубине официального «компетентностного минимума». Стремление педагога максимально наполнить самым разнообразным содержанием все эти компоненты, подобно резервуарам, не всегда является оправданным. Это обусловлено индивидуальностью объема «резервуаров» у каждого студента. Ведь как уже было доказано, сформированность мировоззрения не определяется количеством навыков. Вполне возможно, что в ряде случаев для студентов, осваивающих концертное исполнительство, некоторые системы знаний, навыков и умений не окажут значимого влияния на их профессиональное развитие.

Как следует из заявленной гипотезы, ядром разрабатываемой экспериментальной методики является идея о диалектическом взаимодействии мастерства исполнительской интерпретации и формирования профессионального

мировоззрения. Взаимовлияние этих двух компонентов данной профессиональной сферы представляется еще более очевидным, если рассматривать исполнительский процесс как результат реализации в действии профессионального мировоззрения.

Проведение в рамках работы с педагогом простейших параллелей между эмоциональным отношением к исполнительскому процессу как способу творческого самовыражения и коммуникации с аудиторией и профессией как способом взаимодействия с социокультурной средой станет контурами будущего каркаса, на который впоследствии будет «нанесена» оптимальная для данного студента (и не противоречащая государственному стандарту) совокупность знаний, умений и навыков, обретаемых им посредством обширного комплекса изучаемых в вузе дисциплин [282].

Сформированность профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя обнаруживается на базисном, теоретическом и конкретно-практическом уровне. Базисный уровень представлен наиболее общими идеями и эмоциональными константами восприятия цели и сущности исполнительского процесса.

Теоретический уровень представлен конкретными интеллектуальными конструкциями, которые описывают сущность деятельности в контексте окружающей действительности.

Конкретно-практический – реальными действиями исполнителя, определяемыми его знаниями и этико-эстетическими установками относительно концертной деятельности [276].

Таким образом, структура и содержание профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей включает знаниевый, эмоционально-мотивационный, этико-эстетический, деятельностный компоненты и рефлексивный (как самооценку их органичного взаимодействия), которые наполняются соответствующим содержанием. Данная структура также включает представление об исполнительской интерпретации как модели выражаемого в конкретном действии профессионального мировоззрения. Фактор несопоставимости гносеологических систем делает возможным четкое разграничение нормативного и

свободного поля каждого из его компонентов, а также избранный формат реализации этих идей определяет вариативность структуры и содержания экспериментальной методики. Именно эта вариативность и позволяет преодолеть основную психолого-педагогическую проблему формирования профессионального мировоззрения у концертных исполнителей – проблему индивидуальных психофизических различий и дифференцированности социокультурных условий процесса в ситуации, когда принципиально важной является задача сохранения соответствия ключевых параметров профессионального мировоззрения официальным административным и социальным нормативам.

2.3. Концепция формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Для нашего исследования важное значение имеет разработка концепции формирования профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей. Отмечаем, что на понятийном уровне концепция (от лат. *conceptio* – понимание) представляет собой систему основных положений, которые объясняют суть, содержание и особенности изучаемого процесса, его протекания в действительности или практической деятельности людей. Опираясь на исследования Е. В. Яковлева, Н. О. Яковлевой [370], в структуре концепции мы выделяем следующие элементы: общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение, организационно-педагогические принципы эффективного функционирования и развития исследуемого феномена и верификация. Раскроем каждый элемент нашей концепции.

Определяя общие положения концепции формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, отмечаем, что каждое изменение в мировоззренческой парадигме профессиональной концертной исполнительской деятельности провоцировалось трансформациями социокультурного контекста и приводило, прежде всего, к существенным

изменениям в ядре этой деятельности – в расшифровке музыкантом идейно-образного содержания музыкального текста и его ретрансляции аудитории, то есть исполнительской интерпретации. Эта зависимость прослеживается на абсолютно всех исторических этапах развития русской музыкальной педагогики – содержание исполнительской интерпретации всегда изменялось вслед за мировоззренческими метаморфозами в профессии.

Совершенно справедливо, руководствуясь именно такой логикой, исследователи методических вопросов формирования профессионального мировоззрения ищут ответ в области теории и методологии, игнорируя собственно исполнительский процесс. Когда мы анализируем процесс трансформации мировоззренческой парадигмы в ретроспективе, мы имеем дело с постоянными сменами одного поколения музыкантов другим, каждое из которых творит уже в несколько иной социокультурной ситуации, и чем ближе рассматриваемый период к XXI веку [277], тем более важным становится исследование феномена профессионального мировоззрения, так как в каждый исторический период меняется мировоззренческая парадигма, что обуславливает социальную необходимость совершенствования профессиональной деятельности концертного исполнителя и изменение условий в его подготовки.

Целью разработки концепции выступает определение методологического и теоретического концепта, а также практического инструментария формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя.

Основанием для разработки концепции формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на государственном уровне является Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», а также Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021 г.) «Об образовании в Российской Федерации» в части «Статья 69. Высшее образование» [214] и требования Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.08.2017 г. № 731

«ФГОС ВО – специалитет по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» [310].

Понятийно-категориальную основу концепции составляют понятия:

– «мировоззрение» как совокупность знаний индивида о различных значимых для него сегментах и аспектах окружающей реальности и себе как ее части, а также ценностных установок, которые определяют характер и содержание его деятельности в окружающей реальности и по отношению к самому себе [276];

– «профессиональное мировоззрение» как открытая система знаний, представлений, взглядов, убеждений, идеалов, практических компонентов, определяющих отношение музыканта к его профессии и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности, понимание и эмоциональная оценка смысла музыкального искусства и своего творчества в его сфере;

– «профессиональное мировоззрение будущего концертного исполнителя» как открытая динамическая система интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и субъективных представлений о реализации концертной деятельности в рамках профессиональных компетенций и себе как акторе данного рода деятельности.

Методологический концепт нашего исследования основан на теории познания; основных положениях общей теории систем; философских концепциях образования; принципе конкретно-исторического в методологии; объективности и диалектическом подходе к изучению и анализу формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей; положениях философии, относящихся к процессу формирования мировоззрения, категории единичного, общего; фундаментальных принципах (целостности педагогического процесса, динамики систем); парадигмальном подходе к анализу формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей. Соответственно, основа методологии концепции включает:

– опору на теоретические позиции отечественной классической психологической школы;

- использование системного подхода при определении сущности понятия профессиональное мировоззрение;
- использование социокультурного подхода в определении основных ценностей в профессиональном мировоззрении;
- использование индивидуального подхода в поиске решения проблемы дифференцированности мировоззрения у концертных исполнителей разных специальностей, а также и личностных предпочтений концертного исполнителя;
- использование целостного подхода в определении общего для всех специализаций критерия сформированности профессионального мировоззрения в соответствии с профессиональными компетенциями;
- использование аксиологического подхода, устанавливающего взаимосвязь между ценностями, социокультурными факторами и личностью концертного исполнителя.

Теоретический концепт исследования формировался в результате осмысления сущности процесса исполнительской интерпретации, использовались идеи о принципиальной неразделимости идейно-образного содержания музыкального произведения и его воплощения через средства музыкальной выразительности М. Ш. Бонфельда [36], А. Ю. Кудряшова [146], В. Н. Холоповой [323].

На основе изучения наиболее значимых научных теоретических исследований, в частности, уже указанных А. Я. Лопушенко, Т. С. Туркиной, С. В. Манецкой, Е. В. Дмитриевой, В. В. Семака, Л. П. Реутовой и др. был сделан вывод о проблеме неопределенности идейного содержания формируемого профессионального мировоззрения концертного исполнителя [276], характерной для профессий с низким уровнем алгоритмизации операций, что чаще всего встречается в сфере культуры и искусства. Подобная неопределенность обуславливает сложность подбора эффективного методического инструментария, позволяющего сформировать адекватное требованиям социума профессиональное мировоззрение.

На основе теоретико-методологического анализа установили, что ядро концепции составляет ключевая идея о диалектической взаимосвязи формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя и совершенствования мастерства исполнительской интерпретации.

В качестве доказательства нашей идеи отмечаем, что процесс создания интерпретации является способом самовыражения и самопознания музыканта на личностном уровне, именно он становится главной ценностью и мотивационным фактором профессиональной деятельности концертного исполнителя, предоставляя способ выражения собственного отношения к окружающей действительности в виде контекстуального отношения к исполняемому сочинению.

Исполнительское мастерство как источник формирования профессиональной мировоззренческой парадигмы является эмоционально-мотивационной платформой для работы над ее знаниевым, этико-эстетическим и деятельностным компонентами. При этом умение создавать собственную грамотную, стилистически обоснованную и конструктивно осознанную интерпретацию произведения является критерием сформированности личностно-ценностной мировоззренческой позиции концертного исполнителя.

В рамках профессиональной подготовки концертного исполнителя исполнительская интерпретация является вполне конкретным предметом педагогической работы. Представляется очевидным, что одним из главных мотивационных стимулов занятий концертным исполнительством является возможность удовлетворения потребностей в творческом самовыражении. «Музыкальное искусство через диалог „втягивает“ растущего человека в модель жизни, обуславливает самоактуализацию, развивает его способности изменять социокультурную среду, приводит в соответствие личностно-индивидуальные ценности с общечеловеческими. Самовыражение помогает осмыслить и приобрести жизненные ценности, содействует расширению интересов, выработке вкусов, побуждает к информационному обмену», – пишет М. В. Деньгина [74]. При этом исполнительская интерпретация становится важнейшим мотивационным

фактором удержания человека в профессии концертного исполнителя, его главной ценностью.

Именно исполнительская интерпретация как воплощенное в реальном исполнительском процессе понимание музыкантом идейно-образного содержания текста представляет собой ключевой способ выражения его отношения к окружающей действительности, выходящего далеко за пределы только лишь содержания конкретного музыкального текста [277]. Однако значение исполнительской интерпретации этим, безусловно, не исчерпывается. Ведь если представить себе ее как процесс соединения оригинального художественного замысла композитора с организованным особым образом через эстетические установки личным творческим видением музыканта, основанным на его же опыте, то в таком случае процесс исполнительской интерпретации становится способом рефлексивного познания музыкантом самого себя вплоть до самых глубоких личностных уровней. Подобное познание неизменно ведет к обретению личной художественной позиции как представителя профессии. Следовательно, мы можем утверждать диалектичность взаимосвязи исполнительской интерпретации и профессионального мировоззрения.

Упрощенно эту взаимосвязь можно представить следующим образом. Приступающий к освоению искусства концертного исполнительства музыкант постепенно овладевает теми методами и подходами к интерпретации, которые ему «дарованы» социокультурной ситуацией на данном историческом этапе. Через это усвоение он рефлексивно осознает собственные предпочтения в искусстве (какие именно жанрово-стилевые системы будут вызывать в нем наиболее сильный позитивный эмоциональный отклик, провоцирующий интерпретацию) и свои творческие возможности как представителя профессии.

Основными мотивами исполнительского творчества являются:

– мощный эмоциональный отклик на идейно-образное содержание воспринимаемого музыкального текста, стимулирующий человека к дальнейшему постижению этого искусства;

– осознание через интерпретацию собственных предпочтений как музыканта и формулировка собственного кредо, являющегося частью мировоззренческой парадигмы [277].

Исполнительскую интерпретацию можно представить как своего рода модель, уменьшенную копию мировосприятия концертного исполнителя, когда мировоззрение выступает интерпретацией мироздания, воплощаемой в конкретном действии.

Безусловно, здесь речь идет о несколько упрощенном, адаптированном под задачи проектируемой методики, описании обоих процессов. Однако представляется вполне обоснованным умозаключение, что центральный интеллектуально-эмоционально-практический процесс в профессиональной деятельности концертного исполнителя обретает в динамике те же свойства, что и процесс становления профессионального мировоззрения, который, в свою очередь, составляет вершину в структуре овладения этой профессией. И как было показано выше, исполнительская интерпретация во всей полноте реализует пять выделенных нами компонентов профессионального мировоззрения.

Исполнительскую интерпретацию в ракурсе профессиональной деятельности концертного исполнителя можно рассматривать не только как модель мировоззрения и ситуацию реализации всех компонентов уже сложившейся парадигмы, но и как источник познания, дополняющий и формирующий профессиональное мировоззрение. В ракурсе такого понимания процесс исполнительской интерпретации в его эмоциональном, теоретическом и практическом компонентах представляет собой чрезвычайно удобную платформу, на которой может быть произведена работа над формированием профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей без риска обрушить на обучающихся массив некорректно систематизированных, с плохо обозначенной связью данных [285]. Именно это может произойти, если педагог чрезмерно увлечется интегративным подходом, предполагающим комплексное объединение в одну систему данных всего массива изучаемых будущим концертным исполнителем дисциплин.

Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет собой идеальное содержание, выраженное в механизмах, процедурах, средствах практического использования теоретических положений.

Основная идея содержательно-смыслового наполнения концепции заключается в том, чтобы сопоставить в процессе индивидуальной работы исполнительскую интерпретацию и высшие мировоззренческие категории (в большинстве случаев на начальном этапе обучения представляющие для студентов весьма туманные абстракции) как полюсы одного и того же континуума [282].

Подчеркнем практическую значимость предлагаемого нами диалектического подхода к взаимосвязи исполнительской интерпретации и формирования профессионального мировоззрения. Как уже было замечено, в рамках усвоения мировоззренческой парадигмы педагог по основной специальности является главным мировоззренческим «поводырем» концертного исполнителя, а остальной корпус дисциплин есть источник знаний и умений, «нанизываемых» на «стержень», коим является работа в классе по специальности. В подавляющем большинстве случаев (как это будет экспериментально доказано ниже) основную ответственность за сформированность ключевых профессиональных компетенций студента несет его педагог по специальности.

Ранее существующие методические разработки по формированию профессионального мировоззрения на занятиях музыкой по большому счету предполагают отказ от этой модели. Ведь их авторы как бы переносят основной его источник из специального класса в класс экспериментального, наукоемкого теоретико-практического курса, представляющего собой вид практической философии. Как уже было замечено, подобное вполне возможно, однако при нарушении функционирования устойчивой и, что особенно важно, все еще вполне эффективной (даже несмотря на стремительно растущий объем данных в музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплинах) модели возникают риски полной теоретической отвлеченности подобного процесса обучения.

Содержательно-смысловое наполнение нашей концепции определяется совокупностью компонентов его содержания: знаниевого, этико-эстетического,

эмоционально-мотивационного, деятельностного и рефлексивного. Каждый из них может быть отдельно рассмотрен в ходе концертного выступления студента, а также последующего тотчас за ним анализа данного выступления. На основе дифференцированного подхода педагог по специальности может оценивать как степень сформированности мастерства интерпретации музыкального произведения, исполняемого студентом, так и динамику процесса формирования его профессионального мировоззрения в целом.

Содержательно-смысловое наполнение концепции представлено в методической модели как инструменте реализации концепции и теоретическом конструкте экспериментальной методики, где основным наполнением процесса формирования профессионального мировоззрения выступает овладение теоретическим, психозэмоциональным, двигательно-техническим инструментарием, повышение уровня осознания студентами структуры и содержания этого процесса, выявление специфики реализации в нем личностных характеристик.

Основной формой формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей выступает экспериментальный факультатив в индивидуальном формате обучения, где используются средства как общегуманитарных дисциплин, так и средства музыкально-педагогических дисциплин согласно учебному плану подготовки специалистов, а также содержанию конкретной специализации обучаемого. Данный факультатив частично основывается на ряде положений теории многомерности художественного содержания и содержит ряд задач, благодаря систематическому выполнению которых обогащается представление студента об искусстве в контексте общечеловеческой культуры, что значительно развивает его способность к образно-ассоциативному мышлению и способствует приобретению навыков выбора и применения различных методов анализа содержания исполняемого музыкального произведения.

Ключевая авторская идея проведения экспериментального факультатива основывается на том, что формирование исполнительской интерпретации

обусловлено сочетанием стабильных средств интерпретатора в виде знаний о традиции, стилистике, технологии исполнения и мобильных средств в виде технической оснащенности исполнителя, уровня его психического и духовного развития, эмоциональности, что в результате определяет феномен ее вариативной множественности. Процесс творческого поиска интерпретатором средств выражения композиторского замысла в итоге становится способом рефлексивного познания музыкантом самого себя вплоть до самых глубоких личностных уровней. Подобное познание неизменно приводит его к обретению собственной художественной позиции как представителя профессии и, в целом, к сформированности профессионального мировоззрения.

Предложенная нами программа формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей имеет четырехчастную структуру (в соответствии с количеством семестров). Она сформирована таким образом, чтобы у педагога и у студента было максимум возможностей для индивидуально-ориентированных психолого-педагогических маневров в рамках апробации методики. При этом первый этап программы реализует, прежде всего, подготовительную к полноценному процессу формирования профессионального мировоззрения функцию. В его рамках происходит накопление студентами знаний и представлений о различных концепциях мировоззрения, о его значении и возможностях его формирования. Кроме того, на данном этапе педагог фактически проводит дополнительную, необходимую уже для построения индивидуально-ориентированной учебной стратегии диагностику, выявляя жанрово-стилевые предпочтения испытуемого, его личностные особенности и т.д.

Второй этап сосредоточен, главным образом, на освоении мастерства исполнительской интерпретации. Ключевой задачей его является формирование у студента максимально осознанного отношения к восприятию и интерпретации музыкального текста – как результата творчества, в котором происходит воплощение индивидуальных чувств и эмоций как продукта определенной социокультурной среды в определенный исторический период, как возможности размещения личных чувств и эмоций.

Третий и четвертый этапы сосредоточены на формировании представлений и навыков, позволяющих исполнителю ориентироваться в современной ему социокультурной среде как профессиональному концертному исполнителю.

Концепция формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей основывается на принципах системности, целостности, единства в организации процесса формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя и мировоззренческой парадигмы в виде интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и субъективных представлений о реализации концертной деятельности, где доминируют индивидуальность в совокупности интеллектуальных и эмоциональных возможностей будущего концертного исполнителя. Реализация данных принципов предполагает расширение охвата образовательного процесса, формирование в нем межпредметных связей, наполнение его дополнительными дисциплинами общегуманитарного характера, где основным проводником к мировоззренческой парадигме для студента является его преподаватель по основной исполнительской специальности, но в то же время через огромную совокупность общегуманитарных и музыкально-теоретических дисциплин он получает значительный объем данных об окружающей действительности, которые выстраиваются вокруг стержневого мировоззренческого конструкта, обретенного на занятиях по специальности.

Верификация теоретических положений представленной нами концепции предполагает установление истинности научных утверждений после их эмпирической проверки и основана на предложенном автором диагностическом инструментарии, концептуальной основой которого стала идея о двух ключевых характеристиках профессионального мировоззрения – его целостности и завершенности, а также соответствия его содержания современным нормативным требованиям. Соответственно, главными критериями сформированности профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя и, как следствие, сформированности исполнительской интерпретации – выступают ее целостность и завершенность, где основными методиками оценки являются

методика выявления степени сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной деятельности и методика выявления соответствия содержания профессионального мировоззрения нормативным требованиям.

Индивидуально выстраиваемые учебные стратегии формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей с сохранением базовой модели занятия выявляют центральную проблему для представителей всех специализаций – преодоление базового противоречия исполнительской интерпретации в виде установления оптимального соотношения («баланса») между процессом удовлетворения при музицировании личных амбиций студента, включая его потребность в реализации личностного эмоционального отношения к тексту, и необходимостью воплощения оригинального художественного замысла. Именно в этой точке происходит реализация ключевого условия – принятие ответственности за выбор соотношения, которое в итоге оказывало бы решающее воздействие на становление профессионального мировоззрения в целом. Наиболее перспективным направлением развития исследований в данной области является анализ динамики социокультурной среды, определяющей параметры профессионального концертного исполнительства и, соответственно, содержание профессиональной мировоззренческой парадигмы будущих концертных исполнителей.

Таким образом, разработанная нами концепция формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей основана на ключевой авторской идее о диалектической взаимосвязи процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей и мастерства исполнительской интерпретации, что способствует созданию у студентов представлений о целостности формирования профессионального мировоззрения и способствует практическому осознанию обучающимися себя субъектом своей профессии в соответствии с современными требованиями к профессиональной подготовке.

Выводы ко второй главе

1. В результате анализа научных исследований и нормативных документов было установлено, что процесс формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей представляет собой совокупность нескольких проблем теоретико-методического и организационного порядка, среди которых – проблема неопределенности идейного содержания формируемого профессионального мировоззрения концертного исполнителя, характерная для профессий с низким уровнем алгоритмизации операций, чаще всего встречающихся в сфере культуры и искусства. Подобная неопределенность обуславливает сложность подбора эффективного методического инструментария, позволяющего сформировать адекватное требованиям социума профессиональное мировоззрение.

Не менее важной проблемой, выявленной на основании анализа научной литературы, стала проблема неопределенности критериев диагностики сформированности и метаморфоз состояния профессионального мировоззрения как динамической системы. Исследование профильных методических разработок позволило прийти к заключению о неполноте получаемых данных в ходе количественного и качественного «подсчета» компонентов мировоззрения.

В процессе формирования профессионального мировоззрения студент снабжается инструментарием и знакомится с несколькими предметными полями, могущими стать компонентами его профессионального мировоззрения без выделения какого-либо из них в качестве базового. При этом процесс профессиональной подготовки любого концертного исполнителя, строится на овладении несколькими аспектами реальности, в которых осуществляется концертное исполнительство, и из которых на основании проведенного анализа можно выделить внутренний (общепрофессиональный и репродуктивный) и внешний аспекты.

Внутренний аспект, в рамках которого обучающимся осваивается непосредственно концертный исполнительский процесс в различных его формах

(специальный инструмент, камерный ансамбль, концертмейстерский класс, фортепианный ансамбль, история фортепианного дуэта, основы импровизации, история исполнительского искусства, эволюция фортепианного репертуара, исполнительские факультативы, исполнительская практика), предполагает освоение технического, гносеологического, коммуникативного, эстетического, этического, творческого компонентов музицирования, что позволяет будущему концертному исполнителю осознать самого себя как актора в рамках своей профессии (личностная мотивационная сфера, основные компоненты эмоционального содержания концертного исполнительства, личных эстетических, этических, идейно-образных, стилевых предпочтения). При этом общепрофессиональный аспект представляет формирование системы знаний и усвоение поведенческих норм концертного исполнителя при овладении дисциплинами, связанными с теорией музыки, а также дисциплинами, связанными со всесторонним освещением музыкального искусства в контексте развития человеческой культуры. Репродуктивный аспект связан, прежде всего, с изучением методики преподавания концертного исполнительства и педагогики (методика преподавания, педагогическая практика).

Внешний аспект связан с усвоением будущим концертным исполнителем совокупности знаний, умений и навыков, позволяющих оценивать свою профессиональную деятельность в контексте нормативных требований.

2. Структура профессионального мировоззрения включает: знаниевый компонент, этико-эстетический компонент, эмоционально-мотивационный компонент, деятельностный компонент и рефлексивный (координирующий) компонент. Последний с функциональной точки зрения выполняет роль эмоционально-интеллектуального механизма, объединяющего другие компоненты в единую, корректируемую за счет волевого контроля динамическую систему.

Установлено, что главным качеством системы является ее целостность, предполагающая приоритет оценки взаимообусловленности знания, эмоционального импульса и действия (и осознанности этого действия концертным исполнителем, обусловленной его мировоззрением) над конкретным количеством

знаний, умений и навыков, составляющих содержание каждого из компонентов в рамках компетентностного минимума, предписанного официальными нормативно-правовыми актами. Следствием подобного подхода стало определение приоритета методов диагностики профессионального мировоззрения, предполагающих длительное включенное наблюдение реальных действий учащегося по освоению и реализации исполнительского мастерства в рамках естественных и моделируемых ситуаций.

Определена двухуровневая структура каждого из компонентов, включающая нормативное и свободное поле. Центральной в этом подходе стала концепция принципиальной несоизмеримости гносеологических систем, на основе которой было предложено:

– определять границы идейного содержания нормативного поля в знаниевом компоненте мировоззрения рамками объективных научных данных и абсолютной свободой выбора идейного содержания в свободном поле, позволяющем максимальную инвариантность представлений в рамках, например, исполнительской интерпретации с условием принятия ответственности за возможные последствия подобного свободного выбора;

– определять границы нормативных полей этико-эстетического и мотивационно-эмоционального компонента существующими социальными нормативами и абсолютной свободой выбора, предполагающей принятие полной ответственности за его последствия, – определять границы свободных полей обоих компонентов.

Сформированность профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя проявляется на базисном, теоретическом и конкретно-практическом уровне.

3. Концепция формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей строится на выведенном в ходе анализа научной литературы и эмпирических исследований в современной системе высшего образования комплексе представлений о том, что профессиональное мировоззрение являет собой совокупность знаний и представлений об

окружающей действительности, месте своей профессии в ней и своей собственной деятельности как ее части. Данный комплекс обеспечивает понимание цели, содержания и структуры профессиональной деятельности. Совокупность теоретических знаний о профессии и навыков деятельностного к ней отношения у индивида формируется идейным базисом и условиями реализации концертного исполнительства в соответствии с его индивидуальными психофизическими особенностями.

Ядром концепции выступает ключевая идея о диалектической взаимосвязи формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей и совершенствования мастерства исполнительской интерпретации, что способствует созданию у студентов представления о целостности формирования профессионального мировоззрения и способствует практическому осознанию себя субъектом своей профессии в соответствии с современными требованиями к профессиональной подготовке.

В качестве содержательно-смыслового наполнения концепции обозначены методологические подходы к ее обоснованию, определены структура и содержание профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, выявлены критерии, психолого-педагогические принципы и установки его эффективного формирования, также выделены параметры его сформированности.

Содержательно-смысловое наполнение концепции представлено в методической модели как инструменте реализации концепции и теоретическом конструкте экспериментальной методики, где основным наполнением процесса формирования профессионального мировоззрения выступает овладение теоретическим, психоэмоциональным, двигательно-техническим инструментарием, повышение уровня осознания студентами структуры и содержания этого процесса, выявление специфики реализации в нем личностных характеристик.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

3.1. Методическая модель процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

В процессе проведения исследования и определения содержания методической модели возникла необходимость определения психолого-педагогических принципов, которые отражают зависимость процесса профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей от организационного порядка в этом процессе и предполагают обеспечение высокого уровня реализации экспериментальной методики с учетом индивидуальных характеристик будущих концертных исполнителей.

Значимым психолого-педагогическим принципом является принцип определенности идейного содержания профессионального мировоззрения. Важно подчеркнуть, что речь не идет о знаниевом компоненте в узком смысле, означающим исключительно комплекс теоретических взглядов и концепций, описывающих различные аспекты музыкального искусства, общества и мира в неразрывной взаимосвязи. Речь идет о гораздо более широком комплексе, включающем знания относительно всех аспектов профессионального мировоззрения, в том числе знания о рефлексии трансформаций профессионального мировоззрения как динамической системы, знания об этико-эстетических основаниях профессионального мировоззрения и об эмоционально-мотивационном компоненте, являющимся определяющим для формирования мастерства исполнительской интерпретации. При этом контурное обозначение инвариантов смыслового содержания возможно в каждом компоненте мировоззрения.

Конечно, речь не может идти о навязывании студенту некоей единой картины мира, по большому счету это вряд ли представляется возможным. Однако в профессиональном мировоззрении можно выделить гораздо более ясные контуры

относительно вариантов интерпретации окружающей реальности и себя в ней, не ограничиваясь цитированием официальных документов, а также указанием на необходимость соблюдения «гуманистических идеалов». Перспективным представляется развитие идей Л. П. Реутовой, предлагавшей выделять в каждом из компонентов мировоззрения «нормативное» и «свободное поля» [253, с. 26] как своего рода методологический компромисс между необходимостью четко очерчивать границы предметного содержания мировоззренческой парадигмы и невозможностью осуществить это в полной мере. При этом предлагается в рамках определения содержания не ограничиваться используемым Л. П. Реутовой подходом, согласно которому нормативное поле определяется исключительно посредством формулировок в официальных нормативно-правовых актах. Подобный подход понятен, поскольку через использование таких формулировок появляется возможность обрести максимальную конкретику. Однако гуманистическая парадигма современного образования обосновывается несколькими вполне конкретными в своих категориально-понятийных аппаратах научными теориями, обращение к положениям которых вполне могут дополнить идеи, изложенные Л. П. Реутовой.

Вслед за С. Ю. Рыбиным мы приходим к выводу о необходимости реализации принципа целостности в формировании профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей. Однако, в отличие от С. Ю. Рыбина, который полагал, что согласно этому принципу «разорванность в группах знаний сводит на нет весь эффект обучения, а сами знания ложатся на индифферентную к ним почву» [261], мы считаем, что целостность должна присутствовать не только в процессе формирования целостного мировоззрения как системы взаимосвязанных установок, идей, поведенческих моделей и т.д., но, прежде всего, в оценивании состояния мировоззрения. Более того, именно это и является приоритетной целью в реализации данного принципа, поскольку только имея адекватное знание об уровне сформированности мировоззрения становится возможен адекватный подбор методов для коррекции самого процесса формирования.

В этом плане одной из инновационных становится система диагностики, исключая покомпонентный «замер» мировоззрения (пусть даже и с последующим объединением показателей), но изучающая его всегда как принципиально целостного образования с периодическим смещением акцентов внимания диагноста в пользу того или иного элемента в мировоззрении. Подобный подход к изучению мировоззрения как предмета будущей, текущей, или уже завершённой педагогической работы, даёт возможность преодолеть проблему индивидуальных психофизических, а также социокультурных и иных мировоззренческих различий в рамках профессии концертного исполнителя.

Ещё одним основополагающим психолого-педагогическим принципом является принцип индивидуальности построения учебной стратегии формирования профессионального мировоззрения.

В современной педагогике постулирование гуманистического индивидуально-ориентированного подхода, в рамках которого личность обучающегося рассматривается как динамическая система, вектор и результат развития которой невозможно предопределить, а следовательно, учебная стратегия всегда должна в максимальной степени учитывать психофизические и социокультурные характеристики студента, стало обыденной практикой при создании методических разработок. В ракурсе проблематики данного исследования, в которой центральную позицию составляет проблема многоуровневых отличий будущих концертных исполнителей, значимость индивидуального подхода невозможно переоценить.

Как следует из теоретического анализа представленных выше научных работ, условия формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на современном этапе практически полностью обесценивают попытки разработки единой, общей для всех специализаций концертного исполнительства методической модели (какие бы широкие свободные поля в ней ни были предусмотрены), так как оцениваются по единой системе количественных и качественных критериев, в том числе при организации образовательного процесса музыкантов в рамках одной специализации.

Установлено, что предлагаемые пути максимально возможной конкретизации параметров мировоззрения не могут обеспечить предварительное знание о всей полноте комплекса знаний, умений и навыков, составляющих мировоззрение. Учитывая разнообразие индивидуальных подходов и в учебном, и в педагогическом сообществах, представляется невозможным и создание методики для отдельных специализаций. Единственным имеющим перспективы путем становится индивидуальная работа с будущим концертным исполнителем над формированием его профессионального мировоззрения.

Учитывая вышесказанное относительно кризиса «классической методической модели» процесса формирования профессионального мировоззрения концертных исполнителей, реализация указанного психолого-педагогического принципа предполагает ее усовершенствование согласно представленной нами во второй главе концепции формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, предполагающей соприкосновение студента с категорией мировоззрения, представленной не комплексом отвлеченных знаний, а основанной всецело на его персональной исполнительской учебной и профессиональной деятельности как концертирующего музыканта, реализуемой в индивидуальном формате, построенной на индивидуальном подходе, но не становящейся методологическим «конкурентом» занятиям в специальном классе.

Решением для усовершенствования стандартной методической модели являются указанные психолого-педагогические принципы, согласно которым педагог работает со студентом над объединением в рамках исполнительского процесса его знаний, навыков и умений, получаемых, в том числе, и вне стен специального класса, перенося их для раскрытия идейно-образного содержания музыкального текста в полной мере в проектируемую методику с необходимой заменой основной цели. Если в специальном классе таковой является формирование у студента профессиональных навыков будущего концертного исполнителя, то в рамках создаваемой методической модели основная цель заключается в обретении им возможности целостного объектного восприятия своей профессиональной деятельности в контексте реализации индивидуальных

психофизических и социокультурных характеристик, существующих в конкретной социокультурной среде, а также навыков управления собственной профессиональной деятельностью в соответствии с обретенным видением.

Обратимся непосредственно к содержанию представляемой нами экспериментальной методической модели, с учетом, что ее формальные параметры (структурирование учебного плана с конкретным количеством часов, необходимым для его реализации, типы занятий и т.д.) будут рассмотрены в следующем параграфе в контексте описания методики формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.

Необходимо отметить, что в процессе формирования теоретико-методологической и методической базы эксперимента использовались идеи и концепции работы педагога с раскрытием способностей студента в контексте гуманистической парадигмы, предложенные В. Д. Шадриковым [333; 334], Н. А. Шайденко (идея творческой структуры при реализации дидактического метода [335–337]), Р. Х. Шакуровым [338–339], Т. А. Шамовой [341] и А. В. Шумаковой [357; 358] (принципы реализации личностно-ориентированного подхода в профильном обучении и реализации межпредметного подхода), С. Т. Шацкого [343; 344], С. С. Шевелёвой (реализация синергетического принципа в образовательном процессе [346]), М. Шелера [348], Е. Н. Шиянова [351], Г. М. Штракса [354] и В. М. Шубинского [355; 356] (методы и приемы формирования диалектического мышления). Также при разработке методического инструментария учитывались идеи Т. Т. Щелиной [362], Н. Е. Щурковой [366], И. С. Якиманской [369] относительно алгоритмов конструирования личностно-ориентированных педагогических технологий.

Работа над формированием мастерства исполнительской интерпретации составляет центральный и наиболее сложный компонент представляемой экспериментальной методической модели формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя. Она представляет собой своего рода «стержень», на который «нанализываются» все остальные элементы учебного

материала и которым определяется выбор конкретных способов воздействия на обучающегося.

Отметим, что основным направлением представляемой методической модели выступает работа над исполнительской интерпретацией, которая заключается в максимальном овладении теоретическим, психоэмоциональным и двигательнотехническим инструментарием, максимальном повышении уровня осознания обучающимся структуры и содержания этого процесса, специфики реализации в нем личностных психоэмоциональных характеристик, осмыслении его и управлении им как главным смысловым компонентом профессиональной концертной исполнительской деятельности.

В аспекте формирования профессионального мировоззрения процесс исполнительской интерпретации может рассматриваться двояко:

– как в значительной степени самоценный, но при этом определяющий целеполагание, эмоциональное содержание (мироощущение), мотивацию в профессии концертного исполнителя процесс;

– как реализация мировоззренческой модели, включающей все определенные ранее компоненты и механизмы их координации.

Наличие двух аспектов определяет необходимость реализации двух подходов к формированию мировоззренческой парадигмы. При реализации первого аспекта используется дифференцированный подход, а при реализации второго – системный подход. Вне зависимости от того, о каком именно аспекте идет речь, преимуществом нашей экспериментальной методической модели, реализуемой в специальном классе, выступает работа над мастерством исполнительской интерпретации, сущность которой заключается в обретении пути воплощения в игровом процессе художественного образа музыкального произведения таким, каким его на интеллектуальном и чувственно-эмоциональном уровне воспринимает исполнитель. Центральным предметом всей этой работы являются художественный образ и процесс его трансформации в физической реальности – через игровой процесс. Внутренний мир студента – его эмоции, его психологические особенности – оказываются в фокусе внимания работы

постольку, поскольку это имеет значение для достижения итоговой цели работы. Исполнительская интерпретация как направление работы в специальном классе является самоценным процессом. В рамках представляемой экспериментальной методической модели эмоциональное вовлечение студента в исполнительскую интерпретацию, его отношение к ней, его реагирование на нее, его удовлетворенность и, что особенно важно, неудовлетворенность процессом – составляют часть не менее значимую, чем, собственно, постижение и воплощение художественного образа.

Из охарактеризованной выше системы идей следует обязательность применения исключительно индивидуального формата. Ведь групповой формат обучения не позволит педагогу в условиях насыщенного учебного плана выделить необходимое количество времени для решения всех указанных задач на соответствующем самым высоким стандартам современного образовательного процесса уровне. Как уже было отмечено, попытка использовать в качестве пространства для реализации этих идей специальный класс в значительной части случаев будет обречена на неудачу в силу отсутствия у некоторых педагогов соответствующих представлений о современной системе мировоззренческих парадигм.

Решить эту проблему за счет создания дополнительной дисциплины, преподаваемой квалифицированным специалистом, минимизировав риск деструктивной конкуренции между ним и педагогом по специальности, представляется крайне трудным. Ведь в обоих классах будет вестись работа над исполнительской интерпретацией, пусть и в разных аспектах. Кроме того, предлагается во избежание деструктивных форм конкуренции, достаточно строго разграничить целеполагание в рамках обучения в специальном классе и в рамках факультативных занятий. Так, если цель дисциплины «специальный инструмент» заключается в овладении технологией исполнительского мастерства, то целью факультатива представляется формирование у студента видения себя как актора будущей профессиональной деятельности в контексте ее целей и задач, которая находится в сложном взаимодействии с другими мировоззренческими

компонентами. На деятельностном уровне достижение этой цели проявляется в обретении обучающимися навыков осознанного управления психоэмоциональным и материальным содержанием и интенцией своего профессионального занятия.

Исходя из вышесказанного, статус педагога, ведущего курс, корректно определять не как классического педагога, транслирующего свой личный опыт, а также заранее запрограммированный и структурированный комплекс знаний, навыков и умений студенту, а в большей степени как специалиста, определяемого английским термином «*tutor*» (рус. «тьютор»). Согласно наиболее широкому толкованию понятия, тьютор – это педагог, проводящий занятия индивидуально, частным образом [381]. Однако в свете всеобщей модернизации образовательных систем, интенсифицировавшейся со второй половины XX столетия, значение термина стало меняться. Так, например, некоторые современные специалисты полагают, что современное «тьюторство невозможно отнести к классической педагогике, которая организовывала образование в ракурсе просвещенческой модели как целенаправленный путь вверх, как паломничество. Динамика реальности, ее неустойчивость, калейдоскопичность изменений, непредсказуемо меняющиеся «формы», под которые можно было бы возводить студента, – все говорит о невозможности однонаправленного образовательного пути. Более адекватным сегодня может быть другое педагогическое кредо, а именно: в образовании готовится человек, которому придётся много раз в жизни сменить свои профессиональные обязанности, поменять жизненные стратегии, которые теперь выстраиваются ситуационно, не под общую «форму», но как индивидуализированные и конкретные. Образование не может не быть индивидуализированным, а значит, и взгляд на педагогическое отношение меняется. Его просветительская модель трансформируется в модель сопровождения. Тьютор (помощник, фасилитатор, коуч, консультант, менеджер и т.п.) сопровождает, проводит, помогает человеку в его самостоятельном пребывании в знаниях, в запутанности профессионального мира, в сцепленности различных наук, культур, социальных структур и т.п.», – пишет Н. В. Чиркова [328, с. 39].

Указываемая ей функция тьютора как проводника через «сцепления наук и культур», чья деятельность заключается не столько в обеспечении усвоения обучающимися конкретных навыков и умений, а в научении его самостоятельному ориентированию в окружающей многообразной реальности и своих потребностях относительно нее, абсолютно тождественна той функции, которую реализует ведущий разрабатываемого нами факультатива [282].

Следовательно, вне зависимости от применяемого в каждом конкретном случае подхода, важнейшей задачей педагога (тьютора) является актуализация рефлексии студентов относительно собственной исполнительской интерпретации как всеобъемлющей, то есть охватывающей в исполнительском процессе все компоненты его эмоциональной, духовной, интеллектуальной сфер, в том числе – исполнительского аппарата; как деятельности, смысловое наполнение которой, при повышении уровня осознанности, может варьироваться в соответствии социокультурными предпочтениями.

Любому педагогу, хоть немного знакомому с современными психотерапевтическими практиками и направлениями практической психологии, будет очевидно, что вышесказанное приближает инструментальное содержание предлагаемой методической модели к некоторым их образцам, к примеру, таким как экзистенциальная терапия, транзактный анализ Э. Бёрна, гештальт-терапия и др. Речь идет о практиках, направлениях и школах, в которых принято реализовывать работу с психологическими проблемами клиентов на основе того поведенческого материала, тех поведенческих моделей, которые они предъявляют в условиях контакта с самим психологом или психотерапевтом в рамках проводимой сессии. Основная цель работы заключается в том, чтобы максимально повысить степень интеллектуального и эмоционального осознания клиентом сущности реализуемой им в контакте с психотерапевтом поведенческой стратегии, а также ее возможных вариантов в зависимости от изменений факторов воздействия во внутренней и внешней среде клиента. Подобное осознание и прочувствование открывает перед клиентом возможность смены стратегии, изменения параметров и содержания поведенческой модели.

Кроме того, «одним из базовых принципов гештальт-подхода выступает принцип целостности, который органично согласуется с научным системным подходом, преимущества которого признаны педагогической наукой. Универсальный принцип целостности и системности позволяет рассматривать педагогический процесс как систему и совокупность отдельных элементов, образующих соответствующее единство. Специалисты в области гештальта также рассматривают каждый организм и каждую личность как целостное, уникальное, развивающееся по известным общим законам явление. Гештальт-подход предполагает, что всякое целое отличается качественным своеобразием», – указывает исследователь инновационных педагогических технологий Л. В. Каротовская [120].

Отмечаем, что психологические школы, использующие в качестве базового принцип работы в режиме «здесь и сейчас», актуализирующий системные проблемы в личностной сфере обучаемого, являются перспективным источником методологии для нашего исследования. Безусловно, методическая модель, предлагаемая в данной работе, совершенно не предполагает работы над проблемами психологического плана будущих концертных исполнителей, но в то же время исходный принцип, столь характерный для многих направлений современной психотерапии и практической психологии, предполагающий актуализацию в режиме «здесь и сейчас» для индивида реализуемой им модели (в жизни – если речь идет о психологии, и в рамках системообразующего компонента концертной деятельности, если речь идет о концертном исполнительстве) и, в перспективе, обретение возможности ее усовершенствования, в полной мере сохраняется.

Здесь важно отметить необходимость в определенных педагогических установках при реализации экспериментальной методики в работе над совершенствованием мастерства исполнительской интерпретации, а именно:

1. Осознание модели, анализ личных чувств, вкладываемых в нее, процесс выстраивания представления о художественном образе не может быть получен иначе, нежели чем на основе анализа реального исполнительского процесса.

Происходит ли обучение в дистанционном формате, происходит ли оно в рамках личных встреч с тьютором, на занятиях всегда должен иметь место реальный исполнительский процесс.

2. Педагог на ценностно-смысловом и практическом уровнях отказывается в процессе работы от роли «знающего абсолютную истину» и реализует себя как «проводника», который помогает студенту обрести представление о максимально доступных для него вариантах мировоззренческих парадигм в профессии, а также помогает осознать в рамках совместной работы последствия принятия каждого из них. Запрет на абсолютизм педагогического суждения является максимой, которая, как правило, постулируется в подавляющем большинстве методических работ и исследований применительно ко всем направлениям педагогической работы. Подобно тому, как каждый из компонентов профессионального мировоззрения может быть вычленен как нормативное поле свободного выбора, реализация индивидуально-ориентированного подхода предполагает аналогичное деление каждого компонента профессиональной подготовки будущего концертного исполнителя в целом.

В ходе обучения студент обязан усваивать последовательные и взаимообусловленные блоки объективных знаний, которые становятся либо главной базой его становления, либо опорой, от которой он отталкивается в поиске иных, более подходящих для себя систем знаний, либо дополняет их знаниями и представлениями выражено субъективными, образующими вкупе с первыми целостный гармоничный комплекс, отражающий индивидуальность специалиста. Такой категории, как «абсолютная истина», для системы знаний и эмоций, определяющих физический исполнительский процесс, в отношении интерпретации художественного образа не может существовать. Это представляется вполне очевидным и с точки зрения существующих теорий художественного образа, как это было показано в первой главе. И это представляется еще более очевидным с точки зрения реального практического процесса обучения. Студент усваивает обширные комплексы знаний относительно музыкального текста исполняемого произведения (стилевые параметры, особенности формы, гармонический язык,

исторические обстоятельства создания музыкального произведения, первичные данные о художественном образе, получаемые из официально подтвержденных суждений композитора, реконструирования художественного образа на основе вариантов интерпретации, логики сочетаний компонентов музыкального языка и прочих объективных данных), процесс дополняется индивидуальным, подконтрольным воле и лишь частично осознаваемым эмоциональным реагированием исполнителя, определяющим, так же, как и акт теоретического осознания текста, эмоционально-смысловое содержание исполнительской интерпретации.

В ходе этого процесса пространство свободного выбора студента может расширяться и включать в себя все более разнообразные способы обращения с компонентом объективных знаний и представлений, вплоть до полного антагонизма и отказа их использовать. Усвоив базовый комплекс знаний о тексте, он обретает возможность осуществить подобный выбор осознанно. В таком случае одной из главных задач педагога становится указание обучающемуся концертному исполнительству студенту на последствия каждого его выбора: зависимости трансформации художественной ценности и потенциальной реакции аудитории. Педагог, обладающей высшей степенью компетентности, будет оценивать исполнительскую интерпретацию концертного исполнителя не в соответствии со шкалой «правильно – неправильно», а в соответствии с моделью «выбор – качество реализации – осознанность и готовность к последствиям выбора».

Совершенно аналогичный принцип применяется и в рамках представляемой методической модели развития мастерства исполнительской интерпретации как главного компонента профессионального мировоззрения. Практика профессиональной подготовки концертного исполнителя в отечественных вузах наглядно демонстрирует, что столь несоответствующая всей сложности исполнительской интерпретации шкала оценки активно используется современными педагогами если не в отношении всей интерпретации в целом, то, как минимум, в отношении отдельных компонентов процесса. «Камнем преткновения» может стать стиль или содержание визуализации образа и т.д. В

этом плане антагонизм суждений педагога и ученика, ведущий к противостоянию и в большей степени обслуживающий удовлетворение психологической потребности в признании, не позволяет студенту сформировать должным образом целостное представление об исполнительской интерпретации как о многоуровневом и инвариантном по содержанию и по результату процессе.

Безусловно, когда речь идет о формировании профессионального мировоззрения, еще более сложном процессе, – утверждение явного или неявного знания «абсолютной истины» педагогом представляется еще более деструктивным по своим последствиям фактором. Как следует из представленных в предыдущих главах рассуждениях о сущности профессионального мировоззрения – его формирование как системы, точно так же, как и в случае интерпретации художественного образа, *a priori* предполагает наполнение полей свободного выбора ярко выраженным индивидуальным содержанием. Навязывание «абсолютной истины» попросту будет препятствовать завершению формирования профессионального мировоззрения как системы и его дальнейшей дисфункциональности.

3. Центрирование внимания педагога на интенсивности усвоения студентом нормативного объема знаний и умений, определяющих профессиональное мировоззрение, и проведение четкой границы между нормативным полем и полем свободного выбора.

4. Было установлено, что в отношении исполнительской интерпретации как предмета образовательного процесса необходимо придерживаться определенной позиции. В педагогическом аспекте она представляет собой реализуемые в процессе воплощения художественного образа произведения, следующие совокупности личностных характеристик (в том числе, характеристик деятельностных) исполнителя:

- система ценностно-смысловых ориентиров исполнителя,
- эмоционально-волевая сфера,
- система теоретических воззрений и комплекс исполнительских навыков и умений, духовные и творческие способности.

«Мотивационно-ценностный компонент выражает потребность личности в творчестве... Логико-конструктивный компонент отражает не только объективный процесс получения различных технологических и теоретических знаний и умений, но и выстраивания их в определенную иерархическую систему... Художественно-практический компонент является наиболее интегративной и созидательной частью интерпретационной культуры учителя музыки... Сущность интерпретационной культуры определяется пониманием единства как познавательной, так и созидающе-творческой деятельности», – пишет М. Д. Корноухов [138, с. 23].

«В процессе интерпретирования музыкального сочинения, состоящим из двух этапов, ведущая роль принадлежит познавательным и духовным способностям студента. Первый этап интерпретации предполагает видение, уяснение целостности произведения; расшифровку взаимосвязи культурных традиций и стилевых особенностей сочинения через внешние знаковые формы текста сочинения; определение индивидуального характера внутри целого всех деталей произведения. Постигание этого этапа происходит успешнее на фоне выраженного познавательного интереса и психической активности личности, характеризующих познавательные способности студента», – замечает Л. В. Вахтель [44, с. 10].

Как видим, оба исследователя придерживаются вполне близких воззрений на сущность интерпретации, что выражается, прежде всего, в том, что оба они склонны разделять ее как процесс на четко очерченные компоненты, являющиеся результатом различных комплексов личностных характеристик студента. Обратим внимание, что каждый из этих комплексов подлежит развитию через абсолютно конкретный набор методов. Так, например, не нуждается в пояснении работа над формированием комплекса исполнительских навыков и умений музыканта-инструменталиста – в случае каждой специализации речь идет о целых системах методик развития многоуровневого комплекса знаний, навыков и умений, обеспечивающих физический аспект исполнительского процесса. Система теоретических знаний обеспечивается как занятиями в специальном классе, так и изучением соответствующих дисциплин, позволяющих будущему концертному

исполнителю осуществлять анализ историко-культурной среды, музыкальной формы, гармонического языка и других структурных компонентов музыкального текста. Эмоциональная и познавательная сферы развиваются за счет целого спектра вполне конкретных подходов, включая, например, проблемное обучение.

Несмотря на вполне конкретную структуру процесса, определенные нормативные параметры его содержания и строго определенные методы, педагогу следует формировать собственную стратегию работы, исходя исключительно из понимания выявленных на стадии диагностики и наблюдаемых впоследствии индивидуальных особенностей каждого студента в ситуации формирования мировоззренческой парадигмы каждого студента. В этом случае свобода педагога в плане выделения значимости того или иного метода из числа «классических» и последовательности их применения представляется весьма широкой.

5. Несмотря на то, что оба подхода к рассмотрению и реализации исполнительской интерпретации как предмета педагогической работы предполагают актуализацию совершенно разных компонентов ценностно-мотивационной сферы личности, именно их сочетание в рамках одного и того же педагогического времени-пространства и является тем стержневым принципом или, вернее сказать, компонентом методической экспериментальной модели, определяющим актуальность и реализацию всех остальных.

6. В соответствии с современными представлениями о логике построения учебного процесса в системе музыкального образования, отраженными в ФГОС, а также в прогрессивных методических разработках, структурирование и распределение учебного материала должно осуществляться на основе спирального принципа. Суть этого принципа заключается в делении учебного материала в рамках одного отрезка обучения на сегменты, последовательность которых повторяется в аналогичном по функции и цели следующем отрезке, но с усилением глубины и детализации содержания. Аналогичный принцип с необходимостью должен применяться при формировании профессионального мировоззрения, с той разницей, что в условиях перегруженности учебного плана, а также ярко выраженной индивидуализации структуры учебного материала, реализация

спирального принципа не обязательно должна обладать столь же строгой периодичностью. Гораздо важнее выделить, что при постоянном подключении к центральному компоненту методики новых компонентов (новых методов, новых систем знаний, блоков учебного материала и т.д.) педагог должен постоянно возвращать студента к осознанию ключевых элементов мировоззренческой парадигмы – «я» и «картина мира» – взаимодействующих через профессиональную концертную исполнительскую деятельность.

7. Необходимость использовать методологию проблемного обучения. Как справедливо отмечает Б. З. Вульф, поиски «моделей, которые позволяли бы обучать критическому, продуктивному мышлению, привели к созданию проблемного обучения – одного из видов обучения, основанных на использовании эвристических методов – специальных методов, используемых в процессе открытия нового. Данный вид обучения ставит своей целью развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер. В поисковый процесс вовлекаются и тем самым активизируются знания и аналитические умения, имеющиеся у обучаемых» [51].

При формировании профессионального мировоззрения, в котором на современном этапе необходима самостоятельность конструирования и защиты позиции по наиболее значимым его компонентам, реализация проблемного подхода представляется оптимальным путем достижения цели. Ведь именно способность осознать принципиальную неполноту знания, обуславливающую необходимость самостоятельного поиска, и является фактором обретения такой позиции и умения ее защищать.

Таким образом, основным направлением представляемой методической модели процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей выступает работа над исполнительской интерпретацией, которая заключается в максимальном овладении теоретическим, психоэмоциональным и двигательнo-техническим инструментарием, в максимальном повышении уровня осознания обучающимся структуры и

содержания этого процесса, специфики реализации в нем личностных психоэмоциональных характеристик, в осмыслении его и управлении им как главным смысловым компонентом профессиональной концертной исполнительской деятельности.

Основной формой реализации методической модели процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей (таблица 3.1.1) выступает экспериментальный факультатив в индивидуальном формате обучения, поскольку, во-первых, на этапе же апробации значительная структурная свобода в реализации учебного материала, характерная для факультативных занятий, позволяет устранить выявляемые в процессе практического применения изъяны методики. Во-вторых, свобода посещения факультативных занятий снижает риск возникновения деструктивных конфликтов между педагогом по специальности и ведущим факультатива, поскольку присутствие на нем – результат свободного выбора студента, сделанного на основе выявления соответствующей потребности. Для будущих концертных исполнителей классическая методическая модель, предполагающая индивидуальные занятия, остается неизменно эффективной в процессе формирования профессионального мировоззрения.

Таблица 3.1.1 – Схема методической модели процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Компонент	Описание
1	2
Цель	Определение теоретического конструкта экспериментальной методики формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1) Установление механизма формирования профессионального мировоззрения на основе исполнительской интерпретации. 2) Выявление содержательных компонентов и условий формирования профессионального мировоззрения. 3) Определение критериев сформированности и организационно-методическое обеспечение процесса формирования профессионального мировоззрения

Продолжение таблицы 3.1.1

1	2
Психолого-педагогические принципы	Идейное содержание профессионального мировоззрения, принцип целостности и принцип индивидуальности построения учебной стратегии
Методологические подходы	Целостный и индивидуальный
Основное направление процесса	Овладение теоретическим, психоэмоциональным, двигательнотехническим инструментарием, повышение уровня осознания структуры и содержания этого процесса, специфики реализации в нем личностных характеристик
Содержательные компоненты	Знаниевый, эмоционально-мотивационный, этикоэстетический, деятельностный, рефлексивный
Основные средства	Средства общегуманитарных и музыкально-педагогических дисциплин
Организационное обеспечение	Экспериментальный факультатив в индивидуальном формате обучения
Методическое обеспечение (сопровождение)	Методы и методические приемы формирования компетенций во взаимосвязи исполнительского процесса и мировоззренческой парадигмы в формате «здесь и сейчас»
Критерии оценивания	<p>Диагностический инструментарий: методика выявления степени сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной деятельности и методика выявления соответствия содержания профессионального мировоззрения нормативным требованиям.</p> <p>Критерии: целостность и завершенность</p>
Условия реализации методической модели	Педагогические установки с учетом индивидуальных характеристик будущих концертных исполнителей
Результат	Сформированность профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя

Целью экспериментального факультатива представляется формирование у студента видения себя как актора будущей профессиональной деятельности в контексте ее целей и задач, которая находится в сложном взаимодействии с другими мировоззренческими компонентами. На деятельностном уровне достижение этой цели проявляется в обретении обучающимися навыков осознанного управления психоэмоциональным и материальным содержанием и интенцией своего профессионального занятия.

3.2. Содержание экспериментальной методики формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Обратимся к учебному процессу, в котором реализуется экспериментальная методическая модель формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на основе реализации всего многообразия вариантов работы над мастерством исполнительской интерпретации. Предлагается следующая последовательность действий, которая представляет собой определенную этапность работы, конкретные действия на каждом этапе, а также методы и методические приемы, которые позволяют достичь поставленной цели, что представлено в таблице 3.2.1.

Таблица 3.2.1 – Основные этапы работы над исполнительской интерпретацией

Этап работы 1	Действия 2	Методы и материалы 3
I. Работа реальным исполнительским процессом	I. 1. Исполнение студентом музыкального текста.	I. 1. Целостное восприятие исполнения 1-2 произведений любой формы, стиля и жанра из актуального репертуара студента. Исследуется весь комплекс музыкально-исполнительских характеристик, а также (по аналогии с диагностическим этапом) все поведенческие (в том числе и визуально воспринимаемые компоненты)
	I. 2. Свободные пояснения студента относительно собственного исполнения	I. 2. Рассуждение в течение нескольких минут на тему, связанную с предшествующим исполнением: оправдание ошибок, свое отношение. Наводящие вопросы, позволяющие студенту высказаться о предмете собственных самоощущений, собственной оценки исполнения, допущенных ошибок, своего идеального видения исполнения

Продолжение таблицы 3.2.1

1	2	3
	<p>I. 3. Обратная связь от педагога, направленная на формирование у студента целостного восприятия собственного исполнительского процесса и как самоценного, и как ключевого фактора формирования профессионального мировоззрения. Выявляются основные пробелы в восприятии студентом процесса его исполнения музыкального произведения</p>	<p>I. 3. Целостный анализ исполнения с изложением его результатов студенту с минимизацией оценочных («хорошо» / «плохо», «профессионально» / «непрофессионально») суждений. Диалог – для уточнения точности восприятия педагога и понимания студента. Вначале исполнительская интерпретация рассматривается как самоценный процесс, затем педагогом осуществляется экстраполяция полученных наблюдений на поведенческую модель студента в будущей профессии – то есть применяются оба подхода</p>
<p>II. Анализ отношений, взглядов, чувствований</p>	<p>II. 1. Работа над повышением осознанности студента в воплощении художественного образа в его исполнительском процессе</p>	<p>Реализуется индуктивный подход, предполагающий движение в мировоззренческом познании студента от частного к общему. В данном случае – от процесса исполнительской интерпретации в режиме «здесь и сейчас» до интерпретации как «двигателя» мировоззренческой парадигмы. II. 1. Диагностика круга взглядов, чувств и желаний студента относительно исполняемого музыкального материала. Диагностика пробелов в знании о сопровождении исполняемого произведения (стиль, жанр, история и т. д.). Вносится элемент лекционного изложения теоретического и исторического материала в</p>

Продолжение таблицы 3.2.1

1	2	3
		<p>соответствии с тем уровнем развития знаниевого компонента, который присутствует на данный момент у конкретного студента.</p> <p>Исследование возможностей соединения в игровом процессе субъективных личностных характеристик обучающегося и объективных параметров музыкального текста – выбор пути интерпретации и определение степени ответственности за выбор.</p> <p>Направление осознанного внимания студента на его основной способ работать с музыкальными текстами.</p> <p>Творческие задания на развитие представлений о художественном образе музыкального текста.</p> <p>Творческие задания практической направленности на развитие мастерства исполнительской интерпретации</p>
	<p>II. 2. Формирование максимально целостного представления о поведенческой модели, демонстрируемой студентом в рамках исполнительского процесса (по отношению к музыкальному материалу и по отношению к публике)</p>	<p>II. 2. Направление внимания студента на основные компоненты его поведения (экстраполяция выявленных при анализе исполнительской интерпретации механизмов на модель поведения, обслуживающую интерпретацию и всю деятельность в целом).</p> <p>Интервьюирование, направленное на выявление наиболее трудных в психоэмоциональном отношении моментов в исполнительском процессе.</p> <p>Диалог, проясняющий возможный круг причин.</p> <p>Творческие и психологические задания, направленные на повышение степени осознанности.</p> <p>Ключевым методом данного этапа является моделирование наиболее</p>

Продолжение таблицы 3.2.1

1	2	3
		<p>трудных для студента реальных и потенциальных ситуаций в рамках концертной исполнительской деятельности.</p> <p>Возможно применение методики «горячего стула» для повышения осознания наиболее трудных для переживания психоэмоциональных реакций на межличностные отношения в рамках концертной профессиональной деятельности</p>
<p>III. Исполнительская интерпретация как часть картины мира</p>	<p>III. Формирование максимально осознанного отношения к тем ключевым характеристикам исполнительской интерпретации и исполнительского процесса, которые являются определяющими с социокультурной точки зрения, то есть основными факторами взаимодействия с окружающей действительностью</p>	<p>III. Диалог – обсуждение значения исполнительской интерпретации как социокультурного элемента и как элемента картины мира.</p> <p>Определение ключевых наиболее общих целей студента в его будущей профессии.</p> <p>Анализ этического и эстетического влияния его исполнительской интерпретации на социокультурную среду.</p> <p>Лекция – изложение социокультурных научных концепций и теорий относительно функции музыкального искусства в современном социуме, пояснение.</p> <p>Творческие задания по теории исполнительской интерпретации, проясняющие для студента сущность взаимосвязи его деятельности и других сфер современной ему культуры</p>
<p>IV. Определение зоны роста</p>	<p>IV.1. Обратная связь от студента относительно проведенного с ним занятия</p>	<p>IV.1. Самостоятельный или сопровождаемый наводящими вопросами монолог студента о своем актуальном состоянии, впечатлениях от полученного опыта, пожелания к будущим занятиям, перспективы реализации полученного опыта в исполнительской практике</p>

Продолжение таблицы 3.2.1

1	2	3
	IV. 2. Повторное исполнение музыкальных произведений	IV. 2. Целостное восприятие исполнительского процесса, включая собственно исполнительские характеристики, а также поведенческую модель (фиксация «микроизменений» в сравнении с первым исполнением). Краткая обратная связь от педагога на предмет выявленных изменений
	IV. 3. Определение дальнейших путей работы на трех этапах осознания процесса исполнительской интерпретации	IV. 3. Подробное изложение студентом собственных предпочтений относительно приоритетной зоны роста в мастерстве своей исполнительской интерпретации (на всех трех уровнях). Коррекция и дополнение (при необходимости) пожеланий замечаниями педагога, определение границ работы к следующему занятию. Определение массива литературы и действий, необходимых для освоения к следующему занятию

Обратим внимание, что в предложенной этапности работы уже заложена спиралевидная структура. Во-первых, работа в зоне роста – это создание предпосылок для работы с непосредственным исполнительским процессом на следующем занятии. Во-вторых, сам по себе возврат к непосредственному исполнению на заключительном этапе есть возврат к работе над музыкальным текстом с гораздо более глубоким (даже в сравнении с началом занятия) опытом осознания.

Сразу следует оговориться, что распределение времени на реализацию всех четырех этапов реализации экспериментальной методики зависит от особенностей работы в каждом конкретном случае. Продолжительность определяется в индивидуальном порядке. Некоторым студентам на первых занятиях требуется

много времени, чтобы научиться говорить свободно и искренне на заданную тему. В то же время, учитывая объективные параметры организации любого учебного процесса, связанного с исполнительским процессом на музыкальном инструменте (физическая и психическая утомляемость, необходимость структурировать урок, оставляя в нем место для усвоения нового музыкального материала или новых аспектов уже изучаемого материала и т.д.), предлагаются следующие методические рекомендации для двух типов занятий:

1. Занятие полностью посвящается исполнительской интерпретации – каждый из первых двух этапов длится по 30 минут, третий этап – 15–20 минут, четвертый – 10 минут.

2. Модель реализуется в условиях урока, не связанного непосредственно с исполнительским процессом: первые два этапа – от 20 до 35 минут, третий этап – от 35 до 45 минут.

Обратимся к конкретному содержанию каждого из этапов.

Первый этап. Диагностическая работа педагога начинается фактически с того момента, когда студент заходит в аудиторию, поскольку в фокусе его внимания должны быть абсолютно все компоненты мировоззренческой парадигмы. Когда речь идет о самом начале учебного процесса, то есть самых первых занятиях, педагогу надлежит практически полностью отказаться от задачи делать окончательные суждения относительно мировоззренческой картины, мастерства интерпретации и потенциала студента – и всецело сосредоточиться на «чистом наблюдении».

В значительной степени этот этап напоминает описанный выше первый комплекс диагностических мероприятий, в том числе по совокупности измеряемых компонентов, но на гораздо более глубоком уровне. Присвоение числовых значений и вербальных формулировок здесь не требуется, однако, учитывая значительное количество исследуемых параметров, педагогу следует порекомендовать использовать и диктофон, и даже видеозапись не только исполнения студентом на занятии произведений, но и всего занятия целиком, чтобы после иметь возможность для еще более глубокого анализа. Однако, конечно, такое

возможно только с разрешения студента при гарантии конфиденциальности записей.

В ситуации, когда студент не демонстрирует никакого желания что-либо комментировать относительно своего исполнения, либо из-за волнения, либо из-за трудностей в речевой деятельности такого уровня, рекомендуются следующие наводящие вопросы, а именно:

1. При явном недовольстве студента своей игрой («Скажите, пожалуйста, понравилось ли Вам Ваше исполнение?», «Вы выглядите недовольным после своей игры, можете ли пояснить, почему?»).

2. При явном волнении студента, мешающем ему говорить, или при наличии явных проблем с речевой деятельностью, необходимо помочь ему структурировать речь («Давайте вначале поговорим о ..., затем о ...»).

3. В ситуации, когда студент демонстрирует явное нежелание говорить и не хочет никак это аргументировать, необходимо уточнить, зачем именно он тогда пришел на факультативное занятие, и в зависимости от ответа делать вывод о разумности дальнейшего продолжения занятий.

Пункт 3, согласно которому педагог дает студенту развернутую обратную связь, является одним из наиболее трудновыполнимых и почти невыполнимым на самых первых занятиях. Невозможным представляется сформировать сразу же целостную картину исполнительского мастерства студента. В этой ситуации представляется разумным ограничиваться исключительно диалогом, проясняющим наиболее сложные для понимания компоненты исполнительского процесса и поведения и констатацией наиболее яркого сегмента воспринимаемой феноменологии, демонстрируемой студентом.

«Точками опоры», на которые, прежде всего, педагог должен обратить внимание студента, являются: соблюдение стиля музыкального произведения, целостность музыкального повествования (стилевая и жанровая целостность, музыкальная форма), сочетание поведения, имиджа с исполнительским процессом. Позднее, когда об испытуемом уже будет составлено более или менее целостное мнение, педагог совершенно ясно будет представлять себе то, какую динамическую

систему представляет собой исполнительская интерпретация данного конкретного студента. И в этом плане главной задачей педагога является выявить в этой системе противоречия, не являющиеся результатом оригинального творческого поиска самого молодого исполнителя.

Приведем пример: обучающийся исполняет Шестнадцатую сонату для фортепиано *C-dur* KV 545 В. А. Моцарта. Наблюдения за его поведением и исполнением наглядно демонстрируют, что студент выглядит чрезвычайно неряшливо, недостаточно вежлив в общении. Его исполнение характеризуется постоянными нарушениями в целостности формы и стиля, но при этом в ряде эпизодов он старательно имитирует при игре Сонаты звучание аутентичного инструмента. В диалоге выясняется, что его главной целью при исполнении данного сочинения является максимально точная трансляция не только оригинального замысла композитора, но и передача самого «духа эпохи классицизма». Подобные наблюдения с высочайшей долей вероятности могут сказать педагогу, что он имеет дело с исполнителем, который на рефлексивном уровне стремится к аутентичности исполнения, но при этом обладает весьма ограниченным набором «инструментов» (практических навыков), с помощью которых он мог бы это осуществить, очень слабым пониманием себя как участника коммуникации с аудиторией и минимально развитой рефлексией.

Из этих суждений вполне возможно при проведении соответствующих наблюдений выстроить и ту мировоззренческую модель, которой на данный момент обладает данный студент. Ее можно охарактеризовать как систему, представленную достаточно сильно развитым знаниевым компонентом, представленным в основном знаниями о специфике организации музыкального текста в разные эпохи, эстетике и идейно-образном содержании музыки, а также с четким целеполаганием в рамках своей миссии как концертного исполнителя. Но при этом важно констатировать у него низкий уровень присутствия других мировоззренческих компонентов, слабо сформированные этико-эстетический и деятельностный компоненты, достаточно сильный эмоционально-мотивационный компонент и практически отсутствующую рефлексивность. Фактически, перед

педагогом встает задача «достройки» мировоззренческой системы у студента. При этом, вполне возможно, что в процессе «достройки» совершенно и не потребуется смена целеполагания.

Здесь важно подчеркнуть, что устойчивых «наборов противоречий», которые могли бы рассматриваться как эквиваленты диагнозов, не существует. И в этом плане преподавателю, прежде всего, следует искать их, и уже затем заниматься совместно со студентом «настройкой» его личной системы знаний, умений, навыков и рефлексии, благодаря которой осуществляется исполнительская интерпретация.

Второй этап (анализ отношений, взглядов, чувствований) является наиболее трудным в плане объема задач и учебного материала, но в то же время именно в нем педагог (и студент) обладает наивысшей степенью свободы в своей работе. Сложность представляется в определении круга интерпретационных знаний, навыков и умений обучающегося (на примере конкретного произведения), а также совокупность его негативных эмоциональных реакций на исполнительский процесс.

Значимость и неразрывность этих «двух звеньев одной цепи» невозможно переоценить, поскольку эмоциональная неудовлетворенность процессом может быть обусловлена именно недостаточностью знаний студента о тексте, а не неким онтогенетически детерминированным неприятием. Вначале в рамках интервьюирования педагог проясняет эмоциональное содержание исполнительского процесса, стремясь выделить те негативные эмоциональные компоненты, которые были спровоцированы именно особенностями музыкального текста, и те, которые связаны с другими факторами: например, негативное эмоциональное напряжение.

Первый компонент реализуется через несколько очень простых вопросов относительно стиля музыкального произведения, относительно истории его создания, творчества композитора, музыкальной формы, драматургии и других музыкально-теоретических аспектов музыкального текста.

Второй компонент требует значительно больше времени и усилий: педагогу, прежде всего, следует задать вопрос о целеполагании исполнительского процесса применительно к данной конкретной ситуации («Зачем Вы исполнили это произведение здесь?»). Важно создать такую психологическую атмосферу в аудитории, чтобы ответ на данный вопрос был как можно более честным: от «я испытываю явные проблемы с пониманием данного сочинения» до «я хочу, чтобы меня похвалили». Впрочем, и столь искренние ответы требуют от исполнителя мощной рефлексии, которой у него может и не быть.

Педагог должен попросить студента описать свое состояние в процессе исполнения. Насколько тот был эмоционально включен в процесс, и какие эмоции он мог бы отнести к «отвлекающим факторам». Среди возможных вариантов ответа: волнение, скука, физический дискомфорт, неопределенная в своей причине тревожность и т.д.

При определении эмоционального круга, сопровождающего исполнительский процесс, педагогу следует задать следующий вопрос, который должен проложить «водораздел» между эмоциями общеличного плана и эмоциями, постоянными и ситуативными для исполнительского процесса. Вопрос формулируется следующим образом: «Каждый ли раз при исполнении музыкального произведения Вы испытываете эти ощущения?». В зависимости от ответа, педагог задает следующий вопрос относительно того, при каких условиях исполнения обучающийся не испытывает подобных негативных эмоций. И заключительным вопросом является: «Были ли в Вашей исполнительской деятельности случаи, когда Вы отдавались исполнению музыки настолько, что оказывались полностью эмоционально вовлечены в этот процесс и не испытывали никаких посторонних эмоций?». Если подобное состояние уже было пережито будущим концертным исполнителем, то крайне важным является обнаружение обстоятельств и факторов, к нему приведших.

Следовательно, цель интервьюирования, опроса и диалога заключается в обретении предварительного, а затем и целостного понимания причин, которые сделали бы возможной абсолютность эмоционального погружения, что является

фактором полного оформления исполнительской интерпретации как системы, которая может быть дополнена исключительно новыми теоретическими знаниями относительно исполняемого произведения и совершенствованием техники игры в соответствии с концепцией формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.

Крайне важно, чтобы на этом этапе работы педагог просил обучающегося играть музыкальный текст на инструменте для того, чтобы актуализировать ситуативные и постоянные эмоциональные константы его игрового процесса. Не обязательно играть все сочинение снова целиком. Достаточно небольших отрезков, чтобы выявить, возвращаются ли прежние эмоции или нет. В качестве перерыва педагог работает в формате, напоминающем лекционный, над пробелами в музыкально-теоретических познаниях испытуемого. Возможно, этот фрагмент занятия и вовсе не понадобится, однако, скорее всего, пришедший на урок будущий концертный исполнитель не будет обладать всей полнотой знаний относительно исполненного им музыкального произведения. Как следует из одного из выведенных нами ранее принципов, содержание данного компонента не является заранее утвержденным и зависит исключительно от совокупности знаний испытуемого на данный момент времени.

Важное значение имеет работа над осознанием интерпретации и ее совершенствованием на трех уровнях – интерпретация-сама-по-себе, интерпретация-в-профессии, интерпретация-как-проявление-профессионального мировоззрения. К началу этого этапа педагог уже, как правило, имеет в большей или меньшей степени сформированную точку зрения относительно специфики интерпретационного конструирования данного студента, то есть приблизительно видит круг предполагаемых проблем. Исходя из своего представления, он может предложить исполнителю на выбор упражнения из нескольких блоков.

Однако важно подчеркнуть, что первым и главным условием начала работы является предварительный краткий музыкально-теоретический анализ, направленный на то, чтобы выработать у учащегося самое общее (если таковое все еще отсутствует) представление о художественном образе музыкального

произведения. Лучше всего здесь подходит метод анализа музыкальных форм Ю. Н. Холопова [324].

Определив основные контуры формы и драматургии, студентам предлагается выполнение несколько творческих заданий:

1. Упражнения на изучение логики музыкального языка данного композитора, представленного в исполняемом произведении. Здесь важно учитывать осознание обучаемым стиля, жанра и конкретных их претворений в рамках музыкального языка конкретного композитора в разных произведениях, а также заниматься с ним основами импровизации. Например, учиться импровизировать в стилистике А. Вивальди на основе выявления ритмико-интонационных формул в его сочинениях различных жанров. Впрочем, при невозможности это осуществить, студент может пользоваться исключительно тем музыкальным материалом, который уже исполнял. Для выполнения упражнения важно выделить одну или две устойчивые и семантически значимые ритмико-интонационные конструкции в произведении и предпринять попытку развить их в том же ключе, в котором это происходит в произведении, но с другим эмоциональным наполнением, при этом импровизации не обязательно быть виртуозной.

Выполнение упражнений ставит перед собой две цели – углубить понимание будущим концертным исполнителем особенностей музыкального языка композитора и, что, возможно, более важно, почувствовать себя в гипертрофированной роли творца, художника, создателя новых сегментов музыкальной реальности. Конечно, здесь важно следить за тем, насколько учащийся точен при передаче стилевых особенностей музыки композитора в своей импровизации, однако не менее важным является опрос его на предмет ощущений, связанных со, скорее всего, абсолютно новым для него типом творчества. Позитивный ответ, демонстрирующий получение удовольствия от импровизации, скорее всего, свидетельствует о наличии в учащемся мощного потенциала к совершенствованию мастерства исполнительской интерпретации.

Вариантами этого упражнения будут: самостоятельное сочинение каденции к произведению; попытка «пересочинить» какой-либо фрагмент произведения, например, коду, так, чтобы эмоциональное содержание музыкального текста полностью изменилось. В таком варианте упражнение ставит перед собой цель выработать в учащемся понимание логики музыкального повествования, обусловленности развертывания идейно-образного содержания каждым компонентом, каждым уровнем музыкального текста.

2. Упражнения на осознание художественного образа.

Центральными здесь являются упражнения, восходящие к «классическому фонду» методов начального музыкального воспитания, предполагающие осознание образа на основании изложения музыкальных впечатлений другими, не связанными с музыкальными, средствами выразительности. Учитывая, что в данном случае речь идет о работе со студентами, уже имеющими очень большой слушательский интерпретационный опыт, подобные упражнения («Нарисуйте рисунок», «Составьте историю») могут быть усложнены до соответствующего уровня. Ниже будут представлены три типа упражнений, которые можно выполнять только при условии уже детальной музыкально-теоретической проработки музыкального текста.

Не менее важным является и изучение социокультурного контекста произведения. Речь идет не только об изучении истории создания произведения, а, прежде всего, о социальной платформе и функции стиля и жанра во времена его создания, а также о связи произведения с другими видами искусства, в том числе с живописью и литературой. Этот комплекс знаний будет формироваться или дополняться у учащегося постепенно, в ходе реализации теоретических сегментов занятий. Именно поэтому их вряд ли можно предлагать обучающемуся на начальном этапе работы.

Также очень важно подчеркнуть, что на данном этапе временно приоритетной признается парадигма, при которой аутентичный идейно-образный строй и оригинальный стиль, явленный композитором, представляют собой

наивысшую ценность с точки зрения интерпретационной познавательной активности.

Рассмотрим упражнение, предполагающее вербальную активность (письменную или устную, в зависимости от пожеланий студента. Более предпочтительной, учитывая, что инструментальное исполнительство – процесс манипуляций с физически воспринимаемым звуком, является устная форма).

Упражнение выполняется следующим образом: обучающийся рассматривает музыкальное повествование как материал, который можно ассоциировать с развертыванием во времени различных эмоционально-смысловых образов, находящихся в разных типах взаимодействия (в состязании, конфликте, диалоге). Вначале студент формулирует эти образы в максимально абстрактном виде (например, «мужественный образ», «таинственный образ», «зловещий образ»). Важнее всего, чтобы, несмотря на отсутствие персонализации, характеристика была максимально точной и, что еще более важно, чтобы она была полностью аргументирована. Например, мужественность образа достигается за счет динамического нюанса, синкопированного ритма, спецификой гармонических смен и т.д.

После такого развернутого анализа и при соответствующем изучении исторических обстоятельств создания произведения, студент должен вербально изложить музыкальное повествование как историю взаимодействия образов, желательно, используя интонационные, динамические и артикуляционные средства выразительности. Речь, конечно, не идет о том, чтобы изложение представляло собой «линейное» описание истории. Здесь студент обладает достаточно большим простором для свободного выбора. Например, музыкальное повествование может ассоциироваться у него с воспоминанием персонажа. В таком случае предлагается косвенная характеристика самого персонажа, а затем смысловой ряд воспоминания, то есть история совершенно необязательно должна иметь линейный сюжет или сюжет как таковой в принципе. Главным здесь является то, чтобы фантазия студента была максимально связана с композиторским замыслом в выражении аутентичных эстетических принципов (и здесь особенно важным

является понимание студентами особенностей литературы и поэзии, того социокультурного контекста, в котором было создано данное музыкальное произведение), предлагаемых обстоятельств (например, если речь идет о произведении XIX столетия, фабула произведения не может разворачиваться в реалиях XXI века). Особое внимание следует уделять темпу повествования, который должен отражать темповый план повествования музыкального произведения. Конечно, речь не идет о полном копировании – подобное попросту невозможно. Однако темповые разделы (частота смен интонации и тембра, скорость говорения) должны ассоциироваться с аналогичными разделами в музыкальном произведении. Для этого лучше всего подойдут произведения, выполненные в форме сонатного *Allegro*. Однако краткие речевые «зарисовки» вполне можно создавать и для других музыкальных форм.

Следующее упражнение предполагает визуализацию образного строя музыкального произведения. Речь не идет о полном повторении классического упражнения «Нарисуйте музыку». Скорее, наоборот, непосредственная визуализация (создание рисунка или подбор видеоряда) в данном случае в большей степени вредна, нежели полезна, поскольку речь здесь идет об использовании других видов искусства, освоение выразительных средств которых может стать препятствием для достижения главной цели упражнения – углубить понимание образного строя музыкального текста.

С нашей точки зрения, гораздо более полезным является вербальное описание возникающего в представлении учащегося образного строя. Спектр вариантов работы здесь отличается обширностью. Например, упражнение можно выполнить как визуализацию с подробным описанием всех деталей (пейзажа, сцены, движения) ранее созданной истории. Задание может быть сформулировано совершенно иным способом: обучающийся должен разработать «картины», объединенные сюжетом, соответствующим идейно-образному развертыванию в музыкальном повествовании. Это могут быть сцены с действующими лицами, в которых постоянно меняется «кадр» или фокусировка, это могут быть статичные или, наоборот, динамичные картины. Сюжетная канва также может быть

чрезвычайно вариативной – от четкой причинно-следственной связи, до скрытых идейных арок.

Вне зависимости от того, какой вариант предпочтет обучающийся или какой вариант для него изобретет педагог, наиглавнейшим остается достижение четко осознаваемой обусловленности картины используемыми композитором средствами музыкальной выразительности. Как мы видим, в обоих случаях присутствует очень жесткое ограничение музыкального воображения студента и в том числе его творческой активности.

Как следует из условий реализации обоих упражнений, студент не должен использовать огромную часть своего интерпретационного потенциала, определяемого личной, индивидуальной эмоциональной реакцией. Ведь проблема, как это наглядно демонстрирует практика, и заключается в том, что музыкальное воображение – в случае огромного числа концертных исполнителей, являясь по сути никак не ограненным алмазом – превращается в «булыжник», об который исполнитель «спотыкается», выстраивая собственную интерпретационную модель. Вот пример из личных педагогических наблюдений. Талантливый тромбонист, студент одного из российских вузов, считал «Концертино» для тромбона с оркестром *Es-dur* Фердинанда Давида одним из самых любимых оригинальных сочинений для своего инструмента. Он даже неоднократно отмечал тот факт, что когда он начинает играть это сочинение, то музыка «как бы сама льется из его инструмента», ему не приходится прилагать каких-то значимых интеллектуальных усилий. Вместе с тем, он в своей интерпретации использовал настолько неадекватные стилю и жанру выразительные средства (динамические контрасты, штрихи, темпы), что каждое публичное исполнение, будь то отчетный концерт либо же исполнение на конкурсе, каждый раз вызывало весьма негативную реакцию экзаменационной комиссии или жюри, вплоть до «провалов» на исполнительских конкурсах. Его исполнение, безусловно, было крайне выразительным, и он был всецело вовлечен в процесс исполнения. Однако, будучи абсолютно лишенным понимания оригинальных стилей и замысла Фердинанда Давида, он, руководствуясь только своими эмоциями, превращал свою же

интерпретацию в тотальное искажение. Именно поэтому не сдерживаемая знанием эмоциональная реакция концертного исполнителя на музыкальный материал, за счет которой происходит формирование интерпретационной модели, становится подобной неукрошенному потоку огня, который выжигает идейно-образный строй музыкального текста, оставляя в итоге слушателя в недоумении.

Соответственно, третья категория упражнений предлагается студенту уже тогда, когда он в полной мере осознает все аспекты музыкального текста и максимально, насколько это только возможно, близок к пониманию оригинального замысла композитора. Кроме того, приступая к упражнениям данной категории, крайне важно, чтобы обучающийся научился максимально старательно выполнять упражнения из первой категории, включающие импровизацию. Идеальным является тот вариант, когда импровизация вне упражнений становится неотъемлемым элементом повседневной исполнительской практики студентов.

Третья категория упражнений носит название «Я и Композитор». Она как раз и посвящена пониманию исполнителем той доли искажений, которую он привносит в изначальный образный строй, заложенный в музыкальный текст композитором. Учитывая сказанное в первой главе об особенностях интерпретации, здесь отметим, что и выполнение предшествующих категорий упражнений совершенно не предполагало отсутствие искажений, поскольку, как было замечено, в принципе музыкальное произведение никогда не бывает тождественным самому себе. Однако во всех предыдущих случаях исполнение, с точки зрения организации мышления, избранных эстетических систем и конкретных средств исполнительской выразительности, было направленным на приближение к аутентичному авторскому замыслу. Цель же третьей категории упражнений и заключается в том, чтобы исполнитель в полной мере осознал огромный спектр своих возможностей в создании идейно-образного содержания в рамках конкретного музыкального повествования.

В данном разделе могут использоваться совершенно те же формы упражнений, что присутствовали во второй категории. Однако на этот раз в них в качестве центрального элемента вносятся упражнения, предполагающие реальный

исполнительский процесс. Сущность представленных ниже заданий заключается в том, чтобы выработать в исполнителе понимание, подкрепляемое реальной исполнительской практикой, каким образом он сам может менять изначальный замысел композитора, сублимируя собственную интенсивную эмоциональную реакцию на музыкальный текст в игре, а также то, какие последствия для него самого как профессионала будет иметь та или иная степень искажения. Упражнения реализуются как во время занятий с тьютором, так и в рамках самостоятельной работы.

Работу можно начать с исполнения музыкального произведения во всех стилях, кроме оригинального. Например, если речь идет о Пятом скрипичном концерте *A-dur* KV 219 В. А. Моцарта, одном из наиболее ярких образцов жанра классической эпохи, то исполнителю можно предложить попробовать его исполнить так, как если бы его автором был композитор-экспрессионист: П. Хиндемит, Д. Д. Шостакович, Р. Шуман, П. И. Чайковский и т.д.

Обратим внимание, что воображаемая замена автора на композитора-экспрессиониста (например, А. Веберна) предполагает и замену выразительного комплекса, используемого скрипачом, на фактически противоположный в плане эстетических принципов. Ясный и сочный звук скрипки, уместный в Концерте В. А. Моцарта, должен быть заменен на практически лишенный тембра, часто бесцветный. Спектр используемых штрихов должен быть существенно сужен. Интерпретация стиля Концерта «в духе Д. Д. Шостаковича» предполагает выраженные искажения интонационной логики, чрезвычайно экспрессивное звуковедение, предельно контрастные штрихи. Исполнение «в духе Шумана» требует плавного звуковедения, *legato* на грани *glissando*, обильного *vibrato* и т.д. В процессе выполнения упражнения важно, чтобы стиль его исполнения сразу же указывал на конкретного композитора, или школу, или исторический стиль.

Вполне вероятно, что подавляющее большинство таких исполнений будет крайне ущербным с точки зрения художественной ценности. Однако так студент гораздо лучше усвоит (субъективно) значимость соблюдения оригинальной эстетической системы, в рамках которой выполнен музыкальный текст. И именно

поэтому так важно, чтобы выполнение этого упражнения начало выполняться не ранее того, как студент освоит в полной мере аутентичную (или классическую, что было бы более справедливо для старинных произведений) манеру исполнения. Важно, чтобы в процессе игры им использовался диктофон для самоконтроля.

Другое упражнение направлено на развитие рефлексии и требует высокого уровня психоэмоционального напряжения от самого студента. Речь идет о том, чтобы разделить образное содержание, предположительно привнесенное композитором в музыкальный текст, и содержание, которое продуцируется непосредственными эмоциональными реакциями самого студента. Безусловно, их полная дифференциация представляется невозможной, поскольку в строгом смысле – «оригинальное идейно-образное содержание» точно так же является продуктом личной эмоциональной реакции исполнителя.

Тем не менее, педагог может сосредоточить его рефлексиию в направлении, позволяющим выделить нечто в интерпретации художественного образа, чего, может быть, даже и не предполагал композитор. Речь идет о конгруэнтности эмоциональной окраски личного опыта исполнителя воспринимаемому музыкальному материалу. То есть педагогу необходимо попросить обучающегося вспомнить о тех первичных эмоциональных реакциях на исходный музыкальный материал, которые подкрепляли его стремление выучить и публично исполнять данное произведение. Очевидно, что это те же эмоциональные реакции, которые присутствуют в каждом человеке и делают его при прослушивании какой-либо музыки ее ценителем. Именно эти реакции в концертном исполнителе становятся главным источником интереса к исполняемому материалу и источником интерпретации.

В приведенном ранее примере с тромбонистом, исполнявшим на крайне низком в стилевом отношении уровне Концертино Ф. Давида, эта эмоциональная реакция была единственным источником его интерпретации, что и приводило к абсолютному искажению всех стилевых и жанровых параметров исполнения. Соответственно, после их выявления, ключевой задачей концертного исполнителя становится осознание возможностей их применения в рамках понимания

аутентичности замысла композитора. Однако потенциально исполнитель может взять на себя ответственность за последствия и в принципе отказаться от данной концепции либо использовать ее частично, и выработке этого умения посвящен третий блок упражнений.

Этот блок упражнений требует наивысшего уровня сформированности рефлексии. Он также реализуется, прежде всего, непосредственно в рамках исполнительского процесса. Имеет место следующая последовательность действий: исполнитель с педагогом обсуждает разные варианты идейно-эмоционального наполнения музыкального повествования и обусловленные ими перемены в используемом выразительном комплексе. Рассматриваться должен самый широкий спектр вариантов – как тех, что предполагают сохранение авторского текста и варьирование в нем компонентов, что и так предназначены композитором для индивидуального варьирования (динамическая амплитуда, конкретный метроном, тембровая краска), так и тех, что предполагают значительно большую произвольность в отношении авторского текста. Кроме того, студент должен обсуждать с педагогом не только те варианты интерпретации, которые обусловлены его искренними эмоциональными реакциями. Сам педагог должен предлагать ему такие версии идейно-образного содержания, которые отличались бы оригинальностью, неожиданной для студента. В этом плане педагог отчасти должен следовать примеру современных авангардных оперных режиссеров, которые зачастую трансформируют содержание либретто классических спектаклей так, что от оригинала не остается практически ничего. Студенту можно даже предложить интерпретацию, которая была бы диаметрально противоположна оригинальной, даже являлась бы пародией на нее.

Далее испытуемому следует попробовать поработать с инструментом над некоторыми из предложенных вариантов. После каждого исполнения требуется обсуждение с педагогом, в рамках которого должны быть получены ответы на следующие вопросы:

1. Нашла ли такая интерпретация позитивный отклик в эмоциональной сфере студента?

2. Как чувствовал бы себя обучающийся в случае реального концертного исполнения слишком далекого от оригинальной интерпретации художественного образа?

3. Кем в ходе такого исполнения считает себя студент – ощущает ли он себя сотворцом и равным композитору?

4. Ощущал ли он возрастание собственной психоэмоциональной раскрепощенности в ходе работы с «ложными» интерпретациями?

5. Хотел бы он и в будущем работать подобным образом над раскрытием художественного образа музыкального произведения?

Важно понимать, что, как и в предыдущих случаях, ответы и реакции студента не могут быть оценены по шкале «неправильно-правильно» – цель педагога заключается в формировании у него ощущения собственной творческой ответственности за результат исполнения. Так, например, если студент при ответе на второй вопрос говорит, что в случае реального концертного исполнения испытывал бы чувство стыда за слишком сильное искажение оригинального идейно-образного содержания перед публикой, то педагог должен акцентировать внимание испытуемого на том, что подобная реакция является его личным выбором, не отменяющем, впрочем, возможную негативную реакцию реальной публики. Педагогу важно пояснить, что точность интерпретации, равно как и наделение композитора «священным статусом», есть основной путь творческой самореализации. Студент обязан учитывать тот факт, что степень отступления от замысла композитора имеет строгую регламентацию и он (будущий концертный исполнитель) в попытке воплощения своих собственных творческих намерений должен опираться на знания истории создания произведения, законов драматургии и построения формы, чувство стиля, исполнительские традиции и т.д.

Взаимоотношения концертного исполнителя и публики составляют второй уровень работы – исполнительскую интерпретацию как центральный компонент профессиональной деятельности. Этот этап предполагает реализацию накопленных ранее знаний, умений и навыков в процессе творческой самореализации концертного исполнителя и динамики ее психоэмоциональной «платформы». На

этом этапе работы должен произойти возврат к рефлексии ощущений в рамках конкретных публичных исполнений музыкальных произведений. Главной системой, над развитием которой должна вестись работа на занятиях, является личностная цель концертного исполнителя в процессе концертного исполнения – предпринимаемые для достижения этой цели действия – психоэмоциональное сопровождение процесса.

Представляется очевидным, что в идеале все компоненты системы должны находиться в органичном взаимодействии – цель ясно определена, предпринимаемые для ее достижения действия адекватны ей, процесс достижения сопровождается позитивным эмоциональным фоном. Именно на этом этапе впервые в полной мере проявляются зачатки психоэмоциональной системы, именуемой профессиональным мировоззрением, включающей знаниевый компонент, эмоционально-мотивационный компонент, этико-эстетический компонент, деятельностный компонент и рефлексия как механизм, обеспечивающий целостность этой системы.

Теоретические занятия в этом плане безусловно важны – педагог может и должен говорить с обучающимся о специфике профессионального мышления и особенностях профессионального мировоззрения концертного исполнителя. Он может и должен раскрывать социальный аспект концертной деятельности музыканта-исполнителя в современном мире и т.д. Однако этого недостаточно для достижения цели, поскольку на данном этапе такие методы будут воздействовать исключительно на развитие знаниевого компонента. Собственно, в этом и заключается, как было показано выше, недостаток существующих методик, так как именно на этом этапе включается психологическое сопротивление студента, поскольку в образовательный процесс вовлекаются элементы, являющиеся источником потенциального стресса для него (например, проблема конкуренции, проблема востребованности и положения в иерархии профессионального сообщества). Именно поэтому на данном этапе ключевое значение вновь приобретает практика, которая на этот раз связана не только с непосредственным исполнительским процессом.

Исходя из очевидного предположения, что профессиональное мировоззрение, в силу сложности каждого отдельного его компонента, регулируется огромным множеством факторов, мы предлагаем использовать метод моделирования ситуаций. Предпочтение этого метода обусловлено тем, что именно при применении данного метода в режиме «здесь и сейчас» происходит актуализация всех основных, детерминирующих интерпретацию и мировоззрение факторов.

Отправной точкой работы являются выявленные еще на предыдущем этапе эмоциональные константы и ситуативные реакции исполнителя на процесс игры. На данном этапе они уже должны быть в основном фокусе его внимания. Педагог возвращает музыканта к вопросу о целеполагании, в этот момент уже гораздо лучше понимая его потенциал. Конечно, можно утверждать, что оптимальным для концертного исполнителя является множественное целеполагание, в котором в равной степени представлены потребность в признании, потребность в победе в конкурентной борьбе за внимание публики (занятие наивысших позиций в иерархии профессионального сообщества), потребность в коммуникации с публикой через исполнительский процесс, потребность в материальном заработке. Но, безусловно, для будущего концертного исполнителя приоритетом является потребность в творческой самореализации и коммуникации.

Однако на начальном этапе, в силу сложности задачи, лучше всего останавливаться на какой-либо одной, представляющейся наиболее важной для обучающегося цели. Педагог просит студента еще раз сформулировать цель и, следуя ей, начать «концертное исполнение». Уже в этот момент можно, используя методику предлагаемых обстоятельств, смоделировать ситуацию, опираясь на желания самого студента. Например, обучающийся желает (мечтает) исполнить данное произведение в сопровождении симфонического оркестра в одном из знаменитых концертных залов, можно смоделировать именно такую ситуацию. Для этого следует поэкспериментировать с пространством аудитории, соответствующим образом расставив мебель, попросить испытуемого максимально задействовать свое воображение (чтобы представить оркестр) и т.д.

В ходе исполнения педагог внимательно наблюдает за всеми компонентами поведения «на сцене» испытуемого и после исполнения обсуждает с ним эмоциональное состояние (прежде всего, доставляющие дискомфорт эмоции), мнение студента относительно успешности достижения цели, качестве своего исполнения, степени эмоциональной вовлеченности в него, его впечатление о восприятии самого себя «публикой». Однако самый главный элемент работы начинается после. В ситуации, когда основные характеристики процесса уже выявлены, педагог должен попросить будущего концертного исполнителя произвести ряд (индивидуально подбираемых) манипуляций с воображаемой ситуацией. Одним из самых распространенных решений является разговор с воображаемой публикой, о мнении которой у исполнителя есть собственное представление. Причем диалог разыгрывается одним и тем же человеком – испытуемым.

Он может начаться с простого вопроса: «Вам понравилось?» И далее сам же исполнитель, говоря за публику, может дать на него ответ. Далее педагог может попросить исполнителя изменить какой-либо сверхустойчивый компонент в сценическом поведении исполнителя в рамках моделируемой ситуации. Например, он может попросить внезапно при явной неудовлетворенности исполнителем своей игрой прекратить ее и выйти из зала. Подобная просьба достаточно хорошо позволяет выработать психологическую устойчивость перед опасностью «провала» на концерте, поскольку, поступая таким образом, студент как бы переживает одну из самых стрессовых ситуаций в его жизни.

Особой эффективностью обладает так называемая методика «горячего стула» в ситуациях, когда поведенческая модель испытуемого определяется какой-либо конкретной значимой фигурой. Например, это может быть дирижер студенческого оркестра. Эта фигура «вызывается» на стул, стоящий перед исполнителем, и между ним и ей, как и в предыдущем случае, происходит диалог, который является средством высветить разные аспекты личного отношения будущего концертного исполнителя к мастерству исполнительской интерпретации и к профессии в целом.

Нередко в подобных ситуациях выясняется, что студент демонстрирует полный дисбаланс во взаимодействии всех компонентов профессионального мировоззрения. Так, например, он может постулировать в качестве основной цели – делиться (то есть коммуницировать) с аудиторией создаваемыми им художественными образами в музыкальном произведении. Однако же первая имитация диалога с аудиторией наглядно покажет, что подлинной его целью является желание понравиться этой аудитории, иначе говоря, реализовать потребность в признании. Смысловое и интонационно-смысловое содержание разыгрываемого разговора в обход психологического сопротивления «высветят» подлинную цель концертного исполнителя.

Безусловно, не следует надеяться, что подобная картина несоответствия развернется перед педагогом уже на первом занятии. Забегая вперед, отметим, что в рамках проведенного нами эксперимента студент обретал необходимую для таких упражнений психоэмоциональную раскрепощенность. В этом плане категорически недопустимым является оказание давления на обучаемого с целью получения максимально искренних и эмоционально заряженных ответов. Гораздо важнее на начальном этапе наблюдать и, не делая окончательных выводов, обращать внимание студента на наиболее показательные моменты в работе. Однако упражнения должны быть регулярными. Только после того, как какое бы то ни было несоответствие или противоречие установлено, необходимо обратить внимание студента на возможность через рефлексивный механизм изменить существующую модель воплощения своей интерпретации.

Здесь присутствует бесконечное множество вариантов развития «событий». Речь может идти о смене главной цели, смене методов достижения, перераспределении иерархии значимых для концертной деятельности авторитетных фигур и т.д. Предельно важным является последующая апробация в рамках занятия предложенных «инноваций». В целом же, предметом работы посредством метода моделирования ситуаций может стать абсолютно любая проблема, касающаяся разных аспектов профессии концертного исполнителя.

Третий этап (работа над исполнительской интерпретацией). В большей степени эта часть занятия напоминает лекцию и семинар. И именно в этом сегменте происходит реализация ставшего классическим для педагогов подхода – акцентированного воздействия на знаниевый компонент. В нем происходит привлечение материала общегуманитарных дисциплин, долженствующих составить обобщенное представление студента о своей профессии. Этот компонент будет рассмотрен нами подробнее в заключительном параграфе.

Четвертый этап (определение зоны роста). На этом этапе исполнитель уже не в рамках каких-либо упражнений еще раз исполняет свою программу, стремясь к максимальной реализации в своей игре художественного образа музыкального произведения. Педагог отслеживает динамику его развития именно через сопоставление этих заключительных «проигрываний». Предварительно студент делится своими впечатлениями от занятия – задает педагогу вопросы и, тем самым, демонстрирует те аспекты своего поведения, на которые педагог в силу тех или иных причин не смог обратить внимания. В заключение же занятия педагог на основании своих наблюдений и выводов определяет круг теоретической и практической работы студента – список литературы, упражнения и др. При этом, важное значение имеют педагогические установки для педагога, которые с определенной долей условности могут детерминировать рамки учебного процесса. К ним мы отнесли:

1. Предъявление соображений, чувств и эмоций относительно свершенного процесса исполнительской интерпретации остается делом свободного выбора студента. Педагог не в праве оказывать на него хоть какое-то психологическое давление с целью получения дополнительных сведений.

2. Педагог не может обсуждать и анализировать ситуации студента, не связанные с процессом исполнительской интерпретации.

3. Педагог должен четко обозначать для студента, во избежание конфликтных ситуаций, оказывающих деструктивное влияние на процесс формирования профессионального мировоззрения, нормативные и свободные поля его знаниевого комплекса и деятельности.

4. Педагог должен четко отслеживать динамику эмоционального состояния обучающегося и при первых признаках проявления эмоциональной подавленности вследствие занятий – прекращать на время учебный процесс.

Таким образом, экспериментальная методика формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей построена на поэтапном формировании и совершенствовании исполнительской интерпретации, где первый этап представляет собой диагностическую работу педагога по выявлению всех компонентов мировоззренческой парадигмы студента; второй этап – анализ отношений, взглядов студента и его эмоциональных реакций на исполнительский процесс; третий этап – работу над исполнительской интерпретацией; четвертый этап – это определение зоны роста. Отличительной особенностью предложенной нами методики является целенаправленная работа над формированием профессионального мировоззрения как системы представлений и навыков будущих концертных исполнителей относительно знаниевого, эмоционально-мотивационного, этико-эстетического, деятельностного и рефлексивного компонентов.

3.3. Процесс формирования представлений и навыков, составляющих профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей

Формирование ценностных представлений у студентов должно основываться на положении о том, что социокультурный опыт как внеприродный феномен образует сложную саморазвивающуюся систему, определяющую программу поведения человеческого сообщества на основе сформированных ценностных ориентиров. Их определение в виде главных жизненных мотивов формирует ядро человеческой личности. Ценностная сфера выстраивается в процессе социализации человека наряду с когнитивной, эмоциональной, благодаря объективизации высшей психической функций «наиндивидуального» в ходе образовательной и творческой деятельности. Принятие ценностных ориентаций происходит не с помощью механического усвоения полученных знаний, а на основе

мотивированного ценностно-смыслового отношения к ним, подавляющего все остальные мотивы. Данный процесс всегда сопровождается познавательной деятельностью в направлении постижения культурно-исторических архетипов коллективного сознания. Для человечества данные ориентиры имеют значение смысловых маяков в безбрежном поле социокультурного взаимодействия. Культурный код социума базируется на использовании семиотических систем — искусственных языков, аккумулирующих опыт взаимодействия человеческого сообщества во многих поколениях, к которым также принадлежит и музыкальный язык. С одной стороны, его перцептивная природа издревле знакома глубинам коллективного бессознательного, с другой — его понятийно-вербальный компонент нуждается в изучении и осмысливании, особенно потенциальными «носителями языка» — будущими концертными исполнителями.

В профессиональной деятельности концертного исполнителя главной ценностью представляется создание собственной оригинальной интерпретации музыкального произведения. Целостность его профессионального мировоззрения напрямую зависит от генерации этико-эстетических установок и технологических навыков в процессе обучения в музыкальных учебных заведениях, в которых интерпретационная работа становится основным критерием творческих способностей студента. Его исполнительская интерпретация должна воплощать собственную оценку художественных смыслов, вынося осознанность контекстуального содержания музыки далеко за границы нотных строк. Однако самостоятельность оценки, в свою очередь, должна основываться на базисе в виде сформированности ценностно-архетипического мышления.

Представления о будущей профессии концертного исполнителя у студентов должны формироваться в процессе усвоения тематического материала, связанного с теорией семантики музыкального текста, его многомерностью, парадоксальностью, индивидуальностью, наполняя содержанием компоненты профессионального мировоззрения. Семиотика музыкального искусства обладает собственными архетипами, среди которых — жанр, программность, форма, стиль. Данные архетипы устанавливают ограничения в проявлении самостоятельности

концертного исполнителя и помогают раскрыть его индивидуальность в поиске интерпретационных средств. В результате профессионального обучения у будущего концертного исполнителя появляется чувство формы, стиля и образно-ассоциативное мышление.

В своем исследовании Д. К. Кирнарская пишет о коммуникативных архетипах призыва, прошения, игры, которые предстают как «универсальные звуковые, зрительно-пространственные и моторно-пластические знаки, символизирующие определенные социальные отношения и роли», функциональность которых подтверждена практическим применением в социуме. В этой же статье ученый пишет о различных этапах социальной коммуникации, наивысшим из которых считает гносеологическую, отвечающую за передачу мыслей и идей: «этот тип коммуникации опирается на ноосферу и высшие интеллектуальные способности человека. Он предполагает существование особых знаковых систем – письменной речи, математических символов и других искусственных языков, созданных со специальной целью» [124].

Являясь интеллектуальным продуктом, музыкальная семантика с момента своего появления утвердилась в роли одной из коммуникативных ценностей человечества как универсальный способ духовного общения. По мнению Т. В. Лазутиной, «музыка представляет собой форму освоения, способ существования ценностных отношений, и рассматривается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком, предназначением которой является создание и передача многообразного мира ценностей посредством специфического языка, формирование социального идеала, что находит воплощение в социально-аксиологической функции» [155. С. 60].

В таком случае язык искусства можно считать производным интеллектуальным продуктом социальной коммуникации, моделирующим собственные архетипы этико-эстетического пространства. Среди них – жанр, программность, форма, стиль, то есть те, на которые опирается исполнитель в выборе необходимых средств для грамотного прочтения и воспроизведения композиторского текста музыкального произведения в рамках стилистических

норм, узаконенных той или иной исторической эпохой. Именно они определяют ценностную парадигму будущего концертного исполнителя при формировании у него чувства формы, стиля, образно-ассоциативного мышления.

По отношению к ценностным критериям исполнительской интерпретации в профессиональной среде до сих пор можно встретить массу заблуждений. Вероятно, это связано с тем, что исполняемое произведение, признанное в качестве мирового шедевра, само по себе считается самодостаточной ценностью, прикосновение к которой оправдывает актуализацию ценностного пространства творческой деятельности любого концертного исполнителя. Зачастую можно услышать мнение о том, что интерпретация музыкального произведения обусловлена его художественным вкусом. Также бытуют рекомендации преподавателей к ученикам по исполнению музыкального произведения «играть красиво» или «проявлять индивидуальность» и т.п.

Однако не так все просто: попытка проникновения через строки нотного текста в мир творца, в сферу его специфических эстетических норм и средств выразительности, не должна допускать ошибки в оценке принципов, определяющих сущность духовной жизни целой исторической эпохи. Духовная связь с музыкальным произведением того или иного стилистического направления происходит через эмоциональную вовлеченность обучающегося в ценностно-смысловой диалог, мотивирующий познавательный процесс в области сходства и различия культур.

Именно повышение степени осведомленности в данном вопросе способствует зрелости профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя. О степени его сформированности свидетельствует свободная ориентация студента в диалоге культур. Стилевая компетентность в качестве одной из основных характеристик в аксиологическом аспекте исполнительского мастерства во многом обеспечивает художественную достоверность и значимость его исполнительской интерпретации музыкального текста. Способность глубоко проникнуть в композиторский замысел музыкального произведения и найти соответствующие средства его выражения в виде технологии исполнения,

построения формы и образно-ассоциативного насыщения текста, становится критерием оригинальности исполнительской интерпретации.

Процесс создания исполнительской интерпретации становится для исполнителя способом рефлексивного познания личностных ценностных установок, формирующих его профессиональное мировоззрение. Отсутствие авторских указаний на артикуляционные особенности в исполнении текста открывает возможности интерпретатору проявлять индивидуальность при выборе адекватных композиторскому замыслу выразительных средств в виде фразировки, артикуляции, динамики. В этом случае профессионально сформированная ценностная парадигма на основе практических навыков и теоретических знаний о закономерности организации исполнительских средств подсказывает исполнителю верное решение об интонировании музыкального смысла. Технологический аспект исполнительства непосредственно связан с эрудицией и образным мышлением музыканта. В частности, знакомством с различными произведениями других видов искусства, совпадающими по программно-образному строю, несомненно, стимулирует воображение концертного исполнителя к поиску эмоционально-насыщенной, творчески вдохновенной концепции.

Основу аксиологического подхода в области образования будущих концертных исполнителей должен образовывать механизм воссоздания ценностей. Сформированность профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей проявляется в отношении к исполняемому музыкальному сочинению с позиции таких архетипов музыкального искусства, как программность, стилистика, жанровость, драматургия и т.д., усвоение которых вынужденно ограничивает фантазию исполнителя определенными рамками эстетических норм. Его интерпретация стремится к стабилизации своего соответствия стилевым особенностям конкретной исторической эпохи, а также исторически сложившимся принципам определенной исполнительской школы или традиции, подчиняя мобильность выбора исполнительских приемов и индивидуальных предпочтений. В поиске собственного прочтения нотного текста

авторского манускрипта применение контекстуально-интерпретационного метода, основанного на архетипическом мышлении, будет способствовать созданию профессиональной и вместе с тем самобытной интерпретации исполняемого музыкального сочинения.

Рассмотрим подробнее тот сегмент процесса работы с будущими концертными исполнителями, в котором происходит закладка фундамента здания их представлений об исполнительской интерпретации и профессии в целом.

Для выполнения данной задачи разработан учебно-методический курс (см. Приложение А), рассчитанный на четыре семестра и включающий лекционные и практические занятия по формированию профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на основе интерпретационной работы над музыкальным произведением. Она состоит из четырех тем в сопровождении заданий для индивидуальной работы, списка литературы и презентаций, включающих примеры (слайды) из схем, нотных примеров и иллюстраций произведений живописи, что позволит студенту самостоятельно разбирать материал без обращения к дополнительным источникам информации. Каждый раздел содержит ряд задач, соответствующих определенной теоретического характера теме, благодаря систематическому выполнению которых у студентов обогащается представление о содержании не только музыкальных произведений, но и произведений других видов искусств, что значительно усиливает их способность к образно-ассоциативному мышлению. Все темы раздела связаны между собой в логическую цепочку, где каждая из них является продолжением предыдущей, в итоге дополняя и расширяя знания, опыт и установки:

Тема 1. Основы исполнительской интерпретации.

Тема 2. Многомерность художественного содержания.

Тема 3. Парадоксальная двойственность как признак многомерности художественного содержания.

Тема 4. Антиномии индивидуального содержания музыкального произведения.

Методика формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на основе интерпретационной работы над музыкальным произведением направлена на усвоение студентами общих идеи и интеллектуальных конструкций, касающихся специфики художественного содержания музыкальных произведений, которые на конкретно-практическом уровне помогут ему сформировать определенные установки относительно их исполнительской интерпретации. Наш подход к пониманию формирования профессионального мировоззрения как взаимодействия содержания мировоззренческой парадигмы и исполнительской интерпретации не нарушает, но совершенствует апробированную в ходе многих десятилетий методическую модель индивидуального подхода в специальном классе за счет теоретических положений, непосредственно касающихся работы над художественным образом исполняемого произведения. В основу данного курса легли исследования выдающихся ученых в области семиотики искусства, таких как Л. С. Выготский, Ю. М. Лотман, В. Н. Холопова, В. В. Медушевский, М. Ш. Бонфельд и др.

Формирование у будущих концертных исполнителей ценностных представлений о специфике интерпретационной работы над музыкальным произведением на основе дискретного анализа его содержания расширяет возможности его континуального мышления и, соответственно, профессиональной мировоззренческой парадигмы в виде приобретения устойчивых практических навыков, сопровождающих их на протяжении всей дальнейшей творческой деятельности.

Как уже было замечено, эта часть методики реализуется в рамках заключительного этапа (в ходе каждого занятия) работы над исполнительской интерпретацией, а продолжительность каждого из этапов может варьироваться в зависимости от индивидуальных характеристик студента. Однако в тенденции предполагается, что время, затрачиваемое на первые два компонента, будет постепенно сокращаться по мере того, как у студентов будет все более совершенствоваться комплекс знаний, навыков и умений, составляющих исполнительскую интерпретацию. Создаваемый комплекс будет выполнять роль

«плодородной почвы», на которой будет выращено «древо знаний и представлений».

Сразу необходимо пояснить, что наш выбор теоретических вербальных методов работы в заключительном сегменте обусловлен двумя причинами. Во-первых, моделирование взаимодействия интерпретации со множеством других элементов мир-системы попросту неосуществимо в рамках обычного индивидуального занятия. Во-вторых, основной массив наиболее значимых проблем практической реализации профессионального мировоззрения при благоприятном сценарии и так уже оказывается решен на первых двух этапах занятия.

Здесь педагог может быть крайне вариативен в выборе конкретной методики работы. Ниже будут приведены определенные алгоритмы и описаны отдельные задания, однако мы не настаиваем на обязательности их применения. Так, например, преподаватель при желании вполне может пользоваться уже другими, апробированными методиками. Например, содержание этого сегмента вполне может составить соответствующий раздел в методике С. Ю. Рыбина. Тем не менее, желательным представляется на данном этапе такое структурирование учебного материала, в котором не утрачивается связь с проблематикой исполнительской интерпретации.

Вначале обратимся к формальным параметрам реализации методики. Нами разработан факультатив, который рассчитан на два года посещения для студентов II–III курсов – периода, когда адаптация к вузу уже произошла и начинается активный поиск путей профессиональной самореализации (неслучайно именно в это время в большинстве учебных планов появляется дисциплина «философия»).

Посещение факультатива осуществляется раз в неделю, продолжительность занятия составляет два академических часа, не считая перерыва, который может быть затребован и педагогом, и студентами по желанию. Факультатив продолжает реализовываться и в период сессии. Таким образом, общая продолжительность курса составляет (из расчета, что в одном учебном году содержится 45 недель)

180 академических часов за два года. Планируемый режим работы отражен в таблице 3.3.1.

Таблица 3.3.1 – Режим занятий в рамках экспериментальной методики формирования профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей (программа реализации методической модели)

№ семестра	Направленность работы	Сегменты занятия	Количество часов
1	2	3	4
1	<p>Формирование представления о психоэмоциональной и социальной платформе начатков системы профессионального мировоззрения у будущего концертного исполнителя.</p> <p>Определение наиболее эффективных методов в процессе выработки индивидуальной стратегии.</p> <p>Формирование в представлении концертного исполнителя основных контуров будущего мировоззрения и поиск оптимального для него творческого интерпретационного метода.</p> <p>Активное пополнение знаниевого компонента интерпретационной деятельности студента информацией и методами анализа музыкального текста</p>	1 этап	45
		2 этап	
		3 этап	
		4 этап	
2	<p>Завершение педагогом диагностики специфики процесса формирования профессионального мировоззрения, выявление его основных психологических и</p>	1 этап	45

Продолжение таблицы 3.3.1

1	2	3	4
	<p>социальных детерминант. Определение окончательного индивидуального методического инструментария работы со студентом. Интенсификация разделов первого этапа работы, связанных со всесторонней проработкой музыкального текста при интерпретации как самоценном процессе. Приобщение студента к концепции приоритета условно «оригинального замысла» композитора в музыкальном произведении</p>	<p>2 этап</p> <p>3 этап</p> <p>4 этап</p>	
3	<p>Работа над компонентами творческого метода будущего концертного исполнителя по интерпретации художественного образа. Интенсификация разделов второго этапа, связанных с осознанием инвариантности исполнительской интерпретации. Интенсификация разделов второго этапа, связанных с применением методов психолого-педагогической работы для углубления понимания студентом исполнительской интерпретации как центрального компонента своей профессии. Начало работы над осознанием поведенческой модели. Постепенное увеличение третьего этапа занятия.</p>	<p>1 этап</p> <p>2 этап</p> <p>3 этап</p> <p>4 этап</p>	45

Продолжение таблицы 3.3.1

1	2	3	4
4	Дополнение процесса работы обобщающими концепциями из общегуманитарных дисциплин	1 этап	
	Совершенствование мастерства исполнительской интерпретации на втором этапе, связанном с осознанием ее инвариантности.	2 этап	45
	Совершенствование поведенческой модели.	3 этап	
	Увеличение третьего этапа занятия	4 этап	

Обратим внимание, что в плане отсутствует дифференциация учебного процесса на конкретные темы. Вместо этого указана общая направленность работы. Представляется очевидным, что такое наше решение обусловлено доказанной индивидуальностью работы, делающей невозможной столь подробную детализацию плана. Кроме того, и указанные разграничения на этапы в известном смысле носят условный характер. Например, первый этап может серьезно выйти за пределы одного полугодия и интенсифицировать процесс обучения с целью соблюдения плана, что представляется в данном случае не только некорректным, но и в известном смысле весьма опасным – некорректное представление о психологической подоплеке профессионального мировоззрения студента может привести к решениям, несущим прямой риск его психоэмоциональному здоровью.

В таблице продемонстрирована примерная динамика распределения времени по этапам занятия в зависимости от периода обучения. Еще раз подчеркнем, что в реальном учебном процессе применение индивидуального подхода при планировании урока составляет важнейшую задачу в педагогической работе. Так, например, на представляемый здесь факультатив может записаться студент, испытывающий осознаваемую потребность в как можно более полном осмыслении своей профессии, которую он воспринимает не иначе, чем как предназначение. При этом на уровне исполнительской интерпретации он может демонстрировать

мастерство, значительно превосходящее не только мастерство его сокурсников, но и подавляющего большинства студентов вуза и даже мастерство некоторых педагогов. Подобные случаи не являются редкими ни в одной из специализаций концертного исполнительства. В случае работы с таким студентом выделение большей части времени занятия на первые два этапа представляется нерациональным. Наоборот, такой студент будет нуждаться в как можно более интенсивной актуализации третьего этапа с тенденцией к проведению данного сегмента урока в *quasi* семинарской форме.

Итак, исходя из указанной направленности работы, обозначим функции, примерное содержание и формат проведения «теоретического сегмента методики», реализуемого на третьем этапе каждого занятия.

Первый семестр. Учитывая интенсивность и сложность первых двух этапов занятий в этот период, предполагающих огромные затраты творческих усилий студента, постоянную необходимость действовать самостоятельно, данный сегмент занятия должен реализовывать релаксационную и, уже затем, развивающую и образовательную функции. Исследование картины мира должно способствовать переключению внимания и усилий студента после интенсивной практической работы, обеспечивающему отдых перед возобновлением исполнительского процесса на заключительном этапе занятий.

Соответственно, основу учебного материала в данном случае должен составить материал исторический, к примеру тот, что представлен в первой главе данного диссертационного исследования. Небольшой отрезок времени, уделяемый третьему этапу во время первого семестра факультатива, можно посвятить ретроспективному анализу развития профессионального мировоззрения концертных исполнителей в различных социокультурных контекстах, начиная с древнейших времен и заканчивая современностью. На примере истории развития концертного исполнительства можно наглядно продемонстрировать не только трансформации всех пяти компонентов парадигмы, но и корреляцию эволюции ее смыслового содержания и эволюции значения и содержания исполнительской интерпретации.

Оптимальным для проведения занятий считаем лекционный формат, насколько это возможно на индивидуальном занятии. То есть усвоение материала осуществляется посредством монолога педагога. Для реализации релаксационной функции такой формат является оптимальным, поскольку предполагает пассивное участие студента – его слушание, конспектирование.

Второй семестр. Если реализация программы первых двух этапов занятия проходит успешно, то это означает, что третий этап может несколько изменить баланс функций. Релаксационная функция остается – в силу огромного объема нагрузки на первых двух этапах – приоритетной, но при этом актуализируется развивающая функция, требующая от студента, посредством выполнения домашних заданий, приложения множества самостоятельных усилий. Основу учебного материала составляют концепции и тенденции в профессии концертного исполнителя в современном мире, требующие осмысления.

Педагог может сам выбирать, на каких именно концепциях ему следует остановиться в процессе обучения, в том числе исходя и из личных предпочтений, если они не вступают в противоречие с ФГОС. В то же время он обязан познакомить студентов с воззрениями на сущность концертного исполнительства с позиций современных научных философских школ (неокантианства, позитивизма, феноменалистских школ XXI века), познакомить с социальными и культурологическими теориями, детализировано, с использованием ярких примеров описать процесс эволюции профессии на идейном и практическом уровнях в последние десятилетия.

Предпочтительным форматом занятий остается лекционный. Это обусловлено возрастанием интенсивности работы на первых двух этапах. Безусловно, студент уже должен демонстрировать позитивную динамику в творческой самостоятельности в совершенствовании своего интерпретаторского мастерства, однако именно в этот момент педагогом начинает уделяться все большее внимание направленному приобщению студента к парадигме приоритета авторского замысла, что многократно усиливает интенсивность интеллектуальных и эмоциональных нагрузок. В то же время на этом этапе студент должен получать

все более трудное домашнее задание, связанное с изучением научных трудов, а также множества материалов о современной культуре.

Третий семестр. Развивающая функция третьего этапа занятий становится преобладающей. Цель работы на данном этапе заключается в выработке у студента теоретических навыков самоопределения и определения своей профессиональной ниши в условиях современной культуры. Учебный материал строится уже в большей степени на самостоятельном освоении студентом аспектов бытия профессии концертного исполнителя на современном этапе посредством творческих заданий. Так, например, одним из заданий может стать написание эссе на тему: «Идеальная модель реализации профессии концертного исполнителя в современном социокультурном пространстве через призму субъективных предпочтений». В работе студент должен подробно описать модель своей профессиональной деятельности так, как он видит ее для себя, включая характеристику реальных и желаемых социокультурных условий, свою миссию в данной профессии, обусловленную этими условиями, теоретически обосновать собственное целеполагание и то влияние, которое будет оказывать (или уже оказывает) реализуемая им концертная исполнительская деятельность. Особое внимание в такой работе необходимо уделить сравнительному анализу эволюции профессии в контексте эволюции других типов профессиональной деятельности в музыкальном искусстве.

Четвертый семестр. Развивающая и образовательная функция становятся основными. Цель данного этапа – научить студента проектированию своей профессиональной деятельности в современном мире, обретение им компетенции управления своей профессией и ее обновлением, в том числе и интенциями, которые могут привести профессию к трансформации настолько сильной, что ее реализация будет означать фактическое начало новой профессии, специализации вида деятельности. Например, осуществление оригинального синтеза родов деятельности в искусстве, определяющее создание принципиально иного комплекса выразительных средств для нового занятия.

Основу учебного материала составляют творческие задания, не связанные с процессом исполнительства, позволяющие студенту не только как можно глубже осмыслить возможности трансформации своей профессии в условиях современного мира, но и разработать практический инструментарий их реализации. Как и в предыдущем случае, основной формой задания становится эссе – широкий спектр творческих письменных работ, в которых обучающиеся на основе обретенных в ходе аудиторных и внеаудиторных самостоятельных занятий знаний описывают новые гипотетические сегменты музыкальной реальности. Одной из ключевых тем в рамках последовательности заданий должна стать следующая: «Возможные эволюционные пути развития мастерства исполнительской интерпретации в условиях перманентной интенсификации плюрализма в осмыслении „оригинального“ художественного образа музыкального произведения». Формат занятия на данном этапе фактически приобретает форму практикума. Все занятие представляет собой презентацию студентом своего эссе, защиту основных его положений, затем – дискуссию с педагогом относительно правомерности и реалистичности высказанных идей.

Отмечаем, что формирование профессионального мировоззрения представляет собой постоянный процесс, который по большому счету длится на протяжении всей профессиональной деятельности концертного исполнителя. И точно так же, как происходит при освоении искусства игры, составление картины мира не предполагает каких-то конкретных обозначений этапов завершения отдельных ее компонентов. Скорее, здесь уместен принцип спирали, при котором педагог и обучающийся постоянно на новом, все более сложном уровне, осуществляют возврат к одному и тому же компоненту исполнительского аппарата. То же происходит и в рамках реализации разработанной нами экспериментальной методики. В этом плане выделенные этапы работы будут как бы «наслаиваться» друг на друга. Кроме того, нельзя забывать и об уже многократно упомянутом нами индивидуализме в формировании мировоззренческой картины, обуславливающим чрезвычайную вариативность временных рамок каждого из этапов.

Таким образом, формирование представлений и навыков, составляющих профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей, проходит в рамках методической модели и экспериментальной методики и представляет собой усвоение студентом базового и вариативного комплекса знаний, умений и навыков в формате экспериментального факультатива на протяжении 4 семестров, где каждый семестр имеет свою целевую направленность, сегмент занятий в виде 4 этапов и определенное количество часов. Такая организация курса дает возможность формирования целостного представления о возможных интенциях и конкретных методах индивидуальной работы со студентами, реализации избранной стратегии, коррекции стратегии в контексте обнаружения нового целеполагания студента в рамках своей будущей профессии, определения результативности процесса и принятия решения о его продолжении или завершении.

Выводы к третьей главе

1. Методическая модель выступает теоретическим конструктом экспериментальной методики и основана на принципах идейного содержания профессионального мировоззрения, при котором в каждом из компонентов мировоззрения создается нормативное и свободное поля; целостности, где мировоззрение осваивается как объединенная в целостную систему совокупность операций, имеющих несколько семантических уровней: социокультурный, экзистенциальный, эстетический и др.; индивидуализации построения учебной стратегии в образовательном процессе, где учитываются индивидуальные психофизические и социокультурные характеристики студентов и индивидуально определяется конкретная мировоззренческая модель, соответствующая существующим административным и социальным нормативам при восприятии профессии.

Ее новизна определяется нацеленностью педагогической работы на развитие мастерства исполнительской интерпретации как основного механизма формирования профессионального мировоззрения. Особенно отметим отличие

такой работы от той, что реализуется в специальном классе, заключающейся в формировании у студента целостного представления об интерпретации как центральном, определяющем ценность всей профессии компоненте работы и как модели исполнительской концертной деятельности в целом.

Представленная методическая модель предполагает целостный совместный рефлексивный анализ тьютора-педагога со студентами содержания исполнительской интерпретации конкретных музыкальных произведений. В отличие от работы в специальном классе, которая концентрируется исключительно на художественных цели и задачах, содержащихся в музыкальном тексте, на художественном образе, здесь работа касается, прежде всего, отношения студента к происходящему и, в том числе, к своим чувствам. Речь идет о степени его удовлетворенности, эмоциональной вовлеченности, целеполагании и т.д.

Важнейшим компонентом работы педагога является постоянное предоставление обратной связи обучающимся на предмет поведенческих особенностей в реализации ими исполнительского процесса. Центральным предметом обратной связи является исполнительская интерпретация, представленная такими параметрами, как жанрово-стилевое соответствие, общая эмоциональная вовлеченность в исполнительский процесс, оригинальность интерпретации, интонационно-смысловая выразительность, мастерство исполнения фраз и других «единиц», образующих музыкальную форму, двигательно-техническое качество. В то же время методика предполагает моделирование реального концертного исполнительского процесса, в рамках которого студенту дается обратная связь относительно всех компонентов (знаниевого, этико-эстетического, эмоционально-мотивационного, деятельностного и рефлексивного), включая оценку всех его поведенческих реакций. Цель подобной обратной связи – сделать максимально осознанным процесс концертного исполнительства в ракурсе целостной профессиональной деятельности.

Исходя из обнаруженной проблематики, было определено основное направление формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя, заключающееся в овладении теоретическим,

психоэмоциональным, двигательно-техническим инструментарием, повышении уровня осознания структуры и содержания этого процесса, специфики реализации в нем личностных характеристик.

Для реализации методической модели и экспериментальной методики определены педагогические установки с учетом индивидуальных характеристик будущих концертных исполнителей, а именно:

– процесс выстраивания представления о художественном образе может быть получен на основе анализа реального исполнительского процесса;

– оценка педагогом исполнительской интерпретации студента проходит в соответствии с моделью «выбор – качество реализации – осознанность и готовность к последствиям выбора»;

– внимание педагога должно быть направлено на интенсивность усвоения студентами нормативного объема знаний и умений, определяющих профессиональное мировоззрение и проведение четкой границы между нормативным полем и полем свободного выбора;

– исполнительская интерпретация представляет собой реализуемые в процессе воплощения художественного образа произведения, определенные совокупности личностных характеристик исполнителя (ценностно-смысловые ориентиры, эмоционально-волевая сфера, система теоретических воззрений, комплекс исполнительских навыков и умений, духовные и творческие способности);

– необходимо определение конкретной стратегии работы на стадии диагностики индивидуальных особенностей и степени сформированности мировоззренческой парадигмы каждого конкретного студента;

– распределение учебного материала осуществляется на основе спирального принципа;

– существует необходимость использования методологии проблемного обучения – эвристических методов, используемых в процессе открытия нового.

2. Экспериментальная методика формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей направлена на поэтапную

реализацию методической модели, что способствовало выбору определенных практических действий, методов и методических приемов достижения поставленной цели. Особое значение, в рамках педагогического процесса, придается тестированию соответствия сформированности мировоззрения студентов необходимым компетенциям, а также перечню общегуманитарных дисциплин, которые проясняют связь исполнительского процесса с множеством других элементов мировоззренческой парадигмы и позволяют студенту с разных сторон рассмотреть центральное направление своей будущей профессиональной деятельности.

Экспериментальная методика включает блоки теоретических и практических упражнений, построена на поэтапном формировании и совершенствовании исполнительской интерпретации, где первый этап представляет собой диагностическую работу педагога по выявлению всех компонентов мировоззренческой парадигмы студента; второй этап – анализ отношений, взглядов студента и его эмоциональных реакций на исполнительский процесс; третий этап – работу над исполнительской интерпретацией; четвертый этап – это определение зоны роста. При реализации экспериментальной методики тьютор выступает лишь частично как транслятор определенного комплекса знаний и умений, насыщая им «нормативное поле», ведь ключевой его задачей является активизация творческой и познавательной активности студента, приводящей его к формированию уникальной, хотя и соответствующей в своем содержании ряду нормативных требований, мировоззренческой парадигмы.

Основной алгоритм реализации экспериментальной методики предполагает следующую последовательность действий:

– непосредственный процесс исполнения, обсуждение которого состоит из двух частей: свободные комментарии самого исполнителя и комментарии педагога относительно обративших на себя его внимание особенностей игры (целостность художественного образа, жанрово-стилевая интерпретация, двигательнотехнический аспект, эмоциональная вовлеченность, музыкальная выразительность);

– анализ чувствований, который включает комментарии исполнителя, комментарии педагога, выявление неудовлетворенности от исполнительского процесса, формирование понимания неудовлетворенности как источника развития мастерства исполнительской интерпретации, ведущего к улучшению качества всего исполнительского процесса, и, в свою очередь, к повышению уровня рефлексии профессиональной деятельности в целом и осознания ее как части современных музыкальной культуры и социального пространства. Выявление психоэмоциональных причин неудовлетворенности. Определение способов их удовлетворения. Моделирование исполнительских ситуаций, влекущих за собой устранение факторов неудовлетворенности;

– формирование совокупности представлений об исполнительской интерпретации и в целом профессии концертного исполнителя как части мир-системы;

– анализ зоны развития мастерства исполнительской интерпретации: определение «пробелов» в музыкально-теоретическом анализе, репертуарных и, как более общих, эстетических предпочтений испытуемого. Здесь сумма используемых инструментов вариативна, поскольку зона развития у каждого из испытуемых будет различаться.

Представленная совокупность действий дополняется работой над областями знания и практикой из области музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин, позволяющих будущему концертному исполнителю глубже осознать себя в профессии.

3. Процесс формирования представлений и навыков, составляющих профессиональное мировоззрение будущего концертного исполнителя, заключается в дополнении работы над исполнительской интерпретацией работой по расширению общего кругозора и интеллектуальных возможностей обучаемого за счет более глубокого эстетического, исторического и культурологического анализа музыкального текста, проясняющего его связь с другими видами искусства, его обусловленность социокультурным контекстом и т.д., что расширяет возможности его континуального мышления и, соответственно,

профессиональной мировоззренческой парадигмы в виде приобретения устойчивых практических навыков, сопровождающих исполнителя на протяжении всей дальнейшей творческой деятельности.

Формирование представлений и навыков, составляющих профессиональное мировоззрение, осуществляется в формате факультатива, который рассчитан на 2 года обучения для студентов 2–3 курсов из расчета 180 академических часов в течение 4 семестров, что дает возможность формирования целостного представления о конкретных методах индивидуальной работы со студентами и реализации избранной стратегии в контексте обнаружения нового целеполагания студента в рамках своей будущей профессии.

Сформированность профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей проявляется в отношении к исполняемому музыкальному сочинению с позиции таких архетипов музыкального искусства, как программность, стилистика, жанровость, драматургия и т.д., усвоение которых вынужденно ограничивает фантазию исполнителя определенными рамками эстетических норм.

ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

4.1. Диагностический инструментарий определения сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Исследование широкого спектра научных психолого-педагогических трудов по вопросам формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, а также мастерства исполнительской интерпретации студентов музыкальных специализаций и будущих музыкальных педагогов, свидетельствует о детально проработанной проблеме, связанной с выявлением у обучающихся уровня сформированности знаниевого компонента. Кроме того, проведенный анализ показал широкий охват существующих методик, который позволяет сделать более или менее достоверный вывод о содержании остальных компонентов мировоззрения, в том числе и тех, что не могут регулироваться в полной мере осознанно и зависеть от количества полученных теоретических знаний.

Несмотря на столь подробную разработанность проблемы и обилие диагностических методик, в ходе изучения существующих методических материалов была выявлена совокупность их некоторых характеристик, обнажающих, на наш взгляд, существенные погрешности итогового результата. Так, например, в методических исследованиях обоих направлений присутствует выделение в качестве ключевых диагностических инструментов: опросов, анкетирования, интервьюирования, психологических тестов и т.д., – которые представляют вербальные и письменные задания. Подобное акцентирование ведет к появлению нескольких взаимосвязанных проблем в интерпретации результата.

Во-первых, наибольшее внимание уделено знаниевому компоненту профессионального мировоззрения, который при данном подходе становится своего рода «контролером» взаимодействия основных компонентов. Ведь опрос,

интервьюирование и тестирование создают ситуацию направленного размышления испытуемого, а также ставят перед ним задачу сформировать собственный определенный образ перед экспериментатором, предъявить ту картину мира, которую якобы он воспринимает. Речь идет ни в коей мере не о введении в заблуждение (хотя и подобное нельзя исключать), но о вполне естественной потребности человека формировать личный позитивный образ, обусловленной его априорной зависимостью от внешней оценки. Бесспорно, используемые тесты во множестве методических исследований позволяют «обходить» данную, проявляющуюся почти всегда, психологическую особенность каждого индивида. Однако подобного не позволяют сделать чисто «теоретические» анкеты», составляющие большую часть актуального методического арсенала. Надежность же психологических тестов никогда не является абсолютной.

Во-вторых, даже при абсолютно искреннем стремлении студента отвечать на вопросы анкет и выполнять вербальные и письменные задания, он может давать ответы, представляющие собой чистую рационализацию, обусловленную психологическим сопротивлением. Например, рационализация может вполне привести к тому, что студент будет, как ему кажется, совершенно искренне отвечать на вопрос о своей мотивации выбора в качестве своей будущей профессиональной деятельности профессии концертного исполнителя, указывая в качестве основной причины «искреннюю любовь к музыкальному искусству». При этом подлинная причина его выбора может быть абсолютно иной, но при этом совершенно им не осознаваться, находиться в состоянии вытеснения. Как отмечает психолог Е. В. Валлиулина, «одним из самых распространенных типов психологических защит является “вытеснение” ... представляющее собой механизм защиты, с помощью которого неприемлемые для личности и вызывающие тревогу импульсы становятся бессознательными» [41, с. 26]. В случае, если подлинной причиной выбора профессии и главной ее ценностью становится, к примеру, или материальное обогащение, или же удовлетворение нарциссической потребности, а ценностные, интроективно усвоенные студентом установки отрицают значимость подобного целеполагания, то он может вытеснить их из поля осознания и с

помощью механизма рационализации – сформулировать не имеющие отношения к действительности причины и цели.

В-третьих, акцентирование внимания диагностов на выполнении специализированных заданий, большая часть из которых представляет собой последовательность вопросов, не дает возможность составить полное представление о деятельностном аспекте профессионального мировоззрения, в котором получают максимально полную реализацию все его компоненты. Именно исследование деятельностного аспекта позволяет не только выявить устойчивость и подлинную значимость профессионально-мировоззренческих идей и установок у обучающегося, но и обойти всевозможные механизмы психологической защиты. Это обусловлено тем, что любое реальное действие всегда выходит за рамки поля осознанных мыслительных операций, всегда сопровождается рефлексорными и не подконтрольными в полной мере воле эмоциональными реакциями, фиксация которых дает возможность понять истинную подоплеку и целеполагание любой деятельности человека.

В-четвертых, намеченные диагностические процедуры иногда могут реализоваться в несколько «уплотненном» режиме. Это обусловлено объективными трудностями организации и проведения большей части экспериментальных исследований, существенно ограничивающих исследователей во времени реализации констатирующего и контрольного этапов. В результате испытуемый оказывается в несколько ирреальной для него ситуации учебной деятельности, что может оказать небольшой искажающий эффект на итоговый результат.

Но более важным представляется другое негативное следствие. При оценке профессионального мировоззрения в таком режиме риск проявления уже указанного механизма представляется весьма высоким в силу одной не вполне очевидной причины. Для большинства принимающих участие в подобных исследованиях испытуемых рассматриваемая проблематика становится актуальной только в момент начала этого исследования. Как показывает практика, значительное число обучающихся в ходе своей профессиональной подготовки в принципе не рефлексируют о предмете профессионального мировоззрения. В тот

же момент, когда тесты и опросы выводят в их фокус внимания, делают предметом их рефлексии тот или иной мировоззренческий компонент, он осмысливается ими как отдельное поле интеллектуальных конструктов, чувствований, поступков, не связанное с другими ценностно-идейными системами, составляющими мировоззрение. И чрезвычайно высоким становится риск того, что испытуемый неосознанно даст нарочито дифференцированные объяснения и варианты решения заданий по диагностике каждого из компонентов в отдельности.

И наконец, как уже было отмечено в предшествующей главе, дифференцированное исследование компонентов профессионального мировоззрения не дает возможности составить представление о нем как интегральном качестве личности, предполагающем целостность и завершенность предъявления всей совокупности мировоззренческих установок в каждом действии в рамках профессиональной деятельности. Исходя из доказанности утверждения о приоритете исследования профессионального мировоззрения как целостного интегрального феномена, содержание компонентов которого является в тенденции вариативным, был сделан вывод о недостаточности применения подобного подхода. Кроме того, эффективная диагностика, по нашему мнению, должна иметь и такую особенность, как временная продолжительность. Необходимость такой характеристики обусловлена тем, что, как было показано выше, каждый из компонентов профессионального мировоззрения может проявляться с разной степенью интенсивности в различных ситуациях, в частности, с вариативностью в разных ситуациях соотношения пропорций и значимости нормативного и свободного полей. Учитывая же важность получения максимально достоверного и целостного знания об уровне сформированности мировоззрения, исследование различных ситуаций его проявления должно быть проведено, когда студент находится в максимально приближенном к творческому состоянию действию. В этом плане представляется некорректным проводить диагностику в один день, блоками процедур.

Как следствие, было принято решение дополнения существующего подхода диагностическими процедурами, которые:

– позволяли бы составлять целостное представление о содержании и состоянии профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя как системе знаний, алгоритмов чувствований и поведенческих установок, реализуемых в полной мере исключительно в нескольких категориях учебных исполнительских ситуаций;

– были бы универсальны для диагностики сформированности исследуемой интегральной характеристики у будущих концертных исполнителей любой специализации вне зависимости от конкретных социокультурных условий ее освоения;

– позволяли бы обходить всевозможные рационализации испытуемых относительно описания деятельностного аспекта их мировосприятия и наблюдать этот аспект в реальном времени, опираясь на объективные критерии [285].

Рассмотрим диагностический инструментарий подробнее. Прежде всего следует определить уровни и критерии оценивания сформированности профессионального мировоззрения.

Исходя из выявленной нами специфики структуры реализации ментальных и поведенческих установок, определим ранее установленные критерии целостности и завершенности реализации профессионального мировоззрения как главные в определении уровня его сформированности. Напомним, что под целостностью мы будем понимать предъявление всех выделенных ранее компонентов, входящих в систему в рамках центрального – составляющего ядро концертной исполнительской деятельности – публичного исполнительского процесса. Под завершенностью понимается полная реализация акта, в соответствии с непротиворечивым взаимодействием знаниевого комплекса, эмоциональных детерминант, эстетических и поведенческих установок.

Первый критерий не может быть применен иначе как через непосредственное восприятие публичного исполнительского процесса в разных условиях и непосредственное наблюдение за поведением испытуемого в ряде других учебных ситуаций, а именно: при организации внеклассного учебного процесса, самоорганизация в рамках профессиональной подготовки. Оценка

сформированности профессионального мировоззрения в данных определенных ситуациях сопровождается анализом отчетной документации об успеваемости студентов, а также соответствующими опросами и интервьюированием.

Второй критерий – завершенность – может проявиться, прежде всего, через опросы и интервьюирования, содержание которых определяется на основании проведенных наблюдений. Иными словами, испытуемый подтверждает завершенность акта в мировоззренческом аспекте через непосредственное общение с экспериментатором сразу после исполнительского процесса. Краткость временного промежутка представляется обязательной для сужения возможностей создания испытуемым рационализаций, описывающих с выгодной для него позиции произошедший исполнительский процесс.

Учитывая вариативность содержания каждого из предложенных критериев, определим в качестве основы исследования «содержательный минимум» каждого из компонентов. Напомним, что суть его заключается в выявлении соответствия содержания каждого из рассмотренных нами компонентов официально утвержденным в ФГОС ВО (согласно программам специалитета по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства») универсальным (УК), общепрофессиональным (ОПК) и профессиональным компетенциям (ПК), имеющим мировоззренческое значение. При исследовании учитываются мировоззренческие компоненты, относимые к компетенциям педагогической направленности, поскольку, как уже было показано выше, их усвоение влияет на формирование художественной, этической и деятельностной позиции концертного исполнителя.

Принципиально важно отметить, что выделенные нами две группы критериев имеют достаточно сложную связь и не могут быть сведены к единому целому, общему или среднему показателю. Эту связь следует прояснить, поскольку речь идет не только о выявлении показателей, сумма которых дает целостное представление о диагностируемом объекте.

Предложенные критерии представляются наиболее важными, и на основании их можно сделать предварительный вывод о степени сформированности профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя [280].

Студенты музыкальных специализаций, которые востребованы, прежде всего, в оркестровом исполнительстве, в силу высокого уровня сформированности двигательных-технических исполнительских навыков, постоянно их совершенствуют, обеспечивая себе перевод с курса на курс вуза. Довольно распространенная ситуация, когда их художественное мастерство интерпретатора находится на весьма низком уровне, что, впрочем, не мешает студентам при освоении предмета «специальность» исполнять достаточно виртуозные произведения, а также при наличии минимума навыков, необходимых для игры в оркестре и ансамбле, им даже удается успешно реализовать себя в оркестровом и ансамблевом классах. При этом зачастую их знания об общей и музыкальной культуре фрагментарны, вплоть до крайне контурных представлений о стиле исполняемых произведений, а познания в области методики преподавания фактически находятся на уровне гораздо ниже среднего и не могут быть использованы в педагогической деятельности. Занятия по общегуманитарным дисциплинам студентами посещаются нерегулярно. Тем не менее, за счет освоения необходимого минимума для участия в переводных испытаниях, им удается не только проходить эти испытания, но даже заканчивать вуз и работать по специальности.

При этом важно подчеркнуть, что такие студенты зачастую могут иметь вполне сформированное профессиональное мировоззрение. Оно будет чрезвычайно узким и выстроенным по большому счету вокруг осознания ими двигательного-технического процесса игры и эмоциональной реакции на нее, а также на ее последствия, например, в виде получения положительных оценок (если речь идет об учебном процессе) или заработной платы (если они параллельно с учебой работают в профессиональных коллективах). Нормативное поле их знаниевого компонента представлено предельно практическим целеполаганием, связанным в большей степени с формальным аспектом исполнительства: участие в

коллективном музицировании, получение эмоционального (часто не дифференцируемого) удовольствия от процесса игры, получение материального вознаграждения, смутное представление о культурной нише, в которой будет реализовываться их мастерство. Здесь поле свободного выбора фактически отсутствует как таковое. Этико-эстетический компонент будет представлен также в основном нормативным полем, сформированным, прежде всего, за счет усвоения правил поведения в рамках профессиональной деятельности учебных и профессиональных коллективов, основанных на исторически сложившихся и устоявшихся этико-эстетических и социокультурных нормах. Эмоционально-мотивационный компонент минимален и представлен лишь плохо дифференцируемыми эмоциями от игрового процесса и позитивными эмоциями от одобрения коллег. Деятельностный компонент реализуется только в соблюдении учебного и рабочего дисциплинарных режимов. Рефлексивный компонент также находится в «зачаточном» состоянии – он представлен почти исключительно осознанием студента реакций окружающих на его поведение как будущего концертного исполнителя, его исполнительское мастерство. О самостоятельности его художественной позиции в рамках музыкального исполнительского искусства тут не идет речи. Здесь важно отметить, что у такого студента может быть констатирована высшая степень сформированности мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности, однако в своем содержании совершенно не соответствующая профессии концертного исполнителя на современном ее этапе.

Приведем и пример обратной ситуации. Студент-пианист формирует в рамках профессиональной подготовки широчайший комплекс теоретических знаний относительно культуры и функции избранной им профессии и своей цели в ней. Он демонстрирует высочайшую успеваемость по всему комплексу общегуманитарных и общетеоретических предметов. Он обладает развитой эмоциональной сферой, позволяющей ему оригинально интерпретировать музыкальный материал, но при этом демонстрирует весьма скромные успехи в специальном классе. При внимательном рассмотрении данного случая вполне

может быть установлено, что данный студент абсолютно не обладает сформированной художественной позицией, в том числе репертуарной самостоятельностью, и с огромным трудом может воплотить даже свои подлинные, созданные на основе самостоятельного теоретического анализа и эмоционального переживания творческие замыслы в реальном игровом процессе. При этом формально можно оценить соответствие содержания его мастерства всему комплексу ключевых компетенций, однако невозможно будет констатировать целостность его профессионального мировоззрения.

Выделенные нами критерии дают возможность объективно проводить диагностику и оценивание:

1. уровня сформированности профессионального мировоззрения;
2. уровня соответствия содержания мировоззрения современным требованиям профессии.

Подобная концепция диагностики со всей очевидностью обуславливает и методику последующей работы. Если речь идет о высоком уровне сформированности профессионального мировоззрения (через призму деятельности) при низком уровне соответствия требованиям, предъявляемым профессии на ее современном этапе развития, то, в таком случае, работа строится на расширении содержания каждого из компонентов. Если же выявляется формальное соответствие содержания официальным компетенциям при отсутствии целостности мировоззренческой парадигмы, то направление работы представляется куда более вариативным и выходящим далеко за рамки предметного содержания стандартных учебных планов профессиональной подготовки.

Но еще более важно подчеркнуть, что для формирования объективного представления об уровне сформированности профессионального мировоззрения важны обе группы. Если представлять суммы показателей обеих категорий критериев графически в виде эллипсов, где движение по большей оси означает повышение показателей, то главной задачей учебной работы становится выведение уровня профессионального мировоззрения обучающегося в зону пересечения двух

фигур и обеспечение дальнейшей работы уже внутри этой зоны [280]. Очевидно, что для выявления второй группы параметров потребуется отдельная группа диагностических методик, которые подробнее будут описаны нами ниже.

При этом следует отметить, что в случае определения уровня сформированности профессионального мировоззрения студента именно в «зоне пресечения», движение в ее рамках невозможно отобразить графически в виде прямой стрелки в каком-либо из направлений. Поскольку здесь прогресс, как было теоретически обосновано в предыдущих разделах и будет подтверждено эмпирически ниже, весьма условен.

Индивидуальность мировоззренческой парадигмы в значительной степени определяется индивидуальностью интеллектуальных и эмоциональных возможностей будущего концертного исполнителя. Следовательно, речь идет не просто о том, что некоторые из предложенных ниже диагностических процедур для фиксации возможного регресса сформированности мировоззренческой картины (по причине неадекватности содержания теоретических и практических занятий) должны проводиться регулярно на протяжении всей учебной работы. Помимо этого, вышесказанное подразумевает включение в показатели формирования мировоззрения общую эмоциональную удовлетворенность испытуемого от выбора профессии как процесса реализации широкой совокупности компетенций.

Другим важным следствием из вышесказанного для выбора диагностических методик является необходимость введения двух качественно-количественных общих числовых показателей, соответствующих приводимым к общим значениям частным показателям обеих категорий критериев области двух эллипсов (рис. 4.1.1.). Соответственно, выявленные в ходе диагностики результаты каждого испытуемого обозначаются двумя числами, где первое число – уровень сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности, а второе – уровень соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии; что выражается в числовой последовательности X/Y.

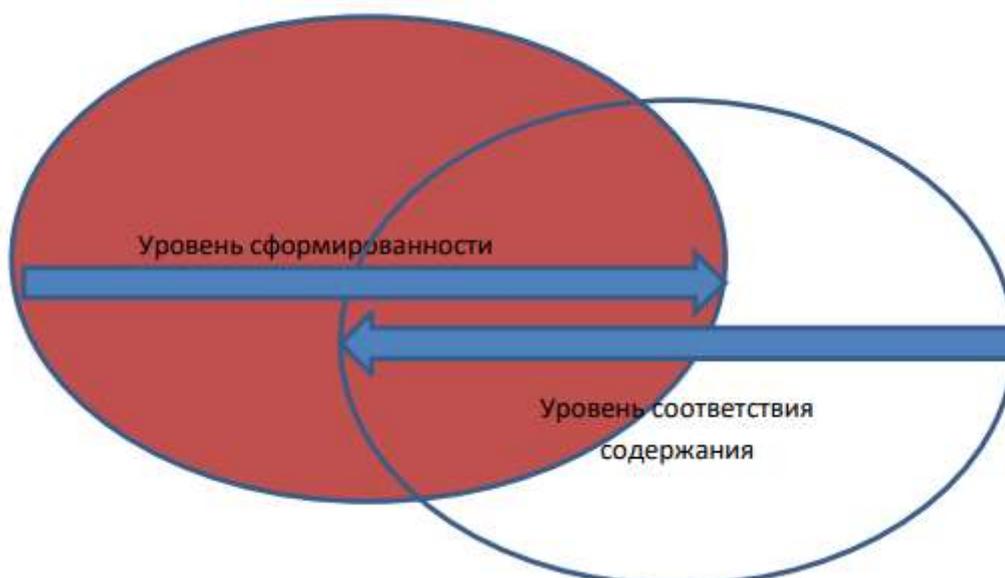


Рисунок 4.1.1 – Схема взаимодействия между показателями критериев оценки уровня формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Расчет каждого из чисел осуществляется на основании среднего значения после деления общей суммы показателей по каждой из категорий.

Для удобства счета автором была разработана числовая десятибалльная шкала, где в первом случае 10 баллов – наивысший уровень сформированности, 1 балл – низкий уровень сформированности, а во втором 10 баллов – высший уровень соответствия, 1 балл – низкий уровень соответствия. Вербальные эквиваленты числовых значений представлены в таблице 4.1.1.

Таблица 4.1.1 – Оценочная шкала критериев оценки уровня формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Показатель	Балл	Вербальная характеристика	Показатель	Балл	Вербальная характеристика
1	2	3	4		
Сформированность профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (X)	10	Наивысший уровень сформированности	Соответствие содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y)	10	Высший уровень соответствия
	9	Высокий уровень сформированности		9	Высокий уровень соответствия
	8			8	

Продолжение таблицы 4.1.1

1	2	3	4	5	6
	7	Уровень сформированности выше среднего		7	Уровень соответствия выше среднего
	6			6	
	5	Средний уровень сформированности		5	Средний уровень соответствия
	4	Уровень сформированности ниже среднего		4	Уровень соответствия ниже среднего
	3			3	
	2	Низкий уровень сформированности		2	Низкий уровень соответствия
	1			1	

Как следует из таблицы, некоторые формулировки предполагают два числовых значения, и относится это к «неисключительным», не имеющим определяющего влияния формулировкам. Так, например, градация «средний уровень» имеет только одно числовое значение, поскольку она является (в рамках разработанной шкалы) границей между допустимым и недопустимым результатом при оценке сформированности профессиональной компетенции в рамках условной нормы. Полярные разделы также представлены одним числовым значением, поскольку относятся к исключительным степеням развития.

Учитывая вышесказанное, при диагностике профессионального мировоззрения о его сформированности можно говорить в случае получения следующих числовых значений: 5/5, 5/6, 5/7, 5/8, 5/9, 5/10, 6/5, 7/5, 8/5, 9/5, 10/5... 10/10. То есть уровень такой сформированности определяется только при значении обоих показателей не ниже 5 баллов. Именно с этих показателей начинается «зона пересечения» значений двух эллипсов (рис. 4.1.1.).

Важно понимать, что получение результата 10/10 не означает отсутствия необходимости работать над профессиональным мировоззрением. Это обусловлено двумя причинами. Первая из них – профессиональное мировоззрение представляет собой систему ценностей, идей, поведенческих моделей, обладающую ярко выраженной индивидуальностью, а следовательно, никакое ее выражение в числовых эквивалентах не может претендовать на окончательный результат. Вторая причина – профессиональное мировоззрение суть динамическая система, развитие

которой может приходиться в состояние кризиса и требовать постоянной работы, поддержки и даже коррекции.

Предлагаемые нами диагностические методики отличаются от методик, содержащихся в выше рассмотренных и других научных исследованиях проблем формирования профессионального мировоззрения, и состоят из двух блоков:

I. Методики выявления степени сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной деятельности будущих концертных исполнителей.

Как уже было замечено, целостность профессионального мировоззрения определяется с помощью непосредственного восприятия и анализа центрального психофизического ядра исполнительского процесса – исполнительской интерпретации художественного образа музыкального произведения для инструмента соло или инструмента в сопровождении фортепиано. Такой показатель как завершенность оценивается, прежде всего, за счет подробного интервьюирования. Методика предполагает наблюдение и интервьюирование исполнителя в течение четырех эпизодов публичного исполнительского процесса. Первые три эпизода – репетиционный процесс в специальном классе (в присутствии педагога), а четвертый эпизод – собственно публичное концертное исполнение (классный вечер, отчетный концерт и т.д.). В течение всех четырех эпизодов работа и исполнение должны осуществляться на основе одного и того же музыкального материала, чтобы у экспериментатора была возможность не просто снизить риск неадекватного оценивания мастерства исполнительской интерпретации, но и оценить динамику освоения материала, что также является практическим выражением поведенческих установок в рамках мировоззренческой парадигмы. Важно также, чтобы музыкальный материал был представлен 2–3 музыкальными произведениями разных стилей, форм, жанров. Интервьюирование следует после четвертого эпизода публичного исполнения. Наблюдение имеет следующие интенции: исполнительский процесс оценивается целостно, то есть внимание обращается на все параметры процесса выступления, включая внешний

вид исполнителей, поведение на «сцене» и т.д. вплоть до выполнения поклона публике.

Подробное описание диагностических методик и ключи для расшифровки показателей, а также формула расчета среднего показателя представлена в Приложении Б («Алгоритм наблюдений») и Приложении В («Содержание первого интервью») нашего исследования. Здесь же отметим следующее:

– исследуя посредством наблюдения целостность мировоззренческой парадигмы мы, прежде всего, должны зафиксировать наличие всех четырех указанных компонентов профессионального мировоззрения, а также состояние связи между ними, проявляемое в реальном действии. Выявить противоречия, свидетельствующие о дисфункции во взаимодействии компонентов, представляется достаточно легким делом, требующим лишь внимания экспериментатора к творческому процессу. Соответственно, высший уровень присваивается при наличии всех компонентов профессионального мировоззрения у будущего концертного исполнителя и их непротиворечивости в явленном действии;

– интервьюирование включает в себя пять групп вопросов сообразно четырем компонентам профессионального мировоззрения. Первые четыре группы нужны для подтверждения результатов опросов, через них проясняется степень сформированности каждого из компонентов и степень их представленности в мировоззренческой парадигме. Пятая же группа вопросов относится к степени рефлексии, позволяющей сделать вывод о завершенности творческого акта, обусловленного мировоззренческой парадигмой. Соответственно высший уровень присваивается в ситуации, когда каждый творческий акт не противоречит константам профессионального мировоззрения и осознается субъектом как таковой. Низший уровень присваивается в ситуации, когда каждый творческий акт вступает в противоречие с каждым из четырех компонентов и, в свою очередь, каждый из этих компонентов не является частью целостной системы. Степень развития рефлексии такова, что студент не осознает ни первой, ни второй проблемы.

II. Методики выявления соответствия содержания профессионального мировоззрения нормативам.

Подробное описание методик, ключи к их расшифровке и формула вычисления среднего показателя, представлены в Приложении Г («Творческие задания»).

Нами используется две диагностические методики. Первая представляет собой ряд творческих заданий для выявления уровня сформированности мастерства исполнительской интерпретации, а также навыков реализации системного подхода при управлении проектом. Задания выполняются письменно в течение трех часов без права пользования интернетом. Первое задание представляет собой целостный музыкально-теоретический анализ музыкального текста с подробной характеристикой художественного образа сочинения. Для второго задания испытуемого необходимо описать концепцию проекта, связанного с его профессиональной деятельностью, инструменты и этапы его реализации.

Вторая диагностическая методика представляет собой опрос на предмет соответствия содержания усваиваемых компетенций, имеющих мировоззренческое значение требованиям ФГОС ВО для специалитета по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства».

В результате анализа научной педагогической и методической литературы на предмет способов диагностики уровня сформированности профессионального мировоззрения была выявлена неполнота созданного комплекса методов, заключающаяся в усиленном акцентировании внимания лишь на сформированности знаниевого компонента, а также в отсутствии эффективного инструментария преодоления механизмов психологической защиты студента.

Таким образом, нами были разработаны группы методик диагностики, которые позволяют оценить в числовом и вербальном эквиваленте уровень сформированности профессионального мировоззрения как в рамках концертной исполнительской деятельности (X), так и уровень соответствия профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y).

Диагностический инструментарий определения уровня сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей представлен в таблице 4.1.2.

Таблица 4.1.2 – Диагностический инструментарий определения уровня сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Критерии	Показатели	Методики
Целостность – предъявление всех компонентов, входящих в систему в рамках публичного исполнительского процесса	Уровень сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (X)	<ul style="list-style-type: none"> – наблюдение за поведением испытуемого в ряде других учебных ситуаций, а именно: при организации внеклассного учебного процесса, самоорганизации в рамках профессиональной подготовки, выполнении творческих заданий; – анализ отчетной документации об успеваемости учащегося; – опросы и интервьюирование.
Завершенность – полная реализация акта, в соответствии с непротиворечивым взаимодействием знаниевого комплекса, эмоциональных детерминант, эстетических и поведенческих установок	Уровень соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y)	<ul style="list-style-type: none"> – совокупность практических заданий и опросов, выявляющих содержание мировоззрения на предмет его соответствия официально утвержденным компетенциям; – соответствия содержания компонентов профессионального мировоззрения официально утвержденным УК, ОПК, ОК; – непосредственное общение с экспериментатором сразу после непосредственного исполнительского процесса

При этом первая категория диагностических методик сосредоточена на анализе реальной деятельности (прежде всего, исполнительской интерпретации

испытуемого) и включают непосредственное наблюдение, интервьюирование после публичного исполнения (первая группа), интервьюирование относительно процесса организации внеклассных самостоятельных занятий и освоения комплекса исполнительских, музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин, анализ отчетной документации (вторая группа).

Вторая категория диагностических методик (третья группа) представляет собой совокупность практических заданий и опросов, выявляющих содержание мировоззрения на предмет его соответствия официально утвержденным компетенциям [280].

Таким образом, нами сконструирован и обоснован диагностический инструментарий, позволяющий осуществить оценку эффективности экспериментальной методики формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.

4.2. Определение уровня сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Для определения уровня сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей был проведен пилотный эксперимент, который позволил, с одной стороны, определить выборку испытуемых, а с другой – определить, какую роль играет педагог специального класса в формировании профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя.

В педагогических исследованиях важное значение имеет определение выборки испытуемых, обучающихся по специальности «Искусство концертного исполнительства», подготовка диагностических материалов и создание инфраструктуры, необходимой для проведения эксперимента. В связи с современными проблемами набора в музыкальные вузы студентов со специализацией в области концертного исполнительства, формирования выборки представлялось успешным в случае включения не менее 80 человек, которые по

итогах проведения диагностики могли бы быть разделены на контрольную группу (КГ) и экспериментальную группу (ЭГ) по 40 студентов в каждой. Помимо этого, в ходе данного этапа исследования предстояло решить вопросы, связанные с тем, какой уровень профессиональной подготовки студентов следует предпочесть при выборке, поскольку этот уровень, который так или иначе коррелирует с уровнем сформированности профессионального мировоззрения, существенно различается между студентами первых и последних курсов вуза. Кроме того, не только каждый вуз, но каждый факультет, отделение и кафедра, не говоря уже о специальных классах, осуществляющие подготовку будущих концертных исполнителей, представляют собой уникальное образовательное пространство (в специальном классе, например, определяемое личностью педагога), специфика которого не учитывается и не может быть учтена никаким, даже самым подробным нормативным документом, содержащим требования к уровню профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей.

Невозможно было не учесть проблему загруженности учебных планов обучающихся, а также объективную необходимость их участия в дополнительных видах работы (подработке), в том числе и той, что связана непосредственно с концертным исполнительством, которая также делала затруднительным полноценное участие во всех этапах эксперимента. При этом попытка взять в работу как можно больше студентов из разных вузов была чревата рисками недостаточной для выведения объективных данных чистоты результатов эксперимента, поскольку каждый вуз в каждом регионе представляет собой специфическое, уникальное социокультурное пространство, и обучающийся в нем студент формирует свое профессиональное мировоззрение как будущий концертный исполнитель в уникальных, отличных от другого вуза условиях.

Для оценки общего состояния проблемы сформированности уровня профессионального мировоззрения у студентов, а также выявления наиболее проблемных областей в этом вопросе, на начальном этапе диссертационного исследования был осуществлен пилотный эксперимент. В ходе него было осуществлено первичное обследование обучающихся четырех направлений

подготовки – фортепианных классов (54 чел.), классов оркестровых духовых и ударных инструментов (49 чел.), классов народных инструментов (56 чел.), классов академических струнно-смычковых инструментов (41 чел.), которые были представлены студентами выпускных курсов. Пилотный эксперимент намеренно проводился с разделением студентов по направлениям подготовки для установления наличия или отсутствия существенных различий между ними в формировании профессионального мировоззрения.

Наиболее сложным нам представлялось установление дифференцированности профессионального мировоззрения на индивидуальном уровне. И это обусловлено не только психофизическими особенностями каждого исполнителя в отдельности, о чем уже было сказано выше. Речь идет о различиях, обусловленных социокультурной средой, оказывающей влияние на мировосприятие испытуемого. Конечно, здесь можно выделить различные социальные группы – семью, первые профессиональные коллективы, влияние на мировоззрение педагогов, ведущих общегуманитарные дисциплины, оркестровый класс и т.д. [279].

Однако в рамках нашего исследования, прежде всего, необходимо выделить те компоненты социокультурной среды, которые относятся к сфере образовательного процесса и входят в выявленную в предыдущей главе основную методическую модель формирования профессионального мировоззрения, в рамках которой основным его источником является педагог по специальности. Для обоснования данного суждения в пилотном исследовании мы определили, какую роль играет педагог специального класса в формировании профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя.

Суть диагностики заключалась в опросе, который состоял из двух частей. Первая часть включала всего один вопрос, сформулированный следующим образом: «Скажите, пожалуйста, какой из перечисленных ниже факторов в рамках образовательной среды Вашего вуза в наибольшей степени влияет на овладение Вами профессией будущего концертного исполнителя (мастерство исполнительской интерпретации, целеполагание в профессиональной

деятельности, понимание профессиональной деятельности как миссии, профессиональная этика, восприятие профессии как части музыкальной и не только культуры)?». Предлагаемые варианты ответа:

1. Занятия с педагогом по специальности.
2. Изучение музыкально-теоретических дисциплин.
3. Изучение общегуманитарных дисциплин.
4. Изучение педагогических дисциплин.
5. Классы коллективного музыкального исполнительства (оркестровый класс, классы ансамблевого исполнительства).
6. Процесс самостоятельного поиска в образовательной среде.

Из предложенных ответов респондентам можно было выбрать только один. Кроме того, в случае, если решающее влияние на становление профессионального мировоззрения студента оказывала какая-либо одна музыкально-теоретическая, общегуманитарная или педагогическая дисциплина, то есть вновь имела место «руководящая» роль какого-либо одного педагога, респонденту необходимо было выбрать вариант ответа – 2, 3, 4, соответственно.

В рамках второго этапа исследования опрос студентов фортепианных классов, классов оркестровых духовых и ударных инструментов, классов народных инструментов, классов академических струнно-смычковых инструментов проводился на условиях строгой конфиденциальности в живом (то есть в процессе личных встреч автора), а также в дистанционном формате – респондент должен был ответить на вопрос личным сообщением через электронную почту, социальные сети и др.

Результаты первой части опроса представлены на рисунках 4.2.1. и 4.2.2.

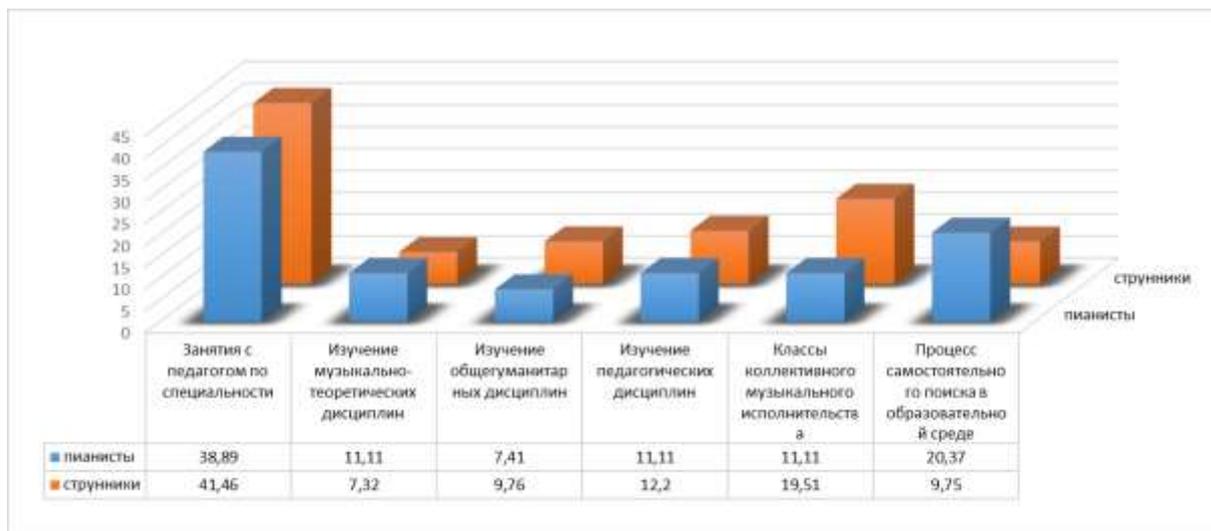


Рисунок 4.2.1 – Результаты первой части опроса у студентов специальных классов фортепиано и академических струнных инструментов (%).

Как видим, в случае двух разных категорий исполнителей приоритетным фактором формирования профессионального мировоззрения названы занятия с педагогом в специальном классе. Среди обучающихся фортепианному исполнительству такой ответ выбрали 38,89 % (21 студент), среди исполнителей на струнных оркестровых – 41,46 % (17 студентов). Заслуживает внимания здесь не только сам факт выбора первого ответа двумя разными группами респондентов, но и та разница в долях, выбравших этот и другие ответы.

Обратим также внимание, что наименьшим потенциалом (с точки зрения студентов) к развитию обладают общегуманитарные дисциплины – тот комплекс предметов, который выделяется большинством немногочисленных исследователей в качестве основного источника профессионального мировоззрения. Их выбрали в качестве такового только 11,11 % пианистов (6 человек) и только 7,32 % исполнителей на струнных оркестровых инструментах (3 человека).

Вполне закономерно, что педагогические дисциплины чаще оказывают решающее влияние на формирование профессионального мировоззрения, как это было показано выше на основании анализа книги Г. Г. Нейгауза [207]. Закономерно, что дисциплины, на которых происходит освоение коллективного исполнительства, для исполнителей на струнных оркестровых инструментах

имеют большее значение, чем для пианистов (11,11 % против 19,51 %). И здесь, конечно, определяющую роль играет оркестровый класс. Обратим также внимание на то, что самостоятельный поиск в образовательном пространстве как фактор формирования мировоззрения избран 20,37 % пианистами (11 человек) и только 9,75 % исполнителями на струнных инструментах (4 студента).

Напомним, что обретение наивысшей степени самостоятельности в образовательном процессе составляет одну из важнейших целей педагогического процесса согласно рассмотренным выше нормативно-правовым актам, его регламентирующим. Однако столь явная разница, с нашей точки зрения (в данном случае речь идет не об утверждении, а только о предположении), объясняется именно формированием профессионального мировоззрения, обусловленного доминированием в качестве основного (в реальности, а не в содержании нормативно-правовых актов) коллективного, оркестрового формата исполнительства.

То есть, несмотря на то, что формально в процессе реальных занятий в специальном классе именно на освоение сольных концертных программ будущей концертный исполнитель на струнных оркестровых инструментах тратит большинство усилий, сама реальность уже направляет его в сторону коллективных форм исполнительства.

Кроме того, нельзя забывать и о том, что педагоги в классах струнного исполнительства в вузе в подавляющем своем большинстве являются либо действующими, либо бывшими артистами и солистами оркестров. И через общение с ними, через наблюдение их примера в плане поведенческих моделей будущей концертный исполнитель на струнных инструментах усваивает «коллективистскую» модель профессионального мировоззрения. Предположим, что естественным образом «побочным следствием» подобной модели является замедление роста личной активности в рамках своего профессионального мировоззрения как музыканта-художника-интерпретатора.

Второе же наблюдение, заключающееся в том, что в случае с пианистом имеет место более равномерное распределение внимания на различные типы

дисциплин, является эмпирическим подтверждением высказанного ранее суждения относительно того, что именно пианисты составляют своего рода «элитную группу обучающихся» в рамках образовательного процесса, имеющих дело с учебным материалом, требующих разносторонних навыков личной организации учебного процесса, большую самостоятельность и индивидуальность познания. Именно поэтому 38,89 %, как будет видно из результатов опросов двух других групп, является наименьшим показателем среди всей выборки – пианисты в большей степени независимы от педагога, больше внимания уделяют музыкально-теоретическим, педагогическим (и даже общегуманитарным) дисциплинам, и в значительно большей степени ориентированы на самостоятельный поиск в рамках предоставленного им образовательного пространства.

Как следует из результатов опроса, показатели по группе студентов, обучающихся искусству концертного исполнительства на народных инструментах, очень близки тем, что были получены в группе исполнителей на струнных инструментах. Обратим внимание, что общегуманитарные дисциплины в качестве основного источника мировоззрения выбирают только 8,93 % (5 человек из 56). Также следует отметить и то, что достаточно высокой оказывается доля тех, кто таковым считает дисциплины по освоению коллективных форм исполнительства (16,07 % – 9 человек) и индивидуальный поиск в предоставленном образовательном пространстве (14,28 % – 8 человек).

Предположим, что этот небольшой парадокс объясняется также влиянием социокультурной специфики исполнительства на народных инструментах, в настоящее время являющейся одной из самых значимых сфер эксперимента и инноваций в академическом музыкальном искусстве, что снижает значимость влияния «коллективистского» мировоззрения оркестрового музыканта.

Исполнители же на духовых и ударных, как можно убедиться из приведенной гистограммы (рис. 4.2.2.), показывают наибольшую зависимость в формировании профессионального мировоззрения от занятий с педагогом в специальном классе (46,94 % – 23 студента).

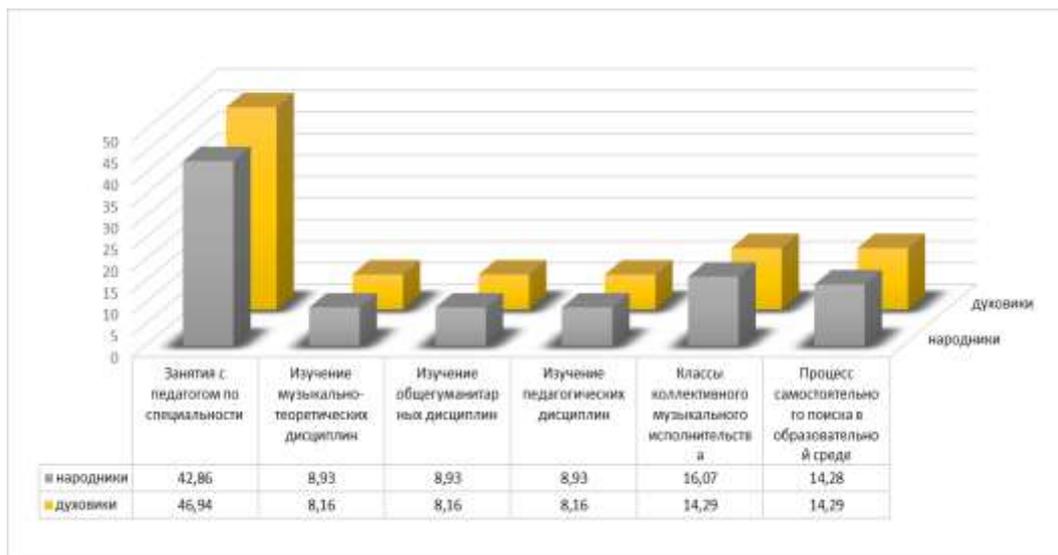


Рисунок 4.2.2 – Результаты первой части опроса у студентов специальных классов народных инструментов и академических духовых инструментов (%).

С нашей точки зрения, исполнители на духовых инструментах в наибольшей степени зависимы в своей профессии от оркестрового исполнительства и в значительно большей степени, чем представители других концертно-исполнительских специализаций, подвержены влиянию «коллективистского мировоззрения», ограничивающего не только их исполнительскую активность, и, в частности, интерпретационное мастерство, но, по всей видимости, и творческую образовательную активность в целом. Обратим также внимание, что в этой группе фиксируется минимальная доля студентов, которые выбирают в качестве основного источника своего профессионального мировоззрения общегуманитарные дисциплины.

Еще раз подчеркнем, что данные предположения в данном исследовании останутся только в статусе гипотез и обозначений возможных дальнейших направлений исследований проблем профессиональной подготовки концертных исполнителей. Однако важно подчеркнуть, насколько значимой для всех указанных категорий исполнителей значимой в плане формирования профессионального мировоззрения является методическая модель, в рамках которой педагог по специальности является центральной фигурой.

Кроме того, анализ полученных результатов на основе вычисления критерия Пирсона хи-квадрат позволяет говорить об отсутствии статистически значимых различий полученных результатов между выборками на уровне значимости 0,05: наименьшее значение (0,21) получено для групп «народники – духовики», наибольшее – 3,35 в группах «пианисты – струнники», что ниже критического значения 11,07 для указанного уровня значимости. Таким образом, в дальнейших исследованиях мы можем формировать контрольную и экспериментальную группы их всех четырех категорий студентов.

Следующая часть опроса также содержала одно задание. Респондентам нужно было ознакомиться со следующими суждениями и выбрать из них то, которое, по их мнению, является абсолютно истинным:

1) Пространство современной музыкальной культуры таково, что при организации образовательного процесса с целью подготовки будущего концертного исполнителя, специализирующегося в сфере академического искусства, массиву существующих жанрово-стилевых систем должна быть придана иерархическая структура, отражающая степень полезности для профессионального развития будущего исполнителя.

2) Пространство современной музыкальной культуры таково, что при организации образовательного процесса с целью подготовки будущего концертного исполнителя, специализирующегося в сфере академического искусства, необходимо совершенствовать методы, позволяющие ему ознакомиться на теоретическом (и, по возможности, практическом) уровне с максимально возможным количеством существующих жанрово-стилевых систем для как можно более полного осознания сложности и многообразия современной музыкальной культуры, основных тенденций в ней и своей, предпочитаемой жанрово-стилевой ниши.

3) Пространство современной музыкальной культуры таково, что при организации образовательного процесса с целью подготовки будущего концертного исполнителя, специализирующегося в сфере академического искусства, определенный ряд жанрово-стилевых систем может оказать деструктивное

воздействие не только на профессиональное становление, но даже на психоэмоциональное здоровье концертного исполнителя, а, следовательно, они не просто не должны быть предметом изучения, но само упоминание о них должно быть исключено из информационного образовательного поля.

Следует пояснить сущность данного задания. Как было показано в предыдущей главе, одной из главных универсальных компетенций (УК), предписываемых к овладению концертным исполнителем в процессе собственной профессиональной подготовки, является следующая: студент должен быть «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» – УК-5. Эта компетенция, как было замечено в предыдущей главе, относится к важнейшим компонентам профессионального мировоззрения современного концертного исполнителя, к его «внешнему аспекту».

Исходя из содержания данной компетенции, отметим, что первое предложенное респондентам суждение лишь частично соответствует этому содержанию и требует дополнительных пояснений, второе, данное в максимально обобщенной и «обтекаемой формулировке», может быть отнесено к описаниям практических следствий овладения данной компетенцией. А третье – полностью ей противоречит. Действительно, выстраивание иерархии «полезных» направлений в современной музыкальной культуре требует дополнительного обоснования и, прежде всего, определения конкретных цели и задач для достижения и решения которых то или иное направление оказывается полезным. В то же время ознакомление на профессиональном теоретико-практическом уровне с максимально возможным количеством жанрово-стилевых систем совершенно не означает их интеграции в личностную сферу, но зато дает возможность углубить представление о сложности и многомерности как современной музыкальной культуры, так и современной социокультурной среды. Наконец, тотальный «запрет на знание» определенных сегментов этой культуры в полной мере противоречит основным целям современной музыкальной педагогики (как и педагогики в целом) и находится в опасной близости от экстремистских мировоззренческих концепций. Подчеркнем, что в данной части опроса вновь не идет речь о полной диагностике

сформированности профессионального мировоззрения у респондентов. Однако выбирая то или иное суждение в качестве истинного, каждый респондент демонстрирует интенцию в развитии предметно-содержательного компонента своего профессионального мировоззрения, являющегося одним из определяющих содержание мировоззрения в целом. Кроме того, из ответа респондента представляется возможным сделать предварительный вывод не только относительно его теоретических знаний, касающихся методологии выстраивания отношения к мирозданию через призму своей профессии, но и об этико-эстетическом компоненте его мировоззрения.

Вторая часть опроса была реализована с той же выборкой на тех же условиях анонимности. Как и в предыдущем случае, обучающиеся могли выбрать только одно утверждение. Обратимся к результатам опроса (рис. 4.2.3. – 4.2.4.).

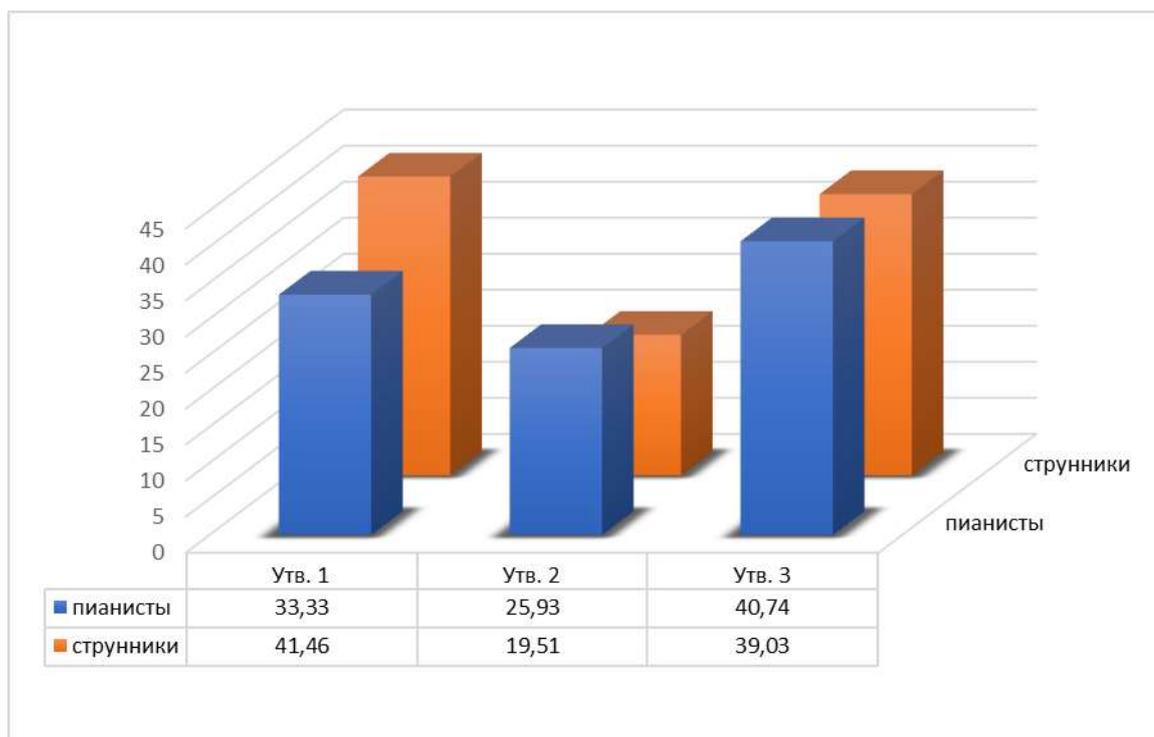


Рисунок 4.2.3 – Результаты второй части опроса (студенты классов фортепиано и струнных инструментов)

Как видим, результаты проведенного опроса убедительно демонстрируют, что только относительно 25,93 % пианистов (14 человек) и 19,51 % исполнителей на струнных инструментах (8 человек) можно сделать предварительный вывод о

корректности процесса формирования их профессионального мировоззрения – именно такие доли обучающихся в обеих группах выбирают наиболее нейтральное и соответствующее официально утвержденной универсальной компетенции утверждение. Вызывает серьезные опасения тот факт, что из числа респондентов в обеих группах приблизительно 40 % выбирает в качестве истинного абсолютно не соответствующее нормативам современного профессионального мировоззрения концертного исполнителя утверждение. При этом, как и в первой части опроса, группа пианистов демонстрирует более равномерное распределение долей, что вновь можно рассматривать как косвенное подтверждение влияния специфики их образовательного процесса.

Очень близкие результаты были получены и в двух других сегментах выборки.

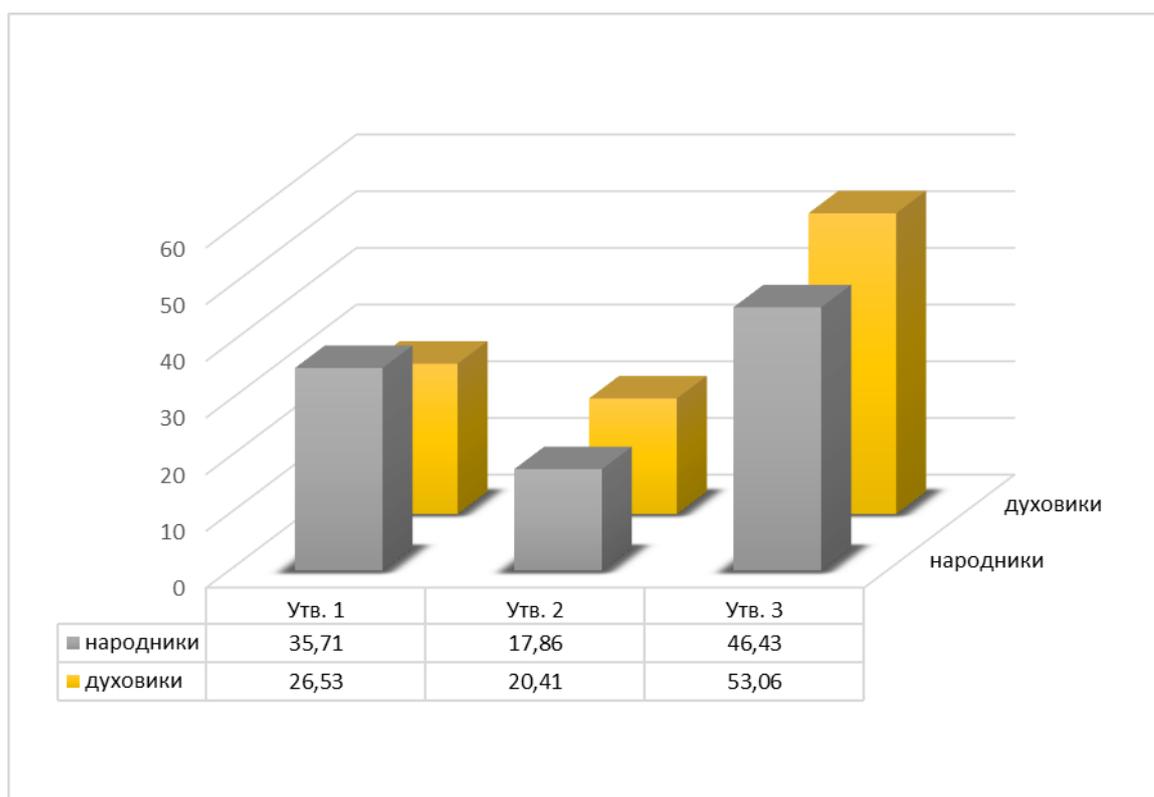


Рисунок 4.2.4 – Результаты второй части опроса (студенты классов народных и духовых и ударных инструментов)

Исполнители на народных инструментах и исполнители на духовых и ударных инструментах, как видно из результатов опроса, демонстрируют

наибольшую приверженность «запрету на знание» – 46,43 % и 53,06 % соответственно (по 26 человек) – полностью противоречащему УК 5. Подобный серьезнейший изъян в знаниевом компоненте профессионального мировоззрения объяснить достаточно сложно, как сложно объяснить и то, что исполнители на народных инструментах продемонстрировали наименьший показатель в плане выбора второго – «корректного» утверждения – 17,86 % (10 человек).

Подчеркнем, что речь идет исключительно о знаниевом компоненте, который вполне (что могло бы быть установлено, если бы данное исследование носило не предварительный, а основной характер) может входить в явное противоречие с практической деятельностью избранных для опроса студентов. То есть учащийся в рамках опроса декларирует суждения, которые он усвоил в процессе обучения, в которые он, возможно, искренне верит, однако же совершенно не следует им в своей обыденной учебной и профессиональной деятельности. При этом статистическая обработка данных позволяет говорить о том, что полученные результаты неразличимы на уровне достоверности 0,05 – значение хи-квадрат, полученное в расчете попарных сравнений групп, колеблется от 0,54 (в выборках «струнники-народники») до 2,44 («струнники – духовики»), что ниже критического значения 5,99.

Так или иначе, из результатов двух частей проведенного опроса неизбежно следует вывод о том, что на индивидуальном уровне, даже если речь идет только о музыкантах одной и той же специализации, возникают существенные различия в интенциях профессионального мировоззрения, обусловленных спецификой организации образовательного процесса. Более того, характер их неопределенности свидетельствует о явной дисфункции системы высшего музыкального образования в формировании отдельных компонентов (например, знаниевом) профессионального мировоззрения.

Важным выводом здесь является то, что подобная ситуация складывается при доминировании в качестве основной модели учебного процесса, в рамках которой главным источником профессионального мировоззрения является коммуникация с

педагогом по специальности, что заставляет нас критически воспринимать подобную модель.

Установлено, что практика современного образовательного процесса будущих концертных исполнителей в современных отечественных вузах демонстрирует укоренившуюся дифференцированность мировоззренческих парадигм и профессиональных взглядов внутри самого педагогического сообщества, прежде всего, в том его сегменте, который определяет содержание занятий в специальных классах.

Исходя из указанной совокупности задач и проблем, по результатам пилотного эксперимента был определен ряд организационно-педагогических решений:

1. Выборка респондентов может быть широкой в силу того, что подготовка будущих концертных исполнителей осуществляется в соответствии с ФГОС ВО для специалитета по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства», предполагающим приведение всех обучающихся в конце обучения к идентичной совокупности компетенций.

2. Было принято решение охватить в рамках экспериментального исследования как можно больше исполнительских специальностей для получения наиболее полного и достоверного знания относительно того, насколько эффективной является разработанная экспериментальная методика для работы с будущими концертными исполнителями, формируемыми в существенно разных условиях.

3. Было принято решение сформировать выборку из студентов 2 курса, обучающихся по программам специалитета. Подобное решение было обусловлено следующими соображениями. Во-первых, заключительные этапы учебных программ отличаются учебными планами, а следовательно, и разными условиями формирования профессионального мировоззрения, что усиливает и так достаточное различие данных процессов. Во-вторых, будущий концертный исполнитель к третьему, четвертому курсу зачастую «погружается» в профессиональную концертную исполнительскую деятельность, становясь де-юре

концертным исполнителем. Первый же курс обучения – это время адаптации студента к новой образовательной среде, введение его в новый режим творческого становления, предполагающий перманентное увеличение доли его ответственности за эффективность учебного процесса. Таким образом, начало эксперимента, когда студент находится на втором курсе обучения, а его окончание, когда он завершает третий курс уже фактически находясь на подступах к профессиональному концертному исполнительству, является оптимальным временем и критерием формирования выборки.

4. Решено было привлечь к участию в эксперименте студентов, обучающихся в одном высшем учебном заведении, поскольку формирование выборки из одного вуза приведет к более «чистым результатам», так как каждый из будущих концертных исполнителей находится бы в одной и той же образовательной среде. Учитывая прогнозируемую дифференцированность условий формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя и тот факт, что ключевым его источником, как правило, является личность педагога по специальности, а также отличие условий для представителей разных специализаций, было решено формировать равнозначную выборку количества испытуемых: 20 студентов класса фортепианного исполнительства, 20 студентов класса духовых и ударных инструментов, 20 студентов класса исполнительства на струнных оркестровых инструментах, 20 студентов класса исполнительства на народных инструментах. Студенты были разделены на две группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) по 40 человек. В выборку не попали студенты специализированных классов органа и клавесина, а также отделений, кафедр и факультетов, занимающихся профессиональной подготовкой концертных исполнителей на самых современных, «редких» и «исторических» музыкальных инструментах.

Таким образом, выборка была сконцентрирована на «основном массиве» (в плане специализаций) обучающихся искусству концертного исполнительства. Указание количества представителей конкретных специализаций в отношении выборки испытуемых не будет никак отражено при формировании контрольной и

экспериментальной групп и при подведении итогов экспериментальной работы. Однако по ходу освещения всех этапов экспериментальной работы мы будем обращаться к факту принадлежности различных исполнителей к той или иной специализации для более глубокого прояснения проблематики различий социокультурной среды формирования профессионального мировоззрения, в том числе, и как к фактору коррекции учебной стратегии.

При проведении констатирующего этапа эксперимента в выявлении уровня сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей центральной задачей технического порядка была организация диагностического этапа. В результате было решено провести диагностику дистанционно через социальные сети и приложения видеосвязи («Skype», «Zoom» и др.). Наиболее трудным было осуществить дистанционно наблюдения. Для этого каждый из респондентов был проинструктирован записать на видеоноситель два своих внеаудиторных классных занятия, четыре занятия по специальности, а также два сольных концертных выступления. А затем он должен был выслать по электронной почте отчетную документацию по своей успеваемости за предыдущий год. Все участники были предупреждены, что все материалы будут обрабатываться строго конфиденциально, а также в разговорах с ними была особенно подчеркнута значимость естественности всех представляемых на аудио и видеоносителях материалов. Иными словами, они не должны были специально готовиться ни к занятиям по специальности, ни к внеклассным занятиям.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены ниже.

Обратимся к результатам первой категории диагностических методик, позволяющих выявить степень целостности профессионального мировоззрения безотносительно к современным требованиям к его содержанию. Необходимо пояснить, что, для удобства изложения материала, представленные ниже результаты даны относительно испытуемых, уже разделенных по итогам диагностики на контрольную и экспериментальную группы.

Рассмотрим результаты наблюдений и прослушиваний концертной исполнительской деятельности испытуемых (рис. 4.2.5).

Проведенные согласно установленному алгоритму наблюдения показали полное отсутствие в масштабах всей выборки числа участников всех специализаций с наивысшим и высоким уровнем сформированности профессионального мировоззрения.

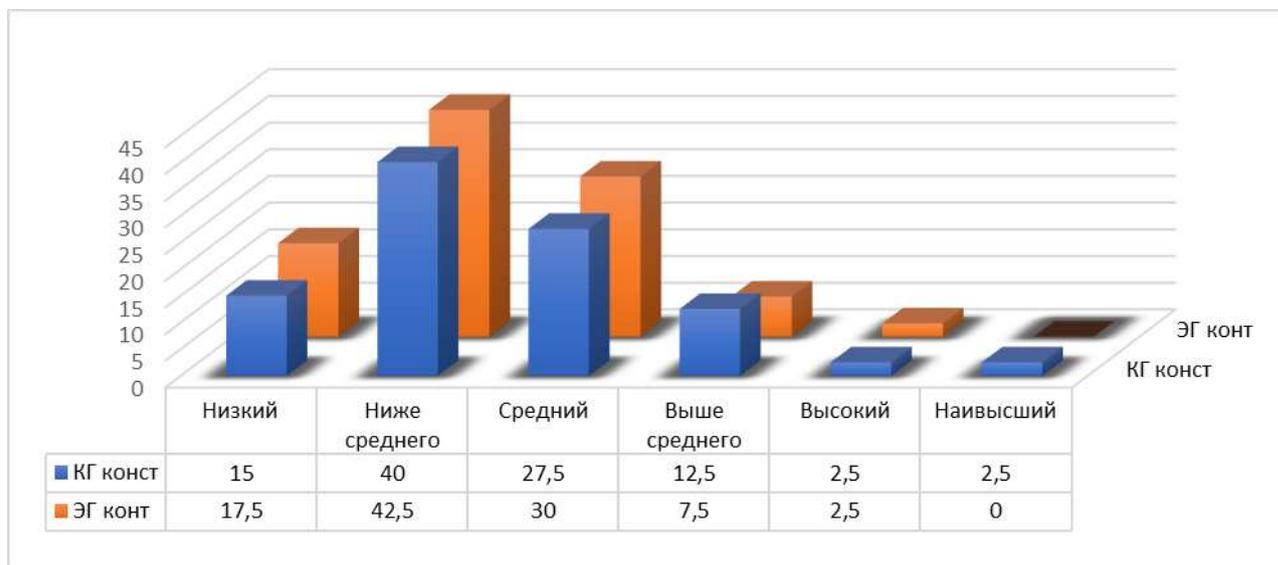


Рисунок 4.2.5 – Результаты определения уровня сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (X) по критерию «целостность» в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Уровень сформированности выше среднего был выявлен у 12,5 % испытуемых в КГ (5 человек) и 7,5 % испытуемых в ЭГ (3 человека), по одному человеку в каждой группе оказалось на высоком уровне и один в контрольной на наивысшем. Из этих одиннадцати человек девять являлись исполнителями на фортепиано, один – будущим концертным исполнителем на струнных инструментах, и один – на народных инструментах.

Категория «средний уровень» демонстрируется приблизительно у 30% испытуемых обеих групп (11 и 12 студентов в КГ и ЭГ соответственно). Отметим, что среди них (в каждой группе) шесть человек являлись пианистами, трое – исполнителями на струнных оркестровых инструментах, двое – на народных инструментах и в экспериментальной группе еще один человек являлся исполнителем на духовых инструментах.

Категория «уровень ниже среднего» является наиболее обширной среди всей выборки. 40% – контрольная группа (16 студентов), 42,5% (17 студентов) – экспериментальная группа. Здесь выборка по специализации представлена почти равным распределением – четыре человека в контрольной группе и четыре в экспериментальной – пианисты; по семь человек – исполнители на духовых и ударных, по четыре человека – исполнители на струнных оркестровых инструментах, остальные – исполнители на народных инструментах.

Низкий уровень в ЭГ показали по 17,5% (по 4 человека по 2 балла – по двое – исполнители на духовых и ударных, по одному – на струнных оркестровых, и по одному – на народных инструментах) и 15 % в КГ из которых наихудшие результаты – по 1 баллу показали по 7,5% (по 3 студента в каждой из групп: двое исполнителей на духовых и ударных, двое исполнителей на струнных оркестровых, двое на народных инструментах). Значение хи-квадрат составляет 1,65, т.е. результаты статистически неразличимы.

Рассмотрим результаты исследования по определению уровня соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y) по критерию «целостность» в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента (рис. 4.2.6.).

Распределение результатов по специальностям сохранилось примерно в тех же пропорциях. Здесь вновь наивысший уровень был показан одним из испытуемых. Всего 5% в каждой группе показали высокий уровень (2 человека), 7,5 % и 10% (3 и 4 человека в КГ и ЭГ) – уровень выше среднего. Отметим, что основной массив результатов сосредоточен в категориях «средний уровень» – 40% в каждой из групп (16 человек) и уровень «ниже среднего» 27,5 в ЭГ и 30 % в КГ. Категории низкий уровень составили по 17,5 % в экспериментальной группе (7 студентов), и 15 % в контрольной (6 человек). Схожесть результатов подтверждается расчетным значением критерия хи-квадрат, равным 1,26.

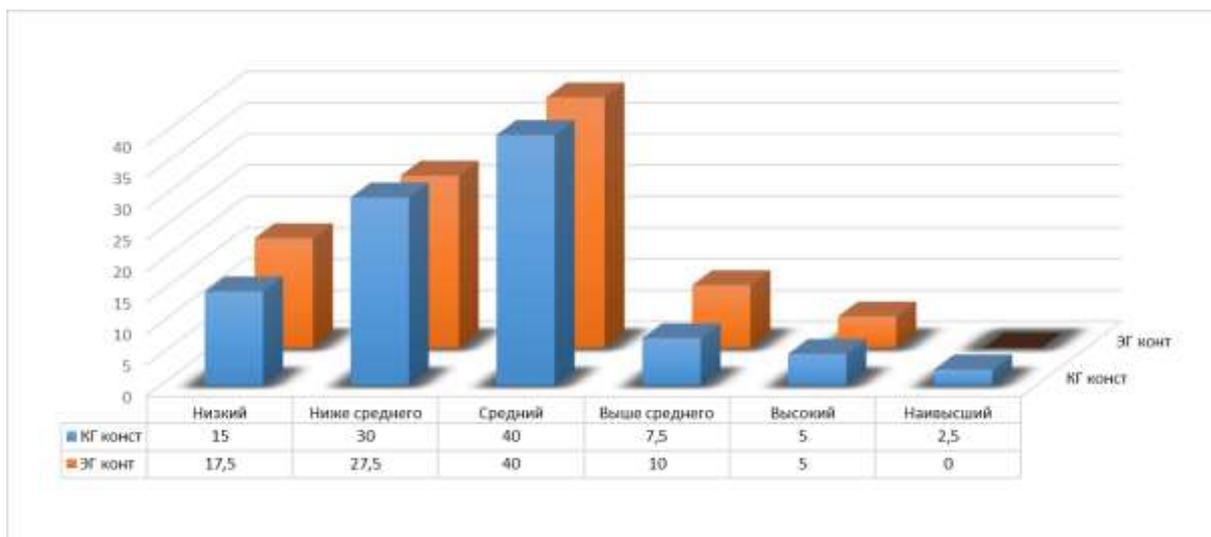


Рисунок 4.2.6 – Результаты уровня соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y) по критерию «целостность» в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

В результате диагностики получена довольно «пестрая картина», которая с необходимостью должна быть систематизирована и интерпретирована, исходя из разработанной нами системы из двух показателей, один из которых отражает целостность мировоззрения, а другой – его соответствие. Как уже было сказано в предыдущей главе, представим совокупность значений $X/Y = 9/9 - 10/10$ как наивысший уровень сформированности профессионального мировоззрения, показатели – $7/7 - 8/8$ как уровень выше среднего, $5/5 - 6/10$ ($10/6$) как средний уровень, все остальные показатели мы предлагаем считать свидетельством низкого уровня. Собственно, первые три категории можно объединить под термином «благоприятная зона». То есть речь идет о диапазоне показателей, при которых в отношении испытуемого можно сделать вывод о разной степени успешности сформированности профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя, соответствующего современным нормативам. В случае обнаружения низкого уровня или принадлежности к «неблагоприятной зоне» можно говорить о том, что профессиональное мировоззрение не сформировано.

Но этого недостаточно для получения объективной картины сформированности мировоззрения у столь обширной выборки. Было бы безусловной ошибкой все остальные показатели «сбрасывать» в единую проблемную область, определяя ее как область категорий «ниже среднего» и «низкий уровень». Подобная дифференциация была уместна на стадии определения конкретных навыков, систем знаний и умений, формирующих профессиональное мировоззрение будущего концертного исполнителя. На данном этапе диагностики должна быть предложена иная дифференциация, позволяющая наметить уже дальнейшие пути тактической работы с обучающимися в рамках формирующего эксперимента [280].

Поскольку данная система оценивания является инновационной и пока не имеет достаточной теоретико-методологической разработанности в научной литературе, дальнейшие суждения носят предварительный характер, и их применение в рамках данной экспериментальной работы также следует рассматривать как апробацию.

Итак, разумным представляется выделить две особые категории результатов. Первая – у студентов показатели целостности мировоззрения выше, чем в случае показателей соответствия. В данном случае речь может идти только о диапазоне $X = 5-10$, при $Y = 0-4$. То есть, когда практический аспект профессионального мировоззрения оказывается вполне сформирован и даже на интуитивном уровне может соответствовать современным требованиям. Однако при этом студент абсолютно не демонстрирует соответствия в теоретических знаниях. Отметим, что в расчет не берутся результаты различий X и Y , когда Y превышает 5, или оба показателя меньше 5. Подобные случаи, как уже было сказано, рассматриваются как варианты «благоприятной зоны» или «неблагоприятной зоны» соответственно. Здесь речь идет именно о случаях явного качественного расхождения в уровне сформированности обоих компонентов. Обозначим эту категорию как зону недостаточного теоретического обеспечения профессионального мировоззрения.

Вторая особая категория, соответственно, – зона недостаточного практического обеспечения. Об отнесении к ней показателей можно говорить

тогда, когда $X = 0-4$, а $Y = 5-10$. То есть мы имеем обратную ситуацию, когда испытуемый демонстрирует очень высокие показатели в теоретическом компоненте профессионального мировоззрения в ситуации, когда практический компонент оказывается сформированным в совершенно недостаточной степени. Вновь отметим, что к «особым категориям» не относятся испытуемые, у которых показатель Y находится в диапазоне от 1 до 4 или же оба показателя больше 5.

Теперь обратимся к общему результату сформированности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей, по критерию «целостность» (рис. 4.2.7.).

Проведенные наблюдения и опросы позволили прийти к заключению, что как в контрольной, так и в экспериментальной группах большая часть результатов попадает в поле, соответствующее среднему уровню сформированности. Наиболее часто встречающаяся оценка в обеих группах составляет 5/5, 4/5, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей.

Отметим, что среди студентов, находящихся на среднем уровне, из 24 человек 12 – пианисты. По 3 студента в каждой группе в этой категории являются будущими концертными исполнителями на струнных инструментах. Двое студентов в каждой группе являются в данной категории представителями искусства игры на народных инструментах. Искусство концертного исполнительства на духовых инструментах в этой категории в каждой группе представлено одним студентом. На низком уровне имеет место преобладание доли исполнителей на духовых инструментах, что, прежде всего, свидетельствует о существенной разнице в социокультурной среде, в которой осуществляется процесс профессиональной подготовки студентов разных специализаций.

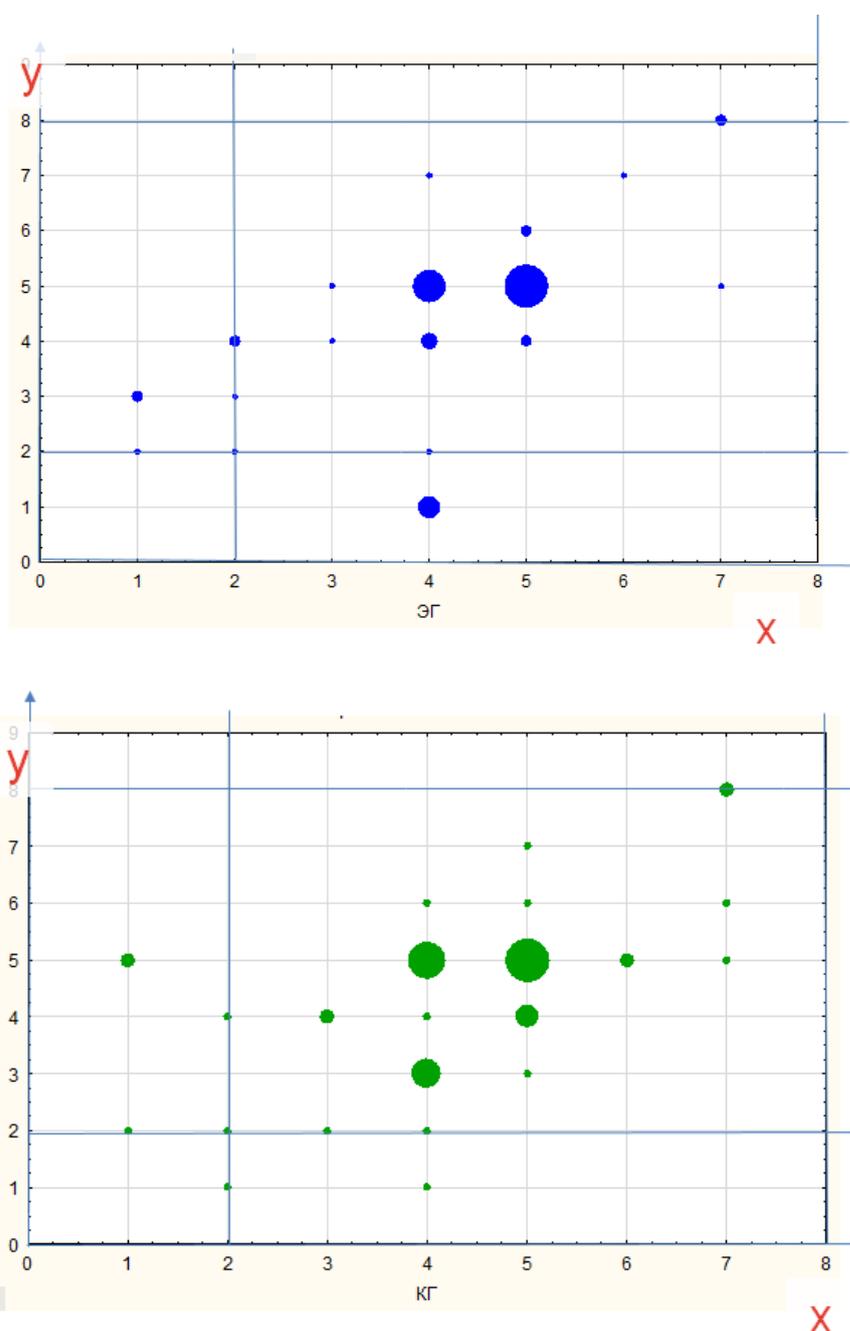


Рисунок 4.2.7 – Итоговые результаты уровня сформированности целостности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группам на констатирующем этапе эксперимента

У пианистов она оказывается наиболее благоприятной для формирования профессионального мировоззрения как у будущих концертных исполнителей – массив получаемых ими знаний и практических навыков оказывается надежным фундаментом, на котором происходит «строительство» теоретико-практической «надстройки», коей является профессиональное мировоззрение. В то же время

нельзя не отметить значение основного формата музицирования – скорее всего, на результаты исполнителей на духовых, струнных и народных музыкальных инструментах так или иначе оказывала влияние коллективная форма музицирования как основная, оставляющая значительный «отпечаток» на их представлениях об ответственности в творчестве и самостоятельности деятельности.

Теперь рассмотрим результаты применяемых диагностических методик, направленных на оценку уровня сформированности профессионального мировоззрения концертного исполнителя по критерию «завершенность» на констатирующем этапе эксперимента (рис. 4.2.8.).

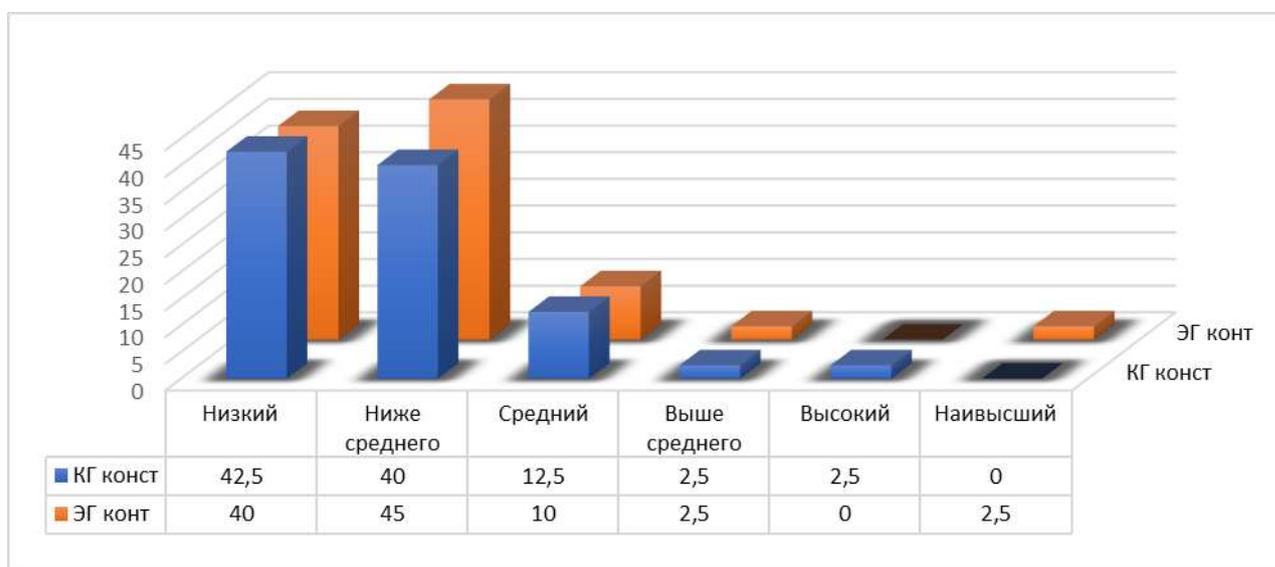


Рисунок 4.2.8 – Результаты определения уровня сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (X) по критерию «завершенность» в контрольной и экспериментальной группам на констатирующем этапе эксперимента

Итак, во всей выборке нашлось только два студента, которые показали результат, позволивший зачислить их в одну из трех высших категорий. Более того, весьма незначительными оказываются результаты в категории «средний уровень». Фактически в сумме такой результат показали лишь 10 % (4 чел.) от общего числа в ЭГ и 12,5 % (5 чел.) в КГ. Во всех без исключения случаях данный результат был продемонстрирован исполнителями на фортепиано.

Две самые обширные категории – это «уровень ниже среднего» (45 % в ЭГ и 40 % в КГ) и «низкий уровень» (40 % в ЭГ и 42,5 % в КГ). Критерий хи-квадрат оказался равен 2,26, что также ниже критического 11,07 на уровне значимости 0,05. Отметим, что этот результат является худшим из всех в сравнении с результатами испытуемых при применении других диагностических методик и отражает несоответствие сформированности содержания профессионального мировоззрения нормативным требованиям. В том числе и потому, что такие компетенции, как, например, умение создавать интерпретацию музыкальных произведений, формируется в значительно большей степени уже на ранних этапах самостоятельной профессиональной деятельности. Тем не менее, этот показатель можно расценивать как косвенное свидетельство в пользу необходимости совершенствовать в образовательном пространстве вуза практики применения методик совершенствования профессионального мировоззрения на предмет его соответствия официально утвержденным компетенциям. Рассмотрим результаты применения заключительной методики (рис. 4.2.9.).

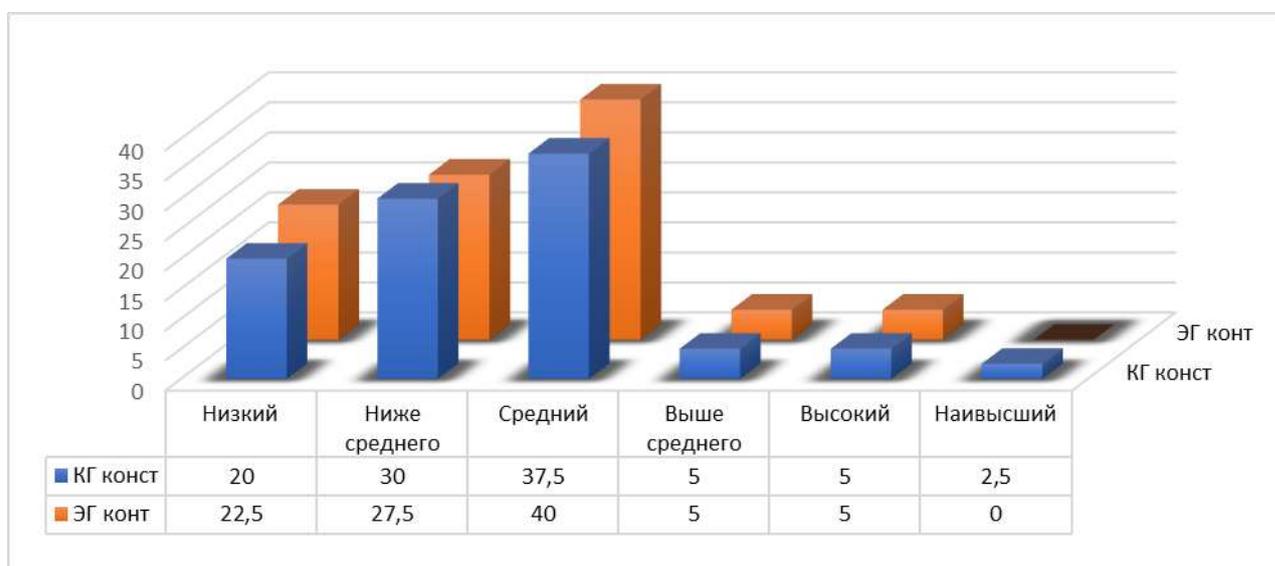


Рисунок 4.2.9 – Результаты уровня соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y) по критерию «завершенность» в контрольной и экспериментальной группам на констатирующем этапе эксперимента

Как видим, результаты испытуемых в данной методике являются куда более разнообразными, и в целом качественно лучшими, чем в случае предыдущего диагностического мероприятия. Данная разница не свидетельствует о противоречии, но лишь о том, что профессиональное мировоззрение как система теоретических знаний и практических навыков не развивается как целостная и однородная. Именно поэтому так важно было предложить столь разнохарактерные методы диагностики.

Проанализируем полученные результаты. Проведенный опрос позволил распределить испытуемых равномерно по двум группам. 5% студентов в каждой группе (по 2 человека) показали высокий уровень. Интересно, что в данном случае это были не только пианисты. Один из студентов в контрольной группе был исполнителем на духовых и ударных инструментах, а в экспериментальной один из испытуемых с высоким уровнем был исполнителем на народных инструментах. Один студент в контрольной группе показал наивысший уровень.

Категория «средний уровень соответствия» включила 37,5 % и 40 % 40% (15 КГ и 16 чел. ЭГ). Вновь, как и во всех предыдущих диагностических мероприятиях, основной «массив» выборки сосредоточен в двух следующих категориях – «уровень соответствия ниже среднего» 27,5 % в ЭГ и 30 % в КГ и «низкий уровень» – по 22,5 % (9 чел.) в ЭГ и 20% (8 чел.) в КГ.

Как видим, в данном опросе распределение основного «массива» испытуемых вновь вернулось к своим «нормальным» значениям – категории «средний уровень» и «уровень ниже среднего» (хи-квадрат равен $1,13 < 11,07$). Три методики из четырех категорий выявили такое распределение, что еще раз подтверждает узкую функциональность третьего из представленных методов диагностики.

Теперь обратимся к итоговому результату уровня сформированности завершенности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группам на констатирующем этапе эксперимента (рис. 4.2.10.).

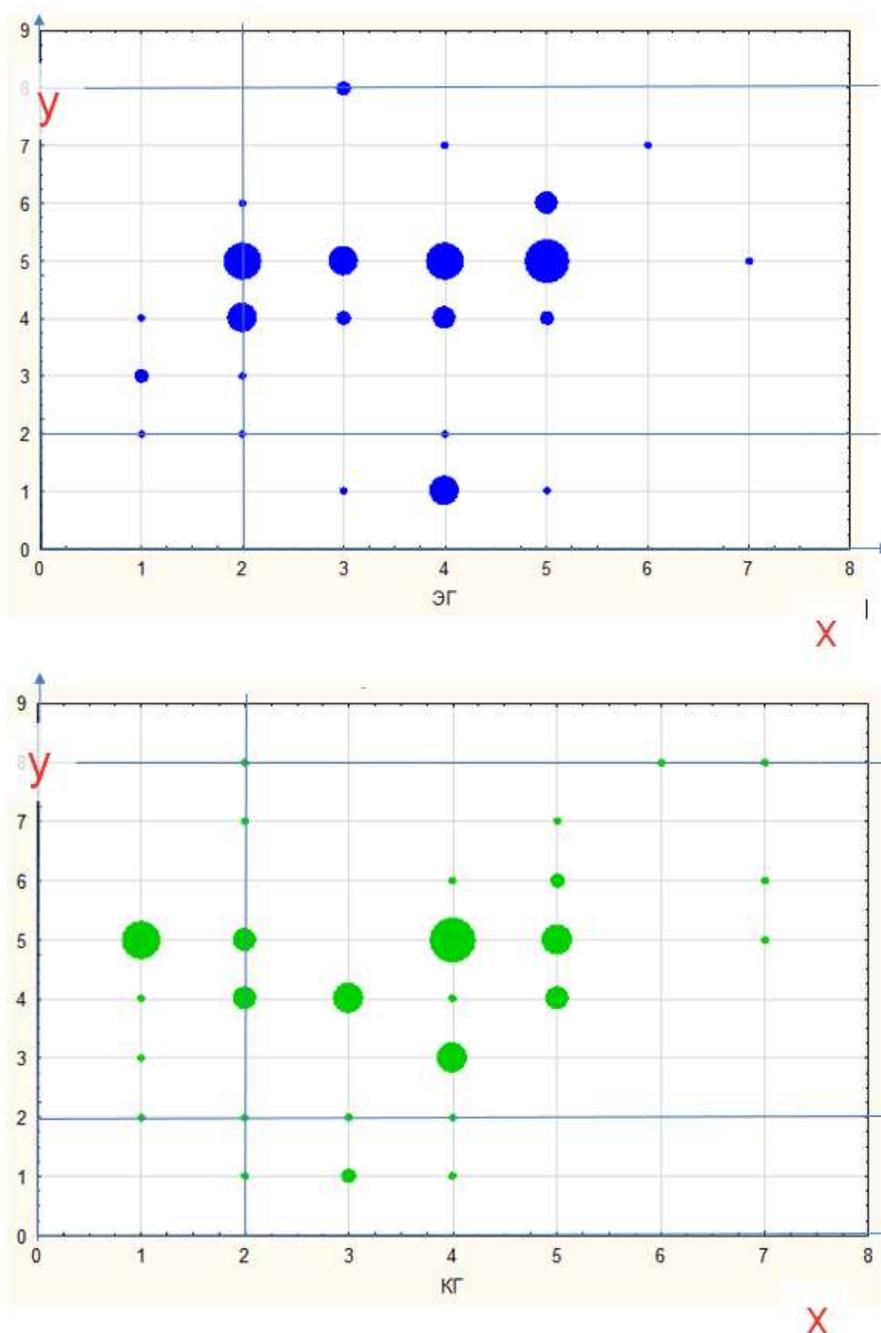


Рисунок 4.2.10 – Итоговые результаты уровня сформированности завершенности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группам на констатирующем этапе эксперимента

Обратим внимание, что полученные результаты подтверждают ранее высказанное предположение о концентрации подавляющего количества результатов в диапазоне «средний уровень – уровень ниже среднего».

Обобщенные значения результатов констатирующего эксперимента представлены в таблице 4.2.1.

Таблица 4.2.1 – Обобщенные результаты констатирующего этапа эксперимента по определению уровня сформированности завершенности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей

Вербальная характеристика	КГ, %	ЭГ, %
1	2	3
Наивысший уровень сформированности	1,86	0,61
Высокий уровень сформированности	3,75	3,13
Уровень сформированности выше среднего	6,88	6,25
Средний уровень сформированности	29,38	30,00
Уровень сформированности ниже среднего	35,00	35,63
Низкий уровень сформированности	23,13	24,38

Необходимо также отметить тот факт, что тенденция к более высокому уровню сформированности профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя присутствует в большей степени у студентов, специализирующихся на искусстве игре на фортепиано. Однако как о доминирующей, о ней можно говорить исключительно в отношении именно целостности и завершенности самой системы мировоззрения, в то время как в отношении соответствия содержания подобного нельзя утверждать. Напротив, как показал завершающий диагностический этап – опрос, содержание различных компонентов профессионального мировоззрения может быть очень разным у представителей различных специализаций.

Подчеркнем тот факт, что подобное распределение являлось ожидаемым и может быть охарактеризовано как нормальное, поскольку единый образовательный стандарт, по которому осуществляется профессиональная подготовка будущих концертных исполнителей, даже при условии значимых социокультурных различий между образовательными пространствами вузов, факультетов, кафедр и даже

конкретных классов по специальности все же по большей части дает возможность гармоничного и целостного профессионального развития. А следовательно, если студент демонстрирует очевидные успехи в практическом аспекте формирования профессионального мировоззрения, то, скорее всего, аналогичные успехи будут зафиксированы и в отношении теоретического аспекта. И наоборот, недостаточная успешность в формировании профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя с высокой долей вероятности будет проявляться также в обоих аспектах.

Важно вновь подчеркнуть, что подобная результативность весьма косвенно связана с успехами по дисциплине, на которую, как это наглядно показывает практика, обучающимися тратится наибольшее количество усилий – специальному классу. Она также косвенно связана с его успехами в области музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин. Ведь низкий показатель X далеко не всегда означает низкий уровень владения техникой игры на инструменте. Скорее всего, этот показатель лишь означает низкий уровень практики управления концертной деятельностью (умения выбрать репертуар, организовать режим концертной работы). Также и низкий показатель Y далеко не всегда свидетельствует о том, что студент плохо владеет общетеоретическими и музыкально-теоретическими дисциплинами. В каждой из них он может показывать весьма высокие результаты, что, впрочем, совершенно не будет означать сформированности целостной мировоззренческой позиции благодаря полученным им знаниям и навыкам.

Таким образом, в результате определения уровня сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей в практике высших учебных заведений, в соответствии с разработанной двухкомпонентной системой показателей X/Y , было установлено, что наивысшим уровнем не обладает никто из обучающихся по специальности «Искусство концертного исполнительства».

Кроме того, в ходе проведения диагностики подтвердилось предположение о существенных различиях в социокультурной среде и методическом обеспечении

формирования профессионального мировоззрения между представителями различных специализаций. Так, в ходе диагностики было выяснено, что наиболее высокие результаты демонстрируются респондентами фортепианных классов, а наихудшие – студентами классов духового исполнительства. Вместе с тем, большинство участников эксперимента на момент начала его проведения демонстрирует абсолютную несформированность профессионального мировоззрения.

Однако наиболее значимым результатом пилотного и констатирующего этапа экспериментального исследования стало формирование выборки испытуемых для осуществления основных целей и задач эксперимента, который после сложного процесса, включающего четыре больших этапа диагностических процедур, позволил разделить их на контрольную и экспериментальную группы.

4.3. Реализация экспериментальной методики формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Цель формирующего этапа заключалась в апробации на участниках экспериментальной группы методики по формированию у них профессионального мировоззрения как у будущих концертных исполнителей. Участники контрольной группы вернулись к своему повседневному учебному процессу с договоренностью присоединиться к эксперименту на этапе повторной диагностики. Учитывая большое количество испытуемых в контрольной группе (40 студентов), а также следуя представленному в предыдущей главе плану, с каждым из них была достигнута договоренность о регулярных (раз в неделю) дистанционных занятиях в соответствии с указанными ранее нормативами. Кроме того, для удобства работы все участники экспериментальной группы распределялись по трем идущим друг за другом неделям (по 15 человек в первые две недели, 10 в третью и т.д.).

Были установлены следующие условия проведения индивидуальных занятий:

1. Время занятий устанавливается на полгода работы (1 семестр) для удобства составления расписания с правом студента поменять свое время в следующем семестре.

2. Студент и педагог во время дистанционной связи (приложения «Zoom» или «Skype») должны обеспечить абсолютную изолированность от любых внешних воздействий образовательного пространства (отключенные средства мобильной связи, выход из всех социальных сетей на время занятия, недопуск в помещение третьих лиц).

3. Занятия должны проводиться при должном техническом оснащении – в помещении должен быть музыкальный инструмент, искусство игры на котором осваивает студент, необходимые ноты. Также в помещении обязательно должен быть доступ в интернет (помимо поддержки дистанционной связи с педагогом) для просмотра и чтения подготовленных педагогом аудио-, видеоматериалов, текстов и т.д.

Сразу перед началом описания хода формирующего этапа эксперимента необходимо сделать ряд важных замечаний. Как и ожидалось, в каждом конкретном из сорока случаев, процесс формирования профессионального мировоззрения имел ярко выраженный индивидуальный характер. Различия в плане не только построения индивидуальной общей стратегии, но даже в принципах реализации диалогового подхода на конкретных занятиях оказывались настолько велики, что в вариативный сегмент программы иногда даже попадали конкретные части занятий, которые в предыдущей главе были представлены в строго выдержанной последовательности. Кроме того, к каждому испытуемому приходилось подбирать индивидуально средства вербального общения, индивидуально «дозировать» эмоциональную поддержку и т.д. Соответственно, в данном параграфе далее мы рассмотрим лишь четыре наиболее трудных и в то же время характерных (в плане отражения общих для всей группы тенденций) случаев работы с будущим концертным исполнителем над формированием его профессионального мировоззрения. Представленные ниже случаи охватывают все четыре основные направления концертного исполнительства – фортепианное,

духовое, исполнительство на струнно-смычковых оркестровых и русских народных инструментах.

Остановимся более детально на методическом сопровождении формирующего эксперимента, который включал четыре этапа реализации экспериментальной методики на основе индивидуального подхода.

На первом этапе педагогом использовалась следующая совокупность теоретических и эмпирических методов. К теоретическим методам, прежде всего, относятся: сравнительный анализ научной философской, психологической и педагогической литературы. Как уже было отмечено, фактически студенты должны были в рамках третьего этапа занятия исследовать ту совокупность научных взглядов на проблему мировоззрения, которая представлена в первой главе. При этом, следует отметить, что в рамках данного исследования педагог стремился максимально точно воспроизвести последовательность суждений в соответствии с содержанием первой главы (всех ее трех разделов). Однако важно подчеркнуть, что в ходе реализации первого этапа в данном исследовании, процесс лекционного изложения материала и самостоятельного чтения студентом предлагаемой ему литературы сопровождался небольшими практикумами, сущность которых заключалась в том, что испытуемому необходимо было либо вербально, либо письменно попытаться охарактеризовать свое видение того или иного аспекта профессионального мировоззрения в соответствии с той или иной концепцией, начиная от Платона и заканчивая, к примеру, С. Ю. Рыбиным. Точно такие же задания применялись в отношении процесса изучения истории смены мировоззренческих парадигм в профессиональном концертном исполнительстве.

Необходимо подробнее описать методику реализации первого этапа, на котором, в первую очередь, осуществлялась подготовительная работа к полноценному процессу формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя. Одним из центральных компонентов здесь стало углубленное изучение испытуемого. В ходе первой недели работы с первой подгруппой испытуемых автор пришел к выводу о необходимости выстраивания ясной стратегии определения личностных качеств испытуемых, которые бы прямо

или косвенно свидетельствовали об их потенциале и наиболее перспективном направлении дальнейшего «строительства» профессиональной мировоззренческой парадигмы, исходя из априорности инвариантности мировоззрения как системы знаний, представлений и конкретно-практических навыков.

Соответственно, были выделены: центральная идея, направляющая музыканта в его образовательно-исполнительском процессе; основные жанрово-стилевые предпочтения; основной тип творческого состояния в рамках исполнительского процесса. Собственно, эти три, диагностируемые в ходе длительных (фактически в течение 15 занятий) наблюдений, личностные компоненты и составляют основные экзистенциальные источники профессионального мировоззрения, на воздействии которых и должен быть сосредоточен элемент психологической работы, поскольку все остальные компоненты формируются за счет получаемого «извне» – то есть посредством восприятия лекций, литературы и других компонентов образовательного процесса будущего концертного исполнителя.

Наиболее трудным в этом плане представляется выполнить первый пункт – выявить центральную, направляющую творческую идею музыканта-исполнителя, поскольку эта задача предполагает не только длительный процесс наблюдений за обучающимся, его опросы, но и преодоление личных стереотипов восприятия. Так, например, из собственного анализа педагогической работы в классах исполнительского искусства вуза автор может сделать вывод, что, не существует большей ошибки, чем «диагностировать» у студента желание «привлечь к себе внимание», выражающееся в стремлении как можно дальше выйти за рамки общепризнанных стандартов исполнительской интерпретации, как вредное. Расценивая большинство устремлений студента как неправильное, поскольку они выходят за рамки «канона», педагог зачастую исключает возможность исследовать его подлинный духовный мир. Именно поэтому настолько важным представляется постепенное осознание специфики одного из главных факторов формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя – самостоятельной исполнительской интерпретации.

Отметим, что центральной в процессе формирования профессионального мировоззрения концертного исполнителя стала проблема обретения баланса (или, вернее сказать, понимания и ощущения соотношения) между реализацией в рамках исполнительского процесса личного комплекса идей, мыслей, чувствования, возникшего в ходе восприятия музыкального текста, и представления об образном содержании таким, каким его задумывал создатель музыкального текста. Данная проблема решалась за счет применения сложного комплекса теоретических и практических методов, включая целостный музыкально-теоретический анализ изучаемых произведений, комплексный исполнительский анализ, ориентированный, прежде всего, на осознание будущим концертным исполнителем собственных «игровых» возможностей в реализации художественного содержания музыкального произведения, а также за счет комплекса упражнений, заимствованных автором из различных направлений экзистенциально-гуманистической практической психологии и психотерапии (в частности, гештальт-терапии). При этом ход формирующего этапа эксперимента указал на необходимость увеличения доли последней из указанных категорий упражнений при работе над совершенствованием мастерства исполнительской интерпретации как самоценным процессом. Изначально планировалось, что подобные упражнения (моделирование ситуаций) потребуются на занятиях в рамках заключительного четвертого этапа программы эксперимента, однако уже к четвертому занятию первого этапа стало очевидным, что подобные упражнения, которые позволили бы студенту рефлексивно оценивать собственные потребности в рамках исполнительской интерпретации, необходимо использовать на более ранних этапах работы и адаптировать их значительно интенсивней, чем это предполагалось ранее.

Проанализируем конкретные примеры индивидуальной работы со студентами на основе реализации экспериментальной методики.

I. Пианист N. на этапе диагностики в рамках констатирующего этапа продемонстрировал довольно типичные (в сравнении с остальной выборкой) показатели, которых, тем не менее, не хватило, чтобы отнести его к «зоне благоприятного развития». Целостность, а также его содержание его

профессионального мировоззрения соответствовали категории «уровень ниже среднего». Ключевая, попавшая в фокус педагогического внимания, его личностная черта может быть охарактеризована как абсолютная концентрация внимания на сольном исполнительстве как миссии своей жизни. Важными компонентами этой «сверхидеи» являлись: приверженность классико-романтической эстетике и репертуару, интерпретация самого себя как транслятора подлинного замысла композитора аудитории, представление о самом себе как исполнителе, знающем и понимающем оригинальный замысел композитора, в сочетании с представлением о себе как о музыканте – свободном художнике, который может создавать и создает оригинальные интерпретации. При этом его основным типом психоэмоционального состояния в рамках исполнительского процесса была некоторая инертность в воплощении фразировки, драматургии, общего идейно-образного строя какого бы то ни было музыкального материала. На данном этапе работы он демонстрировал чрезвычайное нежелание комментировать собственное исполнение.

На основании предварительных наблюдений и вопросов можно было сделать вывод, что он буквально замкнут на игровом процессе, в котором идейной «надстройкой» являлось стремление во что бы то ни стало обрести статус (в глазах предполагаемой аудитории) «интерпретатора подлинного композиторского замысла» произведения, которое им в данный момент исполнялось. Показательно, что данный испытуемый приносил для работы сочинения не из того сегмента репертуара, который на данный момент находился в фокусе внимания его преподавателя по специальности. Для работы в экспериментальном модуле он приносил сочинения, созданные в его любимую историческую эпоху – XIX столетие. Так, для первых четырех занятий первого этапа он принес Вторую «Венгерскую» рапсодию Ференца Листа – произведение, являющееся одним из наивысших воплощений эстетики позднего романтизма, с характерным подражанием оркестровому звучанию и образной масштабности музыкального повествования. На первых занятиях от него практически невозможно было добиться хоть каких-то внятных комментариев относительно собственного

исполнения, в котором, как следует из субъективного восприятия автора (основанного на сравнительном анализе темпов, динамических планов и штрихов), наблюдалось явное подражание исполнительской интерпретации Владимира Горовица. Однако деликатные предложения попробовать моделировать различные ситуации исполнительского процесса с целью актуализации его рефлексивной потребности достигли положительного эффекта. Только к концу первого этапа работы данный испытуемый начал постепенно осознавать некоторые противоречия своей «центральной идеи» и область своей «исполнительской несостоятельности» – то, чего он не мог и не хотел видеть ранее, «инертно» исполняя музыку Ф. Листа, Ф. Шуберта, С. Франка и других композиторов.

Достаточно серьезные затруднения в рамках реализации первого этапа у него вызывали и практикумы по освоению концепций профессионального мировоззрения. Показательно, что наибольшую сложность создали не «сверхсложные» теоретические конструкции представителей феноменологических школ, а вполне понятные (как это казалось педагогу) парадигмы, в той или иной степени доминировавшие в разные исторические этапы. В рамках теоретических воззрений феноменологов, феноменалистов, экзистенциалистов и других учений, тяготеющих к субъективизму в интерпретации окружающей реальности, данный студент готов был рассуждать, строить новые теоретические конструкты и даже моделировать различные компоненты своей профессиональной деятельности. Но как только речь заходила о «приземленных» совокупностях идей и практик, он заметно терялся. Так, например, для него абсолютно невыносимой была парадигма строгой детерминированности исполнительского процесса, характерная для музыкальной культуры Средневековья, и достаточно тяжело ему давалась парадигма современная, в которой он выступал как свободный художник не только в отношении исполнительской интерпретации, но и в отношении интерпретации собственной профессии. Сложилась парадоксальная ситуация – испытуемый стремился к максимальной творческой свободе в своем исполнительском процессе, но при этом был предельно зависим от желания максимально точно воспроизвести оригинальный творческий замысел конкретного композитора. Он стремился к

оригинальности своего исполнительского облика, но при этом испытывал серьезнейшие затруднения в осознании самого себя как «свободного конструктора» в рамках собственной профессии в условиях современной музыкальной культуры.

Второй этап для данного испытуемого начинался очень тяжело, несмотря на определенные подвижки в теоретическом осмыслении сущности профессионального мировоззрения концертного исполнителя и в практическом освоении (рефлексии) собственных потребностей. Тем не менее, именно второй семестр оказался для него переломным в плане осознания ключевых факторов своего будущего профессионального мировоззрения. Центральную роль в этом процессе сыграл комплекс психологических упражнений. Его реализация была предпринята с учетом специфики исполнительской интерпретации данным испытуемым того репертуара, который он приносил на занятия. Напомним, что основную его часть составляли фортепианные произведения поздних романтиков. В ходе интенсивного применения метода целостного музыкально-теоретического анализа, а также изучения социокультурного контекста, в котором создавались эти произведения и в котором они исполняются сейчас, испытуемый начал все более осознавать различия между эмоционально-образной семантикой музыкального текста и своими собственными предпочтениями и желаниями в рамках исполнительского процесса того или иного произведения. В результате это противоречие стало настолько очевидным, что для его решения был использован «усиленный» комплекс психологических заданий, цель которого заключалась в обретении психоэмоционального «компромисса» между желаниями и потребностями испытуемого в исполнении.

Главную роль здесь сыграла организация внутреннего взаимодействия. Так, например, испытуемому предлагалось поговорить с самим собой (методика «горячего стула») от лица: педагога по специальности, музыкального критика, потенциального слушателя, а затем (сидя на «горячий стул») отвечать им, выясняя, таким образом, императивно-смысловые причины противоречий в его Я-концепции как музыканта-исполнителя. В итоге, данный испытуемый пришел к выводу, что его попытка реализовать свое представление о том, каким именно он

должен быть в профессиональном концертном исполнительстве, нереализуема, поскольку содержит в себе неразрешимое противоречие. А следовательно, его представление нуждается в корректировке за счет принятия ответственности за последствия того, что как исполнитель он может быть несовершенен.

В данном конкретном случае испытуемый принял решение, что он будет работать над каждым музыкальным текстом во внепарадигмальном режиме, то есть не настраиваясь заранее на то, каким именно будет его конкретное устремление в интерпретации, соблюдая при этом все ранее характерные для него компоненты: детальное изучение музыкального текста, изучение предполагаемого оригинального замысла композитора, рефлексия собственных чувств с попыткой привести их в исполнение тех эпизодов, которые бы не нарушали за счет такой имплементации параметров исторического стиля и не искажали бы предполагаемый оригинальный замысел композитора.

Другим значимым упражнением для него стало моделирование ситуации, при которой он претворяет свое исполнение, находясь в представляемых условиях восприятия разнообразными аудиториями (например, консервативно настроенной аудиторией, подростковой аудиторией, аудиторией, любящей эстрадную музыку и т.д.). В соответствии с указанным алгоритмом сценариев реализации подобного рода упражнений испытуемый подробно анализировал собственные чувства во время исполнительского процесса и ощущения собственных проекций, формируя тем самым целостное представление о том, как он видит свою исполнительскую интерпретацию. Кроме того, на данном этапе педагог просил его очень подробно описывать и анализировать реакции на его исполнение со стороны воспринимающей аудитории.

Третий и четвертый этапы работы стали для него гораздо более простым «испытанием». Достигнутый в рамках второго этапа психоэмоциональный баланс позволил ему без деструктивных траг в теоретической и практикой работе по созданию собственного профессионального мировоззрения справляться с постепенной интеграцией в своей знаниевый компонент и спектр практических навыков тех моделей реализации профессиональной деятельности, которые

предполагает современное социокультурное пространство. Центральной задачей в этом процессе явилось формирование у испытуемого осознанного отношения к себе как к творцу собственной профессии, как к человеку, который может трансформировать ее исходя из собственных предпочтений, к числу которых может относиться, к примеру, потребность в отслеживании и реализации наиболее актуального социального запроса. Заметим, что подобная потребность и ранее присутствовала у данного испытуемого и вообще имела место у тех участников экспериментальной группы, которым было свойственно «мессианское» отношение к своей профессии.

Одним из наиболее эффективных приемов работы со студентом вновь стали психологические упражнения, построенные на моделировании ситуаций. Так, в частности, испытуемому предлагался эксперимент, в котором он мог бы моделировать нетипичные для себя ситуации в концертном исполнительстве – ситуации, в которых бы он представал перед воспринимающей аудиторией в нетипичном для себя амплуа. Так, например, в рамках одного из заданий он должен был представить себя как музыканта, участвующего в музыкально-театральном перформансе, выстроенном в соответствии с эстетикой театрального авангарда Антонена Арто. Испытуемый вновь должен был «смоделировать» вокруг себя, в помещении, где он находился, представляемое пространство зрительного зала, в котором бы он, сидя за роялем, мог бы импровизировать с различными сонорными эффектами (и здесь он должен был их придумывать целиком и полностью сам), представляя, что он является не только музыкантом, но и действующим лицом какого-либо «эксцентричного» театрального представления.

Его задача сводилась к тому, чтобы, постаравшись максимально четко выполнить все инструкции педагога, максимально полно отследить все свои эмоции и чувства (вплоть до абсолютно очевидного отвращения, если таковое возникнет) в ходе получения нового для себя концертно-исполнительского опыта. Интересно, что сам факт (как это выяснилось в процессе наблюдений за ходом выполнявшего в течение нескольких занятий третьего этапа упражнения) исполнения авангардной музыки ему действительно претит, и это совершенно не

связано с каким-либо деструктивными, навязанными извне психоэмоциональными установками. Подобное отношение было обусловлено вполне искренним эстетическим неприятием. Однако сам факт представления самого себя в нетипичном амплуа вызывал явно позитивную эмоциональную реакцию. Испытуемый говорил, что ему весьма нравится ощущение новизны происходящего, что в нем формируется нечто, напоминающее ощущение свободы творчества. И в целом это действительно позитивно отражалось (по его собственным словам и в соответствии с наблюдениями педагога-экспериментатора) на его «обычном» исполнительской процессе.

Четвертый этап, в рамках которого особое значение приобрело проектирование и моделирование своей исполнительской деятельности как части мир-системы, для участника эксперимента стал временем особенно активного становления собственного профессионального мировоззрения как концертного исполнителя. Исследуя современные социологические и культурологические теории (акцент, прежде всего, делался на материалистические позитивистские концепции), он пришел к выводу о принципиальной инвариантности восприятия различными категориями аудитории своего исполнительского искусства. Основываясь на данном убеждении, он в качестве итогового самостоятельного проекта представил на заключительном этапе собственную сольную концертную программу, отличавшуюся неизмеримо большим репертуарным разнообразием чем то, что он демонстрировал на начальном этапе эксперимента, и направленную на привлечение как можно более разноплановой в плане вкуса и жанровых предпочтений аудитории.

Рассмотрим пример другого испытуемого: исполнитель на кларнете М. Он, с точностью до наоборот (если сравнивать его с пианистом N.), охотно шел на вербальный контакт с педагогом, охотно отвечал на вопросы и пытался активно рассуждать о собственном исполнительском процессе. Однако в его суждениях, равно как и в этом исполнительском процессе, имела место одна особенность, которая существенным образом затрудняла понимание его «основной идеи». Испытуемый М. рассуждал буквально о каждом звуке музыкального текста, о

каждом его предложении, об особенностях фактуры, о специфике жанра и стиля, в которых было выполнено то или иное музыкальное произведение, при этом абсолютно не имея понятия о художественном образе исполняемого музыкального произведения и о своем личностном отношении как к его идейно-образному содержанию, так и к своему собственному отношению к исполнительскому процессу в целом. Иными словами, рассуждения касались исключительно техники игры, а также общих жанрово-стилевых параметров, без «намёка» на целостность образного содержания произведения и себе как его интерпретаторе.

Важно подчеркнуть, что данный испытуемый к моменту начала эксперимента уже имел обширный опыт оркестровой игры (работал в духовых оркестрах). И себя в будущем видел, прежде всего, как оркестрового исполнителя. Скорее всего это служило причиной, что его индивидуальность в каком-то смысле оказалась полностью «подавленной» коллективистским влиянием оркестрового исполнительства. Исходя из данного предположения испытуемому М. было предложено после каждого исполнения приносимых им произведений (например, в его программе было Концертино К. М. Вебера для кларнета с оркестром) отвечать на ограниченное количество вопросов о своем эмоциональном состоянии в рамках процесса для того, чтобы он постепенно осознал связь между динамикой своей психоэмоциональной сферы и реализуемой им манерой игры.

Точно также ему предлагалось, предварительно записав исполнение на звукозаписывающее устройство, выступить в роли постороннего слушателя своей игры и попытаться дать ей оценку именно как сторонний наблюдатель. Так в нем удалось пробудить рефлексию, благодаря которой он начал понимать собственное исполнительское состояние как предельную сосредоточенность на формальной технической стороне игры. Весьма позитивный эффект на его исполнительское развитие оказали упражнения в импровизации, которые довольно быстро стали одним из его самых любимых его частей занятий. В том числе и импровизации на основных темах Концертино К. М. Вебера. Именно на этих упражнениях в гораздо большей степени, чем на «фиксированном» музыкальном материале, проявлялась

его способность к выразительной фразировке, к построению драматургии, к воплощению в исполнительском процессе собственной музыкальной мысли.

Второй этап эксперимента стал для него столь же тяжелым, как и для пианиста N., впрочем, как и для абсолютного большинства участников экспериментальной группы. Как только у кларнетиста M. была «обнаружена личность» в рамках его исполнительского процесса, как только было выявлено, что исполнительская интерпретация для него может быть средством удовлетворения духовных и эстетических (а также коммуникативных) потребностей в исполнении, о которых ранее тот и не подозревал, процесс работы над музыкальным произведением стал претерпевать временные деструктивные трансформации, связанные с искажением не только предполагаемого оригинального образного строя, но и его объективных стилевых параметров. Однако на данном этапе ни о какой ответственности за последствия такого искажения речи не шло, поскольку педагогу было очень важно, чтобы данный исполнитель смог максимально прочувствовать себя в амплу художника-интерпретатора, чтобы не слишком сдерживать его творческое устремление, пусть даже оно вело к тотальному исполнительскому произволу. Постепенно обретая психоэмоциональное «насыщение» в данном амплу, кларнетист начал осознавать то, насколько далеко он уходит в своей интерпретации от изначального замысла композитора. Педагогу даже не пришлось указывать ему на это. Процессы его собственной рефлексии и активизация развития слухового контроля уже стали саморегулирующимися, и в результате к концу второго этапа он уже был в состоянии самостоятельно отслеживать те искажения, которые допускал ранее в своей интерпретации, и самостоятельно их устранять. Его исполнение стало обретать выразительность без стилевых искажений.

Третий этап для данного испытуемого протекал значительно проще, чем для других. Нельзя сказать, что на этом этапе для него был в полной мере достигнут аналогичный пианисту N. психоэмоциональный баланс в исполнительской интерпретации. Однако, когда процесс осмысления социокультурного пространства в ракурсе профессиональной деятельности концертного

исполнительства вошел в интенсивную фазу, ему оказалось гораздо проще найти «свой путь» в искусстве исполнительской интерпретации как таковом. В отличие от пианиста Н., он не стал искать инвариантности нахождения баланса между собственным «я» и замыслом композитора, сразу приняв модель, при которой он является ретранслятором замысла композитора как сольный исполнитель.

Бесспорно, здесь могло сказаться влияние на данного конкретного испытуемого коллективного исполнительства как более дисциплинарной формы музицирования, нежели сольное. Однако это не помешало ему раскрыться как самостоятельному концертному исполнителю и не привело к пресловутой вторичности его исполнительских интерпретаций. Ведь, следуя по пути постижения оригинального замысла композитора, он в своих переживаниях эмоционально-образного строя конкретного произведения искренне выражал собственную индивидуальность. В этом плане пример данного испытуемого наглядно демонстрирует, что воплощение оригинального замысла как главная ценность совершенно не означает деиндивидуализации исполнительского процесса. В то же время отсутствие стремления во что бы то ни стало реализовать себя через «чужой» музыкальный текст ведет к повышению степени аутентичности исполнительской интерпретации.

Довольно значимым с точки зрения исполнительского развития испытуемого и последующего формирования профессионального концертного мировоззрения стало применение рисуночных проективных техник. Например, ему было предложено прямо во время занятий нарисовать исполняемого композитора, отразив в его «портрете» прежде всего те идейные характеристики его музыки, которые он считал наиболее важными. А затем он должен был нарисовать самого себя как посредника, как ретранслятора музыки. В начале применения этих упражнений ему не удавалось нарисовать себя. То его контуры никак не складывались, то его фигура получалась какой-то «слишком маленькой». На вопрос о такой манере рисовать самого себя кларнетист М. отвечал, что он так себя чувствует. А вот на вопрос о том, может ли такой «неконкретный ретранслятор» нормально функционировать, он не находил ответа. Рисунок стал меняться,

становясь все более четким и большим, когда в нем стала пробуждаться потребность в личностной интерпретации художественного содержания музыкального текста.

Четвертый этап для кларнетиста М. стал наиболее плодотворным в плане работы с педагогом. На этом этапе он имел уже минимум психологических затруднений, довольно хорошо осознавая и свои потребности, и свои возможности в исполнительском искусстве. В отличие от пианиста N., которому в профессии наиболее ценными казались возможности индивидуальной реализации, воплощения в игровом процессе для публики своих личностных ценностей и качеств (вероятно, в его случае имела место очень сильная нарциссическая травма), и из-за чего осознание своего места в профессии давалось наиболее тяжело, у кларнетиста М. выбор собственного профессионального пути казался более простым.

Здесь, конечно, свою роль сыграло то, что он довольно быстро смог выработать основную идею, ориентирующую его в его концертном исполнительстве. Эта идея могла бы быть сформулирована следующим образом: «Я выступаю ретранслятором оригинального замысла композитора и вижу в этом свое предназначение в профессиональном концертном исполнительстве. Моя функция заключается в том, чтобы сохранить для общества выдающиеся эстетические и духовные ценности прошлого и современности».

Стоит отметить, что подобная формулировка была одной из наиболее целостных и непротиворечивых среди всех, предложенных участниками экспериментальной группы. Кроме того, необходимо отметить, что на заключительном этапе работы испытуемый представил им же разработанный проект детской музыкальной школы, которую отличал бы целостный подход к формированию музыкально-эстетического кругозора учащихся с обязательным включением в учебный процесс элементов обучения детей основам импровизации. Также в рамках представленных им разработок учебных планов предполагалось использовать максимально широкий в жанрово-стилевом отношении репертуар,

который при этом был бы максимально доступен восприятию начинающего музыканта.

Рассмотрим пример работы в рамках формирующего этапа с виолончелисткой А. Ее психологический портрет, равно как и базовая идея, имели множество схожих характеристик с психологическим портретом и базовой идеей пианиста Н. В каком-то смысле, данная испытуемая по своим устремлениям и предпочтениям в искусстве профессионального концертного исполнительства являла полный антипод кларнетисту М. С точки зрения содержания предпочтений собственное «я» она осознавала довольно смутно, однако в момент исполнительского процесса стремилась именно на нем сфокусировать внимание слушателя. Существенным различием с пианистом Н. являлись ее репертуарные предпочтения. В отличие от него, она совершенно не планировала концентрироваться исключительно на классико-романтической традиции. Напротив, ей были особенно интересны образцы современного музыкального искусства. Так, например, она с видимым удовольствием исполняла Секвенцию XIV для виолончели (2002) Лучано Берио. Тем не менее, работа с ней в рамках первого этапа оказалась чрезвычайно затруднена ввиду неохотного выхода на контакт при попытке педагога пробудить в ней рефлексию собственных предпочтений. Иллюстрируя происходящее метафорой, можно сказать, что не только от педагога, но и от себя самой она скрывала личные предпочтения в музыкальном искусстве плотным непроницаемым занавесом.

Интересно, что на первом этапе она весьма интересовалась упражнениями на импровизацию, выполнение которых, впрочем, отличало удивительное единообразие используемых ритмико-интонационных формул и сонорных эффектов. Ее импровизации удивительно напоминали ее речь – любой разговор с педагогом так или иначе заканчивался одним и тем же – переводом на проблематику технологии исполнения. Исходя из выявленной основной идеи ее исполнительского процесса, которая в рамках диалога с педагогом была признана деструктивной, была определена центральная задача второго этапа работы с ней – формирование новой, имеющей ключевое для последующего создания ее

профессионального мировоззрения как концертного исполнителя, идеи, которая бы привела к максимальному раскрытию ее творческого потенциала.

И здесь вновь приходится констатировать, что важнейшей составляющей работы стал не целостный музыкально-теоретический анализ, в полной мере раскрывающий перед ней возможности исполнительской интерпретации, а совокупность упражнений психологического характера. Использовались преимущественно метод «горячего стула» и рисуночные проективные методики (наподобие той, что применялась в отношении кларнетиста М.). Поскольку в ходе первого этапа было выявлено, что концертное исполнительство для виолончелистки А. было сопряжено со «страхом сцены», то в рамках формирующего этапа была поставлена задача (в силу ограниченности компетенций экспериментатора) научиться справляться с этим страхом в рамках ее личностного исполнительского роста. Так же, как и в случае с пианистом N., она прошла через множество упражнений на моделирование ситуаций, все более убеждаясь, что противоречия в ее самооценке обусловлены, прежде всего, страхом ограниченности предела своих исполнительских возможностей.

После выполнения упражнений виолончелистка А. смогла прийти к принципиальному пониманию ограниченности своих исполнительских возможностей (в виде «страха сцены») как к абсолютно нормальному для всех музыкантов-исполнителей положению вещей, что способствовало выраженному снижению ее тревожности и в целом психоэмоционального напряжения. Это не просто (если вновь прибегать к метафоре) сняло с нее «психоэмоциональные оковы», которые мешали ей заглядывать в «глубину» музыкального текста, его идейно-образного содержания, но и позволило гораздо более взвешенно относиться к управлению собственной профессией как частью мир-системы. Данная уверенность выразилась, в том числе, и в резком возрастании интереса к социокультурной среде, в которой реализуется современное искусство концертного исполнительства. Если до третьего этапа студентку абсолютно не интересовали массовые жанры искусства, то во время его прохождения в рамках изучения социологических концепций музыкального восприятия (и восприятия искусства

вообще) она стала приходить к выводу о существенной ограниченности своей аудитории и невозможности «достучаться» до массового слушателя в рамках избранного ей репертуара. В этом плане одним из главных достижений работы на третьем этапе, по мнению педагога, стало возрастание ее интереса к экспериментальным проектам, которые находятся на «стыках» элитарной и массовой культур.

На четвертом этапе она уже гораздо более свободно относилась к собственной будущей профессии, активно проявляя интерес к различным ее трансформациям в современном социокультурном пространстве. Ее итоговым проектом стал фестиваль современной музыки для виолончели, в котором было бы представлено множество жанрово-стилевых систем, включая электронную музыку для виолончели, а также произведения в стиле классический кроссовер.

В заключение данного параграфа рассмотрим пример, хоть и типичный по многим своим характеристикам, но при этом один из самых трудных на пути работы над формированием профессионального мировоззрения у будущего концертного исполнителя в рамках данного экспериментального исследования – случай баяниста В.

В отличие от всех ранее рассмотренных, случай со студентом В. демонстрировал почти полное отсутствие контакта испытуемого с собственной психоэмоциональной сферой. Иными словами, он практически не осознавал, что именно он может, хочет и будет делать в рамках профессионального концертного исполнительства. Центральной идеи, которая бы направляла его в образовательном и профессиональном процессе, у него попросту не было как таковой. Он попал в музыкальную школу исключительно благодаря воле родителей, а повзрослев, не использовал возможность сменить профессию музыканта на любую другую. Студент В. старался отвечать на все вопросы, пытался что-то рассказать об исполнительском процессе и о том, кем он видит себя в профессии. Но не требовалось какой-то глубокой диагностики и детальных наблюдений, чтобы понять – все рассуждения данного испытуемого представляют собой не более чем вербальное воспроизведение целого ряда шаблонов в понимании музыки и

профессии музыканта. В результате весь первый этап работы был посвящен тому, чтобы направить его внимание на проявление его личностного отношения к профессиональному концертному исполнительству как таковому.

Здесь так же, как и в случае с кларнетистом М., важную роль сыграли упражнения на импровизацию, а также проективные рисуночные методики. Так, например, ему было предложено нарисовать самого себя (или же тезисно охарактеризовать) в будущей профессии. Упражнения на импровизацию отчасти «раскрепостили» его творческий потенциал, а рисунки и тезисы наглядно показали угрозу пустот в восприятии самого себя как будущего профессионального концертного исполнителя. По большому счету, первые реальные успехи в его понимании собственных профессиональных возможностей (о формировании профессионального мировоззрения в его случае речь пока не шла) возникли исключительно на третьем этапе работы, когда, благодаря упражнениям на собственную рефлексии, он начал приходить к выводу, что избранная профессия ему совершенно не подходит. Музыка как таковая, безусловно, была ему искренне приятна, но вот быть в ней профессиональным концертным исполнителем ему совершенно не хотелось. Но когда испытуемый принял для себя такое решение, парадоксальным образом, его уровень исполнительского мастерства и интерпретации стал расти. По его словам, это происходило и в его классе по специальности. Причина заключалась в том, что с него спал груз ответственности за неверно выбранный путь.

Позже оказалось, что данный испытуемый решил все же остаться в сфере музыкального искусства. Уже во время теоретических занятий на третьем этапе, а также комплекса психологических упражнений на моделирование он осознал свою предрасположенность к музыкальному продюсированию. Так, во время одного из упражнений на моделирование он четко осознал, что ему гораздо интереснее активно участвовать в профессиональном развитии других исполнителей и оказывать им содействие в карьерном росте, что подтверждает значимость примененной методики в формировании его личностной мировоззренческой парадигмы.

Таким образом, апробация экспериментальной методики на участниках экспериментальной группы подтвердила выраженно индивидуальный характер процесса формирования профессионального мировоззрения у студентов, обучающихся по специальности «Искусство концертного исполнительства». Подобная особенность процесса была ожидаема в силу специфики мировоззренческой парадигмы, доминирующей в настоящее время в этой сфере, согласно которой каждый профессиональный музыкант должен стремиться к экзистенциальной творческой самостоятельности, даже в ситуации, когда сама сфера представлена все еще жестко иерархизированными социальными институтами (филармонические организации, симфонические, духовые и народные оркестры, музыкальные театры, творческие вузы и т.д.).

Соответственно, вполне закономерным является тот факт, что ключевой трудностью в рамках апробации стала реализация второго экспериментального этапа работы, на котором вырабатывались навыки имплементации в исполнительский процесс собственных, порожденных интерпретацией чувствований, мыслей, идей и образов, формирующих собственное понимание художественного содержания музыкального произведения.

Как следует из рассмотренных выше примеров, основная трудность заключалась в том, чтобы обрести баланс при максимальной ответственности за выбор приоритетного направления работы – имплементации индивидуальности исполнителя в попытке воплотить оригинальный замысел композитора. Несмотря на то, что абсолютное большинство испытуемых делало выбор в пользу безупречности воплощения художественного содержания музыкального произведения, вопрос соединения предполагаемых композиторских мыслей и чувствований со своими все равно является исключительно острым, поскольку предполагает глубокий рефлексивный процесс и внутренний компромисс между разнонаправленными устремлениями личностного характера. Основную значимость имел целостный музыкально-теоретический анализ способов работы над исполнительской интерпретацией. По ходу эксперимента данный способ хорошо себя зарекомендовал не только в отношении выработки навыков

ориентирования будущих концертных исполнителей в социокультурном пространстве, но, прежде всего, в осознании личных качеств, особенности мышления и восприятия при работе над музыкальным текстом.

4.4. Анализ результатов экспериментальной работы

Анализ результатов экспериментальной работы проводился на контрольном этапе эксперимента, цель которого заключалась в определении изменений в уровне сформированности профессионального мировоззрения у участников контрольной и экспериментальной групп. Использовались абсолютно идентичные констатирующему этапу эксперимента диагностические методики с аналогичными способами их репрезентации для заранее отобранных участников. Учитывая, что в данном случае речь шла о завершении учебного сезона, студенты не испытывали никакого недостатка в сольных концертных выступлениях, которые можно было бы записать на аудио- и видеоносители.

Обратимся к результатам применения диагностических методик для всех критериев на формирующем этапе эксперимента (рис. 4.4.1.).

Рассмотрим результаты подробнее. В контрольной группе никто из участников не показал сформированности наивысшего уровня целостности профессионального мировоззрения. Собственно, достижение данного показателя и не входило в задачи экспериментатора, поскольку предполагалось, что данный процесс будет равномерно распределен по всему периоду обучения в вузе. Тем не менее, в ЭГ такой показатель был выявлен у 7,5 % обучающихся – у трех студентов, которые демонстрировали наиболее заметные успехи на протяжении всего формирующего этапа эксперимента.

В КГ не изменилась доля испытуемых с высоким уровнем целостности профессионального мировоззрения – 2,5 % (представлена одним участником). Подобное изменение стало следствием образовательного процесса, в котором принимал участие каждый из испытуемых в своем вузе в процессе постепенного

достижения курсов общетеоретических дисциплин, освоения особенностей оркестровой и концертной исполнительской деятельности и т.д.

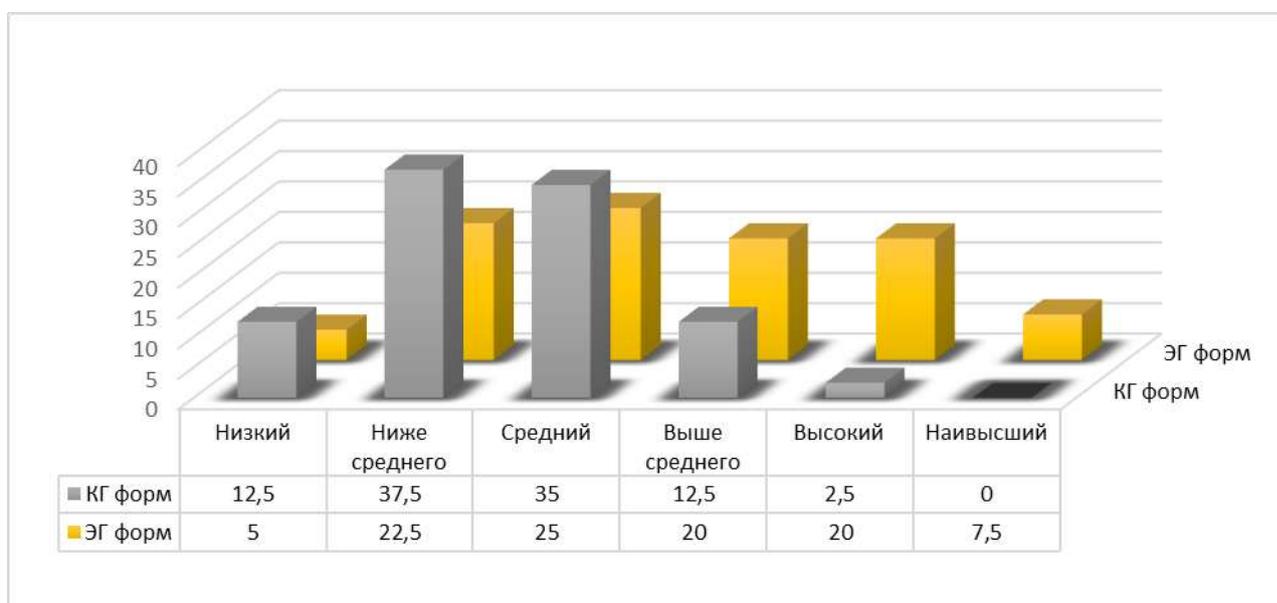


Рисунок 4.4.1 – Результаты определения уровня сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (X) по критерию «целостность» в контрольной и экспериментальной группам на формирующем этапе эксперимента

Тем не менее, обратим внимание, что в ЭГ доля испытуемых с аналогичным показателем выросла до 20% и составила 8 человек, то есть данная категория в количественном отношении превысила такую же категорию в КГ в четыре раза. Здесь нужно отметить, что при распределении участников в группы еще на этапе предварительной диагностики учитывался фактор принадлежности к тому или иному вузу. Доля испытуемых в контрольной группе с показателем «уровень выше среднего» выросла до 12,5% и составила 5 человек, а в ЭГ аналогичный показатель был зафиксирован у 20 % (то есть у 8 человек), при том, что на констатирующем этапе такой показатель был обнаружен только у 7,5 %. То есть выявлено возрастание процентного соотношения более чем в два раза. Но гораздо важнее отметить другое: 45 % участников экспериментальной группы показали результаты, соответствующие категориям выше среднего уровня.

Доля испытуемых в КГ со средним уровнем увеличилась с 27,5 % до 35 % и составила 14 человек. И это следует считать положительной динамикой, поскольку в эту категорию вошли испытуемые, ранее показывавшие худшие результаты. Та же категория в ЭГ представлена 25 % испытуемых и здесь также наблюдалась позитивная динамика. Отметим, что доля участников контрольной группы с уровнем ниже среднего сократилась с 40% до 37,5% (15 человек). При этом в сумме основной «массив» студентов демонстрирует средний и ниже среднего уровни $(35 \% + 37,5 \%) = 72,5\%$ (большинство). Низкий уровень зафиксирован у 12,5 % испытуемых КГ (5 человек) и 5 % с аналогичным показателем у участников ЭГ (2 человека). Значение критерия хи-квадрат составляет $12,59 > 11,07$, т.е. различия в ЭГ и КГ на формирующем этапе эксперимента значимы.

Обратимся к результатам интервьюирования участников контрольной и экспериментальной группы для оценки уровня соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y) по критерию «целостность» в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента (рис. 4.4.2).

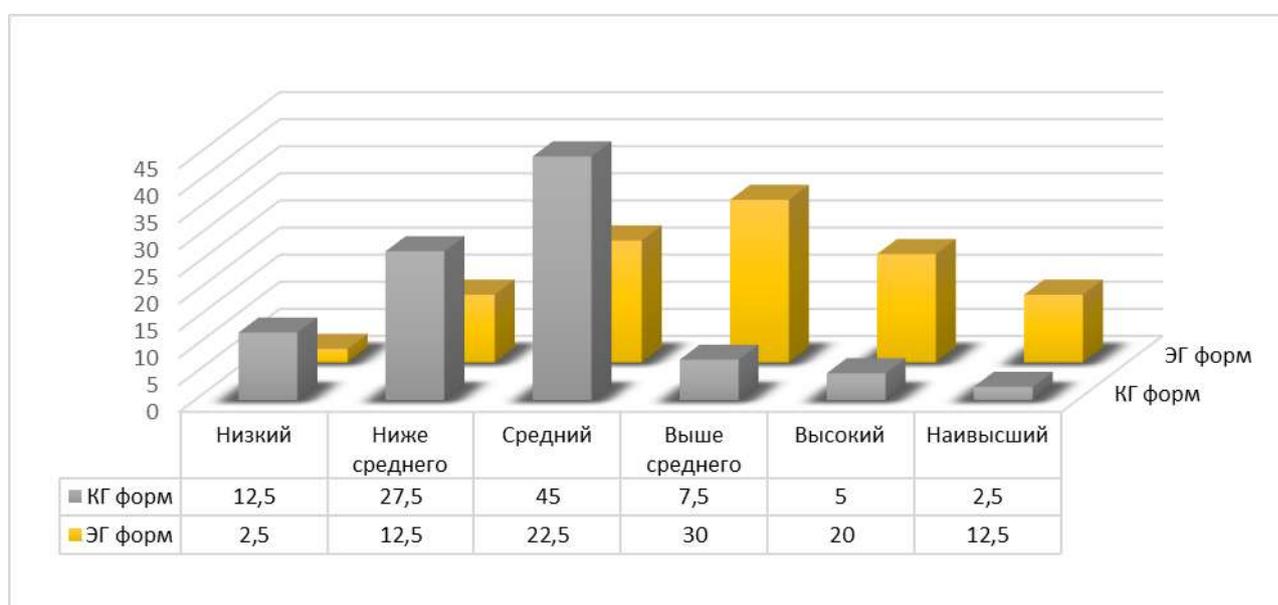


Рисунок 4.4.2 – Результаты уровня соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y) по критерию «целостность» в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента

Как видим, здесь также полностью повторилась ранее выявленная закономерность в отношении степени усвоения испытуемыми совокупностей знаний, принципов и парадигм, определяющих профессиональное мировоззрение будущего концертного исполнителя. Рассмотрим конкретные результаты (Рисунок 4.4.3). Прежде всего, отметим, что в КГ даже при условии вполне очевидной позитивной динамики, а также при общей тенденции к более успешным результатам в данном аспекте оценивания, все равно только одному из испытуемых удалось продемонстрировать наивысшего результата. И это в ситуации, когда в ЭГ группе доля таковых учащихся составила 12,5 % (при 0%, согласно результатам первичной диагностики) – 5 человек. Количество испытуемых с высоким уровнем в КГ составило 2 студента. Это, безусловно, результат их участия в образовательном процессе в вузе и степени их заинтересованности в максимально успешном обучении и, в частности, в посещении курсов по теоретическим дисциплинам. Однако в ЭГ изменения стали четырехкратными. Количество испытуемых с высоким уровнем возросло до 20% и составило 8 человек. Доля учащихся с уровнем выше среднего в КГ не изменилось – 7,5 %. В ЭГ увеличение носило трехкратный характер – с 10% до 30%.

И здесь вновь очевидными становятся качественные изменения в экспериментальной группе. Больше половины ее участников демонстрируют уровни, соответствующие категориям выше среднего. Даже учитывая тот факт, что результаты второй методики всегда выше первой, различия очевидны. Если в КГ, несмотря на позитивную динамику, вновь основной «массив» студентов демонстрировал результаты, распределяющиеся между средним и ниже среднего уровнями (45 % и 27,5 %, соответственно, 18 человек и 11 человек), то в ЭГ такие показатели зафиксированы у 22,5% (9 человек) и 12,5 % (5 человек) соответственно. В обеих группах присутствуют небольшие доли обучающихся с низким уровнем в контрольной – 12,5 % (5 человек), а в экспериментальной группе такой показатель выявлен у 2,5 % (1 человек).

Значимость различий в результатах контрольной и экспериментальной группах на уровне значимости 0,05 подтверждается расчетным значением хи-квадрат, равным 19,58.

Такой результат представляется вполне закономерным, однако при его оценке важно еще раз указать на качественное различие экспериментальной и контрольной групп. Основной «массив» результатов в ЭГ распределен между категориями «выше среднего», «высокий» и «наивысший», составляя в сумме 62,5%, в то время как в контрольной группе остаются категории «средний уровень» и «уровень ниже среднего», «низкий» и составляют по итогам повторной диагностики 85 %.

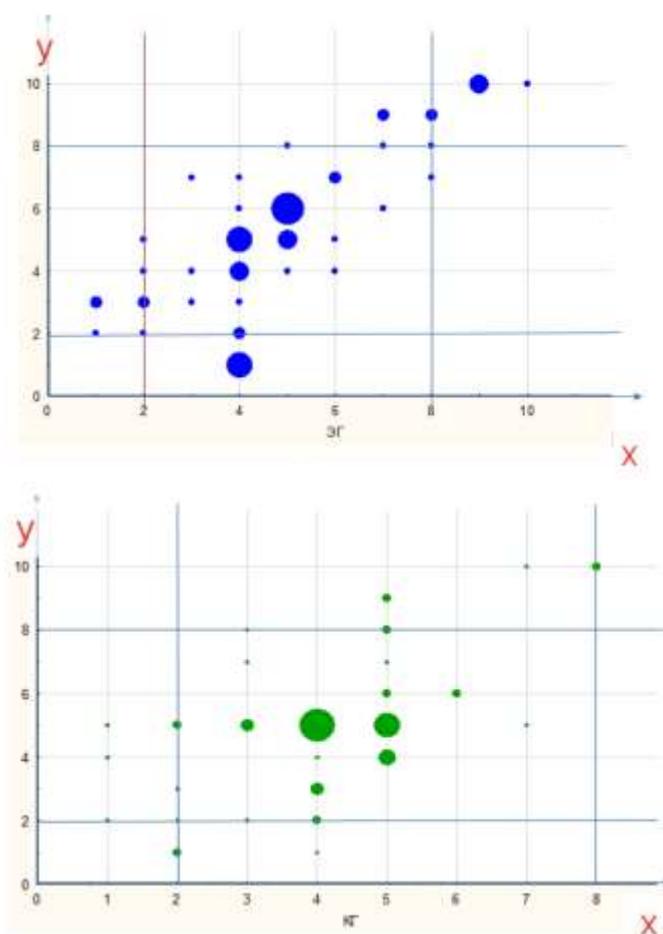


Рисунок 4.4.3 – Итоговые результаты уровня сформированности целостности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента

Рассмотрим результаты диагностики соответствия содержания профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя современным нормативам. На рисунках 4.4.4. и 4.4.5 представлены результаты выполнения творческих заданий.

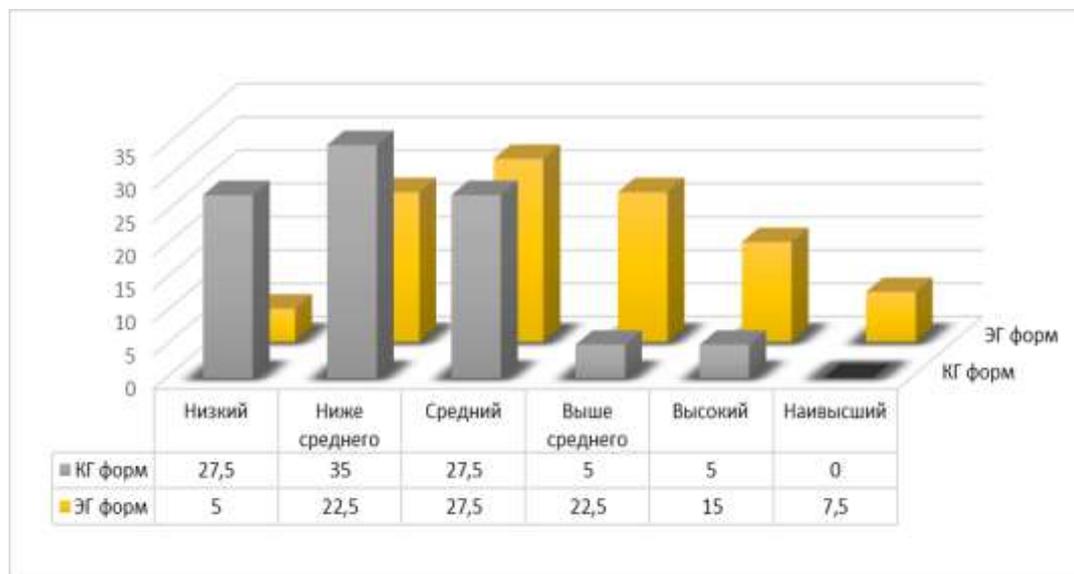


Рисунок 4.4.4 – Результаты определения уровня сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (X) по критерию «завершенность» в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента

Прежде всего, обратим внимание на то, что при всей сложности данного диагностического мероприятия, показатели по-прежнему сохраняют качественные различия. Распределение между категориями «средний уровень» и «уровень ниже среднего» в контрольной группе составляет 27,5 % (11 чел.) и 35 % (14 чел.), в экспериментальной группе 27,5 % (11 чел.) и 22,5 % (11 чел.). Однако, если обратиться к трем высшим категориям результатов, то очевидно, что в случае ЭГ речь идет о 45 %, в то время как в случае КГ – о 10 %. То есть можно констатировать существенную разницу, подтверждаемую экспериментальным значением критерием хи-квадрат в 16,77.

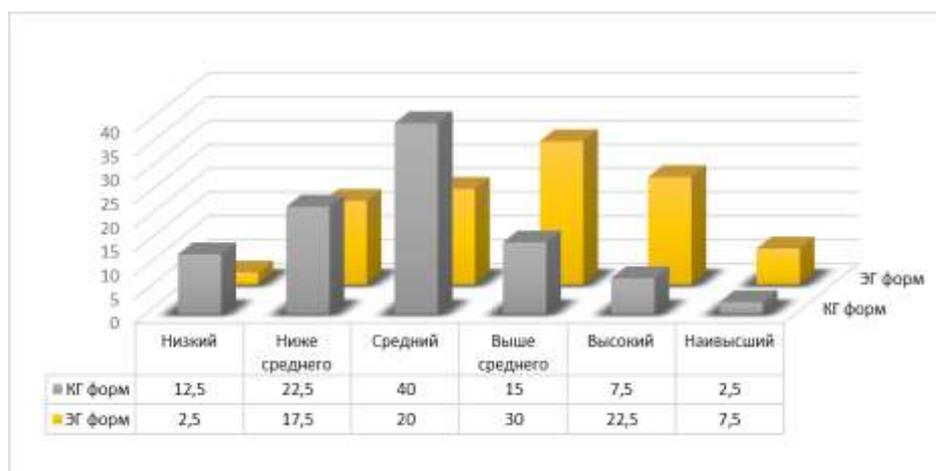


Рисунок 4.4.5 – Результаты уровня соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y) по критерию «завершенность» в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента

Рассмотрим конкретные результаты. Итак, в КГ вновь только один учащийся, который продемонстрировал наивысший уровень соответствия содержания профессионального мировоззрения концертного исполнителя актуальным современным стандартам (ОК, УПК и т.д.). С таким показателем зафиксированы в ЭГ 7,5% (3 студента). Наличие девяти человек в ЭГ с высоким показателем свидетельствует о совершенно конкретной тенденции, обусловленной применением экспериментальной методики. Значение хи-квадрат составляет $11,58 > 11,07$.

Анализируя результаты формирующего этапа эксперимента, на основе усредненных данных мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе результаты значительно выше, чем в контрольной (рис.4.4.6).

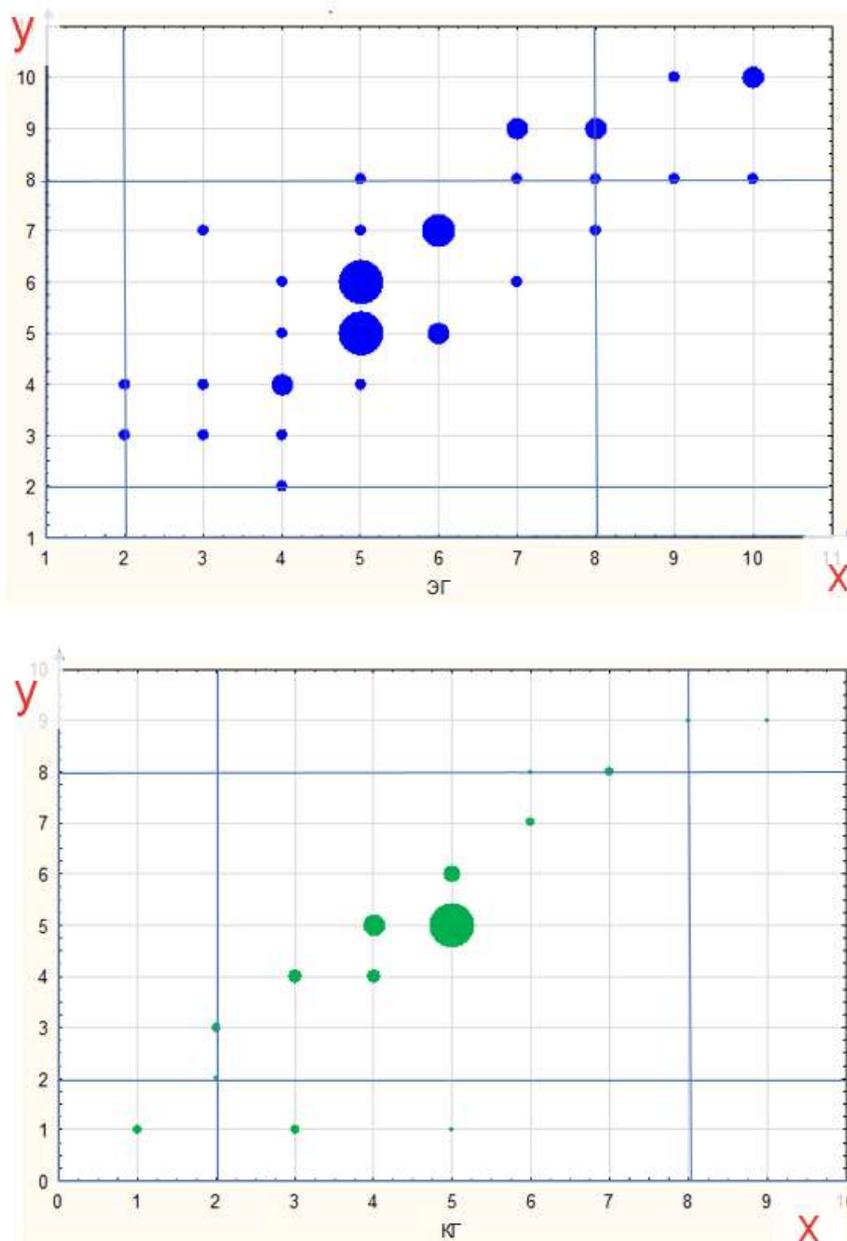


Рисунок 4.4.6 – Итоговые результаты уровня сформированности завершенности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и формирующем этапе эксперимента

Подводя обобщенные итоги экспериментальной работы по формированию профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей (табл. 4.4.1), мы видим, что на формирующем этапе эксперимента на наивысшем уровне в контрольной группе находятся всего лишь 1,24 % испытуемых, а на

высоком – 5 %, что, по большому счету служит свидетельством весьма сильной в данной группе позитивной динамики.

Таблица 4.4.1 – Обобщенные результаты экспериментальной работы по формированию профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Уровень сформированности	Констатирующий этап		Формирующий этап		±Δ	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	2	3	4	5	6	7
Низкий	23,13	24,38	16,25	3,75	-6,88	-20,63
Ниже среднего	35,00	35,63	30,63	18,75	-4,37	-16,88
Средний	29,38	30,00	36,88	23,75	7,50	-6,25
Выше среднего	6,88	6,25	10,00	25,63	3,12	19,38
Высокий	3,75	3,13	5,00	19,38	1,25	16,25
Наивысший	1,86	0,61	1,24	8,74	-0,62	8,13

Данная категория результатов различается между двумя группами – в ЭГ такой результат присутствует только у 8,74 % (наивысший уровень) и 19,38 % (высокий уровень). В КГ доля участников с уровнем выше среднего составляет порядка 10 %, а в ЭГ она равна 25,63 %. Категория «средний уровень» представлена 36,88 % участниками КГ и 23,75 % ЭГ. Уровень ниже среднего показали 30,63 % в КГ и 18,75 % в ЭГ. В подтверждение качественной разницы необходимо отметить и то, что в контрольной группе доля участников с низким уровнем сократилась до 16,25 %, а в экспериментальной до 3,75 %. Имеет место трехкратная разница, свидетельствующая о том, что в экспериментальной группе «движение» студентов от низших к высшим категориям происходило более интенсивно.

Данные результаты следует относить к категории наиболее значимых по той причине, что они, являясь отражением сложности системы представлений и практических навыков, именуемой профессиональным мировоззрением, демонстрируют качественные изменения в категориях, составляющих благоприятную область развития профессионального мировоззрения у будущих

концертных исполнителей. Очень важным, с нашей точки зрения, является и то, что среди участников экспериментальной группы по итогам контрольного эксперимента не остается никого, кто бы попал в зону недостаточности теоретического и практического обеспечения – 0% в обоих случаях. Это означает только то, что развитие стало более гармоничным, целостным и, возможно, более осознанным.

Однако, реализация экспериментальной методики на испытуемых экспериментальной группы вовсе не привела к полному исчезновению актуальных проблем формирования профессионального мировоззрения у них как у будущих концертных исполнителей. Как видим, доля ее участников, попавших в проблемную зону, меньше доли попавших в благоприятную зону всего на 5%. То есть разница определяется всего лишь числом в два участника.

Обратимся к графической интерпретации полученных в ходе диагностики объективных данных (рис. 4.4.7).

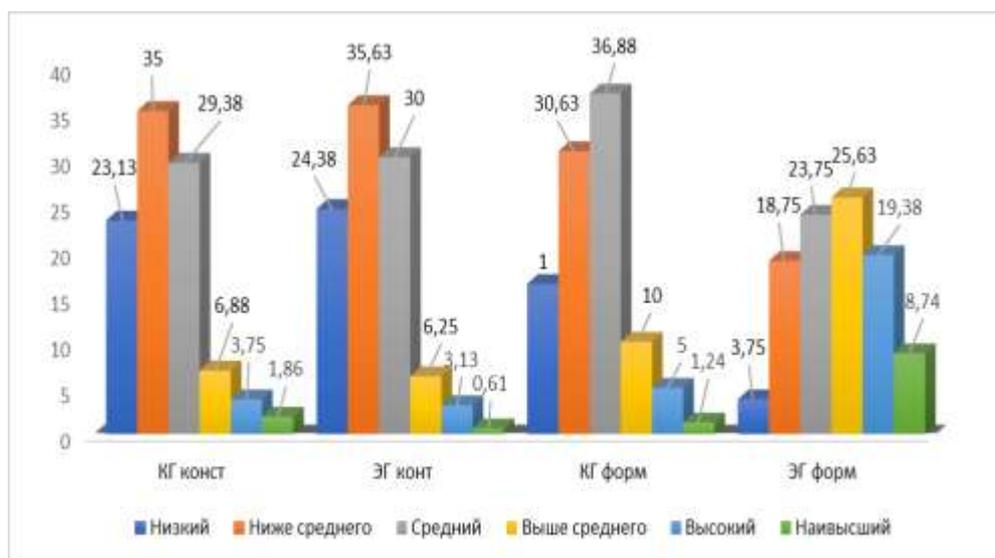


Рисунок 4.4.7 – Уровни сформированности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Анализ результатов формирующего эксперимента свидетельствует, что в рамках всех этапов экспериментального исследования было очевидно, что

студенты определенных специализаций демонстрируют разные успехи в выполнении заданий. Однако совершенно очевидным является вывод о том, что различные «стартовые» социокультурные и идейно-эстетические условия профессиональной подготовки суть важнейший фактор корректировки индивидуальной стратегии образовательного процесса.

Кроме того, на основании проведенного исследования можно с уверенностью утверждать, что определяющим центральным компонентом методической и педагогической работы, который и позволил на контрольном этапе прийти к качественным различиям между результатами двух групп, стало совершенствование студентами мастерства создания собственной исполнительской интерпретации музыкального произведения. Обобщая вышесказанное можно отметить, что овладение данным мастерством реализовывалось как сочетание постоянного развития аналитических навыков, то есть навыков «многоуровневой расшифровки» музыкального текста и постоянной рефлексии эмоциональных и чувственных реакций в их динамическом развитии: начиная с первичного восприятия музыки и заканчивая ее воссозданием тогда, когда студент уже в полной мере осознает семантические компоненты каждого из уровней. Именно это, в частности, привело к существенному улучшению результатов на самом трудном этапе реализации экспериментальной методики – выполнении творческих заданий, что и нашло свое отражение в разнице между результатами контрольной и экспериментальной групп.

Таким образом, проведенная в заключение опытно-экспериментальной работы повторная диагностика различных аспектов сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей дала основания для утверждения эффективности разработанной экспериментальной методики. Статистическая проверка результатов исследования заключалась, кроме вычисления значения критерия Пирсона χ^2 , нахождения значения критерия Манна-Уитни (табл. 4.4.2) для методик, определенных в количественных значениях.

Таблица 4.4.2 – Значения критерия Манна-Уитни сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп в формировании профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей*

наименование показателя	U	Z	p-уров.	Вывод
целостность X конст. этап	649,0000	-1,44819	0,147566	незначимо
целостность X форм. этап	488,5000	-2,99260	0,002766	значимо
целостность У конст. этап	665,0000	-1,29423	0,195588	незначимо
целостность У форм. этап	360,0000	-4,22909	0,000023	значимо
завершенность конст. этап	656,0000	-1,38083	0,167332	незначимо
завершенность X форм. этап	453,5000	-3,32939	0,000870	значимо
завершенность У конст. этап	670,0000	-1,24611	0,212723	незначимо
завершенность У форм. этап	467,0000	-3,19948	0,001377	значимо

* значимость на уровне 0,05

Анализ расчетов позволяет утверждать, что на констатирующем этапе эксперимента различие между КГ и ЭГ было статистически незначимым, в то время как на формирующем этапе эксперимента различие между контрольной и экспериментальной группами статистически значимо и подтверждает результаты эксперимента на уровне значимости 0,05.

Основным результатом эксперимента стало качественное изменение в уровне сформированности исследуемой системы навыков и умений у участников ЭГ, что отразилось в перераспределении долей результатов. Если при всей положительной динамике в КГ основной массив ее результатов был сконцентрирован в срединных категориях (прежде всего, в категориях «средний» и «ниже среднего уровни»), то в случае ЭГ основной «массив» результатов сместился в верхнюю половину шкалы, составив более 50% в случае каждой из диагностик (категории «наивысший уровень», «высокий уровень», «уровень выше среднего»).

Разработанная нами двухкомпонентная система показателей позволила прийти к заключению, что важным результатом применения методики формирования профессионального мировоззрения стало обретение данным процессом более гармоничного характера.

Выводы к четвертой главе

1. В результате изучения диагностических практик, направленных на выявление уровня сформированности профессионального мировоззрения в профессиях, связанных с музыкальным искусством (и в целом реализуемых в гуманитарной сфере), установлено, что они требуют существенного совершенствования, прежде всего, в аспекте целостности создаваемой диагностической картины. К числу достоинств существующих диагностик относятся детальность изучения комплексов знаний и определяемых ими поведенческих моделей, составляющих профессиональное мировоззрение. К числу недостатков – неразделенность профессионального мировоззрения, определяемого основной профессиональной деятельностью как целостной системы знаний и поведенческих моделей, и профессионального мировоззрения как системой знаний и поведенческих моделей, содержание которых соответствует современным требованиям, предъявляемым социумом (в том числе, через государство) к содержанию профессии. В такой ситуации представляется затруднительным диагностировать сформированность профессионального мировоззрения, поскольку в результате смешанными в представлении оказываются два комплекса совершенно разных показателей, характеризующих разные аспекты мировоззренческой парадигмы. Кроме того, к числу регулярно встречающихся недостатков относится уязвимость методик к механизмам психологической защиты испытуемых, которые осознанно или частично осознанно будут стремиться к формированию определенного образа своего профессионального мировоззрения при прохождении тестов, заданий и т.д.

Разработанный комплекс диагностических методик и критериев оценивания профессионального мировоззрения позволяет преодолеть указанные недостатки, опираясь на прогрессивные идеи и методы, созданные отечественными специалистами в условиях новой эпохи, определившей новую совокупность требований к мировосприятию концертного исполнителя XXI века.

Созданные методики диагностики сформированности профессионального мировоззрения предполагают выявление двух комплексов показателей мировосприятия, объединенных в систему, – знаниевого, этико-эстетического, эмоционально-мотивационного, деятельностного компонентов и рефлексии как механизма их координации. Первый комплекс – показатели целостности профессионального мировоззрения как индикаторы сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности.

Второй комплекс – показатели завершенности, которые проявляются в деятельностном аспекте и относятся к соответствию содержания всех компонентов профессионального мировоззрения социальным требованиям к профессии на современном этапе.

Получаемые в ходе диагностики данные отображаются в случае каждого студента в последовательности двух чисел – X/Y, где значение каждого из них определяется как среднее из всей совокупности показателей в каждой из двух категорий.

При условии использования специально созданной десятибалльной шкалы, областью предметно-практической работы непосредственно с формированием профессионального мировоззрения считается «пересечение» двух категорий показателей, которая может быть отражена через последовательность переменных: X/Y: 5/5... – 10/10.

2. Организация и проведение опытно-экспериментального исследования потребовали решения целого ряда вопросов, связанных с обустройством образовательно-культурного пространства, в котором должно было проводиться исследование. В частности, перед исследователем стояла необходимость определить:

- качественный и количественный аспекты выборки;
- процедуру диагностики в условиях широкого охвата экспериментом отечественных вузов;

– процедуру реализации модуля, в рамках которого могло бы осуществляться индивидуально-ориентированное обучение на регулярной основе, учитывающее разнообразие географического положения вузов.

На основании изучения учебных планов и расписаний обучающихся искусству концертного исполнительства в отечественных музыкальных вузах были приняты следующие решения:

– выборка составила 80 студентов, в которой в равной степени были представлены четыре наиболее обширные категории: исполнители на фортепиано, исполнители на струнных оркестровых инструментах, исполнители на народных инструментах, исполнители на духовых и ударных инструментах – четыре основные направления в искусстве концертного исполнительства в том виде, в котором оно трактуется в ФГОС;

– выборка включала студентов, которые на момент начала учились на втором курсе вузов по программам бакалавриата и специалитета и которые уже прошли период адаптации к обучению в вузе, но еще находились «на подступах» к профессиональной концертной исполнительской деятельности.

По итогам диагностики 80 испытуемых были разделены на контрольную и экспериментальную группы (по 40 человек в каждой) таким образом, чтобы состав каждой группы по уровню сформированности профессионального мировоззрения примерно соответствовал составу другой.

Реализация диагностических процедур осуществлялась преимущественно в дистанционном формате – испытуемые должны были присылать аудио- и видеозаписи своих концертных исполнений, репетиционной работы, занятий в классе (на условиях анонимности).

Констатирующий этап эксперимента позволил прийти к выводу, что основная доля респондентов из выборки демонстрирует результаты по целостности и содержанию профессионального мировоззрения концертного исполнителя в рамках диапазона «средний уровень – уровень ниже среднего» со средним баллом, равным 4,5 (более 50% от выборки). При анализе и систематизации полученных данных в рамках разработанной двухкомпонентной системы оценивания, где первый

компонент – уровень целостности, а второй компонент – уровень завершенности, было установлено, что только 11% испытуемых могут быть отнесены к «благоприятной зоне», то есть демонстрируют диапазон качественных показателей, позволяющий соотносить их компетентность с требованиями учебного процесса. Основная масса студентов в плане сформированности профессионального мировоззрения пребывает в «неблагоприятной зоне», в которой оба показателя находятся в диапазоне от 0 до 4 баллов, что позволяет сделать вывод о несоответствии их компетентности уровню вуза на момент начала эксперимента.

Кроме того, были выделены две особые зоны – «зона недостаточной практической оснащённости», в которой соблюдается соответствие комплекса теоретических знаний, формирующих мировоззрение, официальным стандартам при низком уровне целостности профессионального мировоззрения в его практическом аспекте, и «зона недостаточной теоретической оснащённости», в которой наблюдаются развитые практические навыки, определяющие профессиональное мировоззрение, при недостаточности теоретического базиса (25 % выборки).

3. Реализация экспериментальной методики в условиях формирующего этапа эксперимента (собственно апробация экспериментальной методики) осуществлялась исключительно в дистанционном формате (по видеосвязи) раз в неделю, в течение двух академических часов.

В ходе формирующего эксперимента в экспериментальной группе были апробированы представленные ранее методические рекомендации, направленные на совершенствование навыков, знаний и умений, определяющих уровень мастерства исполнительской интерпретации, и методические рекомендации, которые позволили обобщить и систематизировать в представлении обучающихся различные аспекты, сферы восприятия и принципы управления деятельностью в направлениях, сопутствующих профессиональному концертному исполнительству.

Реализация описанного выше диалектического взаимодействия процессов совершенствования мастерства исполнительской интерпретации и формирования профессионального мировоззрения проходила в условиях четырехчастной

структуры занятий, где первая и вторая части посвящались развитию исполнительской интерпретации, в которых акцент делался на рефлексию исполнителями собственных эмоций, чувств и мыслей, возникающих как реакция на восприятие музыкального материала и одновременное постижение сущности художественного замысла, осуществляемое через целостный музыкально-теоретический анализ.

Третья часть занятий отводилась анализу социокультурного контекста исполнительской концертной деятельности, и в его рамках особое внимание отводилось методу моделирования ситуаций, позволяющих исполнителю глубже понять собственные устремления, собственные желания и собственную поведенческую модель как профессионального концертного исполнителя.

Четвертая часть представляла собой возврат к исполнительской интерпретации с учетом полученных знаний и навыков относительно «внешнего» контекста ее реализации.

4. Анализ результатов исследования на формирующем этапе эксперимента позволил прийти к заключению о том, что наибольшую трудность для подавляющего большинства испытуемых составило обретение умения соотносить полученное в ходе рефлексии представление о личном реагировании на музыкальный текст с познанием оригинального художественного замысла композитора. В этом плане преодоление основного противоречия исполнительской интерпретации, связанного, с одной стороны, с необходимостью трансляции композиторского замысла, а с другой стороны – собственного личностного отношения исполнителя, и было ключом к формированию системы взглядов, знаний, идей, представлений и обслуживающих их практических навыков, составляющих профессиональное мировоззрение.

На основании диагностических исследований, проведенных в обеих группах в рамках контрольного этапа, удалось установить качественные изменения в экспериментальной группе, выразившиеся в гораздо более интенсивной позитивной динамике формирования профессионального мировоззрения, чем в контрольной группе.

Было установлено, что основная доля студентов (более 50 %) демонстрирует результаты, по всей совокупности показателей находящиеся в диапазоне «наивысший уровень – уровень выше среднего», что безусловно представляет собой качественное изменение. В то же время, несмотря на очевидную позитивную динамику в контрольной группе, вызванную естественным ходом образовательного процесса, у испытуемых не произошло качественного изменения. По-прежнему основные показатели оставались в изначальном диапазоне («средний уровень – ниже среднего уровень»).

После обобщения и систематизации данных, полученных в ходе контрольного этапа эксперимента, было установлено, что по обоим показателям 52,5% испытуемых экспериментальной группы находятся в «благоприятной зоне» для дальнейшего формирования профессионального мировоззрения. Результатов, характерных для «особых зон», не было выявлено вовсе, что позволяет сделать вывод о гармонизации процесса их личностного развития. В то же время в контрольной группе в «благоприятной зоне» оказались всего лишь 40%. Полученные в ходе исследования данные, таким образом, позволяют сделать вывод об эффективности разработанной экспериментальной методики формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Методологической основой исследования выступают совокупность аксиологического, компетентностного, системного, социокультурного, индивидуального и деятельностного подходов, что дает возможность на философском, общенаучном, конкретно-научном и практическом уровнях выявить теоретический конструкт исследования и возможности экспериментального воплощения основных идей, представленных в цели исследования, а также определить взаимосвязи между ценностями, социокультурными факторами, дифференцированности мировоззрения у концертных исполнителей разных специальностей и личностных предпочтений; выявить уровень сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей в соответствии с профессиональными требованиями.

Создан конструкт авторской дефиниции профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, где профессиональным мировоззрением будущего концертного исполнителя следует считать открытую динамическую систему интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и субъективных представлений о реализации концертной деятельности в рамках профессиональных компетенций и себе как акторе данного рода деятельности. Содержание этой системы определяется идейным и теоретико-методологическим базисом профессиональной подготовки, конкретными социокультурными условиями и индивидуальными характеристиками личности, а также конкретными ее действиями в рамках профессии.

При определении теоретических основ установлено, что процесс формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей представляет собой совокупность нескольких проблем теоретико-методического и организационного порядка, обуславливающих необходимость трансформации образовательной среды будущих концертных исполнителей и интервенций в нее, где центральной выступает проблема инвариантности содержания профессионального мировоззрения будущих концертных

исполнителей. Данный процесс центрируется на овладении внутренним и внешним аспектом реальности, в рамках которого приобретает непосредственно концертный исполнительский опыт в различных его формах. При этом студенты оснащаются инструментарием для формирования профессионального мировоззрения в виде знакомства с несколькими предметными полями, которые становятся компонентами их профессионального мировоззрения без выделения какого-либо из них в качестве базового.

Определено, что профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей на конкретно-научном уровне включает в свою целостную структуру знаниевый, эмоционально-мотивационный, этико-эстетический, деятельностный и рефлексивный компоненты. При этом рефлексивный компонент выполняет роль эмоционально-интеллектуального механизма, объединяющего другие компоненты в единую, корректируемую за счет волевого контроля, динамическую систему. Главным качеством системы является целостность, которая предполагает приоритет оценки взаимосвязи знания, эмоционального импульса и осознанности действия будущего концертного исполнителя, обусловленной его профессиональным мировоззрением, а также приоритет оценки конкретного количества знаний, умений и навыков, составляющих содержание каждого из компонентов в рамках компетентностного минимума, предписанного официальными нормативными документами.

2. Концепция формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей представляет совокупность авторских идей и взглядов, сформулированных в ходе научного поиска, и направлена на изменение стратегии профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей, позволяя найти эффективные решения проблемы формирования профессионального мировоззрения на теоретическом, методологическом и практическом уровнях.

Концепция основывается на принципах системности, целостности, единства в организации процесса формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя и мировоззренческой парадигмы в виде интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и

субъективных представлений о реализации концертной деятельности, где доминируют индивидуальность в совокупности интеллектуальных и эмоциональных возможностей будущего концертного исполнителя.

Ядром концепции выступает ключевая идея о диалектической взаимосвязи формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей и совершенствования мастерства исполнительской интерпретации, где исполнительская интерпретация, ее характер и эстетические характеристики, являются отражением профессионального мировоззрения исполнителя как проявляемого в его деятельности видения картины мира.

Содержательно-смысловое наполнение концепции основано на авторском подходе к пониманию формирования профессионального мировоззрения как взаимодействия содержания мировоззренческой парадигмы и исполнительской интерпретации, где важное значение имеет овладение теоретическим, психоэмоциональным, двигательным-техническим инструментарием, повышение у студентов уровня осознания структуры и содержания этого процесса, выявление специфики реализации в нем знаниевого, этико-эстетического, эмоционально-мотивационного, деятельностного и рефлексивного компонентов, что на практическом уровне реализуется в виде методической модели и экспериментальной методики, обеспечивающих высокий практический эффект, проявляющийся в сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей как целостной динамической системы, что находится в соответствии с современными требованиями к реализации концертной деятельности в рамках профессиональных компетенций.

3. Методическая модель процесса формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей выступает инструментом реализации концепции, позволяющим исследовать целевые ориентиры и сущностные характеристики процесса и представляет единство целей, задач, содержательных компонентов, психолого-педагогических принципов, условий реализации, критериев сформированности, методического и организационного обеспечения. Важное место в представленной методической модели занимает

педагогическая работа над развитием мастерства исполнительской интерпретации на основе рефлексивного анализа ее содержания. Центральным предметом экспериментальной работы по формированию профессионального мировоззрения является художественный образ и его воплощение в исполнительском процессе. Условиями реализации методической модели процесса формирования профессионального мировоззрения выступают педагогические установки, которые предполагают обеспечение высокого уровня реализации экспериментальной методики с учетом индивидуальных характеристик будущих концертных исполнителей.

4. Экспериментальная методика формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей направлена на развитие знаниевого, этико-эстетического, эмоционально-мотивационного, деятельностного и рефлексивного компонентов содержания, включает блоки теоретических и практических упражнений, которые подразделяются на музыкально-теоретические, общегуманитарные, исполнительские, психолого-практические, включает методику моделирования ситуаций, а также методические приемы в формате работы «здесь и сейчас».

Особое значение в рамках педагогического процесса придается реализации подобранного в соответствии с необходимым уровнем формирования профессиональных компетенций перечня общегуманитарных и музыкально-педагогических дисциплин, которые позволяют студентам с разных сторон рассмотреть направление развития своего потенциала в будущей профессиональной деятельности. Оптимальным форматом внедрения и апробации методики формирования профессионального мировоззрения у обучающегося искусству концертного исполнительства является экспериментальный факультатив, где педагог выступает как транслятор определенного комплекса знаний и умений, насыщая им «нормативное поле», при этом его ключевой задачей является активизация творческой и познавательной активности студентов.

Разработан диагностический инструментарий, включающий методики оценивания ключевых параметров профессионального мировоззрения будущих

концертных исполнителей, основанный на использовании двухкомпонентной системы критериев. Первый критерий – «целостность» как предъявление испытуемым всех компонентов, входящих в систему в рамках публичного исполнительского процесса, второй – «завершенность» – полная реализация акта в соответствии с непротиворечивым взаимодействием знаниевого комплекса, эмоциональных детерминант, эстетических и поведенческих установок. Оценка сформированности по каждому критерию осуществлялась по двум показателям: уровень сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (X) и уровень соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y).

Внедрение экспериментальной методики проводилось в условиях четырехчастной структуры факультативных занятий, где первая и вторая часть посвящались развитию исполнительской интерпретации, третья часть занятий отводилась анализу социокультурного контекста исполнительской концертной деятельности, четвертая часть представляла собой возврат к исполнительской интерпретации с учетом полученных знаний и навыков относительно «внешнего» контекста ее реализации. Наибольшую трудность для подавляющего большинства испытуемых составило обретение умения соотносить полученное в ходе рефлексии представление о личном реагировании на музыкальный текст с познанием художественного замысла композитора.

Апробация экспериментальной методики формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей в практику работы высших учебных заведений свидетельствует о количественных и качественных изменениях профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, о чем свидетельствует статистическая проверка результатов исследования согласно критериям Пирсона χ^2 и Манна-Уитни. Основным результатом эксперимента стало качественное изменение в уровне сформированности исследуемой системы навыков и умений у участников экспериментальной группы, что отразилось в

перераспределении долей результатов. Если при всей положительной динамике в контрольной группе основной массив ее результатов был сконцентрирован в срединных категориях (прежде всего, в категориях «средний» и «ниже среднего уровня»), то в случае экспериментальной группы основной массив результатов сместился в верхнюю половину шкалы, составив более 50% в случае каждой из диагностик (категории «наивысший уровень», «высокий уровень», «уровень выше среднего»).

Рекомендации и перспективы дальнейшей разработки темы исследования. Всестороннее исследование проблематики, связанной с формированием профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, еще очень далеко от своего завершения. Результаты данного исследования дают основания полагать, что наиболее перспективным направлением дальнейших поисков является анализ динамики социокультурной среды, определяющей параметры профессионального концертного исполнительства и, соответственно, содержание профессиональной мировоззренческой парадигмы. Последние два века развития этой профессии свидетельствует об ускорении изменений ценностных систем, что и актуализирует необходимость целенаправленных методических разработок, ведь проблема формирования профессионального мировоззрения является для педагогики сравнительно новой. В этом плане анализ среды и, прежде всего, тех ее факторов, что имеют первостепенное значение для профессионального мировоззрения, например, социального запроса к исполнителю от воспринимающей его творчество аудитории, позволит педагогам и методистам работать «на опережение», создавая новые, все более совершенные концепции и методы практической работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулгалимов, Р. М. Теоретико-методологические основы развития профессионального мировоззрения студентов медицинского вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Абдулгалимов Рамазан Меджидович ; [Чечен. гос. ун-т]. – Грозный, 2020. – 42 с.
2. Аверинцев, С. С. Схоластика [Электронный ресурс] / С. С. Аверинцев // Собрание сочинений / под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова. – Киев : Дух и Литера, 2006. – 912 с. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Sergej_Averincev/sofija-logos-slovar/181, свободный (дата обращения: 23.04.2021).
3. Аверьянов, А. Н. Система: философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1976. – 188 с.
4. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
5. Аврамкова, И. С. Формирование этики ответственности в процессе профессиональной подготовки педагога-музыканта : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Аврамкова Ирина Семеновна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2013. – 54 с.
6. Акишина, Е. М. Музыка как искусство интонируемого этического смысла [Электронный ресурс] / Е. М. Акишина // Педагогика искусства. – 2016. – № 3. – Режим доступа : <http://www.art-education.ru/pedagogika-iskusstva-33>, свободный (дата обращения : 11.02.2021).
7. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – М. : Сов. радио, 1979. – 184 с.
8. Андриенко, Е. В. Деятельностный подход в подготовке педагогических кадров: реализация индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [Электронный ресурс] / Е. В. Андриенко // Вестн. пед. инноваций. – 2015. – № 4 (40). – С. 5–10. – Режим доступа:

https://nspu2020.nspu.ru/resursi/journals/vestnik/opublikovannye-vypuski/2014-god/Vestnik_PI_4-2015.pdf, свободный (дата обращения: 15.02.2021).

9. Антипова, Т. В. Пути исследования смыслов музыки: (введение в структурную эстетику) : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Антипова Татьяна Вячеславовна ; Рос. акад. музыки им. Гнесиных. – М., 1995. – 154 с.

10. Апрелева, В. А. Музыка как фундаментальное выражение культуры и предвосхищение особенностей ее развития : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.04 / Апрелева Виктория Александровна ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1999. – 379 с.

11. Арановская, И. В. Культурный контекст подготовки педагога в современной системе высшего художественного образования : [монография] / И. В. Арановская, М. А. Олейник. – Волгоград : Науч. изд-во ВГСПУ "Перемена", 2018. – 176 с.

12. Арановская, И. В. Педагогические условия реализации жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам / И. В. Арановская, Т. С. Орлова // Изв. ВГПУ. – Волгоград, 2022. – № 4 (167). – С. 68–75.

13. Арановская, И. В. Теоретические основы становления артистизма будущих педагогов-музыкантов в вузе / И. В. Арановская, Г. Г. Сибирякова, Г. Б. Двойнина // История и педагогика естествознания. – 2022. – № 1. – С. 14–18.

14. Арановская, И. В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущих педагогов-музыкантов в вузе / И. В. Арановская, Г. Б. Двойнина, Г. Г. Сибирякова // История и педагогика естествознания. – 2019. – № 3. – С. 14–17.

15. Аристотель. Метафизика / Аристотель. – М. : Ин-т философии, теологии и истории Св. Фомы, 2006. – 232 с.

16. Аристотель. Никомахова этика. Кн. I. [Электронный ресурс] / Аристотель. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1997. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/nikomah.txt>, свободный (дата обращения: 12.05.2021).

17. Арутюнян, М. П. Мироззрение. Онтологический и методологический подходы : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / Арутюнян Маргарита Павловна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2006. – 48 с.

18. Арцишевский, Р. А. Мироззрение: сущность, специфика, развитие / Р. А. Арцишевский. – Львов : Вища шк. : Изд-во при Львов. гос. ун-те, 1986. – 196 с.

19. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.

20. Асафьев, Б. В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе / Б. В. Асафьев. – М. : Сов. композитор, 1938. – 118 с.

21. Асафьев, Б. В. Русская музыка / Б. В. Асафьев. – М. : Музыка, 1979. – 344 с.

22. Афолина, Р. Н. Фундаментальное значение целостного научного знания в формировании миропонимания современного специалиста / Р. Н. Афолина // Формирование системного мировоззрения современного человека : сб. материалов науч.-практ. конф., (14–15 апр. 2007 г.) / Алт. ГПУ ; под ред. С. А. Ан. – Барнаул, 2017. – С. 115–117.

23. Ахметзянова, А. Т. Формирование социокультурных компетенций будущих учителей во внеучебной деятельности вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ахметзянова Альфия Тимерзяновна ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2015. – 24 с.

24. Бакланова, Н. К. Профессиональное мастерство работника культуры / Н. К. Бакланова. – М. : Изд-во МГУК, 1994. – 120 с.

25. Бакланова, Н. К. Психолого-педагогические основы профессионального мастерства специалистов культуры художественного профиля : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Бакланова Наталья Константиновна ; Моск. гос. ун-т культуры – М., 1997. – 545 с.

26. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство : учеб. пособие / Л. А. Баренбойм. – М. : Планета музыки, 2017. – 340 с.

27. Барсов, Ю. А. Вокально-методические принципы М. И. Глинки [Электронный ресурс] / Ю. А. Барсов // Эkleктика: все для творческих людей. – Режим доступа: <https://avdouhina.ru/vokal-no-metodicheskie-printsipy-m-i-glinki/>, свободный (дата обращения: 22.04.2021).

28. Барышникова, О. В. Педагогические условия формирования музыкально-творческой компетентности будущего учителя музыки [Электронный ресурс] / Барышникова О. В. // NovaInfo. – М., 2015. – Т. 1, № 32. – С. 315–317. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/3305?ysclid=lz5wt9j91t243443956>, свободный (дата обращения: 21.01.2022).

29. Баталов, А. А. Понятие профессионального мышления (методологические и идеологические аспекты) / А. А. Баталов. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1985. – 228 с.

30. Батчаева, Н. А. Значение и функции педагога-музыканта в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения / Н. А. Батчаева // Пед. исслед. – Астрахань, 2020. – № 3. – С. 41–45.

31. Бахтиярова, Е. Э. Начало музыкального образования в России / Е. Э. Бахтиярова // Южно-Российский музык. альманах. – 2012. – № 2 (11). – С. 49–50.

32. Бахтиярова, Е. Э. Скрипичная педагогика в России в последней четверти XVIII века / Е. Э. Бахтиярова // Южно-Российский музык. альманах. – 2011. – № 2 (9). – С. 47–48.

33. Бодина, Е. А. Культурологические основы музыкального образования [Электронный ресурс] / Е. А. Бодина // Педагогика искусства. – М., 2013. – № 2. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal-all>, свободный (дата обращения: 14.04.2021).

34. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 349 с.

35. Бойко, Е. Е. Методика обучения и воспитания в музыкальном образовании : учеб. пособие / Е. Е. Бойко. – Саратов : Изд-во СНУ им. Н. Г. Чернышевского, 2017. – Ч. 2. – 53 с.

36. Бонфельд, М. Ш. Музыка: язык. Речь : опыт системного исследования музыкального искусства : монография / Морис Бонфельд. – СПб. : Композитор, 2006. – 648 с.

37. Босова, Ж. В. Музыкальное образование в Петербурге XIX столетия / Ж. В. Босова // Десятые открытые слушания «Института Санкт-Петербурга» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://institutspb.ru/pdf/hearings/10-02_Bosova.pdf, свободный (дата обращения: 23.06.2021).

38. Буслаева, Е. Л. Проблема адаптации личности в обществе / Е. Л. Буслаева // Материалы междунар. науч. конф. XVIII Царскосельские чтения (Санкт-Петербург, 22–23 апр. 2014 г.) / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова ; ред. кол. : проф. Т. А. Бороненко [и др.]. – СПб., 2014. – С. 179–181.

39. Буянова, Н. Б. Становление и развитие методики профессионального обучения хоровых дирижеров в дореволюционной России / Н. Б. Буянова // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 3 – С. 141–142.

40. Буянов, В. С. Научное мировоззрение: социально-философский аспект / В. С. Буянов. – М. : Политиздат, 1987. – 206 с.

41. Валлиулина, Е. В. Психологический механизм вытеснения при ситуативной и личностной тревожности / Е. В. Валлиулина // Вестн. Северо-Восточного федерал. ун-та им. М. К. Аммосова. Сер. Педагогика. Психология. Философия. – 2020. – № 2 (18). – С. 25–29.

42. Ванслов, В. А. Об отражении действительности музыке / В. А. Ванслов. – М. : Гос. муз. изд-во, 1953. – 235 с.

43. Васякин, Е. Н. Цели и задачи первобытного искусства / Е. Н. Васякин, А. И. Виноградова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2015. – Т. 2. – С. 636–637.

44. Вахтель, Л. В. Формирование индивидуального стиля исполнительской деятельности студента средствами интерпретации музыкального сочинения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Вахтель Лариса Викторовна ; Кур. гос. ун-т. – Курск, 2003. – 20 с.

45. Введение в философию : учеб. для вузов : в 2 ч. / И. Т. Фролов [и др.] ; под. ред. И. Т. Фролова. – 3-е изд., перераб. – М. : Республика, 2003. – 623 с.

46. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 90 с.

47. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высш. образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

48. Воитлева, Н. А. Гуманизация образовательного процесса как условие профессионально-творческого развития личности будущего учителя музыки / Н. А. Воитлева // Актуальные проблемы гуманитар. и естеств. наук. – 2013. – № 3. – С. 244–246.

49. Волкова, В. Н. Теория систем и системный анализ : учеб. для акад. бакалавриата / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2014. – 616 с.

50. Воронина, М. А. Мировоззрение как развивающаяся система : дис. ... канд. филос. наук : 19.00.02 / Воронина Марина Владимировна ; Ин-т философии. – Алматы, 1996. – 138 с.

51. Вульф, Б. З. Психология и педагогика : учеб. для бакалавров / Б. З. Вульф, П. И. Пидкасистый, В. Д. Иванов. – М. : Юрайт, 2015. – Режим доступа: https://studme.org/46751/pedagogika/problemnoe_obuchenie, свободный (дата обращения: 23.06.2021).

52. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М., 1983. – С. 5–314.

53. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. – М. : МОДЭК, МПСИ, 2003. – 480 с.

54. Гегель, Г. Ф. Философия духа / Г. Ф. Гегель. – М. : Эксмо, 2020. – 160 с.
55. Гераклит Эфесский. Все наследие : на яз. оригинала и в рус. пер. / Гераклит Эфесский ; подгот. Н. С. Муравьев. – М. : ООО «Ад Маргинем Пресс», 2012. – 416 с.
56. Гетьман, В. В. Музыкальная культура и образование в России XVIII века / В. В. Гетьман // Вестн. МГУКИ. – 2010. – № 6 (38). – С. 161–163.
57. Гипп, К. С. Диалектика секулярного и сакрального в советской действительности / К. С. Гипп // Вестн. Православ. Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та. Сер. 1, Богословие. Философия. Религиоведение. – 2020. – № 90. – С. 119–120.
58. Грибкова О. В. Влияние ансамблевого исполнительства на сценическую деятельность практикующего вокалиста / О. В. Грибкова // Искусство и образование. – 2024. – № 1 (147). – С. 154–159.
59. Грибкова О. В. Искусство как творческая константа в формировании профессиональной культуры педагога-музыканта / О. В. Грибкова // Искусствоведение. – 2022. – № 1. – С. 6–15.
60. Грибкова О. В. Модель формирования образовательного пространства профессиональной культуры педагога-музыканта / О. В. Грибкова // Пед. науч. журн. – 2022. – № 3. – С. 72–77.
61. Грибкова О. В. Развитие культурного потенциала личности в творческой среде обучения / О. В. Грибкова, О. А. Унежская // Искусство и образование. – 2020. – № 4 (126). – С. 153–159.
62. Грибкова О. В. Субъективное понимание студента при использовании открытых образовательных ресурсов / О. В. Грибкова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3 (106). – С. 250–253.
63. Григорьева, А. А. Социокультурная компетентность и осведомлённость личности в контексте парадигмы транзитивности и повседневности [Электронный ресурс] / А. А. Григорьева // NovaInfo. – 2019. – № 110. – С. 135–137. – Режим доступа : <https://novainfo.ru/article/17419>, свободный (дата обращения : 04.10.2021).

64. Григорьян, Б. Т. Философия и философия истории / Б. Т. Григорьян // Философия и ценностные формы сознания (критический анализ буржуазных концепций природы философии) / отв. ред. Б. Т. Григорьян. – М., 1978. – С. 23–85.

65. Груздева, И. В. Социокультурная компетентность: подходы к определению структуры и функции / И. В. Груздева // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение: вопросы теории и практики. – 2015. – № 8–2 (58). – С. 55–58.

66. Губиев, М. Ю. Проблема образования мировоззрения личности / М. Ю. Губиев // Образование и гражданское общество : материалы круглого стола, (15 нояб. 2002 г.) / отв. ред. Ю. Н. Солонина. – СПб., 2002. – Вып. 1. – С. 30–34.

67. Гудинг, Д. Мировоззрение: для чего мы живем и каково наше место в мире : пер. с англ. / Д. Гудинг, Дж. Леннокс ; под общ. ред. Т. В. Барчуновой. – Ярославль : ТФ «Норд», 2001. – 384 с.

68. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 554 с.

69. Данилов, Н. А. Мировоззрение как фактор профессиональной культуры преподавателей / Н. А. Данилов // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей : сб. науч. тр. / отв. ред. Н. В. Кузьмина, Е. С. Гуртовой. – М. ; Шуя, 1998. – Вып. 1. – 184 с.

70. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : ИмаПресс, 2000. – 440 с.

71. Даутова, О. Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении / О. Б. Даутова, О. Н. Крылова. – СПб. : КАРО, 2006. – 176 с.

72. Декарт, Р. Рассуждение о методе / Р. Декарт. – М. : АСТ, 2019. – 320 с.

73. Делор, Ж. Образование: сокровитное сокровище / Ж. Делор. – М. : UNESCO, 1996. – 317 с.

74. Деньгина, М. В. Теоретико-методологические основы самовыражения младших школьников в процессе музыкального обучения [Электронный ресурс] /

М. В. Деньгина // Омский науч. вестн. – 2010. – № 3. – С. 242–246. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-samovyrazheniya-mladshih-shkolnikov-v-protseste-muzykalnogo-obucheniya>, свободный (дата обращения: 24.06.2021).

75. Дилецкий, Н. П. Мусикийская грамматика / Н. П. Дилецкий. – М. : Моск. православ. духов. акад., 2006. – 84 с.

76. Дильтей, В. Типы мировоззрений и обнаружение их в метафизических системах / В. Дильтей // Культурология. XX век : антология / [сост. С. Я. Левит]. – М., 1995. – С. 216–229.

77. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский ; пер. М. Л. Гаспарова. – М. : Мысль, 1979. – 620 с.

78. Дмитриева, Е. Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / Дмитриева Елена Николаевна ; Волж. гос. инженер.-пед. акад. – Н. Новгород, 2004. – 41 с. – Режим доступа: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002733278?page=1&rotate=0&theme=white>, свободный (дата обращения: 20.05.2021).

79. Дмитриева, Е. В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] : 13.00.08 / Дмитриева Екатерина Владимировна ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2003. – 22 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-pedagogicheskogo-mirovozzreniya-budushchego-uchitelya>, свободный (дата обращения: 23.04.2021).

80. Догматизация [Электронный ресурс] // Современный толковый словарь русского языка Ефремовой. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/10671/%D0%94%D0%9E%D0%93%D0%9C%D0%90%D0%A2%D0%98%D0%97%D0%98%D0%A0%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%A2%D0%AC, свободный (дата обращения: 23.03.2021).

81. Дорофеев, А. А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. А. Дорофеев // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 31–33.

82. Дубровский, В. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе задачного и интегративного подходов [Электронный ресурс] / Владимир Викторович Дубровский // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – Режим доступа : <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN420.pdf>, свободный (дата обращения : 18.02.2021).

83. Дышлевый, П. С. Что такое общая картина мира / П. С. Дышлевый, Л. В. Яценко. – М. : Мысль, 1984. – 202 с.

84. Ермекбаев, А. А. Интегративный подход как средство эффективной профессиональной подготовки учителя музыки / А. А. Ермекбаев // Общество: социология, психология, педагогика = Society: sociology, psychology, pedagogics. – Краснодар, 2019. – № 8 (64). – С. 101–104.

85. Ершов, П. М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов ; Моск. психол.-соц. ин-т. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Флинта, 2008. – 336 с.

86. Жарков, А. Д. Теоретико-методологические основы социально-культурной деятельности : [монография] / А. Д. Жарков. – М. : МГУКИ, 2013. – 456 с.

87. Железнова, Т. Я. Становление педагогического мировоззрения будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Железнова Тамара Яковлевна ; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 1996. – 203 с.

88. Жохов, А.Л. Научные основы мировоззренчески направленного обучения математике в общеобразовательной и профессиональной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Жохов Аркадий Львович ; Моск. пед. гос. ун-т.. – М., 1999. – 40 с.

89. Журавлев, И. К. Через доказательства к убеждениям / И. К. Журавлев. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 269 с.

90. Журавлева, О. И. Социальное и культурное понятие «аудиторное пространство» в системе музыкально-просветительской и концертной деятельности / О. И. Журавлева // Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной культуры личности в системе образовательных организаций : материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва-Алматы, 18–19 марта 2020 г. – М. ; Алматы, 2020. – С. 131–135.

91. Журавлева, О. И. Субъектно-деятельностный подход к обучению музыкантов-профессионалов в современной высшей школе / О. И. Журавлева // Гуманитар. науки. – Ялта, 2016. – № 4 (36). – С. 83–87.

92. Закутняя, Т. В. Формирование социокультурной компетентности будущих педагогов в открытой образовательной среде колледжа : дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Закутняя Татьяна Викторовна ; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2013. – 174 с.

93. Залесский, Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 24–32.

94. Занько, С. Ф. Игра и учение / С. Ф. Занько, Ю. С. Тюников, С. М. Тюнникова. – М. : Логос, 2002. – 125 с.

95. Запесоцкий, А. О. Какого человека должна сформировать сегодня система образования? / А. О. Запесоцкий // Высш. образование в России. – 2003. – № 5. – С. 45–60.

96. Зарубина, Л. П. Философия и музыка / Л. П. Зарубина ; Челяб. гос. ин-т культуры и искусств. – Челябинск : Челяб. гос. ин-т культуры и искусств, 1998. – 164 с.

97. Затямина, Т. А. Становление гуманитарного мировосприятия педагога-музыканта в процессе курсовой подготовки : Последипломный период непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Электронный ресурс] / Затямина Татьяна Анатольевна ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – М., 2002. – 24 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-gumanitarnogo-mirovospriyatiya->

pedagoga-muzykanta-v-protssesse-kursovoi-podgotovk, свободный (дата обращения: 24.07.2021).

98. Зборовский, Г. П. Самообразование – парадигма XXI века / Г. П. Зборовский, Е. А. Шуклина // Высш. образование в России. – 2003. – № 5. – С. 25–32.

99. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : Мир, 2005. – 421 с.

100. Зеленкова, Е. В. Компетентностный подход в высшем музыкально-профессиональном образовании / Е. В. Зеленкова // Высш. образование в России. – 2011. – № 11. – С. 149–154.

101. Зельманов, А. Б. Мировоззрение и общественная психология / А. Б. Зельманов // Изв. ТПУ (Томского политехн. гос. ун-та). – 1969. – Т. 182. – С. 13–29.

102. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

103. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 384 с.

104. Зинченко В. П. Проблема личности в контексте культурно-исторического подхода: размышления психолога / В. П. Зинченко // Гуманитар. исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – Владивосток, 2013. – Вып. 3 (23). – С. 32 – 42.

105. Зобов, Р. А. Самореализация человека: введение в человекознание / Р. А. Зобов, В. И. Келасьев. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. гос. ун-та, 2001. – 280 с.

106. Зорилова, Л. С. Духовные идеалы личности: теория, история и современные проблемы формирования : дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01, 13.00.01 / Зорилова Лариса Сергеевна ; Моск. гос. ун-т культуры. – М., 1999. – 558 с.

107. Ивин, А. А. Религиозный образ жизни [Электронный ресурс] / А. А. Ивин // Ивин А. А. Философия. – Режим доступа: https://studme.org/1989080526845/filosofiya/religioznyy_obraz_zhizni, свободный (дата обращения: 12.04.2021).

108. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 2007. – 464 с.

109. Ильин, В. В. Русская философия в лицах / В. В. Ильин, Н. В. Солнцев, Н. М. Чалов. – М. : Изд-во журн. «Юность», 1998. – 192 с.

110. Иофис, Б. Р. Содержание общего музыкального образования в контексте современного теоретического и исторического музыкознания / Б. Р. Иофис // Вестн. каф. ЮНЕСКО. Музыкальное искусство и образование. – М., 2013. – № 3 (3). – С. 93–99.

111. Исаев, Е. И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация / Е. И. Исаев // Психол. наука и образование. – М., 2020. – Т. 25, № 5. – С. 109–119.

112. Каган, М. С. Морфология искусства / М. С. Каган. – Л. : Искусство, 1972. – 440 с.

113. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган ; С.-Петербур. гос. ун-т, Акад. гуманитар. наук. – СПб. : Петрополис, 1997. – 204 с.

114. Казаков, А. В. Формирование социокультурной компетентности специалистов сферы обслуживания в системе дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Казаков Артем Викторович ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2013. – 166 с.

115. Казначеев, В. П. Феномен человека: комплекс социоприродных свойств / В. П. Казначеев // Вопр. философии. – 1988. – № 7. – С. 29–36.

116. Камалеева, А. Р. Системный подход в педагогике / А. Р. Камалеева // Науч.-пед. обозрение. – М., 2015. – Вып. 3 (9). – С. 13–23.

117. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант. – М. : Искусство, 1994. – 367 с.

118. Карнаухова, Т. И. Активизация эмоциональной отзывчивости на музыку у студентов в процессе интерпретации музыкальных

произведений / Т. И. Карнаухова // Искусство и личность : сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф., (Минск, 14–15 нояб. 2018 г.). – Минск, 2018. – С. 155–158.

119. Капица, Т. П. Современные образовательные технологии в вузе : учеб. пособие для преподавателей вузов потреб. кооперации / Г. П. Капица, М. В. Гаврилова, Ю. П. Леванов ; АНО ВПО ЦС РФ Рос. ун-та кооперации, Чебоксар. кооп. ин-т. – Чебоксары : ЧКИ РУК ; Пегас, 2007. – 215 с.

120. Каротовская, Л. В. Базовые принципы и возможности применения гештальт-подхода в психолого-педагогической диагностике [Электронный ресурс] / Л. В. Каротовская // Инновации в науке. – 2019. – № 1. – С. 17–19. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovye-printsipy-i-vozmozhnosti-primeneniya-geshtalt-podhoda-v-psihologo-pedagogicheskoy-diagnostike>, свободный (дата обращения: 23.07.2021).

121. Касьян, А. А. Контекст образования: наука и мировоззрение / А. А. Касьян. – Н. Новгород : Изд-во Нижегород. гос. пед. ун-та, 1996. – 83 с.

122. Касьян, А. А. Математическое знание как мировоззренческое явление : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / Касьян Андрей Афанасьевич ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Н. Новгород, 1991. – 338 с.

123. Кирнарская, Д. К. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты-XXI век, 2004. – 512 с.

124. Кирнарская, Д. К. Происхождение и сущность коммуникативных архетипов – универсальных семиотических кодов – на примере музыкального искусства [Электронный ресурс] // Коммуникативные архетипы. – Режим доступа: <https://margashov.com/muzykantam/kommunikativnye-arhetipy/>, свободный (дата обращения: 02.09.2023).

125. Кобозева, И. С. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта как средство обеспечения качества непрерывного образования / И. С. Кобозева // Ярослав. пед. вестн. – 2013. – Т. II, № 4. – С. 154–159.

126. Ковалев, К. П. Бортнянский / К. П. Ковалев. – М. : Мол. гвардия, 1989. – 302 с.
127. Коврикова, Е. В. Развитие межкультурной компетентности у будущего педагога музыкального образования в процессе освоения духовных традиций музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коврикова Екатерина Вячеславовна ; Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Казань, 2013. – 212 с.
128. Коган, Г. М. У врат мастерства : Работа пианиста / Г. М. Коган. – М. : Музыка, 1969. – 342 с.
129. Коган, Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования / под ред. А. В. Великановой. – Самара : Профи. 2001. – 243 с.
130. Колесников, А. С. Философия сознания Б. Рассела и аналитическая философия [Электронный ресурс] / А. С. Колесников. – Режим доступа: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=115194>, свободный (дата обращения: 23.09.2021).
131. Коломийченко, И. В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению / И. В. Коломийченко, И. В. Груздева // Соврем. проблемы науки и образования. – М., 2015. – № 1. – С. 1585–1589.
132. Колышева, Т. А. Профессионально-личностная рефлексия будущего учителя музыки: мотивационный аспект / Т. А. Колышева // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. – 2014. – Т. 16, № 2 (4). – С. 996–998.
133. Командышко, Е. Ф. Культурологический подход в исследовании истории отечественного музыкального образования [Электронный ресурс] / Е. Ф. Командышко, Т. В. Надолинская // Педагогика искусства. – 2017. – № 3. – Режим доступа : <http://www.art-education.ru/electronic-journal>, свободный (дата обращения : 12.03.21).
134. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Ян Амос Коменский. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – Т. I : Великая Дидактика. – 324 с.

135. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://mosmetod.ru>, свободный (дата обращения : 11.04.2021).

136. Корноухов, М. Д. Воспитание «Субъекта интерпретирующего»: от Мастера к ученику // Человеческий капитал. – 2019. – № 2 (122). – М., 2019. – С. 78–84.

137. Корноухов, М. Д. Просветительский компонент профессиональной подготовки музыканта-педагога в вузе : учеб. пособие / М. Д. Корноухов, Е. Н. Шумилова. – СПб. : Астерион, 2022. – 64 с.

138. Корноухов, М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект : автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Электронный ресурс] / М. Д. Корноухов. – М., 2011. – 49 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/fenomen-ispolnitelskoi-interpretatsii-v-muzykalno-pedagogicheskom-obrazovanii>, свободный (дата обращения: 24.04.2021).

139. Коротец, И. Д. Национальное самосознание [Электронный ресурс] / Коротец И. Д. // Политология : словарь. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/politology/122/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5>, свободный (дата обращения: 23.06.2021).

140. Коршунов, А. М. Познание и деятельность / А. М. Коршунов. – М. : Политиздат, 1984. – 144 с.

141. Космовская, М. Л. Реформы образования и музыкальное воспитание [Электронный ресурс] / М. Л. Космовская // Ученые записки : электрон. науч. журн. Курского гос. ун-та. – 2014. – № 2 (30). – Режим доступа : <https://scientificpublication.ru>, свободный (дата обращения : 15.01.2022).

142. Кошкарева С. Г. Мир-системный подход к всемирной истории / С. Г. Кошкарева // Вестн. Камчат. регион. ассоциации «Учебно-научный центр». Сер. Гуманитарные науки. = Journal Collection of scientific works of KRASEC. Section «The Humanities». – 2019. – № 2 (34). – С. 7–10.

143. Краснощеков, В. И. Вопросы хороведения / В. И. Краснощеков. – М. : Музыка, 1972. – 278 с.

144. Кремлев, Ю. А. Русская мысль о музыке : в 3 т. / Ю. А. Кремлев. – Л. : Музыка, 1958. – Т. 2. – 614 с.

145. Круглова, М. Г. Профессиональная подготовка музыканта широкого профиля как проблема современного музыкального образования / М. Г. Круглова // *Universum: Психология и образование*. – М., 2016. – № 8 (16). – С. 8–9.

146. Кудряшов, А. Ю. Теория музыкального содержания : Художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв. : учеб. пособие / А. Ю. Кудряшов. – СПб. : Лань, 2010. – 432 с.

147. Кузнецов, М. Е. Личностно ориентированная подготовка учителя теоретико-методологический аспект / М. Е. Кузнецов. – Брянск : БГПУ, 2000. – 375 с.

148. Кукушкина, Е. И. Мировоззрение, познание, практика / Е. И. Кукушкина, Л. Б. Логунова. – М. : Политиздат, 1989. – 299 с.

149. Куликова, Л. Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2005. – 323 с.

150. Культура, человек и картина мира / отв. ред. А. И. Арнольдов, В. А. Кругликов. – М. : Наука, 1987. – 349 с.

151. Кустов, Ю. А. Интегративная подготовка специалиста / Ю. А. Кустов. – Самара : Гос. техн. ун-т, 2005. – 229 с.

152. Кустов, Ю. А. Личностные качества будущего специалиста / Ю. А. Кустов. – Самара : Гос. техн. ун-т., 2004. – 214 с.

153. Кустов, Ю. А. Определение сформированности социокультурной компетентности студентов вузов / Ю. А. Кустов, Ю. А. Лившиц, Е. В. Стацук // *Вестн. Волж. ун-та им. В. Н. Татищева*. – 2014. – № 1 (15). – С. 119–126.

154. Лабинцева, Л. П. Актуальные проблемы музыкального образования : учеб. пособие / Л. П. Лабинцева ; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск : Книта, 2018. – 116 с.

155. Лазутина, Т. В. Язык музыки как полифункциональный феномен / Т. В. Лазутина // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2013. – № 369. – С. 60–62.

156. Латюшин, В. В. Антропоцентрированный подход к профессионально-педагогической подготовке будущего учителя / В. В. Латюшин // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 50–58.

157. Левина, И. Р. Развитие социального интеллекта педагога-музыканта в процессе профессиональной вузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Левина Ирма Рашитовна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2021. – 412 с.

158. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.

159. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. Пособие / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2004. – 352 с.

160. Леонтьев, Д. А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность / Д. А. Леонтьев // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / под ред. В. И. Кабрина, О. И. Муравьевой ; Томск. гос. ун-т. – Томск, 2004. – С. 17–18.

161. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.

162. Лившиц, Ю. А. Социокультурная компетентность как результат воспитания и профессиональной подготовки студентов вуза: опыт разработки модели / Ю. А. Лившиц // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – Волгоград, 2016. – № 6 (110). – С. 47–53.

163. Лизанец, И. А. Совершенствование профессиональных компетенций педагога-музыканта в контексте интеграции искусств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ирина Александровна Лизанец ; [Моск. гор. пед. ун-т]. – М., 2015. – 201 с.

164. Литвинова, Т. В. Формирование профессионального мировоззрения студентов-психологов как основа их компетенции в будущей профессиональной деятельности / Т. В. Литвинова // Вестн. практ. психологии образования. – 2010. – № 3. – С. 51–53.

165. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1993. – 526 с.

166. Ломов, Б. Ф. Проблема социального и биологического в психологии [Электронный ресурс] / Б. М. Ломов. – Режим доступа : <https://psihdocs.ru/b-f-lomov-problema-socialenogo-i-biologicheskogo-v-psihologii.html>, свободный (дата обращения : 25.09.2021).

167. Лопушенко, А. Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающегося / А. Я. Лопушенко // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та МВД России. – 2009. – № 4 (44) – С. 186–189.

168. Лосев, А. Ф. Античная музыкальная эстетика / А. Ф. Лосев. – М. : Гос. музык. изд-во, 1960. – 304 с.

169. Лосев, А. Ф. Дерзание духа / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1989. – 266 с.

170. Лосев, А. Ф. История античной философии в конспективном изложении / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1984. – 350 с.

171. Лосев, А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев. – М., 1926. – 388 с. – Режим доступа: file:///C:/Users/%D0%9C%D0%B8%D1%88%D0%9C%D0%B8%D1%88/Downloads/music_logic.pdf, свободный (дата обращения: 05.09.2023).

172. Луначарский, А. В. В мире музыки / А. В. Луначарский. – М. : Сов. композитор, 1971. – 540 с.

173. Львов, А. А. Формирование понятия мировоззрения в немецкой классической философии / А. А. Львов // Вестн. МГТУ (Мурманск. гос. техн. ун-та). – 2014. – Т. 17, № 4. – С. 693–697.

174. Любимова Н. А. «Картина мира»: содержание, терминологический статус и общая иерархия её составляющих / Н. А. Любимова, Е. В. Бузальская // Мир русского слова. – 2011. – № 4. – С. 13–20.

175. Мазель, Л. А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики / Л. А. Мазель. – М. : Сов. композитор, 1978. – 352 с.

176. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика : Понимание структуры личности в клиническом процессе = Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process / Н. Мак-Вильямс. – М. : Класс, 1998. – 480 с.

177. Макарова, Н. И. Введение в теорию профессионального образования: философский анализ концепции / Н. И. Макарова, Н. В. Наливайко, В. И. Паршиков ; отв. ред. А. Ж. Жафяров. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2006. – 240 с.

178. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988. – 143 с.

179. Мамбетакунов, Э. Б. Дидактические функции межпредметных связей в формировании у учащихся естественнонаучных понятий : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Мамбетакунов Эсенбек. – Бишкек, 1991. – 387 с.

180. Манецкая, С. В. Формирование профессионального мировоззрения будущих офицеров запаса в образовательном процессе гражданского морского вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Манецкая Светлана Викторовна ; [Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого]. – Великий Новгород, 2012. – 258 с.

181. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис, А. Ф. Лосев // Психол. наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 105–126.

182. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 357 с.

183. Маркс, К. Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Политиздат, 1956. – 689 с.

184. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Матюшкин Алексей Михайлович. – М., 1973. – 396 с.

185. Махмутов, М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
186. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
187. Медушевский, В. В. Духовный анализ музыки : в 2 ч. / В. В. Медушевский. – 2-е изд. – М. : Композитор, 2016. – 630 с.
188. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки: исследование / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1993. – 262 с.
189. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 253 с.
190. Мейлах, Б. С. Комплексное изучение творчества и музыковедение / Б. С. Мейлах // Проблемы музыкального мышления / сост. и ред. М. Г. Арановский. – М., 1974. – С. 9–28.
191. Меретукова, А. Я. Инновационные идеи в дидактических трудах И. Я. Лернера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / Меретукова Аида Рамазановна. – М., 2003. – 26 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/innovatsionnye-idei-v-didakticheskikh-trudakh-i-ya-lernera>, свободный (дата обращения: 31.07.2021).
192. Методологические и теоретические проблемы формирования коммунистического мировоззрения школьников / под ред. Э. И. Моносзона, Р. М. Роговой. – М. : Педагогика, 1984. – 239 с.
193. Мещанова, Л. Н. Исследовательская деятельность учителя музыки в контексте реализации ФГОС: технологическая карта : учеб. пособие / Л. Н. Мещанова. – Саратов : [б. и.], 2014. – 46 с.
194. Мировоззрение учителя музыки: взгляд в настоящее и будущее : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., (Москва, МПГУ, 1998 г.) / отв. ред. Э. Б. Абдуллин, Б. М. Целковников. – М., 1998. – 127 с.
195. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопр. психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.

196. Михайловский, В. Г. Мировоззренческие основы профессионального становления учителя музыки / В. Г. Михайловский, А. С. Петелин // Акмеология. – 2004. – № 5. – С. 95–101.
197. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М. : Прогресс, 1973. – 406 с.
198. Моносзон, Э. И. Основы педагогических знаний / Э. И. Моносзон. – М. : Педагогика, 1986. – 200 с.
199. Моносзон, Э. И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников / Э. И. Моносзон. – М. : Педагогика, 1978. – 198 с.
200. Моносзон, Э. И. Роль школьного образования в формировании мировоззрения учащихся / Э. И. Моносзон // Формирование мировоззрения учащихся восьмилетней школы / под ред. Э. И. Моносзона. – М., 1966. – С. 6–10.
201. Морозова, З. П. Процесс формирования музыкальной потребности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Морозова Зинаида Павловна ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1979. – 16 с.
202. Мудрик, А. В. Учитель, мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.
203. Мутузкин, И. А. Экспериментальная флейта в музыке XX века: на примере произведений зарубежных композиторов для флейты соло : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Мутузкин Иван Александрович ; [Нижегор. гос. консерватория им. М. И. Глинки]. – Н. Новгород, 2009. – 23 с.
204. Муцмахер, В. И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки общеобразовательной школы в процессе его специальной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Муцмахер Виталий Исаакович ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1989. – 32 с.
205. Назарова, О. В. Мировоззрение и моральное сознание / О. В. Назарова // Сознание и диалектика познания : межвуз. сб. науч. тр. [редкол.: Г. Н. Гумницкий и др.]. – Иваново, 1986. – С. 76–83.

206. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М., 2003. – С. 480–482.

207. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

208. Некрасова, Н. А. Мировоззрение как объект философской рефлексии / Н. А. Некрасова, А. С. Некрасов // Современ. наукоемкие технологии. – 2005. – № 6. – С. 20–23.

209. Николаева, Е. В. Традиционная музыкальная культура народов мира как компонент вузовского музыкально-педагогического образования / Е. В. Николаева // Музыкальное искусство и образование. – 2018. – № 4. – С. 145–162.

210. Новгородова, Е. Е. Формирование социокультурной компетентности молодежи в условиях досуга : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Новгородова Елена Евгеньевна ; Казан. гос. ин-т культуры. – Казань, 2018. – 26 с.

211. Новоблаговещенский, В. Я. Интегративный принцип в преподавании музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Новоблаговещенский Вадим Яковлевич ; Моск. ин-т музыки. – М., 1997. – 231 с.

212. Нюдюрмагомедов, А. Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании / А. Н. Нюдюрмагомедов. – Махачкала : ИПУ ДГУ, 1998. – 189 с.

213. Нюдюрмагомедов, А. Н. Смыслосозидающие учебные технологии в воспитании нравственной позиции студентов / А. Н. Нюдюрмагомедов // Гуманитарные науки: новые технологии образования. – Махачкала, 2005. – С. 238–241.

214. Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021 г.) [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021 г.) – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/, свободный (дата обращения: 12.08.2021).

215. Образцов П. И. Методология, методы и методика педагогического исследования : учеб. пособие / П. И. Образцов. – Орел : ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева», 2016. – 134 с.

216. Овсянникова, О. А. Диагностика музыкального опыта студентов направления «Педагогическое образование», профиля «Музыкальное образование»: анализ и прогнозирование / О. А. Овсянникова // Вестн. евразийской науки. – 2015. – Т. 7, № 5 (30). – С. 214–215.

217. Овчинников, В. С. Мировоззрение как явление духовной жизни общества / В. С. Овчинников. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – 100 с.

218. Огурцов, А. П. Рефлексия [Электронный ресурс] / А. П. Огурцов. – Режим доступа: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHc974bd5cb7cf4bf458b2c9>, свободный (дата обращения: 12.07.2021).

219. Огурцов, Н. Г. Дидактические основы формирования коммунистического мировоззрения старшеклассников : Формирование коммунистического мировоззрения / Н. Г. Огурцов. – Минск : Нар. асвета, 1979. – 208 с.

220. Огурцов, Н. Г. Содержание и процесс формирования мировоззрения старшеклассников при изучении гуманитарных предметов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Огурцов Николай Георгиевич ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л., 1981. – 25 с.

221. Оконь, В. А. Основы проблемного обучения / В. А. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.

222. Ойзерман, Т. И. Мировоззрение как феномен духовной жизни общества / А. С. Богомолов, Т. И. Ойзерман // Основы теории историко-философского процесса / под ред. А. С. Богомолов, Т. И. Ойзерман. – М., 1983. – Гл. I. – Режим доступа: https://vk.com/doc552236230_641447990?hash=PsWJwA6JFWzGBx1aGzMy4Pmzs8OThYJKlsLLknDchWc, свободный (дата обращения: 15.04.2023).

223. Ойзерман, Т. И. Проблемы историко-философской науки / Т. И. Ойзерман. – М. : Мысль, 1982. – 301 с.
224. Орлов, В. В. «Новое» в музыкальном искусстве: онтологический и ценностный аспекты : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.09 / Орлов Владимир Валерьевич ; Сарат. гос. консерватория им. Л. В. Собинова. – Саратов, 2013. – 168 с.
225. Панфилова, А. В. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студентов вузов / А. В. Панфилова. – М. : Академия, 2006. – 368 с.
226. Патяева, Е. Ю. Системы социокультурного мотивирования: «этнос», «социальное поле», «диспозитив» / Е. Ю. Патяева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2013. – № 3. – С. 81–94.
227. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 606 с.
228. Петрозаводская государственная консерватория имени А. К. Глазунова : офиц. сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://glazunovcons.ru/sveden/education/#specialitet>, свободный (дата обращения: 23.06.2021).
229. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Жан Пиаже. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.
230. Пиджоян, Л. А. Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-музыканта : учеб.-метод. пособие к практ. занятиям / Л. А. Пиджоян. – Елец : Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2018. – 55 с.
231. Пильючи, М. Как быть стойким : Античная философия и современная жизнь / М. Пильючи. – М. : АНО, 2018. – 278 с.
232. Платон. Пир [Электронный ресурс] / Платон. – Режим доступа: <http://rodon.org/platon/p2.htm>, свободный (дата обращения: 12.04.2021).
233. Платон. Тимей [Электронный ресурс] / Платон. – Режим доступа: <https://librebook.me/timei/vol1/1?ysclid=lzd3mbnhph987157941>, свободный (дата обращения: 12.04.2021).

234. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.

235. Позизейко, Г. В. Становление мировоззрения специалиста в условиях организации научной работы / Г. В. Позизейко // Психология инновационного управления социальными группами и организациями : материалы междунар. конгресса, (Москва, 29–30 окт. 2001 г.). – М. ; Кострома, 2001. – С. 153–156.

236. Покотило, О. А. Содержание и структура музыкального процесса как целостного образования : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Покотило Оксана Алексеевна ; Тюмен. гос. ин-т искусств и культуры. – Тюмень, 1998. – 196 с.

237. Попович, Н. Д. Специфика мировоззренческого содержания в искусстве : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.04 / Попович Николай Дмитриевич ; ин-т философии. – Киев, 1984. – 206 с.

238. Поппер, К. Р. Открытое общество и его враги : в 2 т. Т. 1: Чары Платона / Карл Поппер ; пер. с англ. под общ. ред. В. Н. Садовского. – М. : Феникс ; Культурная инициатива, 1992. – 446 с.

239. Поронок, С. А. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций музыкально-просветительской направленности в контексте культурной среды университета / С. А. Поронок // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С. 126–135.

240. Потапова, Н. М. Роль искусства в формировании коммунистического мировоззрения студентов музыкальных вузов : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.04 / Потапова Нина Малафеевна. – Минск, 1982. – 169 с.

241. Поташник, М. М. Управление качеством образования / М. М. Поташник. – М. : Пед. о-во России, 2006. – 448 с.

242. Праслова, Г. А. Взаимодействие традиций и инноваций в эволюции музыкального образования России: (XI – начало XXI века) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13 00 02 / Праслова Галина Адамовна ; [Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова]. – М., 2007. – 48 с.

243. Принцип дидактический: педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

244. Присяжная, А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучающихся / А. Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71–78.

245. Проблемы формирования коммунистического мировоззрения / под ред. М. Н. Алексеева, Н. Г. Огурцова. – Минск : Нар. асвета, 1975. – 207 с.

246. Профессия [Электронный ресурс] // Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/4343/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%8F>, свободный (дата обращения: 22.03.2022).

247. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 342 с.

248. Раскин, И. З. Евгений Мравинский. Из воспоминаний, впечатлений, интервью [Электронный ресурс] / И. З. Раскин. – Режим доступа: <http://intoclassics.net/news/2012-02-02-26915>, свободный (дата обращения: 24.05.2021).

249. Рапацкая, Л. А. Музыкальное просветительство в образовательной среде современного университета / Л. А. Рапацкая, С. А. Поронюк // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 3. – С. 68–75.

250. Рахимбаева, И. Э. Профессиональное художественное образование и управление его качеством в национальном исследовательском университете / И. Э. Рахимбаева. – Саратов : Издат. центр «Наука», 2018. – 186 с.

251. Рахимбаева, И. Э. Формирование аутопсихологической компетентности студентов вузов искусства как основа будущей профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / И. Э. Рахимбаева // Соврем. проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=30294>, свободный (дата обращения: 02.02.2023).

252. Рачина, Б. С. Подготовка педагога-музыканта в контексте нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов / Б. С. Рачина // Музыкальное искусство и образование. – СПб., 2014. – № 2. – С. 48–58.

253. Реутова, Л. П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Реутова Людмила Петровна ; Адыг. гос. ун-т. – Майкоп, 2006. – 43 с.

254. Рогова, Р. М. Некоторые аспекты формирования коммунистического мировоззрения учащихся / Р. М. Рогова // Вопр. психологии. – 1981. – № 2. – С. 137–143.

255. Романова, В. О. Формирование профессионального мировоззрения будущих педагогов-психологов на основе акмеологического подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Романова Вера Олеговна ; [Рос. гос. ун-т им. Иммануила Канта]. – Калининград, 2009. – 22 с.

256. Романюк, Л. В. Гуманистическая педагогика / Л. В. Романюк // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 304–307.

257. Ротерс Т. Т. Парадигмы профессионального мировоззрения концертных исполнителей в отечественном музыкальном искусстве: ретроспективный анализ / Т. Т. Ротерс, В. И. Стачинский // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитар. науки. – 2022. – № 2. – С. 58–63.

258. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2018. – 714 с.

259. Рудой, Е. Л. Профессиональная подготовка педагога-музыканта в сфере культурно-просветительской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рудой Елена Львовна ; Ин-т худож. образования и культурологии Рос. акад. образования. – М., 2015. – 22 с.

260. Рыбин, С. Ю. Мировоззренческая культура как критерий профессиональной зрелости музыканта / С. Ю. Рыбин // Музыкальная педагогика. Исполнительство : сб. ст. / науч. ред: Л. С. Зорилова, М. Б. Сидорова. – М., 2001. – Вып. VI. – С. 128–132.

261. Рыбин, С. Ю. Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Моск. гос. ун-т культуры и искусств ; Рыбин Сергей Юрьевич. – М., 2001. – 25 с. – Режим доступа:

<https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-mirovozzreniya-studentov-muzykalnykh-spetsializatsii-v-vuzakh>, свободный (дата обращения: 23.04.2021).

262. Семак, В. В. Формирование понятия «профессиональное мировоззрение личности» как теоретическая проблема: генезис и современное состояние / В. В. Семак // Мир науки, культуры и образования. – 2019. – № 4. – С. 232–233.

263. Сергиенко, И. Н. Становление профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов в условиях вариативного использования форм обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сергиенко Ирина Николаевна ; Сарат. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2015. – 24 с.

264. Сериков, В. В. Коммуникативный компонент в личностно-развивающих педагогических технологиях / В. В. Сериков // Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде : сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф., Волгоград, 6–8 дек. 2018 г. / под ред. М. Р. Желтухина. – М., 2019. – С. 37–39.

265. Сериков, В. В. Личностные механизмы включения в непрерывное образование / В. В. Сериков // Непрерывное образование: методология, технологии, управление : кол. моногр. / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. – Ярославль, 2018. – С. 87–97.

266. Сериков, В. В. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета / В. В. Сериков, А. П. Сильченко // Вестн. Тверского гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – 2019. – № 1 (46). – С. 159–166.

267. Сибгатуллина, Г. А. Модель развития инновационной компетентности магистрантов в исследовательском университете / Г. А. Сибгатуллина, Ф. Т. Шагеева // Казан. пед. журн. – 2019. – № 1 (132). – С. 10–15.

268. Сизова, Е. Р. Проблема художественной интерпретации в исполнительской и педагогической деятельности / Е. Р. Сизова, Н. О. Телегина // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 (47). – С. 216–218.

269. Синтез нравственных ценностей в многокультурной молодежной среде / А. Н. Нюдюрмагомедов, М. Г. Ахмедова, К. И. Хаджиалиев, З. Я. Якубов. – Махачкала : ИПУ ДГУ, 2005. – 168 с.

270. Соколова, Г. Н. Профессиональная мобильность [Электронный ресурс] / Г. Н. Соколова // Социология : энциклопедия. – Минск, 2003. – Режим доступа: https://sociology_encyclopedia.academic.ru/858/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A4%D0%95%D0%A1%D0%A1%D0%98%D0%9E%D0%9D%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%90%D0%AF_%D0%9C%D0%9E%D0%91%D0%98%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%AC, свободный (дата обращения: 12.04.2021).

271. Соловьев, В. С. Философские начала цельного знания : Кризис западной философии (против позитивистов) / В. С. Соловьев. – М. : Академ. проект, 2011. – 384 с.

272. Сохор, А. Н. Социология и музыкальная культура / А. Н. Сохор. – М. : Сов. композитор, 1975. – 202 с.

273. Спиркин, А. Г. Мировоззрение, его структура, жизненный смысл и пути его формирования / А. Г. Спиркин. – М. : Наука, 1999. – 153 с.

274. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Наука, 1992. – 303 с.

275. Становление гуманистического мировоззрения личности : пособие для педа. вузов / под ред. Р. М. Роговой. – М. : Изд-во ИГУ, 2004. – 183 с.

276. Стачинский, В. И. К проблеме определения понятия «профессиональное мировоззрение концертного исполнителя» в педагогике / В. И. Стачинский // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитар. науки. – 2022. – № 2. – С. 76–80.

277. Стачинский, В. И. Мастерство исполнительской интерпретации концертного исполнителя и его профессиональное мировоззрение: принципы взаимовлияния / В. И. Стачинский // Pedagogical Journal. – 2022. – Vol. 12, Is. 2A. – С. 710–716.

278. Стачинский, В. И. Образно-ассоциативное пространство симфоний Александра Белобородова : [монография] / В. И. Стачинский. – М. : Летний сад, 2018. – 395 с.

279. Стачинский, В. И. Различия в уровне сложности и содержании учебных программ подготовки будущих концертных исполнителей как методологическая проблема при формировании их профессионального мировоззрения / В. И. Стачинский // Pedagogical Journal. – 2022. – Vol. 12, Is. 2A. – С. 599–607.

280. Стачинский, В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей : [монография] / В. И. Стачинский. – М. : Летний сад, 2022. – 280 с.

281. Стачинский, В. И. Технологический аспект формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей / В. И. Стачинский // Пед. образование. – Белгород, 2022. – Т. 5, № 3. – С. 97–101.

282. Стачинский, В. И. Факультативный способ организации формирования профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей / В. И. Стачинский // Пед. образование. – Белгород, 2022. – Т. 3, № 3. – С. 211–216.

283. Стачинский, В. И. Формирование комплекса представлений, составляющих профессиональное мировоззрение будущих концертных исполнителей: практический аспект / В. И. Стачинский // Человек. Наука. Социум. – Луганск, 2022. – № 10. – С. 212–232.

284. Стачинский, В. И. Особенности содержания профессионального мировоззрения отечественных концертных исполнителей в советскую и постсоветскую эпохи / В. И. Стачинский, И. А. Покровская // Вестн. пед. наук. – Белгород, 2022. – № 2. – С. 146–150.

285. Стачинский, В. И. Современные подходы к диагностике профессионального мировоззрения студентов гуманитарных вузов: опыт сравнительного анализа / В. И. Стачинский, И. А. Покровская // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. – Ялта, 2022. – Вып. 74 (1). – С. 246–249.

286. Стачинский, В. И. Эволюция содержания профессионального мировоззрения российских музыкантов-исполнителей: от Петровской эпохи до современности / В. И. Стачинский, И. А. Покровская // *Pedagogical Journal*. – 2022. – Vol. 12, Is. 2A. – С. 49–58.

287. Стачинский В. И. О специфике аксиологического подхода к процессу формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей / В. И. Стачинский, И. В. Стачинская // *Культурная жизнь Юга России*. – Краснодар, 2023. – № 3 (90). – С. 143–149.

288. Степанов, С. Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества / Ю. С. Степанов. – Петрозаводск : Петропресс, 2006. – 94 с.

289. Степанова, Л. А. Воспитание умом и сердцем: великие традиции отечественной музыкальной педагогики / Л. А. Степанова // *Педагогика*. – 2015. – № 1. – С. 97–103.

290. Стоянович, Н. Б. Диалогическая природа морали / Н. Б. Стоянович // *М. М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века : тез. докл. : в 2 ч. / отв. ред. Н. И. Воронина*. – Саранск, 1995. – Ч. 2. – С. 204–206.

291. Сысоенко, И. В. Теоретические и методические проблемы формирования коммунистического мировоззрения учащихся в процессе обучения истории в старших классах / И. В. Сысоенко. – М. : Наука, 2001. – 136 с.

292. Сухова, О. В. Мультикультурализм в научно-педагогическом дискурсе Германии / О. В. Сухова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2010. – № 6 (25). – С. 225–227.

293. Тарасевич, Н. И. Реализация принципов гуманистической педагогики как перспективное направление развития высшего музыкального образования / Н. И. Тарасевич, Е. О. Ханова // *Человеческий капитал*. – М., 2019. – № 7 (127). – С. 138–145.

294. Тарасов, Д. Ю. Некоторые теоретические аспекты профессионального мировоззрения / Д. Ю. Тарасов // *Мир науки. Культуры. Образования*. – 2014. – № 1. – С. 68–71.

295. Тарасов, С. В. Психологический анализ категориальных структур мировосприятия школьников / С. В. Тарасов // Вопр. психологии. – 1998. – № 4. – С. 14–21.

296. Тарасов, С. В. Образ мира : Опыт изучения категориальных структур мировосприятия школьников / С. В. Тарасов. – СПб. : ИОВ РАО, 1996. – 75 с.

297. Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 208 с.

298. Телегина, Н. О. Развитие у музыкантов-исполнителей умений художественной интерпретации в процессе фортепианной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Телегина Наталья Олеговна ; [Урал. гос. пед. ун-т]. – Челябинск, 2014. – 215 с.

299. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : МОДЭК : Ин-т практ. психологии, 1998. – 544 с.

300. Токарева, Г. А. Социокультурная компетентность руководителя образовательного учреждения в условиях информационного общества / Г. А. Токарева // Вестн. Камчат. гос. техн. ун-та. – 2014. – № 27. – С. 83–87.

301. Туркина, Т. С. Формирование профессионального мировоззрения у студентов учреждений среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Туркина Татьяна Савельевна ; [Марийский гос. ун-т]. – Йошкар-Ола, 2012. – 28 с.

302. Турянская, О. Ф. Педагогическая деятельность как служение / О. Ф. Турянская // Вестн. Луганск. нац. ун-та им. Т. Шевченко. – 2018. – № 2 (14). – С. 51–57.

303. Тутунов, В. И. История военной музыки в России / В. И. Тутунов. – М. : Музыка, 2005. – 496 с.

304. Тюменева, Т. С. Артистизм педагога-музыканта в системе его профессиональных компетенций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тюменева Татьяна Сергеевна ; Моск. гос. пед. ун-т. – М. , 2015. – 170 с.

305. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
306. Ульянова, Л. Н. Основы музыкального просветительства / Л. Н. Ульянова, Л. Н. Солдаткина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2016. – 103 с.
307. Урманцев, Ю. А. Общая теория систем об отношениях взаимодействия, одностороннего действия и взаимодействия / Ю. А. Урманцев // Проблема связей и отношений в материалистической диалектике / ред. В. С. Тюхтин, Г. Д. Левин, И. Г. Герасимов и др. ; отв. ред. В. С. Тюхтин. – М., 1990. – С. 101–137.
308. Успенский, В. Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Б. Успенский, А. П. Чернявская. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.
309. Утенков, В. М. Ценностные ориентации студентов педагогических вузов / В. М. Утенков, В. И. Овсянникова // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 70–72.
310. ФГОС ВО по направлению подготовки 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.08.2017 г. № 731. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/21/2023>, свободный (дата обращения: 24.07.2021).
311. Федорович, Е. Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX–XX века) [Электронный ресурс] / Е. Н. Федорович. – М. : Директ-Медиа, 2021. – 139 с. – Режим доступа: <https://iknigi.net/avtor-elena-fedorovich/101152-istoriya-professionalnogo-muzykalnogo-obrazovaniya-v-rossii-xix-xx-veka-elena-fedorovich/read/page-1.html>, свободный (дата обращения: 23.08.2021).
312. Филиппова, В. И. Культура и мировоззрение учителя / В. И. Филиппов // Сов. педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 58–63.
313. Филонов, Г. Н. Методологические проблемы формирования научного мировоззрения / Г. Н. Филонов // Сов. педагогика. – 1976. – № 4. – С. 20–25.
314. Фихте, И. Г. Факты сознания : Назначение человека : Наукоучение : [пер. с нем.] / Иоганн Фихте. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 784 с.
315. Фома Аквинский. Сумма теологии / Фома Аквинский. – Киев : Ника-Центр, 2008. – 560 с.

316. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; под общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

317. Фролова, Н. В. Психолого-педагогический условия формирования языковой компетенции будущих военных специалистов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Фролова Надежда Викторовна ; [Курский гос. ун-т]. – Орел, 2005. – 212 с.

318. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – М. : Юрист, 1997. – 512 с.

319. Хмель, Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : (13.00.01) / Хмель Надежда Дмитриевна ; Киев. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Киев, 1986. – 46 с.

320. Ходякова, Н. В. Педагогические функции среды и ее взаимодействия с развивающейся личностью / Н. В. Ходякова // Вестн. ВГПУ. – 2004. – № 1. – С. 26–30.

321. Холл, К. Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей. – М. : КСП +, 1997. – 720 с.

322. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие / В. Н. Холопова. – М. : Планета музыки, 2014. – 320 с.

323. Холопова, В. Н. Феномен музыки / В. Н. Холопова. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 384 с.

324. Холопов, Ю. Н. Введение в музыкальную форму / Ю. Н. Холопов. – М. : Директ-Медиа, 2006 – 432 с., нот.

325. Цагарелли, Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор, 2008. – 212 с.

326. Целковников, Б. М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Целковников Борис Михайлович ; Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 1999. – 258 с.

327. Черноволенко, В. Ф. Мировоззрение и научное познание / В. Ф. Черноволенко. – Киев : Киевстар, 2000. – 173 с.

328. Чиркова, Н. В. «Тьютор» versus «Учитель»? / Н. В. Чиркова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – Вып. № 2 (80). – С. 38–41.

329. Чукаев, О. В. Организация исследовательской работы по педагогике студентов педвузов : учеб.-метод. пособие к спецкурсу / О. В. Чукаев ; науч. ред. А. А. Орлов. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2001. – 132 с.

330. Чухлеб, С. Н. Археология идей : История философии в доступном изложении : Запад: Античность. Средневековье / С. Н. Чухлеб. – М. : Либроком, 2012. – 464 с.

331. Чухлеб, С. Н. Реализм и трансцендентализм в социальном познании : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Чухлеб Сергей Никитович ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1997. – 26 с.

332. Чухлеб, С. Н. Комментарии к материалистическому пониманию истории / С. Н. Чухлеб, Д. Е. Краснянский. – М. : Пробел, 2001. – 356 с.

333. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2004. – 320 с.

334. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Просвещение, 2001. – 356 с.

335. Шайденко, Н. А. Введение в профессионально-педагогическую специальность : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / Н. А. Шайденко. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2002. – 100 с.

336. Шайденко, Н. А. Из опыта формирования творческой структуры дидактической деятельности будущего учителя / Н. А. Шайденко. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 1997. – 261 с.

337. Шайденко, Н. А. Совершенствование учебно-воспитательного процесса в педвузе / Н. А. Шайденко. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2000. – 143 с.

338. Шакуров, Р. Х. Теоретические проблемы исследования ценностей / Р. Х. Шакуров // Проф. образование. – 2008. – № 1. – С. 9–13.

339. Шакуров, Р. Х. Мотивация и стимулирование качества педагогической деятельности : [в 2 ч.]. Ч. 2: Оценка качества педагогической деятельности / Р. Х. Шакуров, Б. С. Алишев. – Казань : ИСПО РАО, 2006. – 72 с.

340. Шакуров, Р. Х. Ценностные ориентации студентов вузов на примере управленческих специальностей / Р. Х. Шакуров, С. П. Дырин, И. И. Чичаева. – Набережные Челны : Изд-во Ин-та управления, 2007. – 108 с.

341. Шамова, Т. А. Управление профильным обучением на основе личностно-ориентированного подхода / Т. А. Шамова. – М. : Пед. поиск, 2006. – 160 с.

342. Шамсутдинова, В. Р. Формирование мировоззренческой культуры студента ССУЗ в процессе изучения татарского народно-музыкального творчества : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шамсутдинова Венера Рифовна ; [Ин-т педагогики и психологии проф. образования РАО]. – Казань, 2008. – 234 с.

343. Шацкий, С. Т. Опыт педагога / С. Т. Шацкий. – М. : Прогресс, 1981. – 342 с.

344. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. – М. : АН РСФСР, 1995. – Т. 4. – 328 с.

345. Шварцман, К. А. Воспитание: новые подходы к вечной теме : Философия и этика воспитания / К. А. Шварцман, Л. В. Коновалова, О. Н. Крутова. – М. : Луч, 1993. – 301 с.

346. Шевелева, С. С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С. С. Шевелева. – М. : Магистр, 1997. – 48 с.

347. Шевченко, Н. Н. Деятельностный подход к профессиональной подготовке будущего учителя в образовательном процессе университета [Электронный ресурс] / Н. Н. Шевченко // Проблемы соврем. образования. – 2021. – № 5. – С. 116–128. – Режим доступа : <http://pmedu.ru/images/2021-5/116128.pdf>, свободный (дата обращения : 11.02.2022).

348. Шелер, М. Формы знания и образования / М. Шелер // Шелер, М. Избранные произведения / Макс Шелер. – М., 1994. – С. 15–56.

349. Шинкарук, В. И. Мировоззрение, наука и философия / В. И. Шинкарук // Филос. науки. – 1978. – № 1. – С. 98–101.

350. Шишлова, Е. Э. Социокультурная компетентность как показатель качества профессиональной подготовки специалиста / Е. Э. Шишлова // Высш. образование в России. – 2020. – № 5. – С. 95–102.

351. Шиянов, Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е. Н. Шиянов // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 30–34.

352. Школьник, Г. И. От единого мировоззрения к личностным ценностям / Г. И. Школьник // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 34–36.

353. Шлейермахер, Ф. Речи о религии : монологи / Ф. Шлейермахер. – М. : Алетейя, 1994. – 432 с.

354. Штракс, Г. М. Динамика формирования научных убеждений / Г. М. Штракс, М. Г. Штракс. – М. : Наука, 1985. – 168 с.

355. Шубинский, В. С. Философские подходы к новой педагогической теории / В. С. Шубинский // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 53–59.

356. Шубинский, В. С. Формирование диалектического мышления у школьников / В. С. Шубинский. – М. : Знание, 1979. – 48 с.

357. Шумакова, А. В. Обучение в условиях реализации межпредметных связей: педагогический аспект формирования мотивации / А. В. Шумакова, И. П. Макеенко // Эконом. и гуманитар. исслед. регионов. – 2019. – № 1. – С. 107–111.

358. Шумакова, А. В. Подготовка конкурентоспособного выпускника педагогического вуза: перспективы, проблемы, тенденции / А. В. Шумакова, А. В. Морозова, М. В. Мигачева // Подготовка педагога основного общего образования: вызовы времени и стратегии реализации : сб. науч. тр. Всерос. конф. с междунар. участием ... / [под ред. Р. А. Валеевой]. – Казань, 2017. – С. 312–316.

359. Шуртаков, К. П. Мировоззрение и методы его формирования: концептуально-философский анализ / К. П. Шуртаков. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 212 с.

360. Шуртаков, К. П. Мировоззренческая подготовка студентов / К. П. Шуртаков // Интенсификация подготовки учителя : межвуз. сб. науч. тр. / редкол.: М. З. Закиев (отв. ред.) и др.]. – Казань, 1984. 196 с.

361. Шуртаков, К. П. Мировоззрение и методы его формирования : концептуально-философский анализ / К. П. Шуртаков. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 212, [2] с.

362. Щелина, Т. Т. Психолого-педагогическое обеспечение личностно-профессионального развития современного педагога в условиях межпоколенческих различий / Т. Т. Щелина // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике : XVI междунар. науч.-практ. конф., (Москва, 8–10 июля 2020 г.). – М., 2020. – С. 70–74.

363. Щербакова, А. И. Аксиологическая модель в современной системе музыкального образования / А. И. Щербакова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – М., 2009. – С. 143–148.

364. Щербинин, В. А. Научное мировоззрение и жизненная позиция личности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / Щербинин Валентин Андреевич ; Моск. пед. ун-т. – М., 1991. – 28 с.

365. Щукина, Г. И. Активизация учебно-познавательной деятельностью учащихся / Г. И. Щукина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 2003. – 176 с.

366. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 2005. – 256 с.

367. Энгельс, Ф. Анти-Дюринг / Ф. Энгельс. – М. : АСТ, 2019. – 480 с.

368. Юдина, Е. Г. Педагогическая этика и профессиональное сознание педагогов / Е. Г. Юдина // Человек. – 1998. – № 4. – С. 57–66.

369. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.

370. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

371. Ямпольский, И. А. Скрипичная школа или наставление играть на скрипке / И. А. Ямпольский // Ямпольский, И. А. Русское скрипичное искусство: очерки и материалы. – М. ; Л., 1951. – Т. 1. – С. 323–352.

372. Якупов, А. Н. Музыкальная коммуникация: (история, теория, практика управления) : автореф. дис. д-ра искусствоведения : 17.00.02 / Якупов Александр Николаевич ; Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. – М., 1995. – 48 с.

373. Bogardus E. S. Fundamentals of social psychology / Emory S. Bogardus. – 4th ed. – New York : Appleton-Century-Crofts, 1950. – XIII, 543 p.

374. Collins, J. Teaching and learning with multimedia / J. Collins, M. Hammond, J. Wellington. – London ; New York, 1997. – 146 p.

375. Maslow, A. Motivation and personality / A. Maslow. – New York., 1954. – 168 p.

376. Morris, C. W. Varieties of Human Value / C. W. Morris. – Chicago : University of Chicago Press, 1956. – P. 36–79.

377. Romanelli, R. A. The anthroposophic worldview: education and ethical individualism / R. A. Romanelli // Educar em Revista. – 2015. – №. 56. – P. 49–66.

378. Sartre J. P. Existentialism and human emotions / J. P. Sartre. – New York : Wisdomlibaiy, 1957. – 129 p.

379. Sherrard, Ph. The Rape of Man and Nature: An Inquiry into the Origins and Consequences of Modern Science / Ph. Sherrard. – London : Temenos Academy, 1987. – 255 p.

380. Teece, G. Is it Learning about and from Religions, Religion or Religious Education? And is it any wondersome teachers don't get it? / G. Teece // British Journal of Religious Education. – 2010. – V. 32 (2). – P. 93–103.

381. Tutor. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/tutor>, free access (date of treatment: 23.06.2021).

382. Van der Kooij, J. C. The Merits of using «Worldview» in religious education / J. C. Van der Kooij, D. J de Ruyter, S. Miedema // Religious Education. – 2017. – Vol. 112 (2). – P. 172–184.

383. Wardekker, W. L. Identity, Cultural Change, and Religious Education / W. L. Wardekker // *British Journal of Religious Education*. – 2009. – Vol. 23 (2). – P. 76–87.

384. Winne, P. H. Measuring self-regulated learning / P. H. Winne, N. E. Perry // *Handbook of Self-regulation* / edited by Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeider. – San Diego, Calif, 2000. – P. 531–566.

385. White, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence / R. W. White // *Psychological review*. – 1959. – № 66. – P. 15–21.

386. Wolf, S. M. The shaping of a professional worldview in the classroom: A Christian psychology project / S. M. Wolf // *Journal of Psychology and Christianity*. – 2011. – № 30 (4). – P. 329–338.

387. Dubal, D. Remembering Horowitz / D. Dubal // *125 Pianists Recall a Legend*. – New York, 1993. – P. 168–184.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Рисунок 4.1.1 – Схема взаимодействия между показателями критериев оценки уровня формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.....	252
Рисунок 4.2.1 – Результаты первой части опроса у студентов специальных классов фортепиано и академических струнных инструментов (%).....	262
Рисунок 4.2.2 – Результаты первой части опроса у студентов специальных классов народных инструментов и академических духовых инструментов (%).....	265
Рисунок 4.2.3 – Результаты второй части опроса (студенты классов фортепиано и струнных инструментов).....	268
Рисунок 4.2.4 – Результаты второй части опроса (студенты классов народных и духовых и ударных инструментов).....	269
Рисунок 4.2.5 – Результаты определения уровня сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (Х) по критерию «целостность» в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента.....	274
Рисунок 4.2.6 – Результаты уровня соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (У) по критерию «целостность» в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента.....	276
Рисунок 4.2.7.– Итоговые результаты уровня сформированности целостности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента.....	279
Рисунок 4.2.8 – Результаты определения уровня сформированности	

профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (X) по критерию «завершенность» в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента.....	280
Рисунок 4.2.9 – Результаты уровня соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y) по критерию «завершенность» в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента.....	281
Рисунок 4.2.10 – Итоговые результаты уровня сформированности завершенности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента.....	483
Рисунок 4.4.1 – Результаты определения уровня сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (X) по критерию «целостность» в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента.....	307
Рисунок 4.4.2 – Результаты уровня соответствия содержания профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (Y) по критерию «целостность» в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента.....	308
Рисунок 4.4.3 – Итоговые результаты уровня сформированности целостности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента.....	310
Рисунок 4.4.4 – Результаты определения уровня сформированности профессионального мировоззрения в рамках концертной исполнительской деятельности (X) по критерию «завершенность» в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента.....	311
Рисунок 4.4.5 – Результаты уровня соответствия содержания	

профессионального мировоззрения современным требованиям профессии (У) по критерию «завершенность» в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента.....	312
Рисунок 4.4.6 – Итоговые результаты уровня сформированности завершенности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и формирующем этапе эксперимента.....	313
Рисунок 4.4.7 – Уровни сформированности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.....	315

СПИСОК ТАБЛИЦ

Таблица 3.1.1 – Схема методической модели формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.....	193
Таблица 3.2.1 – Основные этапы работы над исполнительской интерпретацией.....	195
Таблица 3.3.1 – Режим занятий в рамках экспериментальной методики формирования профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей (программа реализации методической модели).....	229
Таблица 4.1.1 – Оценочная шкала критериев оценки уровня формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.....	252
Таблица 4.1.2 – Диагностический инструментарий определения уровня сформированности профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.....	257
Таблица 4.2.1 – Обобщенные результаты констатирующего этапа эксперимента по определению уровня сформированности завершенности профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей.....	284
Таблица 4.4.1 – Обобщенные результаты экспериментальной работы по формированию профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.....	314
Таблица 4.4.2 – Значения критерия Манна-Уитни сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп в формировании профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.....	317

ПРИЛОЖЕНИЯ

Предварительные замечания

В данном разделе собраны материалы, позволяющие составить подробное представление о методах, примененных в рамках описанного в основной части диссертационного исследования педагогического эксперимента. Порядок размещения материалов соответствует основным этапам эксперимента:

В Приложениях А-Д представлены диагностические методы. Каждое из приложений имеет идентичную структуру: цель методики, описание условий реализации методики, содержание методики, ключи к ее расшифровке.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Теоретический курс: «Интерпретационная работа над музыкальным произведением»

ТЕМА 1. Основы исполнительской интерпретации.

1. Практическая часть

Задание:

1. Определить тип программности исполняемого в классе по специальности музыкальном произведении на основе классификации: 1) обобщенно-внесюжетный (скрытая программность), 2) обобщенно-сюжетный, 3) последовательно-сюжетный.

2. Рассказать о программности изучаемого произведения, в том числе произведения со скрытой программностью (в данном случае придумать собственный сюжет).

3. Привести пример концертных исполнителей, которые интересны публике как самостоятельные творцы, предлагающие на протяжении творчества множество интерпретаций одних и тех же музыкальных произведений.

4. Проанализировать любое программное музыкальное произведение на литературный сюжет с точки зрения первоисточника: найти основные темы соприкосновения, обосновать параллели в различных видах искусства.

5. Проанализировать в предложенном программном произведении средства выразительности, способствующие изображению литературной основы.

6. Выявить в изучаемом в классе по специальности музыкальном произведении архетипы музыкальной речи и обосновать их влияние на формирование образной выразительности исполнения.

Иллюстрация 1.1



Иллюстрация 1.2.



Иллюстрация 1.3.



Иллюстрация 1.4.



ТЕМА 2. Многомерность художественного содержания

2. Практическая часть

Задание:

1. Привести пример одного или нескольких музыкальных произведений, где присутствует имитация, отображение жизненных эмоций.

2. Привести пример одного или нескольких музыкальных произведений, где присутствует отображение, изображение предметного мира.

3. Описать художественные средства, с помощью которых они выражены в приведенном музыкальном произведении.

4. Привести примеры произведений различных видов искусства, где ярко проявляется противоречивость неспециальной и специальной сторон их содержания.

5. Сопроводить свой выбор анализом выразительных средств, способствовавших влиянию эстетической гармонии на формирование художественности названных произведений искусства.

6. Проанализировать содержание исполняемого произведения в классе по специальности с точки зрения дихотомии «специальное – неспециальное».

Иллюстрация 2.1.



Иллюстрация 2.2.



Иллюстрация 2.3.



Иллюстрация 2.4.



Иллюстрация 2.5.



ТЕМА 3. Парадоксальная двойственность как признак многомерности художественного содержания

3. Практическая часть

Задание:

1. Привести пример парадоксальной двойственности в произведениях различных видов искусства.

2. Проанализировать содержание исполняемого в классе по специальности музыкального произведения с точки зрения нарушения инерции первоначального тезиса и перекодирования смысла.

3. Выявить семантические элементы, с помощью которых происходит перекодировка образного содержания.

4. Привести пример столкновения полярных смыслов в каком-либо стихотворении классиков русской или иностранной литературы.

5. Описать пересечение сюжетных линий в избранном литературном произведении с точки зрения их парадоксальной совместимости.

6. Найти в каком-либо произведении искусства разнонаправленные аффекты в повествовании и развитии содержания, приводящие к кульминационному столкновению и катарсическому разрешению.

Иллюстрация 3.1.



ТЕМА 4. Антиномии индивидуального содержания музыкального произведения

4. Практическая часть

Задание:

1. Приведите два примера, где в первом формулой является песенная основа, а во втором, наоборот, – песенность становится реминисценцией.

2. Приведите пример музыкального произведения, в котором первоначально запрограммированная эпическая идея нарушается авторским лирическим вмешательством.

3. Приведите пример уникального синтеза в художественном произведении любого из видов искусства сторон, существовавших ранее порознь до его создания.

4. Найдите стилистическое сходство исполняемого в классе произведения с созданными ранее сочинениями других авторов.

5. Найдите отличие в стилистике исполняемого в классе произведения с созданными в этот период сочинениями других авторов.

6. Приведите в пример известную картину, в которой, на Ваш взгляд, нарушены традиционные по отношению к периоду ее написания эстетические нормы.

Иллюстрация 4.1.



Иллюстрация 4.2.



Иллюстрация 4.3.



Иллюстрация 4.4.

Тема
связывает части в целое

Иллюстрация 4.5.

процессуальность — кристаллизация

Иллюстрация 4.6.

Антиномия
упорядоченного - неупорядоченного

Иллюстрация 4.7.

Антиномия
формульность — реминисцентность

Иллюстрация 4.8.

Антиномия
индивидуальное — новое

Иллюстрация 4.9.

а) Полидраматургия
б) Монодраматургия

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Алгоритм наблюдений

1. 1. Цель

Представляемая методика необходима для сбора эмпирических данных относительно мировоззрения студента для последующих выводов о его сформированности.

1. 2. Условия проведения (сроки, исследуемые материалы, аспекты изучения)

Необходимо подчеркнуть, что под «наблюдениями» подразумевается не только процесс непосредственного сбора с последующей систематизацией аудиальной и визуальной информации. Речь идет об анализе широкого спектра результатов практической деятельности студента, демонстрируемых им непосредственно в рамках образовательного процесса.

Исследуемые материалы:

- работа на занятиях по специальности;
- внеклассная самостоятельная работа над совершенствованием мастерства концертного исполнительства;
- концертная исполнительская деятельность студента – будущего концертного исполнителя (сольная, оркестровая – при наличии такого класса, ансамблевая);
- учебная деятельность в рамках освоения музыкально-теоретических предметов;
- учебная деятельность в рамках освоения общегуманитарных предметов.

Сроки

Наблюдение продолжается не менее одного месяца, для того чтобы накопить достаточно субъективных, основанных на предположениях выводов об уровне сформированности профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя. Возможность наблюдать его поведенческие паттерны, отражающие его субъективное восприятие себя в музыкально-исполнительской деятельности в

рамках нескольких последовательностей однотипных ситуаций, позволяет выделять их более точно и подробно.

Эксперимент проводится в онлайн-формате, что несколько ограничивает возможность непосредственных наблюдений. Соответственно, помимо непосредственного визуального и аудиального наблюдения за учебной деятельностью будущего концертного исполнителя, экспериментатор должен анализировать отчетную документацию об успеваемости будущего концертного исполнителя в вузе, находиться в контакте с его педагогом и с ним самим для организации записи видео с уроков по специальности и прочих моментов организационного порядка.

1. 3. Структура и способы реализации методики

1. В центре внимания исследователя находится непосредственный исполнительский процесс будущего концертного исполнителя: три занятия по специальности, предшествующие концертному выступлению, и само концертное выступление. Также используются результаты наблюдений за самостоятельными занятиями будущего концертного исполнителя вне класса.

2. В качестве дополнительных материалов используются данные: об общей картине поведения и деятельности в классе по специальности (краткий опрос педагога), общей картине успеваемости обучающегося по музыкально-теоретическим и общегуманитарным дисциплинам.

Учитывая невозможность присутствовать лично на каждом из трех занятий и на самом концертном исполнении, педагог-исследователь договаривается с педагогом по специальности и самим студентом о видеозаписи занятий и концертного выступления (записи затем представляются исследователю), а также как минимум двух самостоятельных внеаудиторных занятий испытуемого.

Предпочтительное время проведения эксперимента – экзаменационная сессия, в рамках которой запланировано концертное выступление в формате экзамена. Вариант, когда педагог и студент специально «разыгрывают» последовательность занятий и концерт, является наихудшим, поскольку в этом уже будет некоторое искусственное дополнение к реальному образовательному

процессу. В крайнем случае, можно взять месяц, предшествующий выступлению студента на экзамене.

1.4. Содержание. Осуществление наблюдений

Результаты наблюдений группируются следующим образом:

I. *Знаниевый компонент.* Используются данные видеозаписей занятий по специальности и концертного выступления. В качестве дополнительных материалов используются видеозаписи самостоятельных занятий, а также результаты опроса педагога и отчетная документация. На основании наблюдений за ходом исполнительского процесса в классе оцениваются: воплощаемое в исполнительском процессе знание жанрово-стилевого базиса музыкального текста (знание конкретных характеристик жанровой модели, понимание сочетания в тексте национального, исторического, авторского музыкального стилей); воплощаемое в исполнительском процессе знание музыкальной формы (подразумевается знание, в том числе, логики фразировки); воплощаемое в исполнительском процессе понимание себя как интерпретатора музыкального текста (оригинальность трактовки стиля, жанра, формы).

I. *Этико-эстетический компонент.* Используются результаты наблюдений за ходом обучения в специальном классе, за концертным выступлением, за самостоятельными занятиями студента. В качестве дополнительных материалов можно использовать результаты опроса педагога. Исследуются: поведенческая модель студента в рамках взаимодействия с педагогом и в одиночестве (на предмет ее продуктивности, результативности, эффективности в плане достижения позитивной динамики исполнительского мастерства – степень взаимоуважения, лексика, внимательность, отношение к музыкальному тексту, отношение к публике).

II. *Эмоционально-мотивационный компонент.* Используются результаты наблюдений за ходом обучения в специальном классе, за концертным выступлением, за самостоятельными занятиями студента. В качестве дополнительных материалов можно использовать результаты опроса педагога. Исследуются: степень активности студента в концертном исполнительстве в

рамках образовательного процесса в классе и вне класса (активность в прорабатываемости музыкальных текстов, дисциплина в работе), эмоциональная вовлеченность в процесс работы, и, прежде всего, в *исполнительский интерпретационный процесс*. Это один из самых трудных моментов в диагностике, поскольку здесь педагогу-исследователю необходимо сделать вывод об эмоциональном состоянии испытуемого на основании только визуально-аудиальных наблюдений, кроме того, здесь отсутствуют критерии «правильного» и «неправильного» эмоционального реагирования – например, слишком многое обусловлено художественным образом, заключенном в конкретном музыкальном тексте.

III. Деятельностный компонент. Используются результаты наблюдений за ходом обучения в специальном классе, за концертным выступлением, за самостоятельными занятиями студента. В качестве дополнительных материалов можно использовать результаты опроса педагога, а также отчетную документацию. Здесь исследуется конкретно-практическая деятельность студента и, прежде всего, «внешний», наиболее доступный восприятию компонент обучения концертному исполнительству – сам процесс игры музыкальных произведений (акцент делается на технику игры).

IV. Рефлексивный компонент. Используются результаты наблюдений за ходом обучения в специальном классе, за концертным выступлением, за самостоятельными занятиями студента. В качестве дополнительных материалов можно использовать результаты опроса педагога, а также отчетную документацию. На этом этапе педагог-исследователь должен сделать вывод о том, насколько ясно и полно будущий профессиональный концертный исполнитель осознает себя в профессии и свою профессию как часть мир-системы, и осознает ли он ее вообще. Это осуществляется, прежде всего, через интерпретацию его действий и в рамках исполнительского процесса, и в рамках общения с педагогом, и в рамках самостоятельных занятий. Выявляется, насколько хорошо он (студент) осознает свою цель как будущего профессионала. Особое внимание необходимо обращать и на реплики учащегося относительно цели, и на степень его самостоятельности в

организации занятий, и на то, какое именно «послание» он доносит до педагога в рамках взаимодействия с ним в классе, а также в момент взаимодействия с публикой на концерте. Такие характеристики, как инициативность, самостоятельность и другие, могут быть дополнительными указателями на степень сформированности рефлексивного компонента. Предельно важно подчеркнуть, что сформированность рефлексивного компонента лишь косвенно связана с успеваемостью будущего концертного исполнителя в плане развития его мастерства.

1. 5. Опрос педагога по специальности

Цель данного опроса – собрать дополнительные данные для формирования объективной картины относительно сформированности профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя. Опрос проводится в форме беседы в свободной форме, в процессе которой педагогу по специальности задаются следующие вопросы, на которые он должен ответить (по желанию – кратко или развернуто). Опрос проводится на строго анонимной основе, его результаты не должны стать известны никому, включая самого студента.

1. Насколько большие надежды Вы возлагаете на данного студента как профессионального музыканта?
2. В чем, как Вам кажется, заключаются его сильные и слабые стороны как музыканта-исполнителя?
3. Легко ли с ним заниматься, или, наоборот, очень трудно, поскольку ему приходится все «разжевывать»?
4. Дисциплинирован ли он?
5. Как бы Вы оценили степень его самостоятельности?
6. Он когда-нибудь пробовал сам выбирать себе репертуар?
7. Как бы Вы оценили степень его заинтересованности в овладении искусством концертного исполнительства?
8. Как Вы считаете, насколько сейчас этот студент готов к профессиональной деятельности?

1. 6. Список дисциплин и данные по успеваемости за месяц, которые являются дополнительными для выявления степени сформированности профессионального концертного мировоззрения будущего концертного исполнителя

Комплекс музыкально-теоретических дисциплин и дисциплин педагогической направленности (в зависимости от курса и направления список может варьироваться): гармония, история музыки (отечественной / зарубежной), история исполнительства, методика, сольфеджио, анализ музыкальной формы, полифония.

Комплекс общегуманитарных дисциплин (в зависимости от курса и направления список может варьироваться): музыкальная психология, философия, история мировой художественной культуры, социология, политология, музыкальная педагогика.

Собираются данные: об оценках, учебной активности на занятиях, посещаемости.

1. 7. Сбор данных об успеваемости обучающегося в оркестровом и ансамблевом классах

Для конструирования максимально полной объективной картины о степени сформированности профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя данные о том, как реализуется его образовательный процесс в указанных классах, исключительно важны и требуются для разработки отдельного методического инструментария. Однако, учитывая направленность данной работы, акцентирование в ней проблемы выработки мастерства исполнительской интерпретации (которая в наиболее явном виде присутствует в сольном концертном исполнительстве), рекомендуется собирать эти данные в последнюю очередь при наличии соответствующего организационного ресурса. Предполагается, что педагог-исследователь может сам приходить на репетиции либо (при невозможности первого) проведет небольшой (аналогичный вышеприведенному) опрос педагогов по указанным классам, либо будет изучать записи выступлений ансамбля (записи оркестра при таком подходе будут менее полезны).

1. 8. Ключи к расшифровке результатов

I. *Знаниевый компонент*

10 баллов. Исследуемый комплекс знаний, выявленный в исполнительском процессе, сформирован в полном объеме. Испытуемый глубоко осознает стиль, форму, жанр, осознает свою роль как «художника-интерпретатора» (дополнительные данные свидетельствуют о его глубокой погруженности в процесс освоения искусства концертного исполнительства и его контекст посредством изучения музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин). Впрочем, при очевидности явленных в практической плоскости знаний, дополнительные данные можно не учитывать. То же касается и остальных пунктов – данные используются, исходя из индивидуальной картины образовательного процесса будущего концертного исполнителя. Рекомендуется «засчитывать» дополнительные данные в пользу обучающегося, если данные положительны, и не учитывать их в том случае, если либо сам студент демонстрирует явные изъяны в комплексе знаний, либо же изъяны отсутствуют, а дополнительные данные свидетельствуют об обратном.

9 баллов. Имеются «погрешности» в различных из числа исследуемых компонентов исполнительства, дающие основания предполагать наличие тех или иных «пробелов» в комплексе знаний обучающегося. Однако «погрешности» не оказывают влияния на общий высокий уровень исполнительского процесса, например, «случайный» выход из адекватных стилю динамических рамок во время игры в кульминации.

8 баллов. «Погрешности» носят системный характер, то есть свидетельствуют о системных пробелах в знаниевом комплексе, однако они незначительны, то есть не оказывают какого-то заметного влияния на общий очень высокий уровень исполнения.

7 баллов. «Пробелы» в знаниевом комплексе обширны, что выражается в фундаментальных ошибках в исполнении. Но при этом контуры идейного комплекса вполне очевидны, базовые компетенции студентом усвоены и успешно реализуются в исполнительском процессе.

6 баллов. У студента наблюдаются «провальные» сегменты в исполнительском и образовательном процессе, свидетельствующие о наличии у него абсолютно несформированных комплексов знаний, например, у него может полностью отсутствовать хоть какие-либо знания о жанрово-стилевой системе, образец которой у него сейчас находится в репертуаре. Но при этом есть сферы образовательного процесса и, в том числе, исполнительского процесса, где он демонстрирует самый высокий уровень сформированности знаниевого компонента.

5 баллов. Знаниевый комплекс далеко не полон. В нем «угадываются» контуры ключевого идейного ядра, но при этом в нем отсутствует связность, позволяющая студенту осмысливать свой исполнительский процесс на нескольких уровнях

4балла. Знаниевый компонент представлен разрозненными, хотя и ярко проявляющимися в игре, идейными константами.

3 балла. Содержание знаниевого компонента фрагментарно и нестабильно.

2 балла. Начальный этап формирования знаниевого компонента. Целного знания о профессии еще не существует. Однако имеют место знания относительно ключевых элементов исполнительского процесса.

1 балл. Присутствуют начатки формирования знаниевого компонента. Целного комплекса знаний о профессии и самом себе в ней у студента еще не существует, присутствуют обрывочные знания, что отражается на исполнительском процессе – он, в силу этого, оказывается практически полностью «механическим» процессом.

0 баллов. Сделать вывод о наличии знаний не представляется возможным (практически невозможная ситуация для вуза).

1.Этико-эстетический компонент

10 баллов. Обучающийся искусству концертного исполнительства использует завершенную систему (вполне возможно, динамическую) моральных ориентиров и алгоритмов имеющего моральную подоплеку действия. Осознает эту систему как свою. Он использует ясные критерии оценивания поступка и его

последствий по шкале «можно-нельзя», соотносит систему моральных ценностей с художественными ценностями исполнительского процесса. Обладает выраженным чувством ответственности. Постоянно работает над тем, чтобы соответствовать в своих реальных поступках системе моральных ценностей и моделей поведения, которой он придерживается.

9 баллов. Морально-этическая система, «обслуживающая» процесс овладения искусством концертного исполнительства, у студента практически завершена, тем не менее, в различных «мелочах», связанных с организацией образовательного процесса, а также в работе с музыкальным текстом возникают явно не оцениваемые (хотя и требующие этого) на предмет морально-этического соответствия студентом «моменты» – например, пренебрежительное отношение к выучиванию концовки произведения наизусть перед уроком по специальности, в ситуации, когда студент «свято» верит в свою ответственность за наивысшего качества исполнение перед любой публикой.

8 баллов. Существуют выраженные пробелы в этическом осмыслении исполнительской интерпретации, учащийся не осознает себя как «художника-интерпретатора», не до конца осознает «зону своей ответственности» в воплощении художественного замысла музыкального произведения. Некоторые сегменты этического компонента довольно вариативны, зависят от ситуации.

7 баллов. Этический компонент формируется неравномерно, фактически отсутствует этическое сопровождение исполнительской интерпретации.

6 баллов. Контур этического компонента просматриваются в виде сформированного нормативного поля и активного формирования поля инвариантного. Тем не менее, в значительной части практической деятельности этический компонент еще не представлен.

5 баллов. Этико-эстетический компонент формируется. У студента есть константные моральные принципы, которые охватывают далеко не все компоненты его будущей профессии, но которых он стремится придерживаться в овладении ею. Например, отсутствует этическое осмысление исполнительского мастерства, но

при этом студент опирается на довольно ясные этические принципы во взаимодействии с педагогом и в дисциплине учебного процесса.

4 балла. Морально-этические паттерны, с помощью которых обучающийся осмысляет концертно-исполнительскую деятельность, заимствованы им у авторитетного окружения, но при этом очевидны попытки через критическое осмысление сформировать собственную ценностную систему.

3 балла. У учащегося отсутствует собственный этико-эстетический компонент – его морально-этические принципы как будущего концертного исполнителя сформированы педагогом или авторитетным окружением.

2 балла. Начальный этап развития этико-эстетического компонента. Студентом осознаются лишь наиболее общие нормативы концертной исполнительской деятельности, которые он соблюдает на соответствующем уровне. Детализированное морально-этическое осмысление отсутствует.

1 балл. Присутствуют лишь предпосылки к формированию этико-эстетического компонента – этическое осмысление происходит лишь в ограниченном количестве эпизодов образовательно-творческого процесса. По большому счету пока для данного студента искусство концертного исполнительства, не говоря уже о профессии концертного исполнителя, – внеморальный акт.

0 баллов. На основании наблюдений сделать вывод о наличии у будущего концертного исполнителя этико-эстетического компонента невозможно.

II. *Эмоционально-мотивационный компонент*

10 баллов. Эмоциональная вовлеченность будущего концертного исполнителя адекватна каждому из направлений процесса овладения искусством, которое должно стать профессией: «техническому», «интерпретационному», коммуникативному, теоретическому и т. д. В основе эмоционального вовлечения и мотивации лежит искренний интерес обучающегося. Исполнительская интерпретация является для него основным источником эмоционально-душевных сил для дальнейшего обучения.

9 баллов. В эмоционально-мотивационном компоненте имеют место «аномалии» или эпизоды «нестабильности», связанные, скорее всего, с не до конца сформированным умением погружаться в деятельность. Однако они не оказывают никакого существенного влияния на общую функциональность этого компонента.

8 баллов. В эмоциональной вовлеченности студента присутствуют системные пробелы, которые, впрочем, не оказывают решающего влияния на процесс осознания собственной профессии и себя в ней.

7 баллов. Эмоциональная вовлеченность студента в учебный и исполнительский процесс сильна, но выражено нестабильна. Будущий концертный исполнитель находится в активном поиске собственных музыкально-эстетических предпочтений, часто наталкивается на невозможность размещения собственных переживаний и чувств в исполнительском процессе.

6 баллов. Общие контуры эмоционально-мотивационного компонента сформированы, при этом многие элементы образовательного процесса не имеют со стороны учащегося явного позитивного эмоционального сопровождения.

5 баллов. Эмоциональная вовлеченность будущего концертного исполнителя отличается крайней неравномерностью во всех компонентах. Нормативное поле сформировано, однако поле вариативное, от которого зависит качество («глубина») исполнительской интерпретации, слишком сильно зависит от репертуара, и часто не актуализируется в исполнительском процессе.

4 балла. Эмоциональный компонент мировоззрения не сформирован. Присутствуют лишь отдельные его элементы, проявляемые в узко ограниченном количестве эпизодов образовательного процесса, например, при исполнении произведений определенного жанра.

3 балла. Эмоциональный компонент начинает формироваться. Студент только начинает осмысливать свое эмоциональное отношение к искусству концертного исполнительства.

2 балла. Эмоционально-мотивационный компонент находится на начальном этапе своего формирования. Студент эмоционально вовлечен в реализацию лишь простейших элементов концертного исполнительства. На данном этапе говорить об

этом компоненте как части профессионального мировоззрения практически невозможно.

1 балл. Проявления эмоционально-мотивационного компонента носят флуктуационный характер. Фактически большую часть времени студент находится в состоянии, которое можно охарактеризовать словом «безразличие»

0 баллов. На основании наблюдений сделать вывод о наличии у обучающегося эмоционально-мотивационного компонента мировоззрения невозможно.

III. *Деятельностный компонент*

10 баллов. Деятельностный компонент мировоззрения полностью сформирован, что выражается в устойчивом совершенствовании будущим концертным исполнителем своих навыков в осуществлении концертной исполнительской деятельности (прежде всего, в ее техническом компоненте).

9 баллов. Имеет место определенная неравномерность в развитии навыков концертного исполнительства, не влияющая на его общий высокий уровень.

8 баллов. Некоторые эпизоды концертной исполнительской и учебной деятельности демонстрируют средний уровень сформированности навыков.

7 баллов. Некоторые эпизоды концертной исполнительской и учебной деятельности демонстрируют слабый уровень сформированности навыков.

6 баллов. Контур деятельности компонента очевиден – присутствует сформированное нормативное поле. Вариативное поле только находится в стадии формирования.

5 баллов. Крайняя неравномерность в развитии навыков концертной и учебной деятельности.

4 балла. У студента лишь в некоторых эпизодах концертной и учебной деятельности проявляется высокий уровень владения соответствующими навыками.

3 балла. Сформированы комплексы навыков лишь для некоторых основных составляющих концертной и учебной деятельности.

2 балла. Деятельностный компонент находится на начальном этапе своего развития и ярко проявляется только в простейших элементах исполнительской деятельности (например, на уровне системной и продуктивной работы над базовыми исполнительскими навыками).

1 балл. Наблюдаются предпосылки для формирования деятельностного компонента, однако в целом деятельностные проявления профессионального мировоззрения у данного студента могут быть охарактеризованы как хаотичные.

0 баллов. Проведенные наблюдения не позволяют сделать вывод о наличии у данного студента деятельностного компонента в мировоззрении (фактически невозможная ситуация, поскольку она бы означала обнаружение в вузе студента, который был бы совершенно не в состоянии играть).

IV. *Рефлексивный компонент*

10 баллов. Из анализа наблюдений с очевидностью следует вывод, что испытуемый обладает полностью осознаваемым целеполаганием, которое он осознает как собственное. Его деятельность всегда раскрывает концертное исполнительство как часть более общего комплекса идеальных и материальных систем. То есть у студента есть представление о собственной миссии как концертного исполнителя, есть сформированная система приоритетов. Ценностные и профессиональные противоречия решаются обучающимся (например, расхождение во взглядах с педагогом на формируемый репертуар), исходя из конкретной ситуации и собственных профессиональных ценностей.

9 баллов. Иерархия целей и ценностная система сформированы, однако в некоторых компонентах целеполагания и самоощущения присутствуют своего рода «пробелы», связанные с недостаточной полнотой знания о самом себе и своих возможностях. Студент время от времени сталкивается с противоречиями непреодолимой трудности, которые он вынужден откладывать, пока не найдет нужного решения по мере накопления знаний и опыта, но, тем не менее, его развитие является последовательным и обусловленным сформированным целостным комплексом представлений о профессии как части мироздания и себя в ней.

8 баллов. Имеют место системные «пробелы» в рефлексии студентом своей учебной и исполнительской деятельности, которые не оказывают решающего влияния на общий высокий уровень осознания им себя и своей профессии.

7 баллов. В мастерстве исполнительской интерпретации студентом демонстрируется очень слабый уровень рефлексии.

6 баллов. Нормативное поле сформировано, однако студент крайне нестабилен в рефлексии собственного мастерства исполнительской интерпретации.

5 баллов. Рефлексия крайне неравномерна. Есть целые блоки процессов, которые студентом фактически никак не осознаются.

4 балла. У студента в ограниченном количестве элементов учебной и концертной исполнительской деятельности выявлены попытки самостоятельной рефлексии.

3 балла. Рефлексивный компонент в начальной стадии формирования. Паттерны осознания заимствуются студентом целиком и полностью от авторитетного окружения, главным образом, от педагога по специальности.

2 балла. Рефлексивный компонент проявляется регулярно только в отношении ограниченного количества элементов исполнительской деятельности, целеполагание, в итоге, осуществляется только на тактическом уровне.

1 балл. Проявления рефлексивного компонента минимальны и ситуативны, и продуцируются в основном под действием внешних обстоятельств (конкретных ситуаций, педагога, родителей).

0 баллов. Сделать вывод о наличии рефлексивного компонента на основании наблюдений не представляется возможным.

Интерпретация значений осуществляется сообразно следующей шкале:

Числ.	Верб.
10	Наивысший уровень соответствия
9	Высокий уровень соответствия
8	
7	Уровень соответствия выше среднего

6	
5	Средний уровень соответствия
4	Уровень соответствия ниже среднего
3	
2	Низкий уровень соответствия
1	

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Содержание первого интервью

2.1. Цель интервьюирования. Завершение формирования комплекса данных о сформированности профессионального мировоззрения.

2.2. Условия проведения. Учитывая сложность мировоззрения как системы, нами было принято решение отказаться от метода тестов и разработать серию вопросов, позволяющих выявить сформированность мировоззрения, на которые каждый из испытуемых мог бы давать развернутые ответы, в которых бы находили отражение все индивидуальные характеристики его профессионального мировоззрения. Интервью состоит из пяти групп вопросов, каждая из которых направлена на исследование одного из пяти компонентов мировоззрения. Интервью должно проводиться обязательно в формате свободной беседы, так, чтобы испытуемый был раскрепощен, не спешил с ответами, имел возможность вносить коррективы в ранее данные ответы по своему желанию. Интервью обязательно осуществляется под запись. Испытуемый предварительно инструктируется о том, что правильных или неправильных ответов с его стороны быть не может. Наиболее важной является честность и продуманность ответов. Начать интервью можно с разговора на отвлеченные темы, чтобы испытуемый привык к тому, что разговор записывается. Ориентировочная продолжительность одного интервью – 3–4 часа. При невозможности осуществления живого общения, испытуемому высылается опросный лист, в котором вопросы группируются так, как будет показано в следующем разделе. Время ответа на вопросы в письменном виде не должно превышать двух суток (при живом общении вопросы группируются иным образом: все вопросы по каждому из компонентов мировоззрения задаются подряд, либо интервьюер может свободно формировать их последовательность, исходя из специфики респондента, ситуации разговора и т. д.).

2.3. Вопросы

1. Расскажите, пожалуйста, какой Вы видите свою миссию как профессионального концертного исполнителя? (Знаниевый компонент).

2. Как Вы можете охарактеризовать свою роль концертного исполнителя в плане донесения до слушателя художественного образа музыкального произведения, созданного каким-либо композитором? (Этико-эстетический компонент).

3. Какие моменты в исполнительском процессе вызывают в Вас наибольший эмоциональный отклик и почему? (Эмоционально-мотивационный компонент).

4. Расскажите, пожалуйста, что лично Вы подразумеваете под понятием «техника игры». (Деятельностный компонент).

5. Кем Вы видите себя в своей профессиональной деятельности? Постарайтесь ответить как можно конкретнее – должность, место работы и т. д. (Рефлексивный компонент).

6. Что такое, с Вашей точки зрения, исполнительская интерпретация? Постарайтесь, пожалуйста, ответить как можно конкретнее. (Знаниевый компонент).

7. Что для себя в исполнительском процессе Вы считаете абсолютно недопустимым? (Этико-эстетический компонент).

8. Опишите, пожалуйста, самое сильное в плане переживаемых чувств, вызванных художественным образом исполняемого музыкального произведения, свое выступление и постарайтесь, пожалуйста, объяснить природу этих чувств и эмоций. (Эмоционально-мотивационный компонент).

9. Вы берете (или Вам дают) в репертуар исключительно сложное произведение, требующее виртуозной техники игры. Некоторые эпизоды для Вас оказываются чрезвычайно трудны. Как Вы стараетесь над ними работать, исходя из своего понимания стиля, эстетики и жанра произведения? Будет лучше, если Вы вначале дадите общее объяснение, а затем приведете конкретный пример. (Деятельностный компонент).

10. Попробуйте, насколько это возможно в рамках такого опроса, рассказать о том, что собой представляет Ваша профессия в условиях современного общества. (Рефлексивный компонент).

11. Объясните, пожалуйста, своими словами (не используйте, пожалуйста, интернет), что означают понятия «стиль», «жанр», «музыкальная форма», «художественный образ музыкального произведения», «оригинальный композиторский замысел». (Знаниевый компонент).

12. Существует ли для Вас музыка, которую Вы считаете аморальной? Если существует, то поясните, пожалуйста, почему Вы ее такой считаете. (Этический компонент).

13. Существуют ли для Вас в образовательном процессе эпизоды, вызывающие либо резкое эмоциональное отторжение, либо равнодушие? Поясните, пожалуйста, почему. (Эмоционально-мотивационный компонент).

14. Как будущий профессиональный концертный исполнитель, расскажите, пожалуйста, какие действия Вы предприняли бы, включая выбор репертуара и структуру его подготовки, если бы Вам внезапно предложили принять участие в концерте, в котором Вам бы и так очень хотелось поучаствовать. (Деятельностный компонент).

15. Вспомните, пожалуйста, какое-либо свое наименее удачное выступление (или игру на экзамене). Опишите его значение для Вас в контексте Вашей профессиональной подготовки. (Рефлексивный компонент).

16. Давайте возьмем какое-либо произведение, над которым Вы работаете либо сейчас, либо работали совсем недавно. Пожалуйста, расскажите о его художественном содержании, таким, каким его задумывал композитор, о его жанровых источниках, о его стиле, о его музыкальной форме. (Знаниевый компонент).

17. Вы берете (или Вам дают) в репертуар исключительно сложное произведение, требующее виртуозной техники игры. Некоторые эпизоды для Вас оказываются чрезвычайно трудны, и Вы понимаете, что не успеете подготовить до конца это произведение, так, чтобы сыграть на самом высоком уровне все эпизоды.

Как Вы поступите, исходя из Ваших представлений об ответственности музыканта-исполнителя перед публикой? Пожалуйста, вначале дайте общую характеристику, а затем приведите конкретные примеры из своей практики. (Этико-эстетический компонент).

18. Что в наибольшей степени одухотворяет Вас в профессии концертного исполнителя, что именно порождает эмоциональное ядро Вашей мотивации к дальнейшему овладению этой профессией? (Эмоционально-мотивационный компонент).

19. Расскажите, пожалуйста, подробно, используя конкретные примеры, как именно Вы выбираете средства выразительности для музыкальных произведений и осуществляете работу над ними. (Деятельностный аспект).

20. Как Вы считаете, какое именно влияние Вы окажете на окружающее общество своей профессиональной деятельностью? Пожалуйста, вначале предложите общие теоретические рассуждения, а затем поясните их на конкретных примерах. (Рефлексивный компонент).

21. На примере музыкального произведения, которое Вы упомянули, отвечая на вопрос № 16, поясните, пожалуйста, как Вы работали над своей исполнительской интерпретацией в контексте описанных Вами стиля, жанра, формы и т. д. Что нового Вы привнесли в авторский замысел своей интерпретацией? (Знаниевый компонент).

22. Как Вы считаете, как может быть оценена этически описанная Вами ранее интерпретация с точки зрения Вашей ответственности перед слушателем, который ожидает воспринять оригинальный художественный замысел композитора, и самим композитором, или памятью о нем и его творчестве? (Этико-эстетический компонент).

23. Есть ли нечто для Вас в Вашей будущей профессии, что Вас в ней глубоко разочаровывает? И, если есть, то почему? (Эмоционально-мотивационный компонент).

24. Вы забываете текст произведения во время концертного (или экзаменационного) выступления (если у Вас были такие ситуации, то вспомните

их, пожалуйста). Каковы будут Ваши «тактические действия» (как Вы поведете себя перед публикой), и каковы будут Ваши стратегические действия (что Вы предпримите, чтобы подобных ситуаций больше не повторялось)? (Деятельностный компонент).

25. Как Вы считаете, в современном мире Ваша профессия не стала ли устаревать? Не кажется ли Вам, что то, чем Вы занимаетесь, теряет актуальность? Поясните и положительный, и отрицательный ответ, либо раскройте подробнее собственную позицию. (Рефлексивный компонент).

26. Расскажите, пожалуйста, как современные информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) помогают Вам или мешают в овладении Вашей будущей профессией. (Знаниевый компонент).

27. Что Вы считаете аморальным, то есть недопустимым, в рамках организации своих самостоятельных внеклассных занятий? (Этико-эстетический компонент).

28. Скажите, пожалуйста, если на Земле не останется ни одного человека, кто смог бы воспринимать Ваше концертное исполнительство, то смогли бы Вы всю жизнь (хотя бы как хобби) продолжать им заниматься для самого себя? Поясните подробнее, пожалуйста, любой свой ответ. (Эмоционально-мотивационный компонент).

29. Пожалуйста, расскажите, как в рамках самостоятельных внеклассных занятий Вы изучаете форму, стиль и художественное содержание музыкального произведения. (Деятельностный компонент).

30. Каким Вы видите собственный путь в концертном исполнительстве в том случае, если по какой-то причине Вы вдруг не сможете больше играть на своем инструменте? (Рефлексивный компонент).

31. Расскажите, пожалуйста, о своем понимании сущности понятия «исполнительская школа». (Знаниевый компонент).

32. Есть ли у Вас сугубо отрицательные этические примеры известных концертных исполнителей? Имена называть не нужно, просто ответьте – «да» или

«нет». Расскажите, пожалуйста, почему Вы считаете их таковыми. (Этико-эстетический компонент).

33. Является ли для Вас конкуренция с другими исполнителями (в том числе, с другими студентами) источником мотивации? (Эмоционально-мотивационный компонент).

34. Как происходит организация Вашего поведения в классе – под влиянием ли педагога, или, может быть, каких-то личных установок? (Деятельностный компонент).

35. Видите ли Вы себя в будущем музыкальным педагогом и если да, то какой должна быть Ваша миссия как педагога? (Рефлексивный компонент).

36. Каково значение исполнительской школы, к которой Вы принадлежите, для национального академического музыкального искусства? (Знаниевый компонент).

37. Как Вы справляетесь с завистью (если, конечно, Вы испытываете подобное чувство) к другим, на Ваш взгляд, более успешным исполнителям? (Этико-эстетический компонент).

38. Как Вы преодолевали сильнейшие чувства разочарования и опустошения после крайне неудачных выступлений (если, конечно, такой опыт у Вас был)? (Эмоционально-мотивационный компонент).

39. Какие Вы предпринимаете действия для преодоления конфликта с педагогом (если Вы вообще хотите преодолевать этот конфликт)? (Деятельностный компонент).

40. Опишите, пожалуйста, свой опыт работы с музыкальными произведениями, художественное содержание в которых пробуждало в Вас негативные переживания. Как Вы с ними поступали с точки зрения их реализации в исполнительском процессе? (Рефлексивный компонент).

41. Что такое музыкальная культура, на Ваш взгляд? (Знаниевый компонент).

42. Какие глобальные процессы в современной музыкальной культуре Вы считаете губительными для Вашей профессии с точки зрения морали и этики музыкального исполнительства? (Этико-эстетический компонент).

43. Что более всего Вас как личность разочаровывает в современной музыкальной культуре настолько, что Вы даже задумываетесь об уходе из профессии? (Эмоционально-мотивационный компонент).

44. Что Вы планируете предпринять (если вообще планируете) для того, чтобы изменить негативные тенденции в современной музыкальной культуре? (Деятельностный компонент).

45. Охарактеризуйте себя, пожалуйста, как часть музыкальной культуры. (Рефлексивный компонент).

46. Как Вы понимаете понятие «самоактуализация концертного исполнителя»? (Знаниевый компонент).

47. Чем Вы больше всего гордитесь и чего более всего стыдитесь в своем опыте обучения искусству концертного исполнительства? (Этико-эстетический компонент).

48. Что Вы могли бы обнаружить в собственной профессии такого, что напрочь уничтожило бы в Вас мотивацию далее ей заниматься? (Эмоционально-мотивационный компонент).

49. Какие действия Вы будете предпринимать для достижения самоактуализации в Вашей профессии? (Деятельностный компонент).

50. Как бы Вы хотели, чтобы Вас как профессионального концертного исполнителя и Ваш вклад в профессию запомнили после Вашей смерти?

2. 4. Ключи к расшифровке результатов

10 баллов. На все вопросы студент дает ясные и очевидно непротиворечивые ответы, сопровождает их (там, где это необходимо) примерами, оперирует при ответе (там, где это и требуется) общими категориями, легко переходя на конкретику.

9 баллов. Формирование профессионального мировоззрения завершено, остаются лишь отдельные (возможно, случайные) пробелы в знаниях и в механизмах анализа и самоанализа. Не менее 9 полных ответов на вопросы.

8 баллов. Формирование профессионального мировоззрения в завершающей фазе. Присутствуют системные пробелы в знаниях относительно отдельных сфер профессии. Не менее 8 полных ответов на вопросы.

7 баллов. Формирование профессионального мировоззрения близко к завершающей фазе. Студент демонстрирует основы познания себя и окружающей реальности через призму профессии. Тем не менее, он легко входит в противоречие в своих суждениях в ряде сфер, связанных с осмыслением себя в профессии в контексте современной культуры. Не менее 7 полных ответов на вопросы.

6 баллов. Формирование мировоззрения в активной фазе. Студент демонстрирует основы познания себя и окружающей реальности через призму профессии. Однако с очевидностью демонстрирует отсутствие множества знаниевых комплексов и навыков анализа и самоанализа в целом ряде сфер, связанных с осмыслением себя в профессии в контексте современной культуры. Не менее 6 полных ответов на вопросы.

5 баллов. Контур целостного мировоззрения очевиден, однако формирование не завершено, системность его суждений нестабильна. Не менее 5 ответов на вопросы являются полными.

4 балла. Круг вопросов, по которым испытуемый может рассуждать свободно, ограничен (не менее 4), при этом во всех ответах отсутствует системность изложения, преобладает конкретно-практический уровень ответов.

3 балла. Испытуемый делает простейшие, не раскрывающие ни конкретный, ни обобщенный уровень рассматриваемых в рамках интервьюирования явлений, суждения, но не нуждается в наводящих вопросах, стремится к самостоятельным формулировкам.

2 балла. Испытуемый делает простейшие суждения, не раскрывающие ни конкретный, ни обобщенный уровень рассматриваемых в рамках интервьюирования явлений, остро нуждается в наводящих вопросах. Однако явно

делает попытки к формулировке позиций по каждому вопросу, которые он воспринимает как собственные, подходящие ему, отражающие его психоэмоциональную сферу.

1 балл. Испытуемый делает простейшие суждения, не раскрывающие ни конкретный, ни обобщенный уровень рассматриваемых в рамках интервьюирования явлений, остро нуждается в наводящих вопросах. Самостоятельность в суждениях отсутствует. Стройной системы они не создают.

0 баллов. Испытуемый не дал внятного ответа ни на один вопрос. Наводящие вопросы не помогают.

Интерпретация значений осуществляется сообразно следующей шкале:

Числ.	Верб.
10	Наивысший уровень сформированности
9	Высокий уровень сформированности
8	
7	Уровень сформированности выше среднего
6	
5	Средний уровень сформированности
4	Уровень сформированности ниже среднего
3	
2	Низкий уровень сформированности
1	
0	Сделать заключение об уровне сформированности невозможно

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Творческие задания

3. 1. Цель методики – сформировать на основе анализа эмпирических данных (выполнения испытуемыми творческих заданий) представление о воплощаемом в реальной практической творческой деятельности соответствии содержания профессионального мировоззрения описанным в основной части исследования компетенциям.

3. 2. Условия и ход проведения

Диагностика проводится в индивидуальном формате (личная встреча с испытуемым либо онлайн-трансляция). Обучающемуся дается пять творческих заданий. На выполнение каждого дается в среднем около 30 минут. После выполнения каждого задания перерыв должен составлять не менее одного часа. Допустимо распределять выполнение заданий на два-три дня. Студент не должен при их выполнении пользоваться интернетом и любыми другими средствами получения информации (за исключением задания на деятельностный компонент). Для выполнения заданий студентом необходимы: их музыкальный инструмент, несколько листов бумаги формата А4 и карандаш (либо, если диагностика проводится дистанционно, документ Word).

Для выявления соответствия содержания каждого из компонентов предлагается одно отдельное задание – всего пять заданий соответственно.

3. 3. Творческие задания

1. Знаниевый компонент. Исследуется практическое воплощение знания различий между музыкальными стилями – важнейшее условие полноценной исполнительской интерпретации.

Студенту предлагается сыграть на своем инструменте два несложных произведения. Произведения подбираются для каждого инструмента отдельно, в случае инструментов, задействуемых преимущественно в одноголосной фактуре (струнные, духовые и др.), можно использовать только их партию, если речь идет, например, о части сонаты для этого инструмента и фортепиано.

При этом произведения должны быть максимально различны по своему стилевому содержанию. То есть, они должны исполняться с помощью максимально разных комплексов выразительных средств. Например, произведение эпохи барокко и произведение, выполненное в импрессионистском стиле; произведение эпохи классицизма и образец «второго авангарда» и др. Продолжительность каждого произведения не должна превышать 4–5 минут.

Ноты произведений даются учащемуся в момент начала диагностического мероприятия (не имеет принципиального значения, знал ли он эти произведения раньше или нет). Студенту дается 15 минут на ознакомление с музыкальными текстами. После этого он должен сыграть каждый из них так, чтобы очевидным было различие в историческом стиле на всех возможных выразительных уровнях. Студенту дается по две попытки сыграть каждое произведение (по своему желанию он может не пользоваться второй попыткой). Педагог и в ситуации живой встречи, и в ситуации онлайн-исполнения должен записать его для последующего анализа.

I. Этико-эстетический компонент. Исследуется практическое воплощение этического отношения к различным жанрово-стилевым системам в современной глобальной музыкальной культуре. Студенту задается вопрос: какую жанрово-стилевую систему (проще говоря, какую музыку) он в наименьшей степени считает соответствующей своим моральным ценностям как профессионального концертного исполнителя. На размышление ему дается 2–3 минуты. Когда ответ прозвучал, студенту предлагается на листке бумаге (или в документе Word) подробно описать, почему данная жанрово-стилевая система важна в современной музыкальной культуре, в чем ее полезность и почему профессиональные концертные исполнители, как минимум, должны с ней ознакомиться. На выполнение дается 20–25 минут.

II. Эмоционально-мотивационный компонент. Исследуется практическое воплощение эмоционального отношения концертного исполнителя к осознанию исполнительской интерпретации как главного «движителя» собственной профессиональной миссии в современном обществе. Испытуемому задается вопрос о том, какое произведение из числа входящих и входивших в его репертуар

вызывает в нем наименьший эмоциональный отклик (проще говоря, какое произведение ему было играть скучнее всего). Далее происходит моделирование ситуации. Студенту необходимо представить, что он принимает участие в концерте, аудиторию которого составляют исключительно ценители стиля и жанра, в котором написано это произведение. Далее студенту дается 20 минут на то, чтобы продумать, как именно, не нарушая принципы стиля и авторский музыкальный текст, построить такую интерпретационную модель, которая бы максимально вовлекала его в процесс исполнения, а затем испытуемый исполняет фрагмент произведения, длящийся не более 7 минут (либо все произведение, если оно длится именно столько времени).

III. *Деятельностный компонент.* Исследуются практические навыки обучающегося в подготовке концертного выступления, отражающие его профессиональную мировоззренческую позицию. В этом задании испытуемый должен использовать ИКТ. Студенту предлагается образец самой современной музыки для его инструмента, предполагающий использование атипичных игровых приемов. Важно, чтобы учащийся не был знаком не только с конкретным произведением, но также и композиторской техникой, в которой оно выполнено. Далее студенту необходимо за 30–35 минут, используя интернет или иные средства получения информации, сформировать для самого себя методическое обеспечение процесса подготовки данного произведения к концертному исполнению. Его выбор обусловлен исключительно его знаниями и навыками и может включать информацию о композиторе, о композиционной технике, инструктивный материал, позволяющий освоить музыкальный текст и т.д. Далее собранный материал в течение 5–10 минут демонстрируется педагогу-исследователю и разъясняется назначение каждого его компонента.

IV. *Рефлексивный компонент.* Исследуется практическая реализация навыков познания будущим концертным исполнителем собственных личностных особенностей, определяющих художественное содержание исполнительского процесса как фактора влияния на психоэмоциональное состояние воспринимающей аудитории. Испытуемому предлагается представить, что он

принимает участие в каком-либо значимом концерте. Вербально (или на бумаге) он должен сформулировать цель этого выступления. Правильной или неправильной цели здесь быть не может. Она может быть сформулирована и как воплощение желания эпатировать публику, или как желания самоутвердиться, или донести что-то до воспринимающей аудитории. Далее испытуемый должен самостоятельно выбрать произведение (из своего репертуара), которое бы в максимальной степени соответствовало этой цели, а затем исполнить его (или целиком, или его фрагмент длительностью не более 7 минут). После этого он должен подробно описать свои ощущения, в том числе считает ли он, что его цель достигнута, или, наоборот, не достигнута, и что он при этом испытывает.

3. 4. Ключи к расшифровке результатов

I. Знаниевый компонент.

10 баллов. В исполнении в максимальной степени отражены различия между стилями на всех уровнях: от используемых штрихов, до манеры фразировки и логики драматургии.

9 баллов. В исполнении в максимальной степени отражены различия между стилями на всех уровнях: от используемых штрихов, до манеры фразировки и логики драматургии, но при этом в исполнении присутствуют и «случайные» погрешности (например, учащийся стремится утрировать различия, тем самым «сопоставляя» их в игре произведения, забывая об их «самостоятельности»).

8 баллов. В исполнении присутствуют незначительные, но явные стилевые нарушения – например, ошибки в установлении верхней или нижней границы динамического диапазона.

7 баллов. Нарушения заметны и носят системный характер, стиль каждого из произведений представляется очевидным.

6 баллов. В исполнении присутствует множество стилевых нарушений, но на каждом уровне присутствуют вполне успешные попытки выделять стилевые различия.

5 баллов. В исполнении студент периодически прекращает стилевую дифференциацию.

4 балла. Стилиевые различия проявляются эпизодически.

3 балла. Стилиевые различия явлены только на одном – наиболее простом уровне (штрихи, динамика).

2 балла. Стилиевые различия отражены в большинстве эпизодов только на одном – самом простом уровне.

1 балл. Стилиевые различия присутствуют в отдельных эпизодах самого «простого» уровня – например, только в штрихах.

0 баллов. В исполнении испытуемого в принципе невозможно выделить стилиевую принадлежность ни одного из сочинений.

1. Этико-эстетический компонент

10 баллов. Испытуемому удается преодолеть свое психологическое сопротивление и подробно и аргументированно доказать значимость предложенного ему произведения для музыкальной культуры и профессии концертного исполнителя.

9 баллов. Испытуемому удается преодолеть свое психологическое сопротивление и подробно и аргументированно доказать значимость предложенного ему произведения для музыкальной культуры, но при этом он демонстрирует незначительные нарушения в формулировке рационального доказательства значимости произведения в рамках профессионального становления концертного исполнителя.

8 баллов. Испытуемому удается преодолеть свое психологическое сопротивление и подробно и аргументированно доказать значимость предложенного ему произведения для музыкальной культуры, но при этом он испытывает существенные трудности в поиске рационального доказательства значимости произведения в рамках профессионального становления концертного исполнителя.

7 баллов. Присутствуют незначительные проблемы в доказательстве значимости произведения для музыкальной культуры и существенные – в доказательстве значимости для профессионального становления концертного исполнителя.

6 баллов. Испытуемый признает значимость недоступных его восприятию жанрово-стилевых систем, но при этом не может сформулировать аргументы в пользу ряда конкретно-практических аспектов «полезности» произведения.

5 баллов. Испытуемый может доказать значимость произведения в реализации отдельных функций (например, коммуникативной), но при этом его психологическое сопротивление не позволяет ему доказать значимость в других ключевых функциях (например, в воспитательной).

4 балла. Испытуемый выделяет лишь отдельные «позитивные» свойства предложенного музыкального произведения, но при этом не может доказать его значимость в целом.

3 балла. Комплекс аргументов не сформирован, но учащийся признает возможность рационального доказательства ценности произведения.

2 балла. Испытуемый согласен признать ценность произведения, однако не может ее аргументировать, перекладывая с себя ответственность на воспринимающую аудиторию.

1 балл. Аргументация испытуемого не выдерживает рациональной критики и сводится к признанию возможности принятия произведения в репертуар, но и при условии принятия как объективного факта недостаточной ценности произведения.

0 баллов. Испытуемому не удастся доказать культурную и эстетическую значимость произведения.

II. Эмоционально-мотивационный компонент

10 баллов. Студенту удастся преодолеть собственное психоэмоциональное сопротивление и исполнить произведение максимально выразительно, полностью стать вовлеченным в процесс игры.

9 баллов. Психоэмоциональное сопротивление преодолевается, однако в исполнении присутствуют незначительные стилевые нарушения, которые негативно влияют на художественную ценность исполнения, но которыми учащийся (осознанно или неосознанно) пользуется, чтобы сделать процесс игры более интересным для самого себя.

8 баллов. В целом стиль остается узнаваемым, исполнение отличается выразительностью, но явными являются и стилевые искажения.

7 баллов. Стиль искажается до неузнаваемости при общей сильной выразительности игры, либо же студент нарочито стремится сохранить стиль, утрировать его, но при этом исполнение начинает «проигрывать» в выразительности.

6 баллов. Студент не достигает выразительного исполнения, но при этом старается в максимальной степени воспроизвести все стилевые характеристики.

5 баллов. Исполнение отличается крайней нестабильностью в выразительном и стилевом отношении.

4 балла. Исполнение предельно формализовано.

3 балла. Стилевые характеристики оригинального текста слабо выражены на протяжении всего музыкального повествования.

2 балла. Стилевые параметры сохранены в большей части эпизодов.

1 балл. Испытуемый лишь в некоторых эпизодах стремится донести до публики некоторые стилевые параметры оригинального музыкального текста.

0 баллов. Стиль не узнаваем, выразительность отсутствует.

III. Деятельностный компонент

10 баллов. Студент формирует «полный» методический комплекс, включающий материалы о композиторе, его стиле и технике, истории создания сочинения, выбирает методические источники по анализу художественного содержания и формы произведения, формулирует комплекс выразительных средств, выбирает источники, позволяющие усовершенствовать его для исполнения.

9 баллов. Неравномерность внимания испытуемого к перечисленным компонентам имеет очень слабую выраженность (например, недостаточное внимание к обстоятельствам создания произведения).

8 баллов. Студентом упускается какой-либо из компонентов либо рассматривается максимально поверхностно.

7 баллов. Методический комплекс сохраняет свою целостность, но при этом заметно явное смещение акцента внимания студента на практический или, наоборот, теоретический аспект.

6 баллов. Студент работает только в одной из «плоскостей» исполнительской интерпретации музыкального текста.

5 баллов. Студент прорабатывает подробно только 1 или 2 из перечисленных компонентов.

4 балла. Студент прорабатывает подробно только один компонент.

3 балла. Проработка всех компонентов осуществляется поверхностно, имеют место лишь самые общие рекомендации.

2 балла. Поверхностно прорабатываются лишь 1 или 2 компоненты.

1 балл. Отдельные рекомендации студента могут иметь относительную ценность.

0 баллов. Сформированный студентом методический комплекс не имеет никакой ценности для работы над предложенным произведением.

IV. Рефлексивный компонент

10 баллов. Студент ясно, непротиворечиво и конкретно формулирует цель, не испытывает трудностей с выбором произведения, ясно и подробно формулирует итог исполнения и свои ощущения от него.

9 баллов. Студент ясно, непротиворечиво и конкретно формулирует цель, не испытывает трудностей с выбором произведения, но испытывает легкие затруднения при формулировке итога исполнения и описания своих переживаний по этому поводу.

8 баллов. Студент может сформулировать ясно и искренне цель и выбрать произведения, в рефлексии относительно достижения цели и своих чувств по этому поводу имеют место выраженные трудности.

7 баллов. Студент может сформулировать ясно и искренне цель и выбрать произведения, рефлексия относительно достижения цели и своих чувств по этому поводу серьезно затруднена, однако студент справляется без помощи наводящих вопросов педагога-исследователя.

6 баллов. Студент может сформулировать ясно и искренне цель и выбрать произведения, рефлексия относительно достижения цели и своих чувств по этому поводу затруднена – реализуется только при наводящих вопросах от педагога-исследователя.

5 баллов. Студент может сформулировать ясно и искренне цель и выбрать произведения, рефлексия относительно достижения цели и своих чувств по этому поводу затруднена – наводящие вопросы не имеют эффекта.

4 балла. Студент может сформулировать ясно и искренне цель, но испытывает трудности в выборе произведения, а также не может рефлексировать относительно достижения цели и своих чувств по этому поводу.

3 балла. Студент может сформулировать при наличии уточняющих вопросов цель и выбрать произведение при наличии наводящих вопросов, но не может рефлексировать относительно достижения цели и своих чувств по этому поводу.

2 балла. Студент проявляет осознанность действия только в каком-либо одном из элементов задания при наличии наводящих вопросов.

1 балл. Студент может формально справиться только с каким-либо одним элементом задания.

0 баллов. Студент оказывается не в состоянии выполнить ни один из элементов задания.

Интерпретация значений осуществляется сообразно следующей шкале:

Числ.	Верб.
10	Наивысший уровень соответствия
9	Высокий уровень соответствия
8	
7	Уровень соответствия выше среднего
6	
5	Средний уровень соответствия
4	Уровень соответствия ниже среднего
3	
2	Низкий уровень соответствия
1	

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Второе интервью

4.1. Цель методики – завершить формирование комплекса данных о соответствии содержания профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя требованиям, предъявляемым к нему на современном этапе.

4.2. Условия и форматы применения методики идентичны тем, что описаны в отношении первого интервью (см. Приложение Б, п. 2.2.).

4.3. Вопросы

1. Опишите, пожалуйста, как бы Вы, используя системный подход, могли решить проблему нарастающего кризиса детского учебного репертуара в учреждениях системы дополнительного образования. (Знаниевый компонент, соответствие УК-1).

2. Опишите, пожалуйста, какие меры Вы, опираясь на системный подход, смогли бы разработать для решения проблемы недостаточно быстрой смены педагогической парадигмы в образовательном процессе будущих концертных исполнителей, обусловленной наличием в системе образования конфликта поколений. (Этико-эстетический компонент, соответствие УК-1).

3. Вкратце опишите проект (цель, структура, этапы реализации), который Вы как будущий концертный исполнитель хотели бы самостоятельно создать и реализовать для популяризации исполнительства на Вашем инструменте. (Эмоционально-мотивационный компонент, соответствие УК-2).

4. Вы руководите камерным ансамблем. Вы получаете в репертуар образец самой современной музыки, выполненной в неизвестной Вам и другим музыкантам композиционной технике. Опишите, пожалуйста, каковы будут Ваши действия по организации работы с ансамблем в процессе подготовки сочинения к концертному исполнению. (Деятельностный компонент, соответствие УК-3).

5. Расскажите, пожалуйста, о том, что значат для Вас как для будущего концертного исполнителя современные ИКТ. (Рефлексивный компонент, соответствие УК-4).

6. Опишите, пожалуйста, основные тенденции во взаимодействии современных музыкальных культур в условиях глобализации. (Знаниевый компонент, соответствие УК-5).

7. Как Вы полагаете, как влияет на морально-этический компонент личности современный плюрализм в современной глобальной музыкальной культуре? (Этико-эстетический компонент, соответствие УК-5).

8. Расскажите, пожалуйста, о том, какие основные цели Вы ставите перед собой в профессии. (Эмоционально-мотивационный компонент, соответствие УК-6).

9. Какими способами Вы собираетесь достигать этих целей – опишите, пожалуйста, подробно. (Деятельностный компонент, соответствие УК-6).

10. Расскажите, пожалуйста, о себе: что именно для Вас означает достижение этих целей как личности и с точки зрения влияния на окружающую Вас музыкальную культуру? (Рефлексивный компонент, соответствие УК-6).

11. Расскажите, пожалуйста, о том, что представляет собой Ваш (и других музыкантов, играющих на том же инструменте, что и Вы) исполнительский аппарат в ракурсе новейших достижений психофизиологии, психологии, медицины. (Знаниевый компонент, соответствие УК-7).

12. Расскажите, пожалуйста, о том, насколько в свете современных гуманистических трендов в педагогике и современных представлениях о здоровьесбережении в обучении музыкальному искусству, допустимо применение вербальной и психологической агрессии в процессе подготовки концертного исполнительства. (Этико-эстетический компонент, соответствие УК-8).

13. Расскажите, пожалуйста, какие принципы и методы обучения в наибольшей степени стимулируют Вас к занятиям концертным исполнительством. (Эмоционально-мотивационный компонент, соответствие УК-8).

14. Расскажите, пожалуйста, какие современные методы психологического воздействия Вы используете сами для поддержания высокого уровня мотивации. (Деятельностный компонент, соответствие УК-8).

15. Расскажите, пожалуйста, что для Вас лично значит соблюдение мер по здоровьесбережению и поддержанию безопасности в рамках концертного исполнительства. Считаете ли Вы, что подлинный художник может жертвовать всеми своими душевными силами для достижения «высоких» художественных целей? (Рефлексивный компонент, соответствие УК-8).

16. Расскажите, пожалуйста, с какими жанрово-стилевыми системами Вы взаимодействуете прежде всего – и как будущий концертный исполнитель, и как обычный слушатель. Опишите, пожалуйста, вкратце, их идейную и музыкально-эстетическую платформу. Какие семантико-эмоциональные функции эти системы реализуют для Вас? (Знаниевый компонент, соответствие ОПК-1).

17. Скажите, пожалуйста, может ли возникнуть ситуация, что Вы своему ученику (или, может быть, ребенку) будете запрещать слушать какую-либо музыку, обращаться к какой-либо сфере музыкальной культуры в процессе его музыкального воспитания? Аргументируйте свой ответ. (Этико-эстетический компонент, соответствие ОПК-1).

18. Опишите, пожалуйста, вкратце ситуацию, когда Вы, обучаясь как будущий концертный исполнитель, впервые поняли, что музыка, которую Вы, скорее всего, будете играть всю оставшуюся жизнь, не будет пересекаться с теми жанрами массовой музыкальной культуры, которые Вы искренне любите. Каким образом Вам удавалось себя мотивировать к продолжению занятий и какие рекомендации Вы могли бы дать своим ученикам в аналогичных ситуациях? (Эмоционально-мотивационный компонент, соответствие ОПК-1).

19. Опишите, пожалуйста, как практически Вы справляетесь с ситуацией, когда Вам нужно готовить к концертному исполнению произведение, относящееся к абсолютно чуждой для Вас жанрово-стилевой системе. (Деятельностный компонент, соответствие ОПК-1).

20. Опишите, пожалуйста, себя как «оператора», работающего с различными жанрово-стилевыми системами. Какой будет Ваша миссия как концертного исполнителя, если представить себе эту профессию именно так? (Рефлексивный компонент, соответствие ОПК-1).

21. Расскажите, пожалуйста, чем отличается процесс исполнительской интерпретации в разных сферах глобальной музыкальной культуры (например, в массовом эстрадном искусстве и в академической музыке). (Знаниевый компонент, соответствие ОПК-1).

22. Представьте себе, пожалуйста, что Вы уже стали педагогом. Охарактеризуйте, пожалуйста, ценностное ядро вашей педагогической деятельности. (Этико-эстетический компонент, соответствие ОПК-3).

23. Какими методами Вы будете работать с мотивационной сферой учащихся? (Эмоционально-мотивационный компонент, соответствие ОПК-3).

24. Опишите, пожалуйста, действия, с помощью которых Вы будете реализовывать в работе со студентом ценностное ядро вашей педагогической деятельности. (Деятельностный компонент, соответствие ОПК-3).

25. Расскажите, пожалуйста, что для Вас лично значит реализация педагогического проекта – как для личности и с точки зрения воздействия на окружающую музыкальную культуру. (Рефлексивный компонент, соответствие ОПК-3).

26. Расскажите, пожалуйста, о самых современных методах организации образовательного процесса будущих концертных исполнителей. (Знаниевый компонент, соответствие ОПК-3).

27. Расскажите, пожалуйста, какие из современных педагогических концепций и методов, на Ваш взгляд, недопустимы с этической точки зрения в работе с будущими концертными исполнителями, а какие, наоборот, являются предпочтительными. Аргументируйте, пожалуйста, каждый свой ответ. (Этико-эстетический компонент, соответствие ОПК-3).

28. Расскажите, пожалуйста, о новейших средствах развития мотивационной сферы обучаемых на разных ступенях музыкального образования. (Эмоционально-мотивационный компонент, соответствие ОПК-3).

29. Опишите, пожалуйста, методическую модель работы будущего концертного исполнителя над собой, основанную на Ваших авторских и иных инновационных идеях, которую Вы могли бы применять к себе и к своим ученикам. (Деятельностный компонент, соответствие ОПК-3).

30. Опишите, пожалуйста, себя как представителя той или иной исполнительской школы и расскажите о возможностях совершенствования Ваших профессиональных компетенций в контексте интенсивного взаимодействия исполнительских школ на современном этапе в международном масштабе. (Рефлексивный компонент, соответствие ОПК-3).

31. Расскажите, пожалуйста, что представляет собой научно-исследовательская деятельность, которую Вы осваиваете в рамках своей профессиональной подготовки в профессии современного концертного исполнителя. (Знаниевый компонент, соответствие ОПК-4).

32. Попробуйте, пожалуйста, сейчас сформулировать модель процесса исполнительской интерпретации и на ее основе вывести зону ответственности музыканта-исполнителя перед композитором и перед публикой. (Этико-эстетический компонент, соответствие ОПК-4).

33. Опишите, пожалуйста, свое эмоциональное отношение к научно-исследовательской деятельности. Как реагирует на нее Ваша мотивационная сфера? (Эмоционально-мотивационный компонент, соответствие ОПК-4).

34. Давайте возьмем произведение крупной формы, которое Вы сейчас готовите к концертному (или экзаменационному) исполнению. Представьте, пожалуйста краткий план его научного методического исследования и, следуя ему (здесь Вы можете использовать ИКТ), попробуйте раскрыть идейное и техническое содержание этого произведения и вкратце сформулируйте методические рекомендации по работе с ним. (Деятельностный компонент, соответствие ОПК-4).

35. Расскажите, пожалуйста, о себе как исследователе в искусстве концертного исполнительства. Есть ли у Вас цели в этой сфере деятельности или мысли о проектах в этой сфере? (Рефлексивный компонент, соответствие ОПК-4).

36. Опишите, пожалуйста, виды, формы и способы реализации ИКТ в современной профессиональной подготовке будущих концертных исполнителей. (Знаниевый компонент, соответствие ОПК-5).

37. Опишите, пожалуйста, ситуации в учебном процессе будущего концертного исполнителя, при которых использование ИКТ может привести к дисфункции его ценностной этической системы. Опишите, пожалуйста, ситуации, при которых применение ИКТ будет способствовать ее успешному формированию. (Этико-эстетический компонент, соответствие ОПК-5).

38. Раскройте, пожалуйста, Ваше личное эмоциональное отношение к тем возможностям, которые дают современные ИКТ для Вашего профессионального совершенствования. Как современные ИКТ влияют на Вашу мотивацию? (Эмоционально-мотивационный компонент, соответствие ОПК-5).

39. Опишите, пожалуйста, как Вы в своем реальном образовательном процессе используете ИКТ. Опишите, пожалуйста, подробно это на примере подготовки к какому-либо концерту. (Деятельностный компонент, соответствие ОПК-5).

40. Охарактеризуйте, пожалуйста, как на Вашу личность в ракурсе Вашей профессии влияют ИКТ. (Рефлексивный компонент, соответствие ОПК-5).

41. Расскажите, пожалуйста, своими словами, что представляет собой внутренний слух и каково его значение в профессиональной деятельности концертного исполнителя. (Знаниевый компонент, соответствие ОПК-6).

42. Опишите, пожалуйста, какие, на Ваш взгляд, могут существовать взаимосвязи между развитием, казалось бы, такого технического компонента, как внутренний слух, и формированием этической сферы будущего концертного исполнителя. (Этико-эстетический компонент, соответствие ОПК-6).

43. Охарактеризуйте, пожалуйста, свое эмоциональное состояние в процессе активизации внутреннего слуха в рамках формирования слуховых представлений и

постарайтесь выделить отличия этого состояния в процессе реального исполнительского процесса. (Эмоционально-мотивационный компонент, соответствие ОПК-6).

44. Расскажите, пожалуйста, о современных методах развития внутреннего слуха. Какие из этих методов применяете Вы? (Деятельностный компонент, соответствие ОПК-6).

45. Постарайтесь, пожалуйста, за счет рефлексии своего состояния в момент «работы» внутреннего слуха, охарактеризовать самого себя как «художника-интерпретатора». В чем заключается эстетическая и семантическая специфика формируемых Вами комплексов слуховых представлений? (Рефлексивный компонент, соответствие ОПК-6).

46. Расскажите, пожалуйста, какими Вы видите пути развития профессии концертного исполнителя в свете внутренней и внешней политики Российской Федерации? (Знаниевый компонент, соответствие ОПК-7).

47. Как Вы считаете, какие этические риски присутствуют в современной системе профессиональной подготовки будущего концертного исполнителя как предмете государственных регулирования и контроля? (Этико-эстетический компонент, соответствие ОПК-7).

48. Опишите, пожалуйста, свое эмоциональное отношение к профессиональной концертной деятельности как инструменту реализации политики Российского государства (например, как инструмента культурной дипломатии). Какие чувства Вы испытываете, когда понимаете, что Ваша профессиональная деятельность может быть направлена во благо Российскому государству? (Эмоционально-мотивационный компонент, соответствие ОПК-7).

49. Расскажите, пожалуйста, как конкретно Вы управляете Вашим процессом профессиональной подготовки к концертному исполнительству как деятельности, которая может регулироваться Российским государством? (Деятельностный компонент, соответствие ОПК-7).

50. Расскажите, пожалуйста, о себе как об акторе государственной воли в рамках своей профессиональной концертно-исполнительской деятельности. (Рефлексивный компонент, соответствие ОПК-7).

4. 4. Ключи к расшифровке результатов

10 баллов. На все вопросы студент дает ясные и очевидно непротиворечивые ответы, сопровождает их (там, где это необходимо) примерами, оперирует при ответе (там, где это и требуется) общими категориями, легко переходя на конкретику. Содержание каждого ответа в полной мере соответствует самым современным требованиям к профессиональному мировоззрению.

9 баллов. Формирование содержания профессионального мировоззрения завершено, остаются лишь отдельные (возможно, случайные) пробелы в знаниях и в механизмах анализа и самоанализа. Не менее 9 полных ответов на вопросы.

8 баллов. Формирование содержания профессионального мировоззрения в завершающей фазе. Присутствуют системные пробелы в знаниях относительно отдельных сфер профессии. Не менее 8 полных ответов на вопросы.

7 баллов. Формирование содержания профессионального мировоззрения близко к завершающей фазе. Студент демонстрирует знание основ познания себя и окружающей реальности через призму профессии. Тем не менее, он легко выходит в противоречие в своих суждениях в ряде сфер, связанных с осмыслением себя в профессии в контексте современной культуры. Не менее 7 полных ответов на вопросы.

6 баллов. Формирование содержания мировоззрения, соответствующего современным требованиям, в активной фазе. Студент демонстрирует знание основ познания себя и окружающей реальности через призму профессии. Однако с очевидностью демонстрирует отсутствие множества знаниевых комплексов и навыков анализа и самоанализа в целом ряде сфер, связанных с осмыслением себя в профессии в контексте современной культуры. Не менее 6 полных ответов на вопросы.

5 баллов. Позитивная динамика в формировании содержания мировоззренческих представлений очевидна. Не менее 5 ответов на вопросы являются полными.

4 балла. Начальный этап становления комплекса представлений, соответствующих современным требованиям, пройден. Круг вопросов, по которым испытуемый может рассуждать в соответствии с современными требованиями, ограничен (не менее 4), при этом во всех ответах отсутствует системность изложения, преобладает конкретно-практический уровень ответов.

3 балла. Комплекс представлений на начальном этапе становления. Испытуемый делает простейшие, не раскрывающие ни конкретный, ни обобщенный уровень рассматриваемых в рамках интервьюирования явлений, суждения, но не нуждается в наводящих вопросах, стремится к самостоятельным формулировкам.

2 балла. Минимальное соответствие содержания требованиям. Присутствуют предпосылки для дальнейшего эффективного выстраивания комплекса представлений. Испытуемый делает простейшие, не раскрывающие ни конкретный, ни обобщенный уровень рассматриваемых в рамках интервьюирования явлений, суждения, остро нуждается в наводящих вопросах. Однако явно делает попытки к формулировке позиций по каждому вопросу, которые он воспринимает как собственные, подходящие ему, отражающие его психоэмоциональную сферу.

1 балл. Минимальное соответствие содержания профессионального мировоззрения современным требованиям. Испытуемый делает простейшие, не раскрывающие ни конкретный, ни обобщенный уровень рассматриваемых в рамках интервьюирования явлений, суждения и остро нуждается в наводящих вопросах. Самостоятельность в работе с представлениями отсутствует. Стройной системы они не создают.

0 баллов. Испытуемый не дал внятного ответа ни на один вопрос и не продемонстрировал никаких признаков соответствия содержания своего

профессионального мировоззрения современным требованиям. Наводящие вопросы не помогают.

Интерпретация значений осуществляется сообразно следующей шкале:

Числ.	Верб.
10	Наивысший уровень соответствия
9	Высокий уровень соответствия
8	
7	Уровень соответствия выше среднего
6	
5	Средний уровень соответствия
4	Уровень соответствия ниже среднего
3	
2	Низкий уровень соответствия
1	
0	Соответствий не выявлено