

УДК 37.01:78.067

О РОЛИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ПИАНИСТА**Каишаури Э.Г., Кузнецова А.В.***Белгородский государственный институт искусств и культуры, Белгород,
e-mail: etery-83@mail.ru, ludvig_14@mail.ru*

В статье рассматриваются проблемы фортепианной педагогики в свете современных образовательных тенденций. Основное внимание уделяется специфике проблемного обучения и его развивающим возможностям в условиях средних специальных учебных заведений. Предметом статьи являются научно-педагогические концепции современных исследователей, занимающихся вопросами проблемного обучения и музыкально-исполнительской интерпретации. В процессе анализа и обобщения научной литературы выявляется родство проблемного и художественно-интерпретационного подходов, которое обнаруживается именно в фортепианной педагогике и позволяет активизировать заинтересованность студентов исполнительской деятельностью. Методы проблемного обучения рассматриваются в плоскости музыкально-профессионального образования, в связи с чем акцентируется внимание на исходном уровне технической подготовки и художественно-эстетического опыта студента, что имеет определяющее значение для репертуарной политики. Художественно-интерпретационный подход понимается как целостный образовательный процесс, синтезирующий различные виды музыкальной деятельности студента и основывающийся на осознании им закономерностей создания и образного содержания музыкальных произведений, а также специфики отображения этих аспектов в процессе исполнительской интерпретации. Отмечается важная функция теоретического мышления в реализации художественно-интерпретационного подхода, определяется ведущее значение дисциплин музыкально-теоретического цикла и практической деятельности в фортепианном классе. Обосновываются некоторые конкретные методы работы над созданием музыкальной интерпретации, в том числе анализ нотного текста, вербализация содержания произведения, диалог с педагогом, выявление музыкального замысла сочинения.

Ключевые слова: фортепианная педагогика, проблемное обучение, проблемный подход, художественно-интерпретационный подход, музыкальная интерпретация, музыкальный замысел

**ON THE ROLE OF PROBLEM-BASED LEARNING IN PIANIST EDUCATION
(ON THE EXAMPLE OF AN ARTISTIC-INTERPRETATING APPROACH)****Kaishauri E.G., Kuznetsova A.V.***Belgorod State Institute of Arts and Culture, Belgorod, e-mail: etery-83@mail, ruludvig_14@mail.ru*

The article deals with the problems of piano pedagogy in the context of modern educational trends. The main attention is paid to the problem-based learning and its developing opportunities in the specialized secondary educational institutions. The subject of this article is the scientific and pedagogical concepts of modern researchers dealing with issues of problem-based learning and musical interpretation. Similarities between the problematic approach and artistic-interpretational approach, methods of problem-based learning in the music vocational education, students' interest in performing activities were analyzed in the article. Attention is focused on the initial level of technical training and aesthetic experience of the students, which affects the choice of repertoire. The artistic-interpretating approach is regarded as a holistic educational process that synthesizes various types of musical activity of a student. This approach based on understanding of the laws of creation of musical works and the specifics of displaying musical content in the process of interpretation. The disciplines of the musical-theoretical cycle and practical activities in the piano class occupies an important place in this process. Some specific methods of interpretation are substantiated: analysis of the musical text, verbalization of the content of the work, dialogue with the teacher, identification of the musical intent of the composition.

Keywords: piano pedagogy, problem-based learning, problematic approach, artistic-interpretating approach, musical interpretation, musical conception

Проблема воспитания компетентных специалистов в области музыкального искусства и образования на сегодняшний день является весьма актуальной. Ориентированность современной музыкально-педагогической системы на подготовку всесторонне образованного, эрудированного профессионала с высоким уровнем общей и музыкальной культуры обуславливает приоритет концепций, основанных на развитии творческого мышления личности, реализации ее духовного потенциала, интенсификации процессов приобретения знаний и умений, интеграции индивидуальных качеств будущего музыканта. В сфере фортепиан-

ной педагогики идеи гармоничного воспитания учащегося приобретают особенное значение, так как фортепианное исполнительство предполагает совмещение интеллектуально-аналитической деятельности с интуитивно-творческими процессами и практическим воспроизведением звукового материала. Неслучайно Генрих Нейгауз назвал рояль наиболее интеллектуальным из всех инструментов. Чрезвычайно широкий диапазон практического применения и универсальные возможности фортепиано обусловили его ведущее положение в различных отраслях музыкальной деятельности и тем самым обеспечили устойчивую

актуальность проблематике воспитания профессионального пианиста.

На данный момент накоплен значительный багаж научных работ, посвященных проблемам фортепианного исполнительства и педагогики: различные аспекты исполнительского мастерства затронуты в трудах А. Алексеева, Л. Баренбойма, Л. Гаккеля, А. Гольденвейзера, Г. Когана, Я. Мильштейна, Г. Нейгауза, Д. Рабиновича, С. Савшинского, Л. Фейгина, Г. Цыпина, В. Чинаева и многих других авторов. Однако новые задачи, поставленные перед современными музыкантами, требуют дальнейшей интенсификации педагогического процесса в фортепианном классе путем обогащения признанных методик воспитания пианистов и использования инновационных подходов к обучению. Среди них важное место занимает концепция проблемного обучения как «целостная дидактическая система, основанная на логико-психологических закономерностях творческого усвоения знаний в учебной деятельности» [1, с. 3]. Этому педагогическому подходу в современном образовании посвящены исследования А. Брушлинского, И. Ильницкой, Е. Ковалевской, В. Кудрявцева, И. Лернера, А. Матюшкина, М. Махмутова, В. Оконя, В. Ситарова, но в них практически не содержатся примеры проекции методов проблемного обучения в плоскость музыкального образования. При этом направленность на обеспечение продуктивного профессионального развития обучающихся определяет потенциальную действенность основных положений данной концепции в масштабах всей музыкально-педагогической системы.

В связи с этим представляется целесообразным обоснование продуктивности проблемного обучения в профессиональной подготовке пианиста в условиях средних специальных учебных заведений. Целью настоящей статьи является определение роли проблемного обучения в воспитании пианиста на примере художественно-интерпретационного подхода к работе в фортепианном классе.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили анализ и систематизация научно-педагогической литературы, посвященной вопросам проблемного обучения и художественной интерпретации; теоретическое обобщение основных принципов и методов проблемного обучения и анализ возможности их адаптации в системе профессионального музыкального образования; описание практического применения художественно-интерпретационного подхода к работе в фортепианном классе средних специальных учебных заведений. Основным материалом исследования стали научно-педагогические концепции В. Кудрявцева [1],

А. Малинковской [2], И. Молостовой [3, 4], В. Москаленко [5], В. Ситарова [6] и других современных исследователей. Вклад автора настоящей статьи в разработку обозначенной проблематики заключается не только в обнаружении сходства методико-педагогических основ проблемного и художественно-интерпретационного подходов, проявившего себя именно в сфере фортепианной педагогики, но и в обосновании конкретных методов, которые опираются на синтез этих подходов и могут применяться в процессе работы в фортепианном классе.

Результаты исследования и их обсуждение

Диапазон знаний, умений и навыков, необходимых пианисту, чрезвычайно широк. Важным моментом поиска эффективных технологий в области фортепианной педагогики является осознание цели фортепианного обучения, которая в целом обусловлена спецификой учебного заведения (исполнительских, художественных, музыкально-педагогических факультетов) и оказывает влияние на содержание и средства фортепианной подготовки. Вместе с тем процесс обучения игре на фортепиано имеет общие закономерности, связанные с потребностью развития творческих способностей, когнитивных навыков, умения интерпретировать, понимать и воплощать художественный смысл произведений музыкального искусства. Необходимость реализации этой установки на практике определяет приоритет проблемных методов обучения в фортепианной педагогике. Проблемное обучение в самом широком смысле понимается как «особый тип обучения, характерную черту которого составляет его развивающая по отношению к творческим способностям функция» [1, с. 3]. Проблемные методы обучения ориентированы на применение способов преодоления противоречий между знанием и незнанием, индивидуальным опытом личности и научно-практическими наработками фортепианной педагогики, теоретическими знаниями и умением их применить на практике. Особая продуктивность проблемного подхода заключается в том, что процесс получения знания индивидом своеобразно повторяет глобальный процесс обретения этого знания самим человечеством, в отличие от традиционного обучения, при котором информация представляется в «готовой» форме – в виде аксиом и не требующих доказательства истин. В последнем случае преподнесение знаний заведомо «противоречит их объективно творческому происхождению и природе. Отсюда – несоответствие усвоения знаний учащимися и их генерирования в науке, отсутствие внутренней связи обучения и научного познания» [1, с. 4].

В противовес этому, проблемный подход ставит перед учеником задачу «принять и разрешить ту объективную проблему, продуктом решения которой и является это знание, <...> реконструировать «отложившуюся» в нем логику породившей его человеческой мысли» [1, с. 4]. Если спроецировать данное утверждение в плоскость музыкально-исполнительского искусства, то наиболее очевидным его проявлением окажется традиционная коммуникативная ситуация, возникающая между композитором и исполнителем: в этом случае «объективной проблемой» будет образное содержание музыкального произведения, «продуктом решения» – создание его исполнительской интерпретации, а «логикой породившей его человеческой мысли» – композиторская логика, которой руководствовался автор в процессе создания музыки. Принимая во внимание педагогический постулат о том, что «основное в проблемном обучении – это создание проблемной ситуации» [6, с. 152], можно сделать вывод, что в процессе музыкального исполнительства такая проблемная ситуация образуется естественным образом, сама собой: важно лишь направить внимание исполнителя на ее осознание. Ведь абсолютно в любом музыкальном сочинении заложен тот или иной смысл, который исполнитель должен расшифровать, а затем донести до слушателя в виде собственной художественной интерпретации. Таким образом, проблемная ситуация заключается в создании грамотной, стилистически адекватной интерпретации музыкального произведения, и несмотря на «неизменность» данной проблемы и ее повторяемость от пьесы к пьесе, она всегда остается актуальной, универсальной и по сути самой главной высшей художественной целью исполнительского процесса.

Как утверждает А. Малинковская, «интерпретационный аспект теории исполнительства (интерпретология) является одним из главенствующих в отечественной теории пианизма и тесно с нею связанной областью исполнительской педагогики, начав формироваться в 1920–1930-х гг., в период интенсивного развития в нашей стране исполнительского музыкознания» [2, с. 30]. Особый творческий потенциал интерпретации обусловлен многомерностью образно-семантического пространства музыкального текста: истинному высокохудожественному произведению искусства всегда свойственна та содержательная глубина, которая может раскрыться не сразу, и порой даже сам композитор, будучи «посредником» между тонким миром идей и миром реальных

звуков, не до конца ее осознает. Музыкальные тексты подобного рода раскрывают неожиданные смысловые грани именно благодаря новым исполнительским интерпретациям, обогащаясь за счет встраивания в оригинальную творческую парадигму исполнителя.

Данную идею можно адаптировать к процессу обучения пианистов, однако действительно продуктивной такая адаптация будет только в условиях средних специальных учебных заведений, потому что учащиеся более юного возраста крайне редко обладают достаточным уровнем профессионально-технической подготовки, художественно-эстетического опыта и самостоятельности мышления, необходимым для создания оригинальных и жизнеспособных интерпретационных версий музыкальных произведений. В системе же музыкально-профессиональной подготовки обучение пианистов осуществляется на основе исполнения высокохудожественных образцов мировой музыкальной литературы различных эпох и стилей, в процессе которого студенты опираются на уже имеющиеся базовые знания о специфике музыкально-выразительных средств, жанров и стилей, и на основе этого демонстрируют более точное понимание исполняемой музыки. Проблемный подход в подготовке пианиста в средних специальных учебных заведениях охватывает различные направления профессиональной подготовки – музыкально-педагогической, методико-практической и исполнительской, а содержание и принципы проблемного обучения, отличаясь универсальными и интегративными свойствами, способствуют активизации общих и музыкальных способностей и инструментально-исполнительских умений студента.

В свою очередь, это не означает, что использование элементов интерпретационного подхода невозможно на более ранних этапах обучения пианиста, а проблемное обучение вообще считается одним из самых действенных способов развития учащихся среднего и старшего школьного возраста и широко применяется в отечественной педагогике. Так, правильное формирование знаний и навыков будущего пианиста-интерпретатора невозможно без развития теоретического мышления на самых ранних этапах обучения, хотя традиционно эта роль отводится наглядно-действенному, эмпирическому мышлению, опирающемуся на наглядные образы. В. Давыдов подчеркивает, что «начиная с младшего школьного возраста необходимо формировать теоретическое мышление (разумное, внутренне связанное с исследованием природы своей соб-

ственной основы – с исследованием понятий)» [7, с. 32]. Элементы самостоятельной интерпретации могут применяться на этом этапе обучения лишь на основе правильно подобранных и соответствующих возрасту музыкальных произведений, так как «будучи художественным способом познания, интерпретация по сравнению с другими видами учебной деятельности в большей мере актуализирует процессы творческого мышления и восприятия музыки <...> на основе переработанных и переплавленных собственных переживаний и раздумий, личного опыта» [4, с. 80], который у юных учащихся весьма ограничен в силу возраста.

В системе профессионального музыкального образования возможно в полной мере использовать проблемный подход, что в условиях фортепианного класса реализуется через развивающий потенциал музыкальной интерпретации. Научно-педагогический и исполнительский опыт выдающихся музыкантов показывает, что полноценное овладение мастерством музыкально-исполнительской интерпретации возможно только при условии интенсивного развития музыкального мышления пианиста и его творческих способностей, а не одной лишь технической базы. Овладение искусством интерпретации способствует органичному взаимодействию исполнительской, аналитической и творческой-созидательной деятельности студента-пианиста. Для обоснования связанных с интерпретацией методов работы И. Молостова вводит понятие художественно-интерпретационного подхода, который «применительно к музыкальному образованию предполагает осуществление целостного педагогического процесса с учетом закономерностей создания и социокультурного функционирования объектов музыкального искусства (музыкальных произведений), особенностей их познания и специфики осуществления различных видов музыкальной деятельности конкретного субъекта (личности) в определенной культуре. В условиях предлагаемого подхода интерпретация представляется не как отдельно взятый вид учебной деятельности; напротив – будучи центральным звеном реализации подхода, она должна пронизать собой все обучение» [3, с. 142]. В этом случае важная роль в подготовке пианиста отводится фундаментальным музыкально-теоретическим и музыкально-историческим знаниям, формирующим у студентов как интеллектуальные, так и психологические и социальные компетенции, которые и являются основой профессионального становления музыканта. Музыкально-теоретические дисциплины – теория музыки,

гармония, сольфеджио, анализ музыкальных произведений, – предоставляют педагогу уникальные возможности развития таких специальных компетенций студентов, как знание элементов музыкального языка и их связей, осознание логики голосоведения, умение гармонизовать мелодию, подобрать к ней сопровождение в фактурном изложении, приобретение навыков чтения с листа, записи музыкального материала на слух и т.п. Для аналитически-интерпретирующей работы студента над произведением можно рекомендовать следующие задания, которые способствуют раскрытию художественного содержания музыкальной композиции и оптимизируют дальнейшую работу над созданием интерпретации:

- охарактеризовать эпоху, господствующий художественный стиль;
 - найти сведения об авторах музыки и текста (при наличии);
 - определить жанр, форму, характер и художественный образ (образность) композиции;
 - выделить главные технические сложности, возникшие в процессе изучения произведения;
 - подобрать или создать упражнения, которые бы помогли решить эти вопросы;
 - определить цель изучения данного музыкального произведения;
 - использовать вспомогательные средства обучения (аудио- и видеозаписи, интернет-ресурсы, методическая литература).
- В результате такого подхода осуществляется формирование «компетентного специалиста нового типа, вооруженного глубокими знаниями педагога-теоретика и умениями креативного музыканта-практика, способного эффективно реализовать свои профессиональные компетенции и индивидуально-личностные качества в процессе деятельности» [8, с. 62].

Однако в фортепианном классе работа не может быть преимущественно аналитической, наоборот – она предполагает максимум практических форм и видов деятельности. Для реализации практических аспектов художественно-интерпретационного подхода И. Молостова предлагает выстраивать работу в соответствии с несколькими этапами: первый этап, по ее мнению, представляет собой работу с музыкальным текстом, а второй – становление собственного представления о его содержании. В принципе, эти моменты присутствуют и в традиционном подходе к фортепианному обучению, однако следующий этап наполняет их новым смыслом: он предполагает создание словесной трактовки музыкального текста в диалоге с педагогом и «вербальную реа-

лизацию содержания музыкального произведения в учебной аудитории» [4, с. 82]. Данный этап значительно актуализирует развивающий потенциал проблемного подхода, так как вызывает у студента необходимость не только осознавать и чувствовать, проникать в глубинный смысл музыки, но и облекать свои мысли и эмоции в соответствующую словесную форму, учиться вести диалог с педагогом, выстраивать паритетные отношения и осваивать различные способы творческой коммуникации. Наконец, заключительным этапом художественно-интерпретационного подхода И. Молодцова считает результирующий, который благодаря совместной работе педагога и студента рождает некую общую концепцию интерпретации произведения и приводит к более высокому уровню его понимания – то есть реализует «спиралевидное развитие художественного познания, осуществляемого в интерактивной форме учебно-педагогического взаимодействия» [4, с. 82].

Методы работы в фортепианном классе, связанные с развитием интерпретирующего музыкального мышления, должны также отвечать основному принципу проблемного обучения – принципу гипотезы: «Перед учениками ставится проблема, познавательная задача, и ученики (при непосредственном участии учителя или самостоятельно) исследуют пути и способы ее решения. Они строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, <...> доказывают» [6, с. 149]. Но главная сложность работы над музыкальной интерпретацией заключается в том, что этот процесс в принципе не может быть полностью объективизирован – а значит, не может строго подчиняться алгоритмам построения и доказательства гипотез. Художественная интерпретация – это творческий акт, и если бы «музыкальное исполнительство сводилось бы к механически точному выполнению указанного в нотах, в нем не было бы ничего творческого, оно не могло бы считаться искусством» [9, с. 9].

Для частичной объективизации процесса интерпретации в фортепианном классе можно привлечь к объяснению задач, поставленных перед студентом, научную концепцию В. Москаленко, который считает что интерпретирование музыкального текста неотъемлемо связано с моделированием композиторского акта творения. Для этого исследователь предлагает выявить «музыкальный замысел» произведения, подразумевая под ним «предварительный план построения и ведущих смысловых ориентиров будущего музыкального

произведения» [5, с. 169]. Музыкальный замысел включает три составляющих – реальную, условно-реальную и гипотетическую – и они имеют характерные особенности, зная которые студент сможет с определенной уверенностью судить о главной художественной идее произведения и формулировать ту самую «гипотезу», характерную для проблемного подхода. Так, реальная составляющая представлена достоверными свидетельствами о специфике авторского замысла: это всевозможные указания в нотах, программные названия и посвящения, опубликованные высказывания композитора о произведении, интервью, письма, воспоминания автора или его друзей. Эта объективная информация поможет студенту осознать обстоятельства создания исполняемой им музыки, провести аналогии с жизненными обстоятельствами композитора, глубже вникнуть в нотный текст, стремясь максимально точно понять необходимость тех или иных ремарок (в том числе темповых, агогических, динамических). В качестве примера В. Москаленко приводит фортепианную сонату № 14 Л. Бетховена, в нотном тексте которой содержится множество авторских указаний на исполнительские выразительные средства, но что более важно – соната имеет посвящение Джульетте Гвичарди, раскрывающее личностный подтекст жизненных обстоятельств создания сонаты. Второй аспект музыкального замысла – его условно-реальная составляющая: она связана с такими особенностями произведения, которых не мог не осознавать, «не планировать композитор, но это не подкреплено выраженными в слове достоверными свидетельствами» [5, с. 170]. В той же бетховенской сонате это проявляется в композиционно-темповом наполнении частей: знаменитая первая часть написана не в традиционной сонатной форме и исполняется в медленном темпе, что является нарушением всех норм и правил эпохи классицизма (когда первые части сонат писались в форме сонатного аллегро). Естественно сам Л. Бетховен не мог не осознавать, что он пишет свою фортепианную сонату в такой новаторской форме, и это может дать пианисту-интерпретатору пищу для размышлений. Наконец, гипотетическая составляющая музыкального замысла «формируется как предположение, порожденное творческой мыслью интерпретатора» [5, с. 171], и именно этот аспект позволяет проявить максимум творческой фантазии каждому исполнителю в процессе создания собственной интерпретации. Так, например, «Лунной» сонату

назвал отнюдь не Л. Бетховен: это художественно-интерпретирующее «допущение» Людвига Рельштаба, который в 1832 г., уже после смерти композитора, сравнил звучание первой части с лунным светом над Фирвальдштетским озером, и эта метафора оказалась настолько удачной и жизненноспособной, что стала своеобразным программным подзаголовком сонаты.

Такой подход к созданию собственной интерпретации поможет пианисту найти необходимый баланс между объективностью и субъективностью как неизбежными «полюсами» музыкальной интерпретации. Педагогу следует объяснить студенту, что существуют объективные факторы музыкального текста, которые нельзя опустить или исказить: это касается истории создания сочинения, стиля и исполнительских традиций эпохи, авторских указаний в нотах. Для этого и необходим такой тщательный анализ нотной записи, ведь «авторский текст представляет собой максимально адекватное воплощение композитором своего замысла» [9, с. 10]. С другой стороны, в музыке всегда есть субъективные аспекты, в отношении которых привнесение собственного видения лишь обогатит авторский замысел, раскроет его новые грани. То есть, иногда допустимо использовать оригинальные выразительные средства, если они способствуют более полной и верной передаче авторского замысла. «Ведь исполнитель на самом деле выступает в роли переводчика музыкального текста для тех, кто лишен возможности сделать это самостоятельно. Неверное исполнение (перевод) практически приводит к искажению всего содержания <...> Существенное изменение темпов, неверное прочтение нотации, пренебрежительное отношение к авторским указаниям и т.п. могут нанести непоправимый ущерб произведению» [10, с. 5–6].

Заключение

Подводя итоги, следует отметить, что роль проблемного подхода в процессе воспитания пианиста очень значительна. Организация фортепианного обучения в средних специальных учебных заведениях требует системности, взаимодействия всех образовательных направлений, учебных курсов и педагогических концепций преподавателей, главная цель которых – обеспечить будущего пианиста необходимым комплексом знаний, умений и навыков, составляющих основу его профессиональной деятельности. Таким интегрирующим, централизующим подходом может стать проблемное обучение. С одной стороны, оно способно охватить различные аспек-

ты содержания и процесса фортепианного обучения, обеспечить действенность важнейших принципов, составляющих основу фортепианной педагогики, способствовать увеличению и обогащению исполнительского репертуара и углублению его осознания, интеллектуализации образовательного процесса, активизации самостоятельности, творческой инициативы студента. С другой стороны, проблемный подход в сфере музыкального исполнительства – это абсолютно естественная и органичная закономерность, обусловленная самой коммуникативной ситуацией «композитор – исполнитель», всегда и в любом произведении ставящей перед пианистом актуальную задачу раскрытия авторского замысла и создания собственной интерпретации. Таким образом, в сфере фортепианной педагогики методические принципы проблемного и художественно-интерпретационного подходов сближаются настолько, что позволяют сформулировать единые рекомендации к работе над формированием профессиональной компетентности пианиста. Они сводятся к следующему: продуктивность данного метода в условиях средних специальных учебных заведений повышается пропорционально уровню технической подготовки, художественно-эстетического опыта и самостоятельности мышления студента, а также напрямую зависит от соответствия репертуара уровню его теоретического мышления, исполнительской техники и креативности. Для реализации художественно-интерпретационного подхода целесообразно опираться на этапы работы, предложенные И. Молодцовской: они направлены от исходного анализа музыкального текста, осознания содержания произведения и его вербализации – через диалог с педагогом – к результирующему созданию собственной музыкальной интерпретации. Создание грамотной, стилистически корректной и при этом творчески оригинальной интерпретации требует от студента согласования субъективного и объективного начал, в чем может помочь постижение музыкального замысла интерпретируемого произведения через осознание его аспектов – реального (объективного), условно-реального (предположительного) и гипотетического (творческого, субъективного). Овладение художественной интерпретацией обеспечит пианисту качественные профессиональные знания и умения, способность самостоятельно постигать музыкальное произведение, исполнять его сообразно стилю и жанру, мыслить перспективно, приближаться по собственным исполнительским трактовкам к концептуальному видению автора.

Список литературы

1. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
2. Малинковская А.В. Интерпретационный и классификационный аспекты изучения исполнительских стилей в трудах отечественных исследователей фортепианного искусства // Вестник кафедры ЮНЕСКО: Музыкальное искусство и образование. 2017. № 3 (19). С. 27–41.
3. Молостова И.Е. Художественно-интерпретационный подход в музыкально-образовательном процессе: сущность, аспекты реализации // Интеграция образования. 2012. № 4. С. 79–83.
4. Молостова И.Е. Художественная интерпретация музыки как гуманитарная образовательная технология // Вестник Вятского государственного университета. 2009. № 2 (3). С. 141–145.
5. Москаленко В.Г. Лекции по музыкальной интерпретации. Киев: Типография «Клякса», 2013. 272 с.
6. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148–157.
7. Каишаури Э.Г. Стратегия и тактика обучения музыке: возрастной аспект. Белгород: ИПК БГИИК, 2017. 172 с.
8. Блох О.А. Психология и педагогика музыкального творчества. М.: МГУКИ, 2009. 270 с.
9. Коган Г.М. Музыкальное исполнительство и его проблемы // Избранные статьи. М.: Советский композитор, 1972. С. 5–29.
10. Ивонина Л.Ф. О субъективном и объективном в исполнительском искусстве. Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, 2007. 195 с.