

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА

Б. Р. Иофис,

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. В статье рассматривается проблема музыкально-теоретической подготовки учителей музыки. Отмечается, что первоначально в педагогических университетах копировалась структура музыкально-теоретического образования, сложившаяся в «классических» консерваториях, но со временем начинается поиск специфической дидактической системы. Необходимость этого процесса определяется особенностями современного контингента обучающихся в отношении довузовской музыкальной подготовки: высокая степень неоднородности при ограниченных возможностях дифференциации на организационном уровне. В связи с этим актуальным становится создание модели музыкально-теоретической подготовки студентов, сочетающей в содержании фундаментальность, субъективную новизну и доступность для всех участников образовательного процесса. Такая возможность открывается при условии перехода от характерного для среднего профессионального образования освоения отдельных элементов к охвату целостных систем. Специфика музыкально-теоретической подготовки музыканта-педагога реализуется в применении практико-ориентированного подхода к образованию, что означает утверждение музыкально-теоретической деятельности в качестве главного предмета освоения. Цель музыкально-теоретической деятельности обучающихся – формирование у них музыкальной грамотности, понимаемой как способность дифференцированно воспринимать, адекватно понимать и осмысленно создавать (интонировать) музыкальные тексты. Ключевым инструментом, позволяющим студентам усваивать на своём опыте дидактическую модель, которую они могут реализовать в своей профессиональной деятельности, является педагогически ориентированный системный анализ. Также рассматривается интегративный подход, в рамках которого осуществляется переосмысление дидактических систем каждой дисциплины и блока в целом и обеспечивается направленность на формирование приоритетных профессиональных качеств учителя музыки. Предлагаемая концепция может быть обогащена за счёт включения ценностно-смыслового,

62

© Иофис Б. Р., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

жанрового, компаративного и историко-стилевого подходов, переосмысленных применительно к специфике подготовки музыканта-педагога.

Ключевые слова: музыкально-теоретическая деятельность, сольфеджио, гармония, анализ музыкальных произведений, музыкально-теоретическое образование, практико-ориентированный подход, интегративный подход.

Благодарность. Данная статья выполнена в контексте научной работы кафедры теории и истории искусств Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета. Автор благодарит главного редактора журнала «Музыкальное искусство и образование» Е. В. Николаеву за ценные советы и помощь в работе над статьёй.

Для цитирования: *Иофис Б. Р.* Концептуальные основы музыкально-теоретической подготовки музыканта-педагога // Музыкальное искусство и образование. 2023. Т. 11. № 1. С. 62–79. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-62-79.

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF MUSICAL THEORETICAL PREPARING TO A MUSIC TEACHER

Boris R. Iofis,

Moscow Pedagogical State University (MPGU),
Moscow, Russian Federation, 119435

Abstract. The article deals with the problem of musical theoretical preparing to music teachers. It is noted that initially the pedagogical universities copied the structure of musical and theoretical education that developed in the “classical” conservatories, but over time, the search for a specific didactic system begins. The need for this process is determined by the characteristics of the modern contingent of students in relation to pre-university musical preparing: a high degree of heterogeneity with limited opportunities for differentiation at the organizational level. In this regard, the creation of a model of musical theoretical training of students, which combines fundamentality, subjective novelty, and accessibility for all participants in the educational process, becomes relevant. Such an opportunity opens under the condition of a transition from the individual elements mastering, which is characteristic of secondary vocational education, to the coverage of integral systems. The specificity of the musical and theoretical preparing to a music teacher is realized in the application of a practice-oriented approach to education. The purpose of the musical theoretical activity of students is the formation of their musical literacy, understood as the ability to perceive differentiated, adequately understand, and meaningfully create (intonate) musical texts. The key tool that allows students to learn from their own experience a didactic model

that they can implement in their professional activities is a pedagogically oriented system analysis. An integrative approach is also considered, within the framework of which a rethinking of the didactic systems of each discipline and the entire block is carried out and a focus on the formation of priority professional qualities of a music teacher is ensured. The proposed concept can be enriched by the inclusion of value-semantic, genre, comparative and historical-stylistic approaches, rethought in relation to the specifics of the preparing to a musician-teacher.

Keywords: musical theoretical activity, solfeggio, harmony, analysis of musical compositions, musical theoretical education, practice-oriented approach, integrative approach.

Acknowledgement. This article was designed in the context of the research for the Department of Theory and History of Arts at the Moscow Pedagogical State University (MPGU). The author thanks the Editor-in-Chief of the journal “Musical Art and Education” E. V. Nikolaeva for valuable advice and assistance in working on the article.

For citation: Iofis B. R. Conceptual Foundations of Musical Theoretical Preparing to a Music Teacher. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 1, pp. 62–79 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-1-62-79.

Введение

64

Освоение музыкально-теоретических дисциплин является обязательной составной частью всех направлений профессиональной подготовки музыкантов, включая педагогическое образование. Несмотря на то что в современном виде музыкально-теоретическое образование формировалось на протяжении не менее четырёхсот лет (не считая ещё более длительную историю преподавания сольфеджио), осознание его специфики применительно к обучению музыкантов-педагогов как самостоятельной научной проблемы возникло только во второй половине XX века. Организационной предпосылкой для этого стало открытие музыкальных факультетов в педагогических вузах. Знаменательно, что первым из них стал факультет, созданный в 1959 году на базе

известного на всю страну учебного заведения – Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина, в настоящее время – Московский педагогический государственный университет (МПГУ). На первых порах представленность дисциплин в учебных планах воспроизводила структуру и содержание музыкально-теоретического образования, сложившегося в «классических» консерваториях (сольфеджио, элементарная теория музыки, гармония, полифония, анализ музыкальных произведений), но по мере накопления эмпирического опыта начались поиски особой дидактической модели, оптимизированной для решения задач подготовки учителей.

Научное осмысление указанной проблемы на начальном этапе шло преимущественно по пути исследования частных

педагогических аспектов данной предметной области и методики преподавания составляющих её отдельных дисциплин. Исключительное место в этом ряду занимают две статьи М. И. Ройтерштейна, в которых он обрисовывает контуры *целостной* концепции музыкально-теоретической подготовки учителя музыки, ядром которой является системный анализ музыкальных произведений [1; 2]. Более подробно музыкально-педагогические воззрения композитора и музыковеда, на протяжении 40 лет возглавлявшего кафедру теории и истории музыки МПГУ (МГПИ им. В. И. Ленина), раскрыты в статье, приуроченной к его 90-летию [3].

Если обратиться к относительно немногочисленным публикациям последних лет, имеющим отношение к заявленной теме исследования, то и здесь можно отметить отсутствие системного подхода к рассмотрению проблемы. В тех случаях, когда объектом изучения является процесс музыкально-теоретической подготовки студентов, авторы выбирают в качестве предмета педагогические условия реализации ценностно-смыслового [4] или жанрового [5] подходов, формирования музыкального тезауруса [6]. В ряде публикаций объект исследования сужается до процесса освоения какой-либо одной музыкально-теоретической дисциплины, в этом случае внимание концентрируется на конкретных педагогических технологиях [7; 8; 9] или подходах, методах [10] и способах достижения результатов обучения [11].

Вместе с тем можно отметить несколько научных статей, посвящённых совершенствованию музыкально-педагогического образования в целом, включая музыкально-теоретические дисциплины как одну из предметных областей [12; 13; 14; 15]. Приходится констатировать, что на концептуальном уровне музыкально-

теоретическая подготовка музыканта-педагога как самостоятельная проблема по-прежнему нуждается в системном исследовании, необходимость и актуальность которого определяется всё более осязаемым противоречием между практическими потребностями данной ветви образовательного процесса и недостаточной степенью её научно-методического обеспечения.

Особенности осуществления музыкально-теоретической подготовки студентов в условиях педагогического университета

Несмотря на то что общественное мнение обычно возводит на пьедестал педагогов-новаторов и порицает ретроградов, музыкальное образование само по себе в некоторой степени консервативно, поскольку в основе учебного процесса лежит освоение традиции. Всё это в полной мере относится и к музыкально-теоретическому образованию. Его современная модель восходит к предшествующей эпохе. В XX веке она была расширена, детализирована, обогащена новыми разделами, но ядро её содержания, структура, целевые ориентиры и базовые методические установки сохранили преемственность с идеями Нового времени.

Как отмечает Г. И. Лыжов, опираясь на идеи Ю. Н. Холопова, все источники XVII–XVIII веков, содержащие музыковедческие сведения, можно разделить на три группы:

- философско-эстетические трактаты, в которых теория музыки рассматривалась как частная область в широком поле гуманитарного и естественнонаучного познания мира;
- учебные руководства по композиции;
- практические пособия по расшифровке цифрованного баса, игре на

инструментах, пению, орнаментике [16]. При этом «критерий их различения определяется не столько изучаемыми предметами (которые могут совпадать), сколько целью работы в контексте деятельности её автора» [Там же, с. 172].

Такая направленность была обусловлена тем, что вплоть до XIX столетия музыкант мыслился как универсальный деятель искусства, который сочинял музыку, играл на нескольких музыкальных инструментах, при необходимости руководил оркестром и хором, а также обучал всему этому своих учеников. Неудивительно, что теория музыки осваивалась как руководство по композиции – обязательной и необходимой части служебных обязанностей капельмейстера, а вопрос о целесообразности её изучения и связанных с этим мотивационных аспектах не был актуальным.

Но уже в XIX веке набирает силу процесс углубления специализации музыкантов, в результате чего только для сравнительно небольшой их части сочинение музыки становится основным занятием. Вполне закономерно, что ценность изучения теории композиции для тех, кто не планирует состязаться с бессмертными классиками в создании шедевров, всё чаще ставится под сомнение.

На современном этапе педагогические условия освоения содержания теоретического музыкального знания, которое само по себе универсально, зависят от направления и профиля образовательной программы и применительно к профессиональной подготовке музыкантов разных направленностей являются специфическими. Вопрос о том, как необходимость освоения музыкально-теоретических дисциплин обосновывается для большого количества музыкантов-исполнителей (инструменталистов, вокалистов и дирижёров), лежит за рамками данного

исследования. Что же касается ещё более многочисленной категории музыкантов-педагогов, прежде всего – учителей музыки, то в этом случае есть возможность руководствоваться тремя важными положениями теории музыкального образования, разработанной Э. Б. Абдуллиним и Е. В. Николаевой [17].

Во-первых, это выявление комплекса педагогических принципов, в которых реализуется музыкально-педагогическая направленность музыкального образования. В их число входит «опора на интонационный, жанровый, стилистический подходы в изучении музыки» [Там же, с. 76]. Нельзя не отметить, что перечисленные категории относятся к самым трудным для понимания дидактическим единицам и до сих пор остаются дискуссионными темами в музыковедении, которые в традиционных учебных курсах присутствуют, по сути, на периферии информационного поля. Из этого вытекает необходимость разработки теоретико-методических основ включения указанных феноменов в содержание музыкально-теоретической подготовки музыканта-педагога.

Во-вторых, в предложенную Е. В. Николаевой систематизацию видов деятельности обучающихся в музыкальном образовании входит «музыкально-теоретическая деятельность» как необходимый инструмент освоения содержания учебных предметов. Сама по себе постановка этой проблемы уже предполагает более детализированное её рассмотрение применительно ко всем участникам образовательных отношений, в том числе и к учителям музыки в контексте их профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

В-третьих, среди приоритетных профессиональных качеств музыканта-педагога как создателя музыкально-образовательного процесса разработчики теории

музыкального образования указывают на музыкальность и музыкальное мышление (в качестве составной части профессионального мышления), в формировании и развитии которых значение музыкально-теоретических дисциплин очевидно, но соответствующие направления и задачи недостаточно проработаны.

Как уже отмечалось выше, отечественная модель музыкально-теоретической подготовки учителей музыки изначально имела в основе систему, сложившуюся в «классических» консерваториях. Однако в настоящее время такой подход можно признать не только нецелесообразным, но в некоторых аспектах даже невозможным. Обосновать это положение можно на основе анализа существенных различий в условиях образовательного процесса в «классических» консерваториях и педагогических университетах.

Одно из них лежит буквально на поверхности – это различия в уровне предстоящей профессиональной подготовки. В вузы искусства практически все студенты поступают после окончания учреждений среднего профессионального образования. Свообразным фильтром, позволяющим обеспечить однородность уровня подготовленности обучающихся, является содержание вступительных испытаний, формируемое в соответствии с требованиями к выпускникам колледжей искусства, и наличие конкурентной среды, в которой происходит отсев несоответствующих предъявляемым критериям абитуриентов. Какая бы стратегия музыкально-теоретического образования в вузе искусства ни выбиралась в дальнейшем – продолжение непосредственно «с того места, где остановились», или качественный скачок к новому формату – оно заведомо не является повторением предыдущего уровня.

Контингент обучающихся по профилю «Музыка» в педагогических университетах отличается высокой степенью неоднородности в отношении предыдущего уровня подготовки, что в ряде исследований рассматривается как одно из неблагоприятных обстоятельств для успешной реализации образовательных программ [7]. В учебных группах в разных пропорциях представлены три категории: студенты, имеющие подготовку в объёме колледжей искусств, музыкальных отделений педагогических колледжей и детских школ искусств. Также встречаются обучающиеся, которые до поступления в вуз вообще не имели дополнительного музыкального образования. Следует отметить, что число последних в некоторых удалённых от столиц педагогических университетах бывает весьма внушительным в процентном отношении.

На материале проведённого ранее исследования [18] можно сделать вывод, что за 10 лет (с 2005 по 2015 год) качественный состав студентов в учебных группах на музыкальном факультете МПГУ существенно изменился. Доля обучающихся, имеющих довузовскую музыкальную подготовку в объёме ДМШ, увеличилась с 7,84% до 47,62%, а окончивших музыкальные колледжи уменьшилась с 60,78% до 11,9%. В 2015 году в учебной группе несколько студентов (7,14% от общего числа), указали на отсутствие у них довузовской музыкальной подготовки (в 2005 году таких вообще не было). Почти неизменным осталось только количество окончивших музыкальные отделения педагогических колледжей – 31,37% и 28,57% соответственно. Анкетирование студентов 1 курса, проведённое в 2019 году, показало, что структура контингента обучающихся в плане довузовской музыкальной подготовки имеет тенденцию к стабилизации – по

сравнению с 2015 годом значительных изменений не произошло.

К этому следует добавить, что даже студенты с однотипным базовым средним профессиональным музыкальным образованием могут отличаться по профилю освоенной ранее образовательной программы: инструментальное исполнительство (включая широкий диапазон направленностей – от фортепиано до тромбона и тубы), хоровое дирижирование, сольное пение, теория музыки. Для каждого из них предусмотрен свой объём музыкально-теоретической подготовки. В «классических» консерваториях они оказываются на разных факультетах и объединяются в сравнительно однородные по составу группы, в педагогических университетах такой дифференциации нет.

Также необходимо учитывать влияние субъективных факторов: «фильтры» приёмных испытаний в педагогических вузах настроены на уровень «прилежного выпускника» ДМШ, поэтому абитуриенты, имеющие среднее профессиональное образование, справляются с заданиями, даже если их индивидуальные учебные достижения были невысокими и явно недостаточными для поступления в специализированные вузы искусства. В результате структура контингента обучающихся на музыкальных факультетах педагогических университетов в аспекте их предшествующей музыкально-теоретической подготовки оказывается в высокой степени неоднородной. При этом существующие нормативы финансирования не позволяют разделить их более, чем на 2–3 подгруппы. Очевидно, что решить эту проблему только организационными средствами невозможно.

Неизбежно встаёт вопрос о формировании на единой научной основе особой дидактической системы учебных курсов, сочетающей в содержании фундамен-

тальность, субъективную новизну и доступность для всех участников образовательного процесса. Фундаментальность, определяемая В. А. Тестовым как единство принципов научности, систематичности и последовательности [19], безусловно должна присутствовать на всех уровнях образования. Но есть, по крайней мере, одно важное различие между музыкально-теоретической подготовкой студентов в колледже и в университете: в первом случае в качестве дидактических единиц осваиваются отдельные элементы музыкального языка, а во втором – интонационные системы.

Такой подход позволяет формировать образовательное пространство, новое для всех студентов (конечно, в разной степени) и обеспечивающее более быстрое продвижение по пути познания. Отдельные элементы охватываются сознанием обучающихся не один за другим, а в виде комплексов, образующих разные структурные уровни. Их развёртывание от центра к периферии определяет логику этого процесса.

Для студентов, уже знакомых благодаря освоению образовательных программ среднего профессионального образования с большим количеством музыкальных текстов и явлений из области музыкального языка и речи, они предстают в новых ракурсах и контекстах, для понимания которых требуются некоторые усилия. В этом отношении накопленная до поступления в университет база компетенций становится своеобразным «бонусом», позволяющим быть более успешным в учёбе, но не гарантирующим высоких результатов «автоматически». Здесь напрашивается сравнение с таким даром природы, как абсолютный слух, наличие которого, как известно, не является обязательным условием для занятий музыкой, в том числе профессиональных,

не отменяет необходимость регулярной работы по самосовершенствованию, но даёт его обладателю некоторые преимущества перед другими. Таким образом, различия в уровне довузовской подготовки при данном подходе определяют только степень трудозатрат, необходимых для освоения нового для всех учебного материала.

Реализация практико-ориентированного подхода в музыкально-теоретической подготовке музыканта-педагога

Несмотря на то что научное содержание музыкально-теоретической подготовки должно быть единым для всех категорий обучающихся, необходимо отметить ещё одно важное отличие её в «классических» консерваториях и педагогических вузах. В первом случае она направлена (или должна быть направлена) преимущественно на композиторскую, музыкально-исполнительскую или музыкально-исполнительскую или музыкально-исполнительскую деятельность выпускника, во втором – на музыкально-педагогическую.

Разумеется, все выпускники вузов искусства получают квалификацию «преподаватель» (после окончания программ специалитета), и многие из них в дальнейшем занимаются в образовательных организациях разного уровня педагогической деятельностью, ограниченной какой-либо одной узкой областью – обучение игре на музыкальном инструменте, руководство учебным хором и др. В соответствии с этим содержание музыкально-теоретической подготовки студентов консерваторий представлено как выборочное освоение некоторых разделов теоретического музыкознания, количество которых, а также объём дидактических единиц, определяется исходя из представлений об их целесообразности, формируемых для

каждого профиля отдельно. Максимальный охват всех разделов характерен для обучения композиторов, музыковедов и симфонических дирижёров, минимальный – для вокалистов и исполнителей на духовых инструментах.

Стоит отметить, что в ДМШ и колледжах искусств педагогическая деятельность преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, получивших наибольшую по сравнению с другими подготовку в этой области, во многом сопоставима с деятельностью учителя музыки, особенно на занятиях по сольфеджио. Это сравнение заставляет проявлять осторожность в суждениях о том, что из учебного материала «пригодится», а что «никогда не пригодится» в общеобразовательной школе.

Однако осознание необходимости углублённой музыкально-теоретической подготовки учителя музыки нуждается в подкреплении мотивационными ресурсами не только в виде раскрытия связей с будущей практической деятельностью, но и в уподоблении ей деятельности учебной. Так общий для педагогического образования в целом практико-ориентированный подход может реализоваться и в области музыкально-теоретической подготовки.

Но для этого необходимо сместить акценты, изменить традиционную дидактическую систему, направленную на приоритетное освоение комплекса музыковедческих категорий и ценностных нормативов в процессе музыкально-теоретической деятельности. Практико-ориентированный подход в музыкально-теоретической подготовке педагога-музыканта означает *утверждение самой музыкально-теоретической деятельности в качестве системообразующего элемента и главного предмета освоения.*

Данный феномен в универсальном плане, а также применительно к таким субъектам, как музыкант-педагог и обучающиеся, пока исследован в значительно меньшей степени, чем музыкально-исполнительская или даже композиторская деятельность. В большинстве публикаций обычно рассматриваются отдельные частные аспекты, а наиболее полная из имеющихся характеристика, данная Э. Б. Абдуллиним и Е. В. Николаевой [17], нуждается в дополнении и детализации. Опираясь на разработанную ими концепцию музыкального образования, можно сформулировать цель музыкально-теоретической деятельности обучающихся как формирование у них *музыкальной грамотности*.

На сегодняшний день эта категория сравнительно часто встречается в публикациях по педагогике музыкального образования, но при этом её содержание фактически остаётся нераскрытым. В качестве рабочей гипотезы в данном исследовании предлагается определение музыкальной грамотности как *способности дифференцированно воспринимать, адекватно понимать и осмысленно создавать (интонировать) музыкальные тексты*.

В соответствии с предлагаемым определением музыкальная грамотность может рассматриваться в качестве основы для формирования музыкальной культуры обучающихся как *целевой* установки музыкального образования в целом. С другой стороны, она связана с идеей *образования на протяжении жизни*, поскольку степень дифференцированности восприятия, глубины понимания и осмысленности интонирования музыкальных текстов возрастает по мере восхождения с одного уровня на другой, а также в результате самосовершенствования.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что музыкально-

теоретическая деятельность обучающихся на разных уровнях образования может отличаться сложностью и масштабностью решаемых задач, а также глубиной полученных результатов, но при этом характеризуется общностью предмета (музыкальные тексты) и цели (формирование музыкальной грамотности). Из этого следует необходимость смены подходов к освоению дидактических единиц учебных дисциплин.

В рамках традиционной парадигмы теоретические сведения, независимо от того, охватывают ли они отдельные элементы музыкального языка или его системы, представлены как самоценные данности, по отношению к которым музыкальные тексты выполняют иллюстративную функцию, а практические учебные действия подчинены задаче закрепления полученных знаний. Предпосылкой для реализации практико-ориентированного подхода является перенос внимания на тексты как изначальные и наиболее достоверные источники информации о языково-речевых закономерностях музыки, при этом теоретические положения кристаллизуются на основе обобщения полученных данных. В общем образовании такой путь не только признан наиболее целесообразным методически [17], но и находит воплощение в опыте многих педагогов на протяжении длительного времени. Но в профессиональном образовании по-прежнему господствует иной подход.

Инструментом для извлечения информации из музыкальных текстов является анализ. В более ранних публикациях была обоснована целесообразность применения в процессе подготовки учителей музыки *педагогически ориентированного системного анализа* [20]. Его процедура имеет нелинейную модульную конфигурацию. Сущность процесса заключается

в поиске в музыкальном тексте ответов на универсальные вопросы, объединённые в четыре модуля, охватывающие его содержание, временную и пространственную организацию, а также систему гармонии.

Исходным и конечным пунктом каждой итерации является модуль содержания. Ответы на некоторые вопросы можно найти на основе анализа образов восприятия, ассоциативных связей и др. Но если результат представляется поверхностным, противоречивым, слишком субъективным, или вообще недостижимым, то поиск решения и его аргументации продолжается в других модулях, начиная с выявления особенностей временной организации текста.

Здесь также возможны непредвиденные затруднения, вследствие чего возникает необходимость обращения к другим модулям. Общеизвестно, что для выявления композиционно-драматургических закономерностей требуется также анализ интонационных систем фактуры и гармонии, а последнюю невозможно понять вне музыкальной формы. Кроме того, в каждом модуле представлены в разных аспектах проблемы ритма и мелоса, поскольку первый буквально всё пронизывает изнутри, а второй всё в себе объединяет. В целом траектория движения аналитической мысли во многом определяется ситуационно, она непредсказуема и неповторима. Это объясняется тем, что даже в канонических культурах каждый музыкальный текст уникален.

Данный метод анализа не нацелен на всеохватность и целостность. В соответствии с задачами конкретного занятия возможна различная степень выявления закономерностей разных средств выразительности, но обязательно в контексте их содержательных функций. Системность при этом обеспечивается опорой на

представление о музыке как интонационной метасистеме [21].

Высшее образование, как отмечает Н. М. Гарипова, «выступает некой моделью для средней школы, и его методы неосознанно копируются в ней выпускниками вузов (практикующими педагогами)» [22, с. 28]. Вместе с предлагаемой методикой анализа студенты не только на уровне подсознания, но и осознанно усваивают *педагогическую модель руководства музыкально-теоретической деятельностью обучающихся*, что и позволяет вписать его в контекст практико-ориентированного подхода. Но это не единственная форма их деятельности в рамках аудиторных и самостоятельных занятий. В связи с этим актуальность приобретает вопрос об интеграции разных элементов музыкально-теоретической подготовки будущих учителей музыки.

Интегративный подход к музыкально-теоретической подготовке музыканта-педагога

Интегративный подход к музыкально-теоретической подготовке учителя музыки может быть в полной мере реализован при условии направленности данной предметной области на формирование приоритетных профессиональных качеств музыканта-педагога. Таким образом, основу интеграции элементов музыкально-теоретической подготовки учителей музыки составляет не только её содержание, основанное на представлении о данном виде искусства как единой интонационной метасистеме [21; 23], но также личностная и деятельностная составляющие образовательного процесса. Собственно говоря, интеграция реализуется не в научных исследованиях, не в методических разработках, не в учебных планах и не в рабочих программах

дисциплин и практик. Она осуществляется непосредственно в сознании обучающихся, но при соблюдении некоторых педагогических условий.

Интегративный подход в музыкально-теоретическом образовании в целом открывает дополнительные перспективы для его развития. Наиболее радикальные решения в этом направлении предлагаются применительно к профессиональной подготовке композиторов и музыковедов [24]. В историческом аспекте в этом случае правомерно говорить о *реинтеграции*, о тенденции к возвращению утерянного единства, некогда заложенного в преподавании техники музыкальной композиции, но уже на новом витке диалектической спирали.

Для подготовки учителя музыки в настоящее время данный подход также представляется насущно необходимым. Возможность его внедрения обоснована методологически [23], а препятствия на этом пути обусловлены преимущественно внешними, социокультурными и психологическими причинами.

Приведённое выше высказывание Н. М. Гариповой можно в полной мере отнести и к преподавателям музыкально-теоретических дисциплин в педагогических университетах, которые, как правило, являются выпускниками «классических» консерваторий и по факту воспроизводят усвоенную там педагогическую систему, нередко сопротивляются даже самой идее что-либо в ней изменить, воспринимая это как покушение на принцип фундаментальности.

Не менее значимы и существующие в общественном мнении стереотипные представления об уровнях престижности разных траекторий музыкального образования. Конечно, сам по себе выбор между возможностями объездить с гастрольями весь мир, сидя в оркестре на последнем

пульте вторых скрипок, или ежедневно находиться в центре внимания аудитории обучающихся, постоянно меняя своё музыкантское амплуа, представляется дискуссионным. Но тем не менее наличие в учебных планах педагогического направления стандартного набора дисциплин и традиционность дидактики интерпретируются как формальное подтверждение того, что музыкально-теоретическая подготовка будущих учителей является полноценной и «не хуже» чем в «классических» консерваториях.

По этим причинам в исследованиях рассматриваются преимущественно такие подходы к интеграции музыкально-теоретических дисциплин, которые не затрагивают сложившуюся структуру и содержание предметной области. Но это сдерживает её развитие и, в конечном счёте, предопределяет всё более нарастающий разрыв между учебной деятельностью и актуальной творческой практикой. Не менее значимым является также несоответствие достигаемого уровня профессионального мастерства и требований, предъявляемых к выпускнику университета в реальном образовательном процессе.

Иллюстрацией к последнему утверждению может служить следующий факт. На основе анкетирования 117 молодых учителей музыки в городе Саратове и Саратовской области было выявлено, что их удовлетворённость полученной в вузе музыкально-теоретической подготовкой в рамках традиционного набора дисциплин: «Сольфеджио», «Гармония», «Анализ музыкальных произведений», «Полифония» составила только 48,7% [15]. К сожалению, в этом исследовании не раскрывается содержание модуля музыкально-теоретической подготовки, а предлагаемые рекомендации в основном направлены на совершенствование другой дисциплины – «Методики

музыкального образования», о присутствии которой в учебном плане данного профиля в статье не упоминается.

По мнению М. Н. Гариповой, «музыкально-педагогическое образование в его современной форме таит в себе глубокое противоречие, заключающееся в том, что дисциплины, связанные с искусством, нередко осваиваются как научное знание» [22, с. 28]. Это можно указать в качестве вероятной причины дефицита готовности к осуществлению музыкально-теоретической деятельности учителя музыки у выпускников педагогического вуза.

Одним из условий реализации практической ориентированности музыкально-теоретической подготовки, её интегративности и направленности на формирование приоритетных профессиональных качеств педагога-музыканта является переосмысление дидактических систем каждой дисциплины и всего блока в целом.

Первым в этом ряду стоит учебный курс «Сольфеджио». Его цель можно определить как формирование у студентов способности решать профессиональные задачи в области музыкального искусства и образования, требующие высокого уровня развития музыкального слуха в единстве всех составляющих его компонентов, музыкального мышления и музыкальной памяти. Задачи такого рода представлены в следующих далее в соответствии с учебным планом дисциплинах: «Гармония», «Анализ музыкальных произведений», «История зарубежной музыки», «История отечественной музыки».

Но в контексте междисциплинарной интеграции курс «Сольфеджио» выполняет значительно больше функций, чем непосредственная подготовка к освоению других дисциплин. Прежде всего, он базируется на музыкально-исполнительской (вокальной и инструментальной) и музыкально-слушательской деятельности, то

есть не является исключительно теоретическим. При этом собственно техника исполнительства вынесена за рамки дидактической системы, но зато в центре внимания находятся выявление, осознание и переживание в процессе учебной деятельности выразительных ресурсов лада, ритма, фактуры и музыкального синтаксиса.

В курсе «Сольфеджио» происходит накопление опыта чувственного восприятия элементов музыкального языка, столь необходимого для выхода на уровень теоретического обобщения в дальнейшем. Освоение большого количества одно- и многоголосных фрагментов позволяет сформировать обширную интонационную «базу данных», на которую можно опираться в курсах музыкально-исторических дисциплин. В дальнейшем эти музыкальные тексты, воспринимаемые чувственно и постигаемые непосредственно-интуитивно, пропущенные обучающимися «сквозь себя», в том числе выученные наизусть, становятся предметом анализа и источниками теоретических знаний о стилях и жанрах. Так реализуется классический для музыкального образования метод забегания вперёд и возвращения к пройденному на более высоком уровне [17].

Если содержание дисциплины «Сольфеджио» в целом укладывается в привычные представления о ней, то этого нельзя сказать о других частях модуля музыкально-теоретической подготовки педагога-музыканта. Для реализации таких педагогических подходов, как практическая ориентированность, интегративность и направленность на формирование приоритетных профессиональных качеств учителя музыки, необходимо осуществлять развёртывание дидактической системы в формате единого непрерывного практикума, формально разделённого на две дисциплины, объединённые общей целью, – *формирование готовности студентов к осуществлению*

музыкально-теоретической деятельности музыканта-педагога и руководству музыкально-теоретической деятельностью обучающихся на уроках музыки и в системе дополнительного образования.

Указанная цель достигается посредством анализа музыкальных текстов, сочинения музыкальных эскизов, а также упражнений на фортепиано (включая гармонизацию гамм), создания и исполнения собственных аранжировок популярных песен с аккомпанементом. Всё перечисленное направлено в совокупности на практическую подготовку студентов педагогических университетов, то есть осуществление ими учебных действий, являющихся проекцией элементов профессиональной деятельности музыканта-педагога. На основе обобщения результатов анализа музыкальных текстов, направленного в том числе на упражнения и мелодии для подбора аккомпанемента (на этапе постановки задания), формируются знания в области теоретического музыковедения, при этом на уровне самых современных научных представлений.

74 Таким образом, музыкально-теоретическая подготовка учителя опирается на все виды собственно музыкальной деятельности, что предопределяет направления «внешней» интеграции с другими предметными блоками. Но если почти всё перечисленное укладывается в современные представления о дисциплине «Анализ музыкальных произведений», то весьма заметно отсутствие традиционной составляющей учебного курса «Гармония» – решения задач на гармонизацию мелодии и баса. Разумеется, создание собственных аккомпанементов к популярным песням в некоторой степени выполняет аналогичную функцию, но здесь есть и существенные отличия.

Как известно, «академическая» задача по гармонии сформировалась из

важнейшего элемента техники композиции XVII–XVIII веков – сочинения и аранжировки хоралов (в более поздней российской традиции – образцов знаменного распева). Уникальность и незаменимость этого вида учебной деятельности заключается в требовании строгого соответствия ладового и фактурного голосоведения, а также в тенденции к абсолютизации функциональной дифференциации элементов гомофонного склада.

Все остальные составляющие – логика выбора аккордов и объединение их в последовательности (от трезвучий главных ступеней в диатонике до хроматической тональности, отклонений, модуляций, энгармонизма и эллипсиса), формообразование средствами гармонии – могут осваиваться в процессе работы над аккомпанементом. В связи с этим задачи по гармонии в ограниченном количестве включаются в число учебных работ на этапе формирования представлений о закономерностях интонационной системы фактуры в условиях разных складов *на основе компаративного подхода* и выполняются параллельно с сочинением эскизов в полифонических жанрах (*basso ostinato*, инвенции и др.).

Заключение

В рамках данной статьи были рассмотрены такие педагогические подходы, как практико-ориентированный и интегративный, определяющие направленность на формирование приоритетных профессиональных качеств музыкантов-педагогов. Для их реализации необходим пересмотр дидактической системы блока музыкально-теоретических дисциплин, что даёт основания говорить об их особом, центральном положении в общей концепции музыкально-теоретической подготовки учителя музыки.

Данная концепция может быть обогащена включением в неё и других элементов, в том числе упомянутых выше ценностно-смыслового, жанрового, компаративного подходов. Анализ их сущности и места в системе представляются перспективными для дальнейших исследований.

Отдельного внимания заслуживает коллективная публикация, в которой предлагается модель музыкально-теоретической подготовки студентов на основе историко-стилевого подхода [25], что определяет необходимость существенного пересмотра дидактической системы традиционных курсов. В зависимости от направленности образовательной программы она может реализоваться в двух вариантах: «комплекс-контрапункт» и «комплекс-сплав».

Вместе с тем данная модель ориентирована на подготовку музыкантов-исполнителей и музыковедов. Заложенное в её основе представление об эволюции музыкальных стилей в виде линейного восхождения к современности как вершине видится несколько схематичным без учёта дивергентной и спиралеобразной траекторий в историческом развитии интонационной метасистемы музыки.

Безусловно, выстраивание процесса освоения явлений музыкального языка как

последовательное прохождение сквозь стили эпох возможно и в процессе обучения будущих учителей музыки, но педагогические условия реализации такого подхода пока остаются недостаточно исследованными.

Подводя итог, необходимо также подчеркнуть, что выбор и внедрение тех или иных подходов не может быть ни самоцелью, ни компенсирующим ответом на ухудшение некоторых организационных условий образовательного процесса (например, уменьшение количества аудиторных занятий, отводимых на дисциплину). Ведущим и истинным мотивом научных поисков в этой области является стремление повысить эффективность профессиональной подготовки обучающихся.

В полной мере это относится и к музыкально-теоретическому образованию. Какими бы несоизмеримыми по уровню сложности ни казались учебные задачи, решаемые студентами в университетских аудиториях и детьми на уроке музыки или в системе дополнительного образования, это не «башня из слоновой кости», не «искусство для искусства», как иногда видится со стороны, а неотъемлемая часть процесса формирования музыкального интеллекта учителя, потенциал которого будет раскрываться как в школьном классе, так и во внеаудиторной работе.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Ройтерштейн М. И.* Курс музыкального анализа в учебном плане подготовки учителя пения // Учёные записки № 399: Музыкально-педагогическая подготовка учителя: Сборник статей: / Редкол.: Г. М. Цыпин (отв. ред.) и др. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1970. С. 186–194.
2. *Ройтерштейн М. И.* Анализ музыкальных произведений и анализ музыкальных форм // Музыкальная академия. 2004. № 1. С. 82.
3. *Иофис Б. Р. М. И.* Ройтерштейн: научная деятельность и авторская модель музыкально-теоретической подготовки учителя музыки // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2015. № 4 (12). С. 80–91.
4. *Федотова Т. Ю.* Ценностно-смысловой подход в музыкально-теоретической подготовке студентов педагогического колледжа // Искусство и образование. 2022. № 4 (138). С. 147–153. DOI 10.51631/2072-0432_2022_138_4_147.

5. Арановская И. В., Орлова Т. С. Педагогические условия реализации жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (167). С. 68–75.
6. Ромашкова О. Н., Сорокина Е. А. Формирование музыкального тезауруса как одно из актуальных направлений в преподавании музыкально-теоретических дисциплин // Человеческий капитал. 2022. № 1 (157). С. 138–144.
7. Озаренская Н. В. О развитии некоторых базовых навыков по сольфеджио у будущих учителей музыки // Проблемы межрегиональных связей. 2022. № 20. С. 55–58.
8. Буторина Н. И., Коновалов А. А. Фонограмма как средство развития навыка многоголосного пения студентов на занятиях по сольфеджио // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 55. С. 247–258.
9. Переверзева М. В., Шевчук Л. Э. Гейм-технологии в процессе освоения музыкально-теоретических дисциплин // Учёные записки Российского государственного социального университета. 2019. Т. 18. № 4 (153). С. 131–137.
10. Сизова Е. Р. Реализация метапредметного подхода в преподавании курса гармонии на основе интерактивных методов обучения в системе высшего музыкального образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. № 2 (22). С. 92–102.
11. Паршина Л. Г., Карпушина Л. П. Формирование готовности студентов к раскрытию музыкального образа (в рамках дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний») // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 2 (46). С. 75–83.
12. Дресвянникова Н. М. Овладение интерактивными методами обучения будущими учителями музыки в вузе в процессе подготовки к профессиональной деятельности // Перспективы науки. 2020. № 2 (125). С. 132–135.
13. Царева Н. А., Пылаева Л. Д., Пылаев М. Е. Междисциплинарный подход в подготовке магистров музыкально-педагогического образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 9–17.
14. Федотова Т. Ю., Немировская И. Д. Интегративные связи в преподавании дисциплин музыкально-теоретического и музыкально-исторического циклов // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 329–333.
15. Сергиенко И. Н. К вопросу о совершенствовании профессиональной подготовки будущих учителей музыки // Педагогика и психология образования. 2018. № 3. С. 105–113.
16. Музыкально-теоретические системы: учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов / Ю. Н. Холопов [и др.]; [ред.: Т. С. Кюрегян, В. С. Ценова (отв. ред.)]; Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. М.: Композитор, 2006. 631 с.
17. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 2013. 432 с.
18. Иофис Б. Р. Влияние объективных и субъективных факторов на процесс и результаты сочинения музыки как учебно-творческой деятельности студентов педагогических вузов // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2016. № 1(13). С. 72–87.
19. Тестов В. А. Качество и фундаментальность образования: взаимосвязи и противоречия // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2009. № 9. С. 77–80.
20. Иофис Б. Р. Анализ музыкального текста: исследовательский и педагогический аспекты // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. № 4 (24). С. 70–84.
21. Иофис Б. Р. Модель интонационной формы музыки как основа содержательного единства

- музыкально-теоретического образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2014. № 3 (7). С. 103–112.
22. *Гарипова Н. М.* Конвергентный потенциал психологической составляющей музыкально-педагогического образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 4. С. 25–39. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-4-25-39.
 23. *Иофис Б. Р.* Интегративный подход к преподаванию музыкально-теоретических дисциплин // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 2. С. 79–92. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-2-79-92.
 24. *Ценова В. С.* К теории современной музыкальной композиции (на материале советской музыки) // Советская музыка. 1991. № 9. С. 81–86.
 25. *Вялухина В. И., Городилова М. В., Ермаков А. А., Коробова А. Г., Мешкова А. С.* Историко-стилевой подход в преподавании музыкально-теоретических дисциплин (из опыта кафедры теории музыки Уральской консерватории) // Художественное образование и наука. 2022. № 4 (33). С. 6–16. DOI 10.36871/hon.202204006.

Поступила 20.02.2023; принята к публикации 24.03.2023.

Об авторе:

Иофис Борис Романович, заведующий кафедрой теории и истории искусств Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (улица Малая Пироговская, 1, строение 1, Москва, Российская Федерация, 119435), кандидат педагогических наук, доцент, iofisbr@gmail.com

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Reuterstein M. I. Kurs muzykal'nogo analiza v uchebnom plane podgotovki uchitelya peniya [Music Analysis Course in the Singing Teacher Training Program]. *Uchyonye zapiski № 399: Muzykal'no-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya* [Educational notes No. 399: Musical and Pedagogical Teacher Preparing]. Collection of articles: editorial board: G. M. Tsy-pin (ed.), etc. Moscow State Pedagogical Institute named after V. I. Lenin, 1970, pp. 186–194 (in Russian).
2. Reuterstein M. I. Analiz muzykal'nykh proizvedenij i analiz muzykal'nykh form [Analysis of Musical Works and Analysis of Musical Forms]. *Muzykal'naya akademiya* [Music Academy]. 2004, no. 1, p. 82 (in Russian).
3. Iofis B. R. M. I. Reuterstein: Scientific Activity and the Author's Model of Musical and Theoretical Preparing to a Music Teacher. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2015, no. 4 (12), pp. 80–91 (in Russian).
4. Fedotova T. Yu. Tsennostno-smyslovoj podkhod v muzykal'no-teoreticheskoy podgotovke studentov pedagogicheskogo kolledzha [Value-Semantic Approach in Music-Theoretical Training to Pedagogical College Students]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Bulletin of Art and Education]. 2022, no. 4(138), pp. 147–153 (in Russian). DOI: 10.51631/2072-0432_2022_138_4_147.
5. Aranovskaya I. V., Orlova T. S. Pedagogicheskie usloviya realizatsii zhanrovogo podkhoda k obucheniyu studentov vuzov iskusstv muzykal'no-teoreticheskimi disciplinami [Pedagogical

- Conditions for the Implementation of a Genre Approach to Teaching Students of Art Universities Musical and Theoretical Disciplines]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022, no. 4 (167), pp. 68–75 (in Russian).
6. Romashkova O. N., Sorokina E. A. Formirovanie muzykal'nogo tezaurusa kak odno iz aktual'nykh napravlenij v prepodavanii muzykal'no-teoreticheskikh disciplin [The Formation of a Musical Thesaurus as One of the Actual Directions in Teaching Musical and Theoretical Disciplines]. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2022, no. 1 (157), pp. 138–144 (in Russian).
 7. Ozarenskaya N. V. O razvitiu nekotorykh bazovykh navykov po sol'fedzhio u budushchikh uchitelej muzyki [On the Development of Some Basic Skills in Solfeggio for Future Music Teachers]. *Problemy mezhregional'nykh svyazey* [Problems of Interregional Relations]. 2022, no. 20, pp. 55–58 (in Russian).
 8. Butorina N. I., Konovalov A. A. Fonogramma kak sredstvo razvitiya navyka mnogogolosnogo peniya studentov na zanyatiyakh po sol'fedzhio [Phonogram as a Means of Developing the Skill of Polyphonic Singing of Students in Solfeggio Classes]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts]. 2021, no. 55, pp. 247–258 (in Russian).
 9. Pereverzeva M. V., Shevchuk L. E. Gejm-tehnologii v processe osvoeniya muzykal'no-teoreticheskikh disciplin [Game Technologies in the Process of Mastering Musical and Theoretical Disciplines]. *Uchyonye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta* [Scientific Notes of the Russian State Social University]. 2019, vol. 18, no. 4 (153), pp. 131–137 (in Russian).
 10. Sizova E. R. Realization of Meta-subject Approach in Teaching the Course of Harmony Based on Interactive Methods of Training in Musical Higher Education Institution. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2018, no. 2 (22), pp. 92–102 (in Russian).
 11. Parshina L. G., Karpushina L. P. Formirovanie gotovnosti studentov k raskrytiyu muzykal'nogo obraza (v ramkakh discipliny "Osnovy muzykal'no-teoreticheskikh znaniy") [Formation of Students' Readiness to Reveal a Musical Image (Within the Framework of the Discipline "Fundamentals of Musical and Theoretical Knowledge")]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [Humanities and Education]. 2021, vol. 12, no. 2 (46), pp. 75–83 (in Russian).
 12. Dresvyannikova N. M. Ovladenie interaktivnymi metodami obucheniya budushchimi uchitelyami muzyki v vuze v processe podgotovki k professional'noj deyatel'nosti [Mastering Interactive Teaching Methods by Future Music Teachers at a University in Preparation for Professional Activity]. *Perspektivy nauki* [Prospects of Science]. 2020, no. 2 (125), pp. 132–135 (in Russian).
 13. Tsareva N. A., Pylaeva L. D., Pylaev M. E. Mezhdisciplinarnyj podkhod v podgotovke magistrrov muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya [Interdisciplinary Approach in the Preparation of Masters of Music and Pedagogical Education]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya* [Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology]. 2020, no. 3, pp. 9–17 (in Russian).
 14. Fedotova T. Yu., Nemirovskaya I. D. Integrativnye svyazi v prepodavanii disciplin muzykal'no-teoreticheskogo i muzykal'no-istoricheskogo tsiklov [Integrative Connections in Teaching Disciplines of Musical-Theoretical and Musical-Historical Cycles]. *Samarskij nauchnyj vestnik* [Samara Scientific Bulletin]. 2019, vol. 8, no. 3 (28), pp. 329–333 (in Russian).
 15. Sergienko I. N. K voprosu o sovershenstvovanii professional'noj podgotovki budushchikh uchitelej muzyki [On the Issue of Improving the Professional Preparing to Future Music Teachers]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Pedagogy and Psychology of Education]. 2018, no. 3, pp. 105–113 (in Russian).
 16. *Muzykal'no-teoreticheskie sistemy* [Musical-Theoretical Systems]. Textbook for Historical-Theoretical and Compositional Faculties of Music Universities. Yu. N. Kholopov [Et Al.]; Ed.:

- T. S. Kyuregyan, V. S. Tsenova (Ed.); Moscow State Tchaikovsky Conservatory. Moscow: Publishing House "Composer", 2006, 631 p. (in Russian).
17. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of Music Education]. Textbook for Students Higher Pedagogical Education. 2nd ed., rev. and add. Moscow: Publishing House "Prometheus", 2013. 432 p. (in Russian).
 18. Iofis B. R. The Influence of Objective and Subjective Factors on the Process and Results of Composing Music as an Educational and Creative Activity of Students of Pedagogical Universities. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2016, no. 1(13), pp. 72–87 (in Russian).
 19. Testov V. A. Kachestvo i fundamental'nost' obrazovaniya: vzaimosvyazi i protivorechiya [Quality and Fundamental Nature of Education: Interrelations and Contradictions]. *Vestnik instituta: prestuplenie, nakazanie, ispravlenie* [Bulletin of the Institute: Crime, Punishment, Correction]. 2009, no. 9, pp. 77–80 (in Russian).
 20. Iofis B. R. Musical Text Analysis: Research and Pedagogical Aspects. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2018, no. 4 (24), pp. 70–84 (in Russian).
 21. Iofis B. R. The Model of Intonation Form of Music as the Basis of the Meaningful Unity of Musical-Theoretical Education. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2014, no. 3 (7), pp. 103–112 (in Russian).
 22. Garipova N. M. Convergent Potential of the Psychological Component of Music-Pedagogical Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 4, pp. 25–39 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-4-25-39.
 23. Iofis B. R. An Integrative Approach to Teaching Musical Theoretical Disciplines. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 2, pp. 79–92 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-2-79-92.
 24. Tsenova V. S. K teorii sovremennoj muzykal'noj kompozitsii (na materiale sovetской muzyki) [To the Theory of Modern Musical Composition (Based on the Material of Soviet Music)]. *Sovetskaya muzyka* [Soviet Music]. 1991, no. 9, pp. 81–86 (in Russian).
 25. Vyalukhina V. I., Gorodilova M. V., Ermakov A. A., Korobova A. G., Meshkova A. S. Istoriko-stilevoj podkhod v prepodavanii muzykal'no-teoreticheskikh disciplin (iz opyta kafedry teorii muzyki Ural'skoj konservatorii) [Historical and Stylistic Approach in Teaching Music-Theoretical Disciplines (From the Experience of the Department of Music Theory at the Ural Conservatory)]. *Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka* [Art Education and Science]. 2022, no. 4 (33), pp. 6–16 (in Russian). DOI 10.36871/hon.202204006.

Submitted 20.02.2023; revised 24.03.2023.

About the author:

Iofis Boris R., Acting Head of the Department of Theory and History of Arts, Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, iofisbr@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.