

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Ли Линьна

**МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Соловцова Ирина Афанасьевна

Волгоград – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ И СИСТЕМА ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ: ПРОСТРАНСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	23
1.1. Музыкально-педагогическая школа как педагогический феномен: сущностные и структурные характеристики.....	23
1.2. Особенности современного этапа развития системы высшего музыкального образования КНР: противоречия, проблемы, тенденции...60	
Выводы первой главы.....	82
ГЛАВА 2. РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ШКОЛ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ.....	86
2.1. Возможности музыкально-педагогических школ в решении задач профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования современного Китая.....	86
2.2. Принципы подготовки исполнителей инструментальной музыки в системе высшего музыкального образования Китая в контексте формирования национальной музыкально-педагогической школы.....	105
Выводы второй главы.....	121
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	124
ЛИТЕРАТУРА.....	128

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном мире степень развитости страны определяется не только её экономическими достижениями, но и культурным уровнем. Музыка как неотъемлемая составляющая культуры имеет особое значение для современного Китая. Музыканты-исполнители выполняют важную миссию на международной арене, поскольку их достижения способствуют росту престижа Китайской Народной Республики в мировом сообществе. Подготовка музыкантов-исполнителей на уровне современных требований позволяет решать важные социально-культурные проблемы, такие как повышение культурного уровня населения страны, консолидация общества на основе национальных ценностей, создание «территории согласия» во взаимодействии между странами и народами, расширение культурного сотрудничества с другими государствами и повышение качества такого сотрудничества. Перечисленные возможности обусловлены универсальностью и доступностью языка музыки для понимания каждого человека вне зависимости от национальной принадлежности и социального статуса. В свою очередь, степень реализации и качество названных возможностей напрямую зависят от уровня подготовки музыкантов и от культуры исполнения музыкальных произведений [122]. Не случайно в стратегии модернизации образования до 2035 г., утверждённой в Китае в 2019 г., в качестве важнейших задач в совершенствовании системы образования названы пропаганда культурного наследия и расширение возможностей служить обществу.

Музыкальное образование обладает несомненной ценностью в развитии не только общества и культуры, но и человека [308]. Международное общество музыкального образования предлагает выявлять и реализовывать возможности людей, способствовать их

творческой самореализации, повышению качества жизни посредством повышения ценности и значимости музыкального образования. По словам китайского исследователя Сюй Бо, китайцы «считают музыкальное обучение необходимой составляющей духовного развития человека, средством, способным возвысить его до уровня национальной доктрины: вывести Китай на первое место в мире (не только в области экономики, но в плане национального авторитета в мировой культуре)» [227, с. 62].

Музыкальное искусство в Китае традиционно относят к числу самых важных из всех видов искусства. В древние времена умение исполнять, слушать, воспринимать и понимать музыку считалось обязательным для образованного человека. Значимость музыкального образования в общем развитии человека, в воспитании у него нравственных качеств выделял Конфуций. В современном Китае совершенствование системы высшего музыкального образования является одним из важнейших направлений модернизации образования. Правительство страны уделяет большое внимание культуре, стараясь поднимать престиж искусства. Благодаря государственной поддержке высшее музыкальное образование в Китае считается одним из престижнейших.

Как отмечают российские (А.Б. Бородин, Д.И. Варламов, А.В. Малинковская, Т.Г. Мариупольская, Л.Г. Сухова и др.) и китайские (Бянь Мэн, Гу Дан, И Кайцзи, Лу Гуньхуа и др.) исследователи, на процесс подготовки музыкантов-исполнителей существенное влияние оказывают музыкально-педагогические школы на разных уровнях их функционирования – мировом, национальном, региональном, уровне школ-классов. Обучение игре на фортепиано, как наиболее популярном в Китае музыкальном инструменте, признаётся одним из самых востребованных направлений высшего музыкального образования. Выдающиеся китайские пианисты не только создают блестящие образцы

интерпретации фортепианной музыки, входят в состав жюри международных конкурсов и выступают в качестве их организаторов, но и проводят мастер-классы, другие мероприятия педагогической направленности, преподают по классу фортепиано не только в китайских, но и в высокорейтинговых зарубежных музыкальных вузах. Это заставляет обратить особое внимание на музыкально-педагогические фортепианные школы, существующие в настоящее время в Китае, как на фактор совершенствования системы высшего музыкального образования КНР [121].

Анализ исследований С.А. Айзенштадта, В.Г. Мозгота, Сюй Бо, А.В. Харуто, Чжоу Сяои, Ян Цзе и других убеждает в том, что в настоящее время китайская национальная музыкально-педагогическая школа развивается опережающими темпами по отношению к подготовке музыкантов-исполнителей в системе высшего музыкального образования. При этом на первый план выходит исполнительская составляющая музыкально-педагогической школы. Что касается педагогической составляющей, то её формированию и научному осмыслению пока не уделяется достаточного внимания в научном и научно-педагогическом сообществах Китая и России. Между тем процесс профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей в музыкальных вузах КНР нуждается в эффективном и современном методологическом и теоретическом обеспечении, способствующем не только развитию исполнительской культуры и мастерства студентов, но и формированию у них знаний и умений, необходимых для реализации педагогической деятельности, которой многие выпускники педагогических вузов занимаются в образовательных организациях разных типов или в частном порядке. Этому могут способствовать систематизация на основе глубокого теоретического анализа информации о существующих в настоящее время в Китае музыкально-педагогических школах, выявление

их достоинств, достижений и проблем, определение тенденций и перспектив развития, существенно влияющих на процесс подготовки специалистов в музыкальных вузах страны. Однако нам не удалось обнаружить исследования на русском и китайском языках, в которых данная проблема рассматривается с позиций целостного подхода, с акцентом на педагогической составляющей феномена музыкально-педагогической школы.

Степень научной разработанности проблемы исследования.

Проблематика, так или иначе связанная с музыкально-педагогическими школами Китая и их ролью в развитии системы высшего музыкального образования КНР, является предметом довольно многочисленных и разнообразных исследований, выполненных как в Китае, так и в России. В связи с этим можно говорить о сложившихся для решения проблемы данного исследования *теоретических предпосылках*. К ним следует отнести исследования, связанные с выявлением характеристик феномена музыкально-педагогической школы. Этот вопрос рассматривают в первой (по нашей классификации) группе исследований С.А. Айзенштадт, Ю.В. Болотов, А.Б. Бородин, Д.И. Варламов, М.В. Воротной, В.Д. Иванов, М.Н. Курбатов, А.В. Малинковская, Т.Г. Мариупольская, В.Г. Мозгот, Л.А. Рапацкая, Л.Г. Сухова, Вэй Пин, Гу Дана, Динь Лян, Чжан Цзин и др.

Вторая группа исследований (И.В. Арановская, Г.Б. Двойнина, Е.Р. Ильина, И.Э. Рахимбаева, Вэй Пин, Ли Чжуо, Му Юань, Ню Яцян, Се Хэн, Сюй Бо, Чжоу Вэй, Ян Си и др.) посвящена проблемам теории и технологии подготовки исполнителей инструментальной музыки в современном Китае, в том числе культурологическим основаниям такой подготовки, а также вопросам подготовки исполнителей инструментальной музыки в условиях межкультурного взаимодействия

(И.С. Батракова, Н.Ф. Радионова, А.В. Тряпицын, Сюй Чаожань, У Дэмин, Чжоу Вэй и др.).

В исследованиях третьей группы рассмотрены вопросы влияния зарубежных музыкально-педагогических школ на становление и развитие национальной китайской музыкально-педагогической школы (Е.С. Полякова, Ван Аньчао, Ван Сяочжи, Лян Вэньгуан, Хуан Цюнцун, Чжан Вэй, Чжан Илин, Чжан Хуэйчао и др.).

Признавая серьёзные научные достижения в рамках данного проблемного поля, следует, тем не менее, отметить, что в перечисленных исследованиях акцент сделан на понимании музыкально-педагогической школы как культурологического или исполнительского феномена. Что касается собственно педагогических аспектов, то они разрабатываются главным образом на методическом уровне. Кроме того, в последние годы в функционировании и развитии музыкально-педагогических школ Китая в аспекте их влияния на систему высшего музыкального образования КНР [126] обозначились новые тенденции, пока не освещённые и не проанализированные в исследованиях китайских и российских учёных. В результате актуализируется проблема изучения теории и практики подготовки музыкантов-исполнителей в контексте формирования в Китае национальной музыкально-педагогической школы.

Можно констатировать наличие *практических предпосылок* для решения проблемы, связанной с современным состоянием и перспективами развития музыкально-педагогических школ Китая. В качестве таких предпосылок выступают стратегия модернизации образования в Китае до 2035 г., новые программы музыкального образования, принятые в системе профессионального образования, выдающиеся достижения представителей китайской национальной фортепианной школы (Ван Юйцзя, Лан Лан, Чэнь Са и др.). Однако все

эти явления не получили достаточного освещения как проявления единого процесса становления и развития музыкально-педагогических школ, их влияния на систему высшего музыкального образования КНР с позиций целостного подхода.

Анализ исследований в области методологии, теории и технологии музыкального образования, истории педагогики, искусствоведения, выполненных в Китае и России, а также современной практики музыкального образования в Китае позволил выявить **противоречия** между:

- потребностью в научном знании о сущностных характеристиках музыкально-педагогической школы как целостного педагогического феномена и акцентированием внимания исследователей на исполнительской и культурологической сторонах данного феномена;

- необходимостью учёта социокультурных и образовательных особенностей конкретной страны при подготовке исполнителей инструментальной музыки и дефицитом сравнительно-педагогических исследований, в которых такие особенности были бы представлены системно, в структурированном виде;

- запросом китайской системы музыкального образования на научно обоснованные модели подготовки специалистов, отвечающие социокультурной и образовательной специфике страны и учитывающие её достижения в области инструментального исполнительства, и недостатком научного знания о возможностях музыкально-педагогических школ в решении задач подготовки специалистов в музыкальных вузах КНР;

- объективной необходимостью использования достижений национальной китайской музыкально-педагогической школы с целью совершенствования системы высшего музыкального образования КНР и недостаточной разработанностью концептуальных положений и

принципов профессиональной подготовки специалистов, позволяющих интегрировать эти достижения в образовательный процесс музыкальных вузов КНР.

Названные противоречия стали основой для формулировки **проблемы исследования**, состоящей в необходимости выявления с позиций целостного подхода теоретических оснований совершенствования системы высшего музыкального образования КНР на основе интеграции достижений музыкально-педагогических школ в процесс профессиональной подготовки музыкантов.

Проблема обусловила выбор **темы исследования**: «Музыкально-педагогические школы в системе высшего музыкального образования Китая».

Объект исследования – процесс подготовки музыкантов-исполнителей в системе высшего музыкального образования Китая.

Предмет исследования – теоретические основания совершенствования процесса профессиональной подготовки музыкантов в системе высшего музыкального образования Китая на основе интеграции в данный процесс достижений национальных музыкально-педагогических школ.

Цель исследования – обосновать теоретические положения, которые могут быть положены в основу совершенствования процесса профессиональной подготовки музыкантов в музыкальных вузах КНР с опорой на интеграцию в данный процесс достижений национальных музыкально-педагогических школ.

Для достижения цели сформулированы **задачи исследования**:

1. Уточнить содержание понятия «музыкально-педагогическая школа» с учётом достижений современной российской и китайской педагогики.

2. Определить особенности подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования Китая в соотношении с состоянием китайской национальной музыкально-педагогической школы.

3. Выявить возможности музыкально-педагогических школ в решении задач профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования современного Китая.

4. Обосновать принципы профессиональной подготовки музыкантов в системе высшего музыкального образования Китая, обеспечивающие интеграцию достижений национальной музыкально-педагогической школы в образовательный процесс музыкальных вузов.

Специфика исследования состоит в том, что музыкально-педагогические школы Китая рассматриваются на примере фортепианных школ, как наиболее значимых в настоящее время с точки зрения развития системы высшего музыкального образования КНР.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– *на философском уровне*: целостный подход к пониманию действительности (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин), определивший общие и конкретные способы решения исследовательской проблемы и ставший основой для исследования феномена музыкально-педагогической школы в единстве её социокультурных и педагогических характеристик; положения теории диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер), позволившие выявить в структуре музыкально-педагогической школы ценностную составляющую и обосновать принцип культуросообразности; выводы о мировоззренческих основаниях китайского музыкального искусства (Конфуций, С.А. Айзенштадт, Г.А. Гвоздевская), благодаря которым были конкретизированы научные представления об особенностях музыкально-педагогических школ Китая;

– *на общенаучном уровне*: положения системно-целостного подхода о структуре и динамике развития образовательных систем (С.И. Архангельский, В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев, Б.Г. Юдин, Е.В. Яковлев), позволившие выявить сущностные характеристики музыкально-педагогической школы как педагогического феномена, уточнить её структуру, рассмотреть музыкально-педагогическую школу как развивающуюся систему, а также сделать выводы о современном состоянии и перспективах развития системы высшего музыкального состояния КНР;

– *на конкретно-научном уровне*: идеи культурологического подхода в педагогике (Е.В. Бондаревская, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова), ставшие основанием для исследования музыкально-педагогических школ Китая с учётом специфики образовательных и социокультурных условий; выводы в трудах представителей российской (С.А. Айзенштадт, Ю.В. Болотов, А.Б. Бородин, Д.И. Варламов, М.Н. Курбатов, А.В. Малинковская, В.Г. Мозгот, Л.Г. Сухова, Л.И. Уколова) и китайской (Вэй Пин, Динь Лян, Чжоу Вэй, Янь Чжэн) педагогической науки о содержательных характеристиках музыкально-педагогической школы как основе для уточнения особенностей музыкально-педагогических школ современного Китая; характеристики китайской системы высшего музыкального образования (Е.Р. Ильина, Вэй Пин, Ли Чжуо, Му Юань, Се Хэн, Сюй Бо, Чжоу Вэй, Ян Си), позволившие выявить педагогические идеи в основе деятельности музыкально-педагогических школ современного Китая и охарактеризовать современное состояние системы высшего музыкального образования КНР; положения теории музыкального образования (И.В. Арановская, Т.Г. Мариупольская, Л.А. Рапацкая, И.Э. Рахимбаева, Е.Р. Сизова, Е.Н. Федорович, Г.М. Цыпин); выводы в историко-педагогических и сравнительно-педагогических исследованиях (Е.С. Полякова, Ван Аньчао, Ван Сяочжи,

Лян Вэньгуан, Хуан Цюнцюн, Чжан Вэй, Чжан Хуэйчао и др.), создавшие возможность для рассмотрения проблемы в контексте сравнительной педагогики;

– *на технологическом уровне*: положения о специфике и логике организации сравнительно-педагогических исследований (И.С. Бессарабова, Н.Е. Воробьёв, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, З.А. Малькова, Цзюй Чжаочунь, Чжао Цзинь, Яо Вэй), позволившие разработать и реализовать замысел исследования, определить систему его общепедагогических и специфических методов.

Исследование проводилось в 2019–2024 гг. и включало **три этапа**.

На *первом этапе* (2019–2020 гг.) разработаны замысел и план исследования, проведен анализ научных работ на китайском и русском языках в рамках проблемного поля исследования, определены теоретико-методологические основы исследования, сформулированы его объект, предмет, цель, задачи, выявлены основные подходы к трактовке понятия «музыкально-педагогическая школа» в российской и китайской педагогике, уточнены сущностные и структурные характеристики музыкально-педагогической школы.

На *втором этапе* (2020–2022 гг.) определены особенности подготовки музыкантов-исполнителей в системе высшего музыкального образования Китая в контексте формирования национальной музыкально-педагогической школы, обобщены и систематизированы концептуальные идеи, лежащие в основе деятельности музыкально-педагогических школ современного Китая, выявлены и охарактеризованы проблемы и тенденции в развитии системы высшего музыкального образования КНР, определены возможности музыкально-педагогических школ в её совершенствовании, уточнена и скорректирована логика изложения результатов исследования, расширена его источниковая база.

Содержание *третьего этапа* (202–2024 г.) составили систематизация, обобщение и анализ результатов исследования, формулирование выводов, определение перспектив дальнейшей разработки проблемы, оформление текста диссертации.

В процессе исследования использовались следующие **методы**:

- на 1-м этапе – контент-анализ, результатом которого стало установление связей и зависимостей между основными понятиями исследования; анализ философской, педагогической и методической литературы, создавший условия для уточнения понятия «музыкально-педагогическая школа», и обобщение, принятые за основу для разработки концепции и плана исследования;

- на 2-м этапе – сравнительный анализ, позволивший определить особенности системы высшего музыкального образования и музыкально-педагогических школ современного Китая; анализ образовательной практики, результатом которого стало выявление противоречий, проблем и перспектив в исследуемой области; классификация и обобщение, давшие возможность представить в структурированном виде новое научное знание;

- на 3-м этапе – обобщение, систематизация, анализ и рефлексия личного опыта преподавательской (Институт музыки Университета Циндао) и исполнительской деятельности в Китае, а также логический анализ, позволившие сформулировать выводы и представить в структурированном виде результаты исследования, определить их научную новизну, значение для педагогической науки и образовательной практики.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Сущностными характеристиками музыкально-педагогической школы являются: *уникальность*, проявляющаяся в том, что в основу названной школы положены отличающиеся от других способ (стиль)

исполнения музыкальных произведений и способ обучения такому исполнению, основанный на концептуальных подходах к организации обучения и принципах подготовки музыкантов; *динамизм*, означающий, что музыкально-педагогические школы развиваются во времени под влиянием социально-культурных факторов, педагогических концепций и образовательных условий; *устойчивость*, обусловленная тем, что музыкально-педагогическая школа основана на феномене преемственности, механизмом реализации которой выступает особый педагогический инструментарий: специфическое сочетание и последовательность применения методов, приёмов, форм, средств, методик обучения исполнительскому мастерству, объективированных в конкретных дидактических и методических продуктах; *инновационность*, которая проявляется главным образом в исполнительской и педагогической деятельности основоположника школы; *коллективный характер достижений представителей школы*, деятельность которых представляет собой взаимодействие, со-творчество; *открытость*, означающая, что любая музыкально-педагогическая школа взаимодействует с культурной и образовательной средой на разных уровнях (мировом, национальном, региональном, индивидуальном); *высокая значимость творческой индивидуальности* каждого представителя музыкально-педагогической школы как в исполнительской, так и в педагогической области. Интегративной характеристикой музыкально-педагогической школы выступает *целостность*, обеспечивающая функционирование и развитие школы на основе взаимодействия противоположных тенденций (устойчивость – динамизм, индивидуальное – коллективное).

В структуре музыкально-педагогической школы выделяются две составляющие – исполнительская и педагогическая. Компонентами педагогической составляющей являются: 1) ведущие концептуальные

положения, на которые ориентируется преподаватель в работе с учениками и которые определяют целевые установки во взаимодействии «учитель – ученик»; 2) принципы профессиональной подготовки музыкантов; 3) содержание профессиональной подготовки; 4) особенности взаимодействия педагога – основоположника и/или руководителя школы с учениками; 5) педагогический инструментарий (методы, формы, приёмы, технологии, методики подготовки музыкантов). Системообразующим компонентом, объединяющим в единое целое исполнительскую и педагогическую составляющие, выступают ценности школы.

2. Особенности подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования Китая определяются следующими концептуальными идеями: 1) идеей ученичества, характерной для всей образовательной системы Китая; 2) идеей традиционной педагогики о том, что в основе обучения лежит механизм подражания, в силу чего студенты ориентируются на пример, образец исполнительского мастерства, предложенный преподавателем; 3) представлением о традиционных репродуктивных методах обучения как наиболее эффективных; 4) идеей самоценности высокого уровня профессионализма в исполнении музыкальных произведений.

Для китайских музыкально-педагогических школ характерны следующие особенности: 1) серьёзное внимание к формированию у студентов исполнительских умений; 2) опора на классико-академическое исполнение музыкальных произведений; 3) устойчивые связи со «старшими» музыкально-педагогическими школами зарубежных стран, под влиянием которых формировались те или иные региональные школы и школы-классы. Все перечисленные особенности в рамках педагогической составляющей музыкально-педагогической школы определяют целевые установки и принципы взаимодействия

руководителя школы и его учеников, выбор содержания (репертуара), характер педагогического инструментария.

3. Возможности музыкально-педагогических школ в организации образовательного процесса в системе высшего музыкального образования современного Китая обусловлены их потенциалом в разрешении противоречий, существующих в настоящее время. *На уровне методологии высшего музыкального образования:* противоречия между 1) устойчивостью и динамизмом в развитии как системы высшего музыкального образования, так и музыкально-педагогической школы; 2) национальным и интернациональным в методологических подходах к подготовке специалистов, к содержанию и методам профессиональной подготовки. *На уровне теории профессионального образования:* 1) внутренняя противоречивость цели профессиональной подготовки (общая для всех студентов цель и ярко выраженная необходимость индивидуального подхода к подготовке музыканта); 2) противоречие между необходимостью наличия в содержании образования национального компонента и преобладанием зарубежных произведений в содержании профессиональной подготовки музыкантов. *На уровне технологии профессионального образования:* противоречия между 1) необходимостью освоения исполнительской техники и значимостью художественного подхода к исполнению музыкальных произведений; 2) необходимостью учёта в процессе подготовки специалистов национальных образовательных традиций и преобладанием технологий профессиональной подготовки, разработанных в рамках «старших» музыкально-педагогических школ.

Музыкально-педагогические школы позволяют достичь баланса между национальным и интернациональным в содержании и технологиях подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования; обеспечивают внедрение инноваций (в том числе связанных с

национальной культурой) в образовательный процесс музыкальных вузов; способствуют достижению единства обучения, воспитания и развития в процессе профессиональной подготовки музыкантов; создают условия для индивидуализации в названном процессе; позволяют интегрировать в образовательный процесс музыкальных вузов Китая педагогические достижения зарубежных образовательных школ с учётом специфики китайских культурных и образовательных традиций.

4. Ведущими принципами профессиональной подготовки музыкантов в системе высшего музыкального образования Китая, обеспечивающими интеграцию достижений национальной музыкально-педагогической школы в образовательный процесс музыкальных вузов, являются: *принцип целостности*, означающий, что 1) будущий музыкант должен одновременно овладевать техникой исполнения музыкальных произведений и способами создания художественного образа и 2) профессиональная подготовка музыкантов должна сочетаться с их воспитанием и развитием личности; *принцип культуросообразности*, который ориентирует преподавателя, с одной стороны, на учёт особенностей китайской музыкальной культуры, её ценностей, национальных образовательных традиций, на обогащение учебного репертуара студентов произведениями, созданными китайскими композиторами, а с другой – на реализацию в образовательном процессе идей теории диалога культур; *принцип индивидуализации*, обеспечивающий учёт способностей студента, уровня его подготовки, интересов, особенностей восприятия, мышления, культурных особенностей и физических данных.

Научная новизна результатов исследования состоит в следующем:

– уточнено содержание понятия «музыкально-педагогическая школа» в аспекте её сущностных и структурных характеристик, значимых с точки зрения педагогической науки и образовательной практики;

– конкретизированы научно-педагогические представления о современном состоянии и особенностях музыкально-педагогических школ Китая, значимых с точки зрения развития системы высшего музыкального образования КНР;

– дополнено научное знание об особенностях подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования Китая в соотношении с состоянием китайской национальной музыкально-педагогической школы, а также знание о концептуальных идеях, лежащих в основе образовательного процесса в музыкальных вузах КНР, выявлены и систематизированы противоречия, характерные для системы высшего музыкального образования современного Китая;

– выявлены возможности музыкально-педагогических школ в решении задач профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования современного Китая, обусловленные их потенциалом в разрешении противоречий на уровне методологии, теории и технологии музыкального образования;

– сформулированы принципы (целостности, культуросообразности, индивидуализации) профессиональной подготовки музыкантов в системе высшего музыкального образования Китая, обеспечивающие интеграцию достижений национальной музыкально-педагогической школы в образовательный процесс музыкальных вузов, отвечающие характеристикам школы и тенденциям в области развития музыкального образования – гуманизации и гуманитаризации.

Теоретическая значимость результатов исследования

заключается в следующем:

– представленные в диссертации сущностные и структурные характеристики музыкально-педагогической школы дополняют и конкретизируют научные знания о музыкально-педагогической школе как педагогическом феномене, существующие в настоящее время в российской и китайской теориях профессионального музыкального образования;

– конкретизированные научно-педагогические представления о современном состоянии и особенностях музыкально-педагогических школ Китая, значимых с точки зрения развития системы высшего музыкального образования КНР, вносят вклад в развитие методологии и технологии профессионального образования в аспекте учёта культурного контекста при исследовании проблем профессионального образования;

– научное знание об особенностях подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования Китая соотнесено с научными представлениями о современном состоянии китайской национальной музыкально-педагогической школы, что расширяет возможности для использования научных знаний культурологического характера в рамках сравнительно-педагогических исследований профессионального образования в различных странах;

– уточнённые представления об идеях, лежащих в основе подготовки специалистов в музыкальных вузах Китая, дополняют научное знание о теоретических основаниях подготовки кадров в образовательных организациях высшего образования;

– выявленные и представленные в систематизированном виде противоречия, характерные для системы высшего музыкального образования современного Китая, могут служить основанием для

научного поиска способов их разрешения на уровнях методологии, теории и технологии профессионального образования;

– обоснованные принципы профессиональной подготовки музыкантов в системе высшего музыкального образования Китая, обеспечивающие интеграцию достижений национальной музыкально-педагогической школы в образовательный процесс музыкальных вузов, могут стать одной из составляющих модели подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования, учитывающей национальную специфику такой подготовки.

Практическая ценность результатов исследования:

– обоснованные в исследовании способы разрешения существующих в системе высшего музыкального образования КНР противоречий могут стать основой для совершенствования процесса подготовки музыкантов с учётом национально-культурных особенностей и образовательных традиций страны, в которой осуществляется такая подготовка;

– охарактеризованные в диссертации принципы профессиональной подготовки музыкантов могут быть использованы организаторами образовательного процесса в музыкальных вузах при проектировании учебно-воспитательного процесса с учётом специфики национальной музыкально-педагогической школы, региональной школы и школ-классов;

– материалы исследования об особенностях системы высшего музыкального образования и о специфике музыкально-педагогических школ современного Китая могут быть востребованы специалистами, разрабатывающими и корректирующими курсы по выбору, специальные семинары, учебные пособия в музыкальных и музыкально-педагогических вузах, а также разработчиками научных мероприятий

разных уровней, организаторами образовательного процесса и преподавателями в системе последиplomного образования;

– представленные в исследовании выводы могут послужить основой для дальнейшей разработки проблем, отражающих особенности музыкально-педагогической школы как педагогического феномена в рамках сравнительно-сопоставительных исследований высшего образования.

Достоверность результатов исследования обусловлена: целостным подходом к решению проблемы исследования; теоретическими основами признанных в науке исследований российских (С.А. Айзенштадт, И.В. Арановская, А.Б. Бородин, А.В. Малинковская, Т.Г. Мариупольская, В.Г. Мозгот, И.Э. Рахимбаева, Л.Г. Сухова) и китайских (Ван Аньчао, Ван Сяочжи, Динь Лян, Вэй Пин, Ли Чжоу, Лян Вэньгуан, Му Юань, Ню Яцян, Се Хэн, Сюй Бо, Хуан Цюнцун, Чжан Вэй, Чжан Хуэйчао, Чжоу Вэй, Ян Си) учёных; использованием в комплексе разнообразных источников информации на китайском и русском языках; корректностью применения исследовательских методов, адекватных объекту, предмету и цели исследования; проведением сравнения выводов автора с представленными ранее научными данными, положениями и выводами.

Апробация результатов исследования проводилась путём их обсуждения на международных научно-практических конференциях: «Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия» (Казань, 2020 г.), «Междисциплинарность научных исследований как фактор инновационного развития» (Воронеж, 2023), «Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности» (Омск, 2024); всероссийских научно-практических конференциях с международным участием: «Интеграция результатов психолого-педагогических и предметно-методических исследований как

фактор развития практик общего образования» (Волгоград, 2023), «Стратегии устойчивого развития: социальные, экономические и юридические аспекты» (Чебоксары, 2023), а так же в процессе обсуждения на аспирантских семинарах кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». По теме диссертации опубликовано 9 статей, 3 из них – в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки России.

Личный вклад соискателя заключается в участии во всех этапах работы над диссертационным исследованием; сопоставлении выводов российских и китайских учёных по исследуемой проблематике, выявлении сходства и различий в их взглядах на данную проблематику; разработке логики исследования; обосновании теоретических моделей, фиксирующих сущность, структуру, особенности музыкально-педагогических школ в системе высшего музыкального образования Китая, а также специфику названной системы в КНР на современном этапе; в анализе, систематизации и интерпретации научных данных по проблеме исследования и подготовке публикаций по итогам выполненной работы.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация соответствует направлениям паспорта научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»: п. 7 «Сравнительно-сопоставительный анализ профессионального образования в различных странах»; п. 18 «Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования».

Структура и объем диссертации обусловлены логикой проведенного научного исследования. Диссертация (164 с.) состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (318 наименований). В тексте диссертации содержатся 2 рисунка, 1 таблица.

ГЛАВА 1.

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ И СИСТЕМА ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ: ПРОСТРАНСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

1.1. Музыкально-педагогическая школа как педагогический феномен: сущностные и структурные характеристики

Музыкально-педагогическая школа является феноменом, чрезвычайно сложным для исследования в силу его многоаспектности и многоуровневости. Анализ трудов российских и китайских исследователей показал, что музыкально-педагогическая школа рассматривается

- с позиций культурологии - как динамичный социокультурный феномен (С.А. Айзенштадт, А.Б. Бородин, Г.А. Гвоздевская, Ж.В. Дедусенко, М.Н. Дрожжина, Л.А. Рапацкая, Бянь Мэн, Не На, Нью Дун Ян, Хуан Пин, Цинь Цинь и др.);

- с позиций музыковедения – как феномен, определяющий особенности стиля исполнения музыкальных произведений (Л.А. Баренбойм, Б.Б. Бородин, Д.И. Варламов, Е.С. Виноградова, А.В. Малинковская, Т.Г. Мариупольская, В.В. Медушевский, Г.Г. Нейгауз, Л.Г. Сухова, Сюй Бо и др.);

- с позиций методики обучения музыке – как особая методическая система, имеющая определённые теоретические основания (А.Я. Карелин, Н.П. Корыхалова, Г.Г. Нейгауз, А.И. Николаева, Е.Я. Либерман, Ван Цзянь, Вэй Тингэ, У Теин. Чжао Сяошэн и др.)

Что касается научно-педагогического знания, полученного в проблемном поле методологии и технологии профессионального

образования, то проблемы влияния выдающихся музыкантов на развитие системы музыкального образования рассматриваются в работах А.Н. Малинковской, Т.Г. Мариупольской, Е.В. Николаевой, Е.Н. Федорович. В целом же можно констатировать дефицит исследований, в которых музыкально-педагогическая школа рассматривалась бы как педагогический феномен – с точки зрения принципов, форм, методов, приёмов, технологий обучения, с позиций решения в рамках музыкально-педагогической школы учебных и воспитательных задач. Между тем изучение педагогических аспектов столь сложного феномена, как музыкально-педагогическая школа, позволит выявить закономерности функционирования и развития системы высшего музыкального образования и будет способствовать повышению качества подготовки музыкантов-исполнителей.

При этом следует учитывать свойственное системе музыкального образования противоречие, на которое указывает Е.Н. Федорович: с одной стороны, предметом изучения выступает исполнительское искусство, в силу чего изучение музыкального образования осуществляется с позиций искусствоведения; с другой стороны, в системе музыкального образования, как и в любой другой образовательной системе, протекает педагогический процесс, который «должен быть структурирован и обозначен с помощью категориально-понятийного аппарата педагогики и изучен с общепедагогических позиций» [239, с. 9]. На этот педагогический процесс, согласно выводам Е.Н. Федорович, существенное влияние оказывают выдающиеся музыканты-исполнители, выступающие одновременно преподавателями музыкальных вузов. В настоящее время актуальной задачей является изучение влияния музыкально-педагогических школ Китая на процесс подготовки музыкантов-исполнителей в системе высшего музыкального образования КНР.

Анализ философской, педагогической, методической литературы показал, что наряду с термином «музыкально-педагогическая школа» широко используется термин «исполнительско-педагогическая школа». Сравнительный анализ предлагаемых в науке определений этих понятий, анализ контекста, в котором они употребляются, показал, что данные термины полностью синонимичны. В этой связи в нашем исследовании мы обращаемся как к тем исследованиям, в которых ведущим является понятие «музыкально-педагогическая школа», так и к тем, в которых используется понятие «исполнительско-педагогическая школа».

В силу того, что наше исследование выполнено на примере фортепианной школы, мы обращаемся к массиву российских и китайских исследований, в которых используются понятия «фортепианная школа» и «пианистическая школа». Основным в нашем исследовании является понятие «музыкально-педагогическая школа».

На многоаспектность понятия «музыкально-педагогическая школа» обращают внимание многие исследователи. Так, А.В. Малинковская, проводя анализ данного феномена через более общее понятие школы, выделяет в понимании данного феномена следующие аспекты.

Школа как учебное заведение. При этом исследователь обращает внимание на то, что не всякое музыкальное учебное заведение (независимо от его официального наименования) можно назвать Школой. «Учебное заведение получает такой статус (официальный или неофициальный, но общепризнанный), если в нём за время его существования были созданы определённые и устойчивые традиции, отличающие его от других учебных учреждений того же типа, ставшие образовательными ценностями, хранимыми, развиваемыми и распространяемыми его воспитанниками... Часто такая школа носит имя своего основателя. Примером может служить школа Гнесиных» [148, с. 95].

В таком понимании музыкально-педагогической школы для нас важны две идеи: 1) положение о ценностных основах музыкально-педагогической школы, внешне проявляющиеся в её традициях; 2) положение о своеобразии, уникальности музыкально-педагогической школы, её отличии от других аналогичных феноменов.

Школа как основательная профессиональная база, т.е. высокий уровень овладения «ремеслом» (в лучшем смысле этого слова), являющаяся основой для высоких творческих достижений в музыкальном исполнительстве.

Для нашего исследования такой аспект в понимании музыкально-педагогической школы чрезвычайно важен. Дело в том, что во многих публикациях высказывается точка зрения, согласно которой китайские пианисты, обладая высоким уровнем исполнительской техники, не способны решать сложные художественные задачи при исполнении музыкальных произведений, а их исполнение отличается подражательностью. В среде российских музыкантов и преподавателей сложилось стереотипное представление о том, что названные недостатки делают весьма проблематичным формирование в Китае своеобразных музыкально-педагогических школ. На наш взгляд, высокий уровень техники исполнения является необходимой предпосылкой формирования любой оригинальной музыкально-педагогической школы [123].

Исполнительское и педагогическое искусство, индивидуальная манера того или иного музыканта а) в связи с определёнными стилевыми направлениями (романтическая школа, классическая школа); б) в связи с теоретическими концепциями, системами в методике обучения исполнителей (слуховая (психотехническая) школа, анатомо-физиологическая школа) [148].

С точки зрения задач нашего исследования особенно важно, на какие дидактические системы ориентируются представители той или

иной музыкально-педагогической школы. Дидактическая система – более широкое понятие, чем методическая система. Она определяет общие подходы к профессиональной подготовке музыкантов, принципы и методы такой подготовки.

А.В. Малинковская отмечает, что все перечисленные аспекты позволяют составить целостное представление о музыкально-педагогической (в терминологии автора – исполнительско-педагогической) школе.

Анализ педагогической, методической и культурологической литературы (С.А. Айзенштадт, А.Б. Бородин, А.В. Малинковская, Т.Г. Мариупольская, И.Э. Рахимбаева, Е.Н. Федорович, Бянь Мэн, Вэй Пин, Гу Дан, Дин Лян и др.) свидетельствует о том, что характеристики музыкально-педагогической школы чаще всего рассматриваются на примере фортепианных (пианистических) школ. Это, с одной стороны, облегчает процесс решения задач нашего исследования, с другой – затрудняет выявление общих для всех музыкально-педагогических школ содержательных и структурно-функциональных характеристик. В данном исследовании предпринята попытка выявить такие характеристики.

Учитывая специфику нашего исследования, считаем необходимым обратиться к анализу понятия «фортепианная школа». При этом отметим, что в качестве синонима данного понятия часто используется понятие «пианистическая школа». Анализ понятия «фортепианная (пианистическая) школа» позволит, на наш взгляд, выявить не только специфические характеристики фортепианных музыкально-педагогических школ, но и те характеристики, которые являются общими для музыкально-педагогических школ вообще.

Аналізу понятия «фортепианная школа» посвящено исследование А.Б. Бородина. Опираясь на опыт анализа понятия «научная школа» в

науковедении, в частности, в работах М.Г. Ярошевского и Г. Лайтко, исследователь выделяет несколько типов фортепианных школ.

1. Фортепианная школа как образовательная структура, во главе которой стоит крупный музыкант, передающий свои навыки и опыт ученикам. К данному типу А.Б. Бородин относит классы известных пианистов-педагогов Г. Нейгауза, А. Гольденвейзера и других. При таком понимании фортепианной школы не имеет значения, где именно проводятся занятия – в государственном музыкальном учебном заведении, в частной школе или в виде частных уроков.

2. Школа как направление, приобретающее при определённых социально-исторических условиях национальный, а иногда и интернациональный характер. В качестве примеров можно привести русскую, немецкую, французскую фортепианные школы.

3. Методическая система конкретного педагога, посвящённая комплексному и методичному воспитанию музыканта и/или формированию, тренировке пианистической техники либо каких-то определённых её элементов. Этот тип школы отличается опосредованным способом коммуникации, поскольку методическая система педагога фиксируется в печатном виде – как учебно-методическое пособие, сборник этюдов или упражнений («Фортепианная игра» А.А. Николаева, этюды «Школа беглости» К. Черни).

4. Фортепианная школа как образовательное учреждение. В таком понимании школы делятся на стационарные музыкальные образовательные учреждения, где осуществляется круглогодичное обучение по специальным программам (Академия музыки Годовского, Школа Гнесиных), и образовательные учреждения, которые проводят занятия периодически либо разово и могут не иметь постоянного места расположения (Международные курсы высшего художественного мастерства пианистов памяти С.В. Рахманинова в Тамбове).

5. Фортепианная школа как профессиональный ценз, выучка, приобретённый опыт. Когда говорят, что у пианиста хорошая школа, имеют в виду, что он обладает определённым комплексом профессиональных навыков [36, с. 33-34].

Как видно из вышеизложенного, в основном аспекты понимания фортепианной школы совпадают с аспектами понимания музыкально-педагогической школы, выделенными А.В. Малинковской. Однако в понимании сущностных характеристик музыкально-педагогической школы между исследователями существуют и расхождения.

Так, А.Б. Бородин обосновывает тезис о невозможности существования фортепианной школы в форме образовательного творческого коллектива, приводя в качестве аргумента положение о том, что фортепианная школа не может существовать в отрыве от образовательного процесса, происходящего в классе конкретного педагога. Мы не можем согласиться с этим положением, поскольку сам А.Б. Бородин пишет о том, что «в фортепианной школе усилия направлены на исполнительский технический и художественный результат, на раскрытие авторского замысла сочинения, поэтому совместное постижение стиля композитора, работа над той или иной исполнительской задачей под руководством педагога, а также возможных его ассистентов является естественной и неотъемлемой частью обучения» [36, с. 33]. Мы считаем важным понимание музыкально-педагогической школы именно как творческого коллектива, объединённого общими ценностями и целями, имеющими единую направленность в образовательном плане. Это утверждение представляется нам корректным в силу того, что образовательный процесс не ограничивается индивидуальными занятиями в стенах музыкального класса. В российской педагогике одной из основополагающих является идея целостного образовательного процесса (В.С. Ильин и его научная школа),

согласно которой учебный и воспитательный процессы не являются изолированными, а представляют собой нераздельное целое; целостный образовательный процесс предполагает взаимодействие педагогов и учащихся не только на учебных занятиях, но в разных видах внеурочной деятельности, в сфере досуга и т.п. Подготовка музыканта-исполнителя, чтобы быть эффективной и качественной, должна рассматриваться широко, в контексте целостного учебно-воспитательного процесса. Положение о целостности педагогического процесса можно отнести и к музыкально-педагогической школе: как показывают исследования российских (Л.А. Баренбойм, А.В. Малинковская, Т.Г. Мариупольская, Е.Н. Федорович и др.) и китайских (Бянь Мэн, Ван Сяочжи, Ван Юйхэ, Лю Сяолун) учёных, музыкально-педагогическая школа существует как сообщество единомышленников, объединённых едиными ценностями, идеями и идеалами, едиными взглядами на роль музыкального искусства в жизни человека и общества.

Помимо типов фортепианных школ А.Б. Бородин выделяет также **уровни** фортепианных школ – индивидуальный, региональный, национальный и мировой [36]. Ниже охарактеризованы выделенные А.Б. Бородиным уровни фортепианных школ с нашими примерами, иллюстрирующими особенности функционирования китайских музыкально-педагогических школ на разных уровнях [121].

1. Индивидуальная фортепианная школа. Её составляют учитель – известный музыкант – и объединяющиеся вокруг него ученики, а также в некоторых случаях – ассистенты из числа наиболее подготовленных и талантливых учеников, уже прошедших достаточно длительный курс обучения. Иначе говоря, это любая школа, которая относится к типу пианистической школы как образовательной структуры. Индивидуальная школа может иметь две разновидности – школа как образовательная структура (такая школа - Синхайская молодёжная фортепианная

школа - была создана в Китае в 1983 г. выдающейся пианисткой Чжоу Гуанжэнь) и школа как методическая система конкретного педагога [36]. Широко известны методические системы, разработанные выдающимися российскими педагогами Л.А. Баренбоймом, Г.Г. Нейгаузом, труды которых переведены на китайский язык и пользуются в Китае большой популярностью. Чжоу Гуанжэнь также разработала методику обучения игре на фортепиано, в основе которой лежат идеи развивающего подхода, имеющего целью общее развитие личности пианиста [257].

2. Региональная фортепианная школа. На этом уровне фортепианная школа включает всё многообразие индивидуальных школ, объединённые общим подходом к исполнению музыкальных произведений и единым педагогическим подходом. В КНР самые известные региональные школы сосредоточены в таких крупнейших культурных центрах, как Пекин и Шанхай. Собственные региональные школы складываются и в тех городах, где есть консерватории – Сиани, Тяньцзине, Шэньяне и других.

3. Национальная фортепианная школа, представляющая собой совокупность региональных фортепианных школ.

Как отмечает Л.Г. Сухова, «было бы упрощением полагать, что представители одной национальной музыкально-педагогической школы подпадают под некий "общий знаменатель" в своей практической деятельности. Они могут быть лишь в большей или меньшей степени близки друг другу. В одних случаях появляются основания говорить о совпадении их взглядов и творческих позиций, о взаимной аттракции; в других приходится констатировать заметные расхождения, диспуты, противостояния и даже конфликты. Иногда люди, представляющие одну национальную школу, нейтральны в отношении друг друга; иногда пребывают в состоянии острой профессионально-личностной конфронтации, демонстрируя в то же время содружественные связи и

взаимопонимание с представителями других национальных школ и направлений» [224].

Согласимся с мнением Л.Г. Суховой о том, что единство и целостность национальной музыкально-педагогической школы не равнозначны полному единообразию и унификации педагогических подходов к профессиональной подготовке музыкантов-исполнителей [224]. В любой музыкально-педагогической школе огромная роль отводится личности её основоположника или руководителя, её влиянию на профессиональное становление молодых музыкантов. Существование национальной музыкально-педагогической школы невозможно без выдающихся музыкантов, являющихся в то же время наставниками начинающих исполнителей. Каждый руководитель школы-класса представляет собой яркую творческую индивидуальность с собственными педагогическими принципами и методическими находками. Стиль исполнения музыкальных произведений, понимание сущности процесса профессиональной подготовки музыканта-исполнителя могут существенно различаться у разных руководителей школ-классов. Особенно актуально это положение для Китая, где фортепианные школы формировались не только под влиянием «старших», «материнских» западных школ, но и при непосредственном участии представителей западных фортепианных школ [8; 41; 250; 254; 290]. Многообразие направлений в рамках современной китайской национальной фортепианной школы обусловлено, в числе прочего, тем, на какую зарубежную школу ориентируется руководитель школы-класса, преподающий в музыкальном вузе Китая – русскую, немецко-австрийскую, французскую, американскую, японскую. Однако при этом существуют общие признаки, которые позволяют отнести того или иного музыканта и педагога к определённой национальной фортепианной школе. Полагаем, что такие признаки обусловлены в первую очередь

ценностями, на которые ориентируются представители определённой национальной школы.

Иными словами, национальная музыкально-педагогическая школа существует как система индивидуальных школ, у которых имеются как общие, так и уникальные признаки.

Отметим, что в современном Китае многообразие индивидуальных фортепианных школ всё более уравнивается тенденцией к их объединению на основе общих ценностей.

Существуют разные точки зрения на степень сформированности в Китае национальной фортепианной школы. Одну из них высказывает С.А. Айзенштадт. Учёный утверждает, что в Китае уже сформировалась национальная «молодая» фортепианная школа, обосновывая данный вывод наличием у китайских пианистов достаточно выраженного собственного стиля [6]. Сделать такой вывод учёному позволил, в числе прочего, проведённый совместно с А.В. Харуто количественный компьютерный анализ способов интонирования китайскими пианистами музыкальных произведений [245]. Как российские, так и китайские исследователи, изучающие данную проблематику, солидарны в том, что китайские пианисты ориентированы на классико-академическое исполнение. Однако С.А. Айзенштадт видит в манере исполнения музыкальных произведений китайскими пианистами выраженную специфику. Исполнительский стиль широко известных на мировой арене китайских пианистов, таких как Лю Шикунь, Инь Ченцзун, Лан Лан, С.А. Айзенштадт характеризует как «восточный романтизм».

В свою очередь китайские исследователи считают, что китайская национальная музыкально-педагогическая школа с характерной манерой исполнения музыкальных произведений находится в стадии становления. На это указывают Чу Ванхуа, Чэнь Сюй, Янь Юн и другие известные исследователи, исполнители фортепианных произведений и педагоги,

которые выступают за необходимость специальных мер, направленных на поддержку формирования китайской национальной фортепианной школы, и предлагают способы, позволяющие ускорить этот процесс и сделать его более эффективным. Об этом же свидетельствует наш собственный многолетний опыт преподавания в Университете Циндао и участия в фортепианных конкурсах разного уровня. Китайская национальная фортепианная школа в настоящее время только формируется, и для её окончательного оформления необходимы не только ярко выраженные национально-своеобразные способы исполнения музыкальных произведений, но и оригинальные педагогические системы, учитывающие национально-культурные особенности китайского народа и его образовательные традиции [123].

4. Мировая фортепианная школа, которая объединяет в себе всё множество национальных школ и является частью мировой музыкальной культуры.

Музыкально-педагогическую школу закономерно определяют сегодня как «пространство многих пространств» (В.С. Библер), где различные национальные культуры взаимодействуют и проникают друг в друга. Рассматриваемая в таком ракурсе, школа, по мнению Л.Г. Суховой, «должна трактоваться как диалектический синтез общего, образованного совокупностью профессионально технических и методологических достижений мировой музыкально-педагогической мысли - и особенного, проистекающего из специфически неповторимых духовно-нравственных качеств и свойств, присущих художественным этнокультурам» [224]. Таким образом, мировая фортепианная школа представляет собой единую систему, в которую в качестве подсистем включены национальные, региональные и индивидуальные школы. При этом индивидуальная фортепианная школа может подниматься до уровня региональной и даже

национальной школы – в том случае, если страна невелика по размерам [36, с. 35].

Аналогичные уровни выделяет А.В. Малинковская:

1) «музыкально-педагогические школы как крупные национально-культурные, исторические образования;

2) школы в крупных культурных центрах, становившиеся флагманами национальной культуры и образования (Московская, Лейпцигская и другие);

3) школы-классы, руководимые талантливыми представителями исполнительско-педагогического искусства, «индивидуально преломлявшими культурные ценности прошлого и своего времени, той или иной национальной школы, того или иного учебного заведения» [148, с. 96].

Музыкально-педагогические школы, относящиеся к разным уровням, рассмотрены в одной из наших статей [122]. В данном исследовании мы остановимся на четырёхуровневой модели, предложенной А.Б. Бородиным, и примем для школ, существующих на индивидуальном уровне, название «школы-классы».

Обобщение выводов, содержащихся в трудах названных выше исследователей, позволяет выявить **сущностные характеристики музыкально-педагогической школы**.

Важнейшей характеристикой музыкально-педагогической школы является её **уникальность**. Все исследователи признают тот факт, что в основе музыкально-педагогической школы лежит особый, отличающийся от других, способ (стиль) исполнения музыкальных произведений, и способ обучения такому исполнению. Следует отметить, что в выполненных к настоящему моменту исследованиях, большинство которых носит культурологический либо методический характер, акцент

при характеристике феномена музыкально-педагогической школы делается на стилевых особенностях исполнения музыкальных произведений. Существенно меньше исследований, где так или иначе рассматривается педагогический аспект данного феномена, то есть способ обучения исполнению музыкальных произведений. Между тем именно принципы, методы, методики обучения исполнению музыкальных произведений позволяют закрепить, транслировать последующим поколениям музыкантов-исполнителей и творчески развивать уникальный способ исполнения музыкальных произведений.

Уникальность музыкально-педагогических школ Китая можно охарактеризовать, раскрыв их особенности. По словам Л.Г. Суховой, «ни одна педагогическая система, включая, естественно, и музыкально-педагогическую, не сможет нормально функционировать, развиваться, выходить на новые творческие рубежи, не опираясь при этом на свои индивидуально-характерные особенности и свойства, свои внутренние этнокультурные ресурсы, короче, на своё "специфическое" и "особенное"» [224]. Анализ исследований С.А. Айзенштадта, Ван Юйхэ, Се Хэн, Сюй Бо и других позволил выделить педагогические и особенности музыкально-педагогических школ Китая, оказывающие существенное влияние на систему высшего музыкального образования страны.

1. Серьёзное внимание к формированию у студентов исполнительских умений, техники исполнения. Формирование исполнительских умений и навыков до недавнего времени являлось приоритетом в деятельности преподавателей вузов, представляющих самые разные фортепианные школы. У такого явления имеются объективные причины. Фортепиано является сравнительно новым для Китая инструментом, требующим для овладения им серьёзных усилий. Способы интонирования фортепианных произведений сложны для

восприятия китайских студентов, поскольку во многом расходятся с таковыми в традиционной китайской музыке и – более широко – с особенностями китайского языка, что, безусловно, оказывает серьёзное влияние на восприятие музыкальных произведений. Следует обратить внимание также на то, что традиционная китайская гамма – пентатоника – состоит из пяти музыкальных тонов. Чтобы студенты могли овладеть техникой игры на фортепиано, в учебный репертуар студентов музыкальных вузов включается значительное количество больших по объёму и сложных с технической точки зрения произведений. Внимание акцентируется на внешне безупречном исполнении этих произведений, что достигается в результате многократного повторения [121]. Эта особенность китайских музыкально-педагогических школ часто оценивается российскими исследователями как недостаток, поскольку сосредоточение внимания на исполнительской технике ограничивает возможности для создания художественного образа [18]. Однако, на наш взгляд, данная особенность характеризует необходимый этап в развитии музыкально-педагогических школ Китая. Благодаря пристальному вниманию к технике исполнения музыкальных произведений формируется дидактический и методический инструментарий, необходимый для решения данной задачи. В результате становится возможным переход на качественно новый уровень исполнения музыкальных произведений и на новый уровень преподавания.

2. Опора на классико-академическое исполнение музыкальных произведений [121]. В этом плане китайской национальной музыкально-педагогической школе наиболее близка русская школа, где в полном объёме сохраняются и транслируются академические традиции в области фортепианного исполнительства и подготовки исполнителей фортепианных произведений. Сохранение классико-академической традиции не означает отказа от определённых трансформаций и

инноваций как в области стиля исполнения музыкальных произведений, так и в области обучения такому исполнению. Такие инновации направлены на совершенствование и дальнейшее развитие традиции. Следование китайской национальной музыкально-педагогической школы классическим академическим традициям способствует поддержанию стабильного функционирования современной мировой фортепианной школы.

3. Устойчивые связи со «старшими» музыкально-педагогическими школами зарубежных стран [121]. Поскольку фортепиано является в Китае «заимствованным» инструментом, китайские исполнители и педагоги ориентировались на определённую зарубежную школу. Поначалу такая ориентация на «старшие», «материнские» школы представляла собой стремление к наиболее полному заимствованию как в сфере исполнительства, так и в сфере преподавания. Однако в настоящем этапе взаимодействие со «старшими» школами проявляется в форме творческой переработке их исполнительской и педагогической традиции, обогащении её национальными чертами. В то же время в массовой практике подготовки пианистов широко распространена практика простого подражания. Связь со «старшими» школами внешне выражается также в активных связях с культурным и образовательным пространством той страны, откуда «вышла» та или иная китайская музыкально-педагогическая школа. Так, многие известные современные исполнители фортепианной музыки получили образование и/или прошли длительную стажировку за рубежом.

В настоящее время на развитие китайской национальной фортепианной школы заметное влияние оказывает русская фортепианная школа. Причинами такого влияния исследователи считают как социально-политические (большое количество в Китае русских эмигрантов в 20-30-е гг. XX в., среди которых были как известные исполнители и педагоги

С.С. Аксаков, Б.С. Захаров, А.Н. Черепнин, так и учителя музыки, дававшие частные уроки; тесное сотрудничество между КНР и СССР в 40-50-е гг. XX в.; сближение между Россией и Китаем на современном этапе) [4], так и культурные (доминирование духовной составляющей в жизни двух народов, целостный взгляд на мир и др.) [66]. Вместе с тем существует и ориентация на другие «старшие» школы. Так, Лан Лан в своём творчестве развивает традиции венской фортепианной школы.

4. Значительная роль государства в формировании в Китае национальной музыкально-педагогической школы. При этом используются такие механизмы, как система поддержки талантливых музыкантов и в целом системы музыкального образования, поощрение создания национальных фортепианных произведений, активное продвижение фортепианного исполнительства на международной арене. Выдающиеся китайские пианисты существенно влияют на развитие мировой музыкальной культуры, главным образом в аспекте поддержки академического музыкального искусства и классической системы подготовки музыкантов-исполнителей [121].

Все перечисленные особенности определяют целевые установки и принципы взаимодействия руководителя школы и его учеников, выбор содержания (репертуара), характер педагогического инструментария, используемого в процессе подготовки музыкантов-исполнителей.

Ещё одной характеристикой музыкально-педагогической школы выступает **динамизм**. Практически все учёные, занимающиеся исследованием этого феномена, обращают внимание на данную характеристику музыкально-педагогической школы. Так, А.В. Малинковская отмечает, что у каждой школы есть свой генезис, и прослеживает историческую преемственность между разными музыкально-педагогическими школами, например, по линии Л. ван Бетховен – К. Черни – Т. Лешетицкий – В.И. Сафонов – Е.Ф. Гнесина.

Она обращает внимание на то, что становление и развитие музыкально-педагогической школы осуществляется не линейно, в этом процессе большую роль играют опосредованные связи, отдельные личности и другие факторы [148, с. 96]. Динамизм означает, что музыкально-педагогические школы развиваются во времени под влиянием социально-политических и социально-культурных факторов, педагогических концепций и образовательных условий, в которых осуществляется передача творческих достижений школы от одного поколения музыкантов к другому. Формирование и развитие музыкально-педагогической школы – процесс сложный и многоплановый, обусловленный не только объективными, но и субъективными факторами: творческими и педагогическими предпочтениями основоположника и руководителя школы, значимыми для него событиями, не связанными с профессиональной деятельностью, его профессиональным и личностным развитием. Влияние как объективных, так и субъективных факторов неоднозначно (может как ускорять, так и замедлять процесс формирования и развития музыкально-педагогической школы); на разных этапах профессиональной (исполнительской и педагогической деятельности) на первый план могут выходить разные факторы и их сочетания.

Данный процесс можно рассмотреть на примере жизненного и творческого пути выдающейся китайской пианистки Чжоу Гуанжэнь (1928-2022), подробно описанного в исследовании Цинь Цинь [257]. Становление Чжоу Гуанжэнь как исполнителя фортепианной музыки в кон. 40-х – 50-е гг. XX в. осуществлялось в условиях, когда успехи в области фортепианного исполнительства стали одним из средств демонстрации достижений нового Китая как внутри страны, так и на международной арене. Благоприятные условия для её признания пианистом международного класса сложились благодаря возможностям

для концертных выступлений в странах социалистического лагеря – Германской Демократической Республике (1951) и Социалистической Республике Румыния (1954). Становление Чжоу Гуанжэнь как пианиста и педагога происходило под влиянием русской фортепианной школы благодаря обучению у А.Г. Татульяна, что явилось следствием тесных культурных связей, существовавших в те годы между КНР и СССР. В то же время Чжоу Гуанжэнь известна как блестящая исполнительница фортепианных произведений, созданных китайскими композиторами Хэ Лутином («Песня пастушонка», 1934), Чэй Пэйсюнем («Осенняя луна отражается в спокойном озере», 1973), Ван Цзяньчжоном («Вышивание надписи на золотом полотне», 1973), Ли Инхаем («Звуки флейты и барабана в сумерках», 1975), представлявшая эти произведения на мировой арене. Годы «культурной революции» (1966-1976) были отмечены трагическими событиями как в личной жизни Чжоу Гуанжэнь, так и в её концертной и педагогической деятельности (перед началом «культурной революции» Чжоу Гуанжэнь была преподавателем фортепианного факультета Центральной Консерватории в Пекине, а затем заместителем декана этого факультета) – она была вынуждена заниматься тяжёлым сельскохозяйственным трудом.

Начало в КНР политики «реформ и открытости» (1978) стало фактором, определившим не просто возвращение Чжоу Гуанжэнь к исполнительской и педагогической деятельности, но создание ею собственной музыкально-педагогической (фортепианной) школы. Выступление Чжоу Гуанжэнь в 1980 г. в США с циклом лекций о китайской фортепианной музыке стимулировало осмысление ею своей исполнительской и педагогической деятельности, формулирование идей, которые, по её мнению, должны лежать в основе музыкального образования в Китае. В 1980-е гг. в Китае сложились благоприятные условия для создания образовательных организаций, руководимых

выдающимися музыкантами. К этому времени Чжоу Гуанжэнь разработала концепцию музыкальных образовательных центров, которая легла в основу деятельности Синхайской молодёжной фортепианной школы и в которой ведущую роль играли педагогические идеи русской фортепианной школы, переосмысленные с позиций ценностей китайской национальной музыкальной культуры и обогащённые некоторыми положениями западных фортепианных школ [277].

Помимо объективных социально-политических и культурных факторов, на становление Чжоу Гуанжэнь как основоположника и руководителя одной из самых известных в Китае музыкально-педагогических школ повлияли и события личной жизни, в частности, тяжёлые травмы рук, восстановление после которых и возвращение к концертной деятельности потребовало от пианистки серьёзных физических и моральных усилий, а также внесения в изменений в технику исполнения музыкальных произведений (корректировка аппликатуры).

Жизненная, творческая и педагогическая биография Чжоу Гуанжэнь является ярким примером взаимодействия объективных и субъективных факторов, под влиянием которых складывалась и развивалась одна из наиболее известных в Китае музыкально-педагогических (фортепианных) школ. Относящиеся к объективным факторам внешнеполитические, социально-политические, социально-культурные и образовательные условия оказывали сходное влияние на становление фортепианных школ в КНР, что подтверждают биографии Лю Шикуня (род. 1939 г.) и других выдающихся пианистов – их современников.

Л.Г. Сухова подчёркивает, что в наиболее обобщённом виде механизмом развития музыкально-педагогической школы выступает разрешение противоречий [224]. Данное положение, как и приведённые выше представления учёного о динамике развития музыкально-педагогической школы, соответствует современным представлениям

методологии педагогики о том, что педагогический процесс имеет кризисный, нелинейный характер, а все изменения педагогического процесса происходят благодаря целенаправленному либо спонтанному преодолению характерных для него на данном этапе развития противоречий [34; 39; 115]. Поэтому выявление противоречий, существующих в настоящее время в системе высшего музыкального образования КНР, и соотнесение их с теми, которые характеризуют современное состояние музыкально-педагогических школ Китая, стало одной из промежуточных задач данного исследования.

В качестве механизма, обеспечивающего динамизм в развитии музыкально-педагогической школы, можно рассматривать также разного рода инновации. Инновации в образовании направлены не только на преодоление стереотипов, которые препятствуют совершенствованию образовательного процесса на основе учёта современных реалий и достижений педагогической мысли, но и, как отмечает Т.Г. Мариупольская, на сохранение и развитие наиболее ценных образовательных традиций [153]. Примером могут служить ретроинновации, применяемые в настоящее время в системе высшего музыкального образования КНР известными музыкантами-педагогами: опора на традиции конфуцианства во взглядах на сущность музыкальной культуры, на миссию музыки в развитии общества и на её роль в духовном и нравственном развитии человека, определяющих концептуальные подходы к профессиональной подготовке музыкантов-исполнителей [274; 308]. Одним из устаревших стереотипов, которые тормозят развитие музыкально-педагогических школ и подготовку кадров в музыкальных вузах их основоположниками и последователями, является безусловное доминирование репродуктивных методов обучения в ущерб диалогическим, рефлексивным и интерактивным методам.

В рамках музыкально-педагогических школ внедрение инноваций связано с личностью и деятельностью выдающихся музыкантов-педагогов.

Важной характеристикой музыкально-педагогической школы является её **устойчивость**. Данная характеристика обусловлена наличием преемственности в рамках музыкально-педагогической школы [123]. Преемственность выступает в качестве механизма формирования музыкально-педагогической школы как устойчивого структурного образования. Факторами повышения устойчивости выступают

- ценности, установки, идеалы, объединяющие всех представителей музыкально-педагогической школы;
- традиции, обеспечивающие связь между разными поколениями представителей школы по обеим линиям взаимодействия;
- закрепление опыта школы в материальных объектах – учебниках, учебных и учебно-методических пособиях, сборниках упражнений, биографической и мемуарной литературе, аудио- и видеозаписях.

Устойчивость музыкально-педагогической школы как особой, отличающейся от других, системы, обеспечивается преимущественно её педагогической составляющей (принципы, методы, формы, приёмы, технологии, методические системы), объективирующей опыт основателя школы и обеспечивающей её трансляцию как «по вертикали» (следующим поколениям учеников и последователей), так и «по горизонтали» (в масштабах национальной и мировой музыкально-педагогических школ) [122]. Согласно выводам Л.Г. Суховой, педагогический профессионализм, «представленный теми или иными методиками, "технологиями", комплексами приёмов и способов преподавания, по сути своей интернационален. Рассматриваемый как соответствие специальных педагогических знаний и умений требованиям определённой деятельности, учебно-образовательный профессионализм

может и должен трактоваться как категория наднациональная, нерядоположенная с явлениями духовного, художественно-эстетического порядка. Критерии и атрибутивные свойства понимаемого таким образом профессионализма (его синоним в данном случае - мастерство) едины, общезначимы и универсальны для различных национальных музыкально-педагогических школ» [224]. «Наднациональный» характер педагогической составляющей не только создаёт условия для взаимодействия разных музыкально-педагогических школ, но и повышает степень их устойчивости, уровень их сопротивляемости внешним влияниям, далеко не все из которых являются позитивными.

Устойчивость музыкально-педагогической школы зависит также от того, насколько она актуальна и востребована в контексте музыкального искусства и педагогики, насколько технологичны и поддаются освоению как способы исполнения музыкальных произведений, так и методы обучения [122].

В современном Китае уже прослеживается феномен преэминентности в рамках фортепианных школ (отметим, что преэминентность рассматривается в исследованиях по искусствоведению и педагогике как механизм устойчивости школы). В качестве примера можно привести школу-класс Дань Чжаои, из которой вышел известный пианист Ли Юньди и другие известные в Китае и за его пределами музыканты-исполнители.

Важной характеристикой музыкально-педагогической школы является **инновационность**, обусловленная в первую очередь инновационным характером деятельности её основоположника. При этом новаторский подход к исполнению музыкальных произведений неизбежно влечёт за собой преобразование педагогической деятельности, поскольку новые способы исполнения музыки не могут быть переданы ученикам старыми методами. Основоположник музыкально-

педагогической школы либо «открывает» новые методы и формы педагогического взаимодействия с учениками, либо предлагает новое сочетание уже известных методов, обеспечивающих качественно новый, более высокий результат. Он может применить новую логику педагогической деятельности в области подготовки учеников, а также разработать целостную инновационную методическую систему. Если педагогические новации фиксируются в учебниках, учебных и учебно-методических пособиях, то существенно расширяется сфера влияния музыкально-педагогической школы (вплоть до международного уровня) и повышается степень её устойчивости.

Инновационность, как уже отмечалось, обеспечивает динамизм в развитии музыкально-педагогической школы. Особую роль данная характеристика играет на этапе становления школы, когда инновации носят характер революционных изменений, позволяющих говорить о возникновении нового, уникального исполнительского и педагогического феномена. Однако и на последующих этапах функционирования школы инновационность является её неотъемлемой характеристикой, хотя на этих этапах инновации имеют характер частичных изменений либо являются ретроинновациями. При этом существует генетическая связь между инновациями и традициями, на которую указывает Т.Г. Мариупольская: с одной стороны, инновации со временем приобретают характер традиций, с другой стороны – меняют традиции, приводя их в соответствие с изменившимися социально-культурными условиями и образовательной ситуацией [150]

А.В. Малинковская подчёркивает также **коллективный характер художественных достижений** представителей музыкально-педагогической школы. Она рассматривает школу как «братство единомышленников», для которого характерны «чувство сопричастности общим истинам, принципам и ценностям», «огромная ответственность

каждого в отдельности и всех вместе», «естественный дух соревнования между учениками» [148, с. 97]. Отметим, что данное положение можно отнести и к педагогической составляющей музыкально-педагогической школы. Внутри сообщества единомышленников не только создаются условия для со-творчества, но и формируется особый тип отношений, определяющих особенности педагогического целеполагания при разучивании и исполнении произведений, единый подход к отбору предназначенных для исполнения произведений (т.е. к выбору содержания обучения), выбор принципов и методов обучения, специфику педагогического взаимодействия. Совместный характер деятельности основателя музыкально-педагогической школы, его учеников и последователей позволяет закрепить достигнутые ими творческие успехи, выявить закономерности и определить принципы исполнительской и педагогической деятельности в рамках школы.

Важной характеристикой музыкально-педагогической школы является её **открытость**. Музыкально-педагогические школы не существуют изолированно, каждая из них включена в систему более высокого уровня: школы-классы являются подсистемами школ, существующих в крупных центрах подготовки музыкантов-исполнителей; последние, в свою очередь, выступают в качестве структурных компонентов национальной музыкально-педагогической школы, «вписанной» в мировое музыкально-педагогическое пространство. Открытость, незамкнутость музыкально-педагогических школ позволяет им, с одной стороны, обогащать исполнительский опыт новыми способами исполнения музыкальных произведений, а также педагогическими принципами, методами, приёмами, методиками, принятыми в рамках других школ, преломляя их через собственную систему ценностей, с другой стороны – обогащать мировое музыкально-педагогическое пространство. Открытость особенно важна для

музыкально-педагогических школ Китая, сформировавшихся под воздействием русской и европейских музыкально-педагогических школ и продолжающей испытывать серьёзное влияние с их стороны, а также со стороны американской, японской и других школ, вложившихся в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Кроме того, музыкально-педагогические школы с момента основания Китайской Народной Республики стремятся к утверждению в мировом культурно-образовательном пространстве; в настоящее время триумфальные выступления китайских пианистов на престижных мероприятиях международного уровня составляют важную часть «мягкой силы», которую использует Китай для усиления своего влияния на мировое сообщество. Однако, согласно выводам учёных и нашим собственным наблюдениям, влияние зарубежных музыкально-педагогических школ на китайскую школу (особенно в плане преподавания) пока преобладает над противоположным процессом. При этом для музыкально-педагогической школы крайне важно не утратить самобытность – как национальную, так и обусловленную индивидуальными особенностями и личностными качествами лидеров школ.

Одной из характеристик музыкально-педагогической школы является **большая роль творческой индивидуальности** каждого представителя музыкально-педагогической школы как в исполнительской, так и в педагогической области, в особенности её руководителя. Сами основоположники музыкально-педагогических школ пишут о том, что специфической особенностью взаимодействия в рамках музыкально-педагогической школы является трансляция ценностей школы, способов решения художественных задач, способов формирования исполнительских умений путём непосредственного влияния личности педагога на личность ученика [см., напр.: 173; 174]. Отметим, что такая характеристика музыкально-педагогической школы,

как коллективный характер её достижений, не нивелирует, а, напротив, усиливает роль творческой индивидуальности каждого представителя школы – не только педагогов, но и учеников. В условиях постоянного взаимодействия, сотрудничества, со-творчества в полной мере проявляется индивидуальность каждого представителя школы, раскрываются его таланты, определяется та область деятельности, самореализация в которой может в наибольшей степени способствовать развитию школы. Такая область деятельности может быть связана как с исполнительским искусством, так и с искусством преподавания, и, таким образом, школа как сообщество ярких творческих индивидуальностей становится способной к саморазвитию, принятию инноваций, созданию и сохранению традиций.

Анализ характеристик музыкально-педагогической школы, представленных в трудах С.А. Айзенштадта, А.В. Малинковской, Т.Г. Мариупольской, И.Э. Рахимбаевой, Л.Г. Суховой позволяет выявить такую характеристику музыкально-педагогической школы, как **целостность** [128]. Целостность мы рассматриваем в качестве интегративной характеристики музыкально-педагогической школы как системы, внутри которой уравновешены противоречивые тенденции. С точки зрения системного подхода целостность рассматривается в разных аспектах:

1) как относительная автономность системы, позволяющая условно выделить её из системы более высокого уровня и отграничить от других, иногда внешне похожих, систем;

2) как высокий уровень развития системы, который отличается гармоничностью взаимодействия составляющих систему частей и при достижении которого система становится способной к саморазвитию;

3) как феномен, характеризующий способность системы к разрешению противоречий на основе гармонизации тем или иным способом разнонаправленных тенденций [34; 95].

Говоря о первом аспекте понимания целостности применительно к музыкально-педагогической школе, отметим, что каждая школа обладает в той или иной степени своеобразием, которое раскрывается в такой её характеристике, как уникальность. Музыкально-педагогические школы на разных уровнях, о которых будет сказано ниже, чётко отдифференцированы от других школ этого же уровня благодаря своеобразному стилю исполнения музыкальных произведений и специфическим педагогическим системам.

Рассматривая музыкально-педагогическую школу во втором аспекте, подчеркнём, что музыкально-педагогическая школа возникает лишь при наличии у её основоположника высокого уровня исполнительского мастерства и собственной педагогической (методической) системы; при этом существует гармония между исполнительской и педагогической составляющими школы, между индивидуальным и коллективным в её рамках, между национально-своеобразным и общекультурным компонентами в её структуре.

Говоря о музыкально-педагогической школе в третьем аспекте, обратим внимание на противоречивость её сущностных характеристик: динамизм, инновационность – устойчивость, уникальность – открытость (последняя предполагает наличие внешних влияний на школу), коллективное – индивидуальное. Объединение этих противоречивых характеристик в единое целое обеспечивает возможность существования, функционирования и развития школы во всём её своеобразии в контексте мирового культурного пространства.

Выводы относительно сущностных характеристик музыкально-педагогической школы представлены в наших публикациях [121; 122].

Важной задачей любого педагогического исследования, выполняемого с позиций целостного подхода, является выявление структурных характеристик исследуемого феномена. Такие характеристики часто в «свёрнутом» виде представлены в определениях, которые даёт тот или иной исследователь музыкально-педагогической школы. Так, А.В. Малинковская, оперирующая термином «исполнительско-педагогическая школа» (выше отмечалось, что мы рассматриваем данный термин как синоним термина «музыкально-педагогическая школа»), понимает под исполнительско-педагогической школой «развивающийся во времени масштабный исполнительско-педагогический опыт, в котором в консолидированном виде предстаёт искусство Мастера и нескольких поколений его учеников, а также их учеников, в котором достаточно достоверно просматривается и поддаётся анализу преемственность творческих идеалов и установок, идей, принципов, методов работы основателя школы» [148, с. 94]. В данном определении представлена основная внешняя характеристика музыкально-педагогической школы: наличие музыкально-педагогического сообщества в лице мастера – известного педагога и исполнителя, его учеников и последователей. В структуре музыкально-педагогической школы А.В. Малинковская усматривает несколько элементов, причём выстраивает их иерархически. Высший уровень иерархии представлен идеалами и установками, которые объединяют представителей музыкально-педагогической школы. Следующий уровень составляют концептуальные идеи, на основании которых выстраивается деятельность школы. Принципы и методы работы представляют нормативный уровень деятельности школы, причём принципы занимают в общей иерархии более высокий уровень. Такая структура является логичной и обоснованной, в том числе с точки зрения педагогической науки.

Исследователи уделяют особое внимание типам коммуникации в рамках музыкально-педагогических школ. Так, А.Б. Бородин ориентируется на классические научные представления о двух типах коммуникации – прямой, осуществляемой в непосредственном межличностном контакте, и опосредованной, которая реализуется благодаря вещественным социальным каналам (например, через учебно-методические пособия) – и о двух структурных моделях коммуникации – обладающей центром и лишённой центра. В соответствии с этим учёный предлагает типологию музыкально-педагогических школ, предполагающую выделение четырёх их типов.

1. Фортепианные школы со структурой, ориентированной на центр, и контактной коммуникацией. Данный тип соответствует школе, в которой имеется лидер и группирующиеся вокруг него ученики.

2. Фортепианные школы со структурой, ориентированной на центр, и опосредованной коммуникацией. Для этого типа характерно индивидуальное авторство в отношении концепции, определяющей деятельность школы, или методической системы и постепенное завоевание приверженцев и учеников с помощью популяризации её в разного рода публикациях.

3. Фортепианные школы, лишённые явного центра, но обладающие контактной коммуникацией. Они предполагают творческие контакты равноправных коллег, а также школы, существующие в рамках музыкальных вузов или в национальном масштабе. В последнем случае школа не имеет явного лидера и объединяет несколько или множество лидерских школ.

4. Фортепианные школы, лишённые явного центра и обладающие опосредованной коммуникацией. Художественные принципы и методическая система в этом случае формируются и реализуются в различных местах относительно независимо и относительно

одновременно. Общность такой школы может быть выявлена лишь в исторической ретроспективе [36, с. 35-36].

Последние два типа школ могут рассматриваться как полицентричные [122].

С.А. Айзенштадт выделяет в структуре музыкально-педагогической школы две линии коммуникации: исполнительскую (взаимодействие между исполнителем и его последователями, придерживающимися единого с ним подхода к интерпретации музыкальных произведений, единого стиля исполнения) и педагогическую (взаимодействие между исполнителем, выступающим в роли педагога, и его последователями, выступающими в роли учеников) [6].

Обобщив взгляды исследователей на структуру музыкально-педагогической школы, можно предложить **структурную модель музыкально-педагогической школы** (рис. 1), акцентировав внимание на педагогической составляющей.

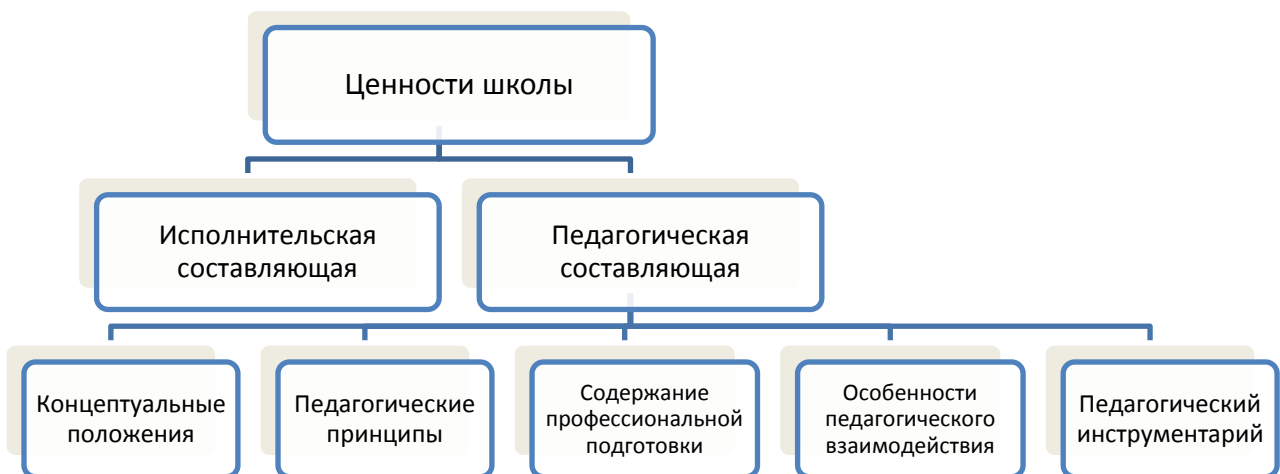


Рис. 1. Структура музыкально-педагогической школы

На данной схеме структура музыкально-педагогической школы представлена в максимально упрощённом виде. Для более полного представления о данной структуре охарактеризуем каждый компонент музыкально-педагогической школы и связи между компонентами. Основанием для выделения данных компонентов послужила общепринятая [39; 115] в педагогике модель педагогической деятельности, что обусловлено необходимостью соотнесения компонентов музыкально-педагогической школы с компонентами образовательного процесса в музыкальных вузах.

В структуре музыкально-педагогической школы выделяются две взаимосвязанные, но относительно независимые составляющие – исполнительская и педагогическая. Исполнительская составляющая является предметом исследования в культурологии, искусствоведении, методике обучения игре на фортепиано, где она изучена достаточно полно. В исследовании по методологии и технологии профессионального образования следует обратить внимание на педагогическую составляющую и на тот компонент, который объединяет исполнительскую и педагогическую составляющие в единое целое, а именно на ценности школы.

Ценности музыкально-педагогической школы рассматриваются нами как интегративный компонент в её структуре. На наш взгляд, наиболее перспективным для понимания феномена музыкально-педагогической школы является ценностный подход, который в педагогике разрабатывают Л.М. Лузина, Т.Г. Русакова, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова и др. Применение данного подхода отвечает тенденциям развития педагогической науки, в частности, утверждению гуманитарной, или ценностно-смысловой, парадигмы, согласно положениям которой в основе любого педагогического феномена лежат определённые ценности. Т.Г. Мариупольская, выявляя философские основания процесса обучения

музыки, отмечает, что в основе данного процесса лежат аксиологические по своей природе феномены [153].

Именно ценности объединяют всех представителей музыкально-педагогической школы – руководителя школы, его учеников и ассистентов, формируют тот идеал исполнительской культуры и преподавания, на который все они ориентируются. Общие ценности делают возможной преемственность школ не только во времени, но и в пространстве. Так, как уже отмечалось, в настоящее время многие музыкально-педагогические школы Китая (школы-классы) выступают преемницами русской музыкально-педагогической школы. Ценности русской музыкально-педагогической школы проявляются в первую очередь в отношении к музыке как к важнейшей духовной ценности [158]. Т.Г. Мариупольская подчёркивает, что «российская музыкально-педагогическая традиция генетически связана с духовным идеалом» [153, с. 13], а также обосновывает положение о том, что ценности также лежат в основе традиций, которые формируются в той или иной музыкально-педагогической школе [153]. Например, ценностное отношение к человеку является основой традиции совместного обсуждения руководителем школы и его учениками способов исполнения музыкальных произведений, особенностей их интерпретации; тем самым преодолевается традиционная для Китая ситуация, когда ученики просто механически выполняют указания руководителя, преподавателя либо в точности подражают ему при исполнении музыкальных произведений. Говоря о ценностном отношении к музыке, Г.Г. Нейгауз писал: «...важно внушить любому ученику с самого начала, с каким драгоценным материалом он будет иметь дело в своей жизни, если только действительно отдаст себя служению искусству» [173, с. 15]. На ценностные основания профессиональной деятельности музыканта обращает особое внимание И.Э. Рахимбаева [200].

С точки зрения педагогики ценностная составляющая музыкально-педагогической школы очень важна. Так, если преподаватель в качестве главной рассматривает ценность Культура, он будет не просто добиваться от учеников совершенного технического исполнения, а стремиться к тому, чтобы они понимали культурный контекст, в котором было создано музыкальное произведение, а также то, как современная социокультурная реальность может повлиять на способы его исполнения. Если главной ценностью для преподавателя является Человек, то он будет выбирать такие методы обучения, которые способствуют раскрытию индивидуальности каждого ученика, ориентироваться не только на дидактические задачи, но и на индивидуальные особенности и потребности студента. Таким образом, выявление ценностной составляющей музыкально-педагогической школы и её реализация в процессе подготовки музыкантов-исполнителей будет способствовать формированию в Китае национальных музыкально-педагогических школ [123].

При написании учебников, учебных и учебно-методических пособий, подготовке сборников упражнений, аудио- и видеозаписей очень важно, чтобы в них находила отражение не только исполнительская и методическая, но и ценностная составляющая музыкально-педагогической школы. Эта составляющая отражает мировоззрение и духовные идеалы представителей школы, их взгляды на роль музыкального искусства в жизни человека и общества, отношение к музыке и к музыканту-исполнителю, к ученикам.

Ценности становятся основой для определения ведущих **концептуальных положений**, на которые ориентируется преподаватель – представитель той или иной музыкально-педагогической школы - в работе с учениками и которые определяют целевые установки во взаимодействии «учитель - ученик», а также

взгляды на то, каким должен быть процесс обучения музыке, что является главным при исполнении музыкальных произведений, какие художественные задачи должен ставить перед собой музыкант-исполнитель и т.п. Концептуальные положения являются базой для разработки и обоснования всех других компонентов педагогической составляющей школы и являются начальным этапом приобретения школой необходимой устойчивости и возможности транслировать опыт школы «по вертикали» (от поколения к поколению) и «по горизонтали» (от региона к региону, от страны к стране).

Направление развития музыкально-педагогической школы и успех её деятельности во многом зависят от **принципов педагогического взаимодействия**, на которые ориентируется педагог – основоположник и/или руководитель школы, преподаватель вуза, являющийся последователем определённой школы. Принципы устанавливают связь между концептуальными положениями (уровень теории) и остальными компонентами музыкально-педагогической школы (уровень практики). Принципы представляют собой нормативные требования, которые регулируют деятельность педагога, определяя отбор содержательной основы педагогического взаимодействия и способов организации такого взаимодействия [39, с. 185-186]. С точки зрения задач нашего исследования чрезвычайно важно обосновать такие принципы, которые, регулируя функционирование и развитие педагогической составляющей школы, могут быть реализованы в системе высшего музыкального образования и станут основой её совершенствования.

Ещё одним компонентом в структуре музыкально-педагогической школы является **содержание**, на котором осуществляется подготовка музыканта-исполнителя. Содержание мы рассматриваем в узком смысле – как тот репертуар, который должен освоить ученик, чтобы приобрести необходимый уровень мастерства. Для динамичного развития школы и

для сохранения её в качестве открытой системы чрезвычайно важно, чтобы содержание подготовки музыканта было разнообразным и включало широкую палитру произведений – классические и современные, национальные и зарубежные, популярные и «элитные». Произведения, поскольку речь идёт об обучении, должны быть разного уровня сложности, т.к. к числу принципов обучения относятся принцип «от простого к сложному», принцип доступности в сочетании с принципом обучения на достаточно высоком уровне сложности.

Важную роль играет **педагогический инструментарий**, который включает методы, формы, приёмы, технологии, методики подготовки музыкантов-исполнителей. В настоящее время изучением такого инструментария занимаются учёные в рамках методики преподавания музыкальных дисциплин и музыкальной педагогики, где накоплено много ценного материала и разработано большое количество важных рекомендаций по организации преподавания музыкальных дисциплин. Однако важно рассмотреть этот компонент также с позиций педагогики профессионального образования, что позволит определить направление научного поиска в области обоснования и применения результативных форм и методов профессиональной подготовки музыкантов.

В отношении китайских исполнителей большинство российских исследователей связывает *направление художественного поиска* с освоением музыкантами выразительных средств, направленных на создание целостного художественного образа, адекватного замыслу автора музыкального произведения, и на выражение ценностно-смысловой и эмоциональной основы произведения, поскольку, по их мнению, в настоящее время внимание при подготовке музыкантов сосредоточено на технике исполнения в ущерб художественной стороне музыкальных произведений [18; 22; 75]. С.А. Айзенштадт связывает направление художественного поиска в китайском фортепианном

исполнительстве с трансформацией «восточного романтизма» в «новый восточный модерн», что наиболее ярко проявляется, по мнению исследователя, в творчестве «поэта фортепиано», знаменитого исполнителя музыки Ф. Шопена Фу Цуна [8, с. 46]. Китайские же исследователи обращают особое внимание на то, что художественные поиски тесно связаны с созданием национальных фортепианных произведений, отражающих ценности китайской культуры, соответствующих китайской музыкальной традиции и предоставляющих широкие возможности китайским исполнителям для творческого самовыражения; создание таких произведений рассматривается китайскими исследователями как необходимое и главное условие формирования в Китае уникальной, своеобразной музыкально-педагогической школы [143; 281; 286; 307].

Особенностью китайской музыкально-педагогической школы является тесная *связь со «старшими» музыкально-педагогическими школами* – русской, австрийской (венской), французской и другими. При этом в массовой исполнительской практике особенно выражена связь с русской национальной фортепианной школой [121].

Тесная связь со «старшими», «материнскими» музыкально-педагогическими школами имеет для Китая двойственное значение. С одной стороны, ориентация на традиции «старших» школ и трансляция этих традиций следующим поколениям исполнителей в системе высшего музыкального образования замедляет и затрудняет формирование в Китае собственной оригинальной национальной музыкально-педагогической школы. С другой стороны, большой опыт, накопленный в рамках исполнения музыкальных произведений с ориентацией на ту или иную зарубежную школу, как и разнообразие этих школ, позволит китайским исполнителям отобрать те способы исполнения музыкальных произведений и создания художественных образов, которые наиболее

созвучны китайской культуре, и преобразовать те способы, которые не вполне подходят для выражения ценностей и смыслов китайской культуры.

1.2. Особенности современного этапа развития системы высшего музыкального образования КНР: противоречия, проблемы, тенденции

Функционирование и развитие музыкально-педагогических школ тесно связано с системой высшего музыкального образования. В музыкальных вузах традиционно преподают известные музыканты – исполнители фортепианных произведений. Именно благодаря педагогической деятельности выдающихся музыкантов формируются, развиваются и приобретают устойчивость и известность музыкально-педагогические школы. Поэтому необходимо рассмотреть те условия, в которых осуществляется педагогическая деятельность основоположников, руководителей и талантливых последователей музыкально-педагогических школ, существующих в настоящее время в Китае.

В настоящее время в Китайской Народной Республике существует развитая многоуровневая система высшего музыкального образования, где подготовка специалистов осуществляется на уровнях бакалавриата, магистратуры и докторантуры. К специализированным организациям высшего музыкального образования относятся консерватории, которые являются центрами деятельности представителей музыкально-педагогических школ и отличаются высоким качеством в подготовке музыкантов-исполнителей. На сегодняшний день в Китае осуществляют образовательную деятельность 11 консерваторий. Самыми известными и высокорейтинговыми являются Шанхайская консерватория, которая в 1927 г. положила начало системе высшего музыкального образования в Китае, и Центральная консерватория в Пекине. В Пекине существует ещё

одна консерватория – Китайская. Именно Шанхай и Пекин являются теми крупными культурными и образовательными центрами, где функционируют наиболее известные региональные музыкально-педагогические школы. Кроме того, Шанхайская и Центральная консерватории являются крупными научными центрами, где исследуются проблемы музыкального образования, а также инновационными площадками для апробации нового содержания и передовых методов обучения, в том числе связанных с применением цифровых технологий.

В последние годы существенно повысилось качество образования и в других консерваториях, находящихся в Гуанчжоу (Консерватория Синхай), Сиани, Сычуани, Тяньцзине, Ухани, Харбине, Чжэцзяне и Шэньяне. Достигается это, в числе прочего, за счёт академической мобильности: все консерватории приглашают для преподавания известных зарубежных музыкантов и педагогов; в свою очередь, преподаватели-китайцы читают лекции в зарубежных музыкальных вузах, что способствует повышению степени открытости китайских музыкально-педагогических школ. В консерваториях, как и в других китайских вузах, работает большое количество преподавателей, получивших образование в России, странах Европы, США, Японии, Республике Корея и в других странах. Это способствует привнесению в процесс профессиональной подготовки музыкантов инноваций – от уровня концептуальных идей до уровня технологий обучения. Академическая мобильность характерна и для студентов, которые стажируются за рубежом или обучаются по другим программам академического обмена [84].

Помимо консерваторий, к системе высшего музыкального образования КНР относятся музыкальные факультеты, отделения или институты в многопрофильных университетах. Особенность музыкального образования, получаемого в многопрофильных университетах, заключается в том, что акцент при профессиональной

подготовке делается на фундаментальном академическом образовании. В связи с этим серьёзное внимание уделяется теоретическим дисциплинам – теории и истории музыки, музыкальной эстетике и т.п., которые позволяют выпускникам университетов заниматься преподавательской и научно-исследовательской деятельностью. В последние годы прослеживается тенденция к увеличению количества многопрофильных университетов, в которых открываются музыкальные институты и факультеты. Однако качество подготовки музыкантов-исполнителей в разных многопрофильных университетах может существенно различаться [132].

В систему высшего музыкального образования КНР входят в качестве подсистемы педагогические вузы, где существуют музыкальные институты или факультеты, осуществляющие подготовку педагогических кадров для учреждений общего основного и дополнительного образования, преподавателей музыкальных школ, руководителей творческих музыкальных объединений. Образовательный процесс в педагогических университетах имеет ярко выраженную специфику, обусловленную особенностями будущей профессионально-педагогической деятельности студентов: большое место в учебных планах занимают педагогические, психологические и методические дисциплины, много времени отводится педагогической практике. Исполнительской подготовке студентов уделяется меньше внимания, чем в консерваториях и многопрофильных университетах. Однако в последние годы на государственном уровне ставятся вопросы о необходимости повышения качества исполнительской подготовки студентов педагогических университетов [180]. В результате качество исполнительской подготовки студентов музыкальных институтов и факультетов педагогических вузов неуклонно повышается; исполнительское мастерство выпускников

некоторых педагогических вузов сопоставимо с уровнем консерватории, хотя таких вузов пока совсем немного [17].

В силу специфики нашего исследования необходимо сказать и об образовательных организациях, созданных выдающимися китайскими музыкантами и педагогами. Такие организации относятся к системе дополнительного образования, но их выпускники часто становятся студентами консерваторий. Таковы уже упоминавшаяся Синхайская молодёжная фортепианная школа Чжоу Гуанжэнь, многочисленные филиалы «Художественного центра фортепианной музыки имени Лю Шикуня». В таких образовательных организациях юные исполнители фортепианной музыки уже приобщаются к определённой музыкально-педагогической школе, усваивая не только характерный для неё стиль исполнения музыкальных произведений, но и приобщаясь к её ценностям.

Система высшего музыкального образования страны развивается во многом благодаря наличию в данной стране развитой уникальной национальной музыкально-педагогической школы. Процесс формирования национальной китайской музыкально-педагогической школы и процесс совершенствования системы высшего музыкального образования КНР тесно взаимосвязаны. Наличие в стране развитой музыкально-педагогической школы является необходимым условием разрешения рассмотренных в данной статье противоречий, гармонизации противоречивых тенденций в сфере подготовки специалистов на основе сочетания и взаимодействия двух целостных феноменов – музыкально-педагогической школы и системы высшего музыкального образования. Как отмечалось в 1.1, выделенные нами структурные элементы музыкально-педагогической школы соответствуют общей структуре образовательного процесса. В этой связи проанализируем особенности образовательного процесса в музыкальных вузах КНР в логике последовательного рассмотрения этих компонентов.

Ведущие концептуальные положения. Опираясь на выводы И.В. Арановской, Г.Б. Двойниной, Сюй Бо и на собственные наблюдения как практикующего преподавателя и музыканта-исполнителя, на анализ педагогического опыта, нам удалось установить, что в Китае в настоящее время нет единой концепции и сложившейся методической системы подготовки пианистов. Причинами такой ситуации являются, на наш взгляд, ориентация на способы подготовки пианистов в рамках «старших» музыкально-педагогических школ и отсутствие специальной педагогической и методической подготовки преподавателей по классу фортепиано. Тем не менее можно выделить ряд идей, которые являются основой взаимодействия учителя и ученика по педагогической линии.

Идея ученичества. Данная идея характерна для всей образовательной системы Китая. Состоит она в том, что теоретические знания, умения и навыки передаются от учителя к ученику не столько с помощью специального педагогического инструментария, сколько путём непосредственного влияния на студентов личности преподавателя. При этом важное значение имеют духовные и нравственные качества педагога, система его ценностей, эстетические идеалы. Однако в массовой образовательной практике ученичество зачастую понимается ограниченно – как простое подражание учителю. Такой ограниченное понимание может привести и действительно приводит к следующим негативным последствиям:

- снижение уровня «технологичности» образовательного процесса, который оказывается результативным лишь в том случае, если преподаватель является незаурядной личностью, способной увлечь ученика своими идеями, показать всю привлекательность будущей профессиональной деятельности;

▪ сокращение возможностей для введения инноваций в образовательный процесс, поскольку ученичество предполагает лишь воспроизведение того, что говорит и делает учитель, без какого-либо развития.

Эти негативные последствия оказываются минимальными, если в роли преподавателя выступает основатель, руководитель или яркий представитель той или иной музыкально-педагогической школы. Практически все исследователи проблематики, связанной с музыкально-педагогическими школами, а также выдающиеся музыканты подчёркивают широкие возможности, которые возникают для студента в плане его профессионального становления, воспитания и общего развития в том случае, если педагог является выдающимся человеком, яркой, незаурядной личностью [147; 174; 224]. Такими личностями, безусловно, являются руководители музыкально-педагогических школ. Поэтому привлечение известных музыкантов, обладающих педагогическим талантом и харизмой, к преподаванию в музыкальных вузах, позволит реализовать во всей полноте положительный потенциал идеи ученичества.

Исследователи (С.А. Айзенштадт, А.В. Малинковская и др.) подчёркивают нераздельность, слитность, синкретическое единство методов обучения с влиянием личности учителя. А.В. Малинковская обращает внимание на то, что в классе высоким воспитательным потенциалом обладают «краткие замечания Мастера, одобрительные или критические, намёки, мимолётные образные сравнения, иногда лишь восклицания, междометия, подпевания, дирижёрские и все иные жесты, выразительная мимика» [148, с. 100]. Подчеркнём ещё раз, что высоким потенциалом в плане личностного влияния на учеников обладает лишь подлинный Мастер – исполнитель и педагог.

С идеей ученичества тесно связана *идея традиционной педагогики о том, что в основе обучения лежит механизм подражания*. В силу этого студенты ориентируются на пример, образец исполнительского мастерства, предложенный преподавателем. Негативными последствиями реализации этой идеи в массовой образовательной практике музыкальных вузов Китая являются следующие:

- отсутствие благоприятных условий для развития творческой индивидуальности студентов, которые обязаны точно следовать указаниям преподавателя и воспроизводить те действия, которые он демонстрирует;

- разрыв между теоретическими знаниями и практическими действиями – студенты, копируя действия преподавателя, не видят связи между этими действиями и полученными ими знаниями, не осознают того факта, что стиль исполнения музыкальных произведений базируется на определённой теоретической концепции.

Тем не менее на начальном этапе обучения игре на фортепиано механизм подражания может быть эффективным, поскольку позволяет студентам довольно быстро освоить технические приёмы, необходимые для исполнения музыкальных произведений. Но при этом подражание должно быть осмысленным – студент должен понимать, почему то или иное действие необходимо производить строго определённым способом.

Для массовой образовательной практики характерно *представление о традиционных репродуктивных методах обучения как наиболее эффективных*. Такие методы, как запоминание, повторение, буквальное воспроизведение обеспечивают высокий уровень техники исполнения, но не могут обеспечить достижение студентами подлинного мастерства. Для работы над сложными художественными задачами необходимы другие

методы. В качестве таких методов Е.Н. Федорович называет сравнительный анализ разных интерпретаций одного и того же музыкального произведения, совместный поиск преподавателем и студентом приемов воплощения художественного замысла в зависимости от конкретной цели, формирование в сознании студента идеального звукового образа и др. [239] Такие методы, направленные на смысловое постижение музыкальных произведений, необходимое для создания художественного образа [102; 166], как правило, составляют творческие находки руководителей музыкально-педагогических школ.

Для современной системы высшего музыкального образования КНР характерна *идея самоценности высокого уровня профессионализма в исполнении музыкальных произведений*. Безусловно, достижение высокого уровня профессионализма должно входить в систему ценностных ориентиров любого специалиста. Однако в музыкальных вузах Китая под профессионализмом чаще всего понимается лишь высокий уровень техники при исполнении музыкальных произведений. Такой ограниченный подход к пониманию сущности профессионализма музыканта ведёт к ряду негативных последствий, среди которых

- ограниченное понимание исполнительского мастерства, при котором не находится места решению художественных задач разного уровня сложности;
- снижение роли профессионального воспитания и целостного развития личности будущих музыкантов;
- непонимание студентами миссии музыканта, которая состоит, в числе прочего, в формировании у слушателей эстетических идеалов и системы ценностей.

Согласно данным проведённого Лян Сяомэй исследования, в котором приняли участие преподаватели и студенты университетов Тайшань, Вэйфан и Цзинин, в процессе профессиональной подготовки

музыкантов основной акцент делается на овладении техникой музыкального исполнительства. Значительно меньше внимания уделяется общекультурному, эстетическому развитию студентов, формированию у них музыкально-исторических и музыкально-стилевых представлений [144].

Перечисленные недостатки могут быть устранены при условии использования потенциала музыкально-педагогических школ, в рамках которых профессионализм понимается в первую очередь как ценностный феномен.

Отметим, что перечисленные идеи характерны для массовой образовательной практики. Использование в процессе профессиональной подготовки музыкантов того потенциала, которым обладают руководители и яркие представители музыкально-педагогических школ, позволит наиболее полно использовать сильные стороны этих идей и нивелировать негативный эффект от их реализации на практике.

Обратим внимание также на то, что в Китае ведётся научный поиск в направлении обоснования современных теоретических и теоретико-методических оснований подготовки музыкантов, и существуют научные работы, в которых дано корректное, более глубокое, чем в массовой практике, понимание традиционных концептуальных положений. При этом китайские педагоги отмечают, что в настоящее время ярко проявляется противоречие между обоснованными в педагогических исследованиях теоретическими положениями и массовой практикой в системе высшего музыкального образования. Так, Сюй Бо повсюду пишет о том, что и современные научные исследования, и нормативные документы, разработанные на разных уровнях – от государственного до уровня отдельных вузов – и отражающие требования к компетентности выпускников музыкальных вузов, критерии оценки выступлений пианистов на проводимых внутри страны конкурсах ориентированы «на

достижение не просто технической оснащённости, но выразительности исполнения, глубины музыкального переживания... Но характерной тенденцией обучения является ориентир на мировые авторитеты пианизма, на достижения великих музыкантов, запечатлённые в аудио- и видеозаписи. Подражание высоким авторитетам, имитация выдающихся интерпретаций служат достижению успехов молодых китайских артистов в конкурсах, оценке стиля исполнения, а также, одновременно, обвинениям в заимствованиях, "копировании", отсутствии оригинальности и самостоятельности» [227, с. 8]. Данное высказывание фиксирует существенный разрыв между теорией и практикой высшего музыкального образования, устранению или по меньшей мере сокращению которого может способствовать реальная (а не мнимая, ориентированная исключительно на внешние показатели) интеграция достижений музыкально-педагогических в образовательный процесс китайских музыкальных вузов.

Принципы профессиональной подготовки. Для современной системы высшего музыкального образования КНР характерна опора на классические дидактические принципы. По нашим наблюдениям, преимущественно реализуются принцип систематичности и последовательности в обучении, который проявляется в логике организации образовательного процесса «от простого – к сложному». Многие преподаватели считают важным принцип доступности, стараясь сделать свои объяснения понятными для студентов, но слабая связь между теоретическими и практическими занятиями препятствует полной реализации данного принципа. Не всегда полностью реализуются возможности принципа научности, поскольку преподаватели не всегда ориентируются на современные достижения в области педагогики, психологии и методики – многие из них опираются на собственный опыт, приобретённый как во время обучения, так и в процессе

профессиональной деятельности. Недостаточно внимания уделяется принципу сознательности и активности студентов в обучении. Зачастую студенты пассивны и стремятся лишь к наиболее точному воспроизведению действий, показанных преподавателем.

В процессе подготовки музыкантов широкое применение находит принцип наглядности. На занятиях преподаватели обращаются как к зрительной, так и к слуховой наглядности. Современные цифровые технологии позволяют использовать аудио- и видеозаписи выступлений выдающихся исполнителей фортепианной музыки, как отечественных, так и зарубежных. Однако часто такие записи применяются просто в качестве образца для копирования либо в качестве иллюстрации. Более высокий уровень работы с аудио- и видеозаписями – анализ представленных образцов исполнения музыкальных произведений. Но при этом чаще всего анализируются технические приёмы, а не особенности интерпретации произведения. Чрезвычайно редко преподаватели предлагают студентам соотнести собственные переживания, возникшие при прослушивании произведения, собственные представления о способе его исполнения, собственные возможности с тем, что представлено в записи. Можно с уверенностью утверждать, что возможности разных видов наглядности в процессе профессиональной подготовки музыкантов используются далеко не полностью.

Крайне редко дидактические принципы дополняются принципами воспитания – принципом ориентации на ценностные отношения, принципом самореализации, принципом природосообразности (учёта возрастных и индивидуальных особенностей студентов) и другими [39, с. 186-188; 298, с. 31]. На наш взгляд, это обусловлено существующим в массовом педагогическом сознании (во всяком случае, на уровне высшего образования) представлением о процессах обучения и воспитания как изолированных друг от друга.

Подытоживая сказанное о принципах профессиональной подготовки музыкантов, отметим, что возможности классических дидактических принципов в процессе подготовки музыкантов – исполнителей фортепианной музыки – реализуются не полностью. Это, безусловно, оказывает влияние на характер образовательного процесса и на уровне методики, препятствуя применению принципов, разработанных с позиций, например, ценностного подхода [239].

Содержание профессиональной подготовки. Содержание профессиональной подготовки специалистов в музыкальных вузах Китая составляют главным образом классические зарубежные фортепианные произведения. Наиболее популярными композиторами, произведения которых составляют основу учебного репертуара, являются В.А. Моцарт, Ф. Шопен, П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов. Произведений, созданных китайскими композиторами, в учебном репертуаре не очень много. В последние годы появилось много научных статей китайских авторов, в которых обосновывается необходимость включения в содержание подготовки исполнителей фортепианной музыки произведений китайских композиторов. Этому вопросу посвящают свои работы Гу Дан, И Дин, И Кайцзи, Ли Чжуо, Лу Гуаньхуа и другие авторы, многие из которых являются концертирующими пианистами и одновременно вузовскими преподавателями. Можно констатировать некоторое увеличение качественных национальных фортепианных произведений в учебном репертуаре студентов музыкальных вузов. Однако обучение исполнению национальных фортепианных произведений должно быть поддержано соответствующим педагогическим инструментарием, что требует обоснования соответствующих методов и приёмов, создания новых учебников, учебных и учебно-методических пособий, в то время как те учебные и учебно-методические материалы, которые имеются сейчас в

распоряжении преподавателей, ориентированы в основном на обучение исполнению зарубежных произведений.

Особенности педагогического взаимодействия. В массовой образовательной практике процесс подготовки специалистов в музыкальных вузах Китая имеет в своей основе отношения между преподавателем и студентами, выстроенные по принципу безусловного доминирования преподавателя. Авторитет преподавателя в Китае традиционно очень высок, а культурно-психологические особенности студентов таковы, что они более склонны к подчинению, нежели к проявлению инициативы, к точному следованию указаниям преподавателю, нежели к творческой деятельности, к репродуктивным действиям, нежели к созданию собственных творческих продуктов. Такие отношения не вполне соответствуют самой природе процесса подготовки музыканта, который предполагает проявление творческой индивидуальности как преподавателя, так и студентов, совместной деятельности при решении сложных художественных задач, проявлений со стороны студентов познавательной активности. Восприятие и осмысление музыкальных произведений требует не пассивного слушания, а разных видов духовной деятельности – смыслопоиска, эмпатии, рефлексии [102], а также актуализации аналитических способностей. Высокий авторитет преподавателя, будучи, безусловно, положительным для учебного процесса фактором, должен сочетаться с его открытостью, готовностью к совместной со студентами творческой деятельности.

Педагогический инструментарий. Для характеристики педагогического инструментария (методов, форм, приёмов, технологий, методик обучения), применяемого в системе высшего музыкального образования КНР, лучше всего подходит традиционное разделение методов обучения на словесные, наглядные и практические. При этом в процессе фортепианной подготовки как преподавателями, так и

студентами выше всего ценятся практические методы – показ исполнительских приёмов, метод примера, упражнения, подражание и др. Считается, что применение практических методов – самый короткий и надёжный путь к мастерству. Как уже отмечалось, важную роль играют наглядные методы – демонстрация и иллюстрация. Гораздо менее значимая роль отводится словесным методам. Часто во время занятий в фортепианном классе преподаватель даёт лишь минимально необходимые пояснения. Между тем применение словесных методов необходимо для того, чтобы студент понимал культурный контекст создания того или иного произведения и знал его историю, мог установить связи между идеями, лежащими в основе того или иного подхода к исполнению музыкальных произведений, и особенностями его интерпретации. Беседа преподавателя со студентом является не только формирующим методом (в процессе беседы преподаватель раскрывает свою точку зрения на те или иные вопросы, связанные с исполнением музыкального произведения, оказывает воспитательное влияние на студента), но и диагностическим, поскольку позволяет выявить индивидуальные особенности студента, его интересы, уровень притязаний и т.п. К сожалению, в процессе подготовки специалистов в музыкальных вузах Китая недостаточно часто используются современные методы обучения, разработанные российскими учёными и полностью отвечающие специфике педагогического процесса в сфере музыкального образования.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что в настоящее время в системе высшего музыкального образования Китая накопилось много проблем, которые требуют решения на основе глубокого теоретического осмысления и разработки соответствующих социально-культурной и образовательной ситуации моделей подготовки специалистов. Выявлению, подробному описанию и систематизации таких проблем посвящено большое количество исследований китайских и российских

учёных (С.А. Айзенштадт, Н.Г. Исаева, Е.П. Красовская, С.В. Савенко, И Дин, Ли Чжэн, Лю Минхуэй, Лю Цин, Ню Яцян, Се Хэн, Сюй Бо, Чэнь Янань и др.) Эти исследователи выделяют большое разнообразие проблем, которые в той или иной степени перекликаются между собой [288].

Чэнь Янань систематизирует и классифицирует эти проблемы, выстраивает их иерархию, а также прослеживает их возможные причины. В качестве основания классификации исследователь берёт градацию от проблем, явно наблюдаемых в образовательном процессе, во взаимодействии преподавателей и студентов, до теоретико-методологических проблем; последние, в свою очередь, Чэнь Янань рассматривает как причины первых. Таким образом, получается многоступенчатая система, в которой предлагается движение от частных проблем к проблемам более общим [288]. Отметим, что в число выделенных Чэнь Янань проблем входят и те, с которыми сталкиваются преподаватели российских музыкальных вузов, обучающие китайских студентов. Мы остановимся лишь на тех проблемах, которые значимы для системы высшего музыкального образования КНР. Систематизация, обоснованная Чэнь Янань, выглядит следующим образом [288].

1. Точечные, или локально наблюдаемые, проблемы, о наличии которых свидетельствуют опросы, проведённые среди студентов и преподавателей музыкальных вузов.

Первой проблемой, отнесённой к этой группе, является низкий уровень базовой подготовки абитуриентов. Это относится не только к исполнительским умениям, но и к теоретическим знаниям. Причиной является нехватка квалифицированных преподавателей на фоне охватившего Китай «фортепианного бума». К тому же многие абитуриенты обучаются не в музыкальных школах, а в частном порядке. Поскольку в последнем случае знания и умения учащихся не проверяются

по объективным критериям, соответствующим стандартам обучения, то результаты обучения у частных преподавателей являются, как правило, невысокими. При обучении таких студентов (которые, как правило, поступают в вузы с низким рейтингом) основное внимание приходится уделять формированию у них исполнительских умений, а низкий уровень их теоретических знаний не позволяет организовать полноценную работу с эмоциональным и смысловым содержанием исполняемых произведений. Кроме того, исследователи (С.А. Айзенштадт, В.Г. Мозгот, Се Хэн, Чэнь Янань и др.) констатируют также ограниченность круга исполняемых студентами произведений, т.к. обучение музыке в Китае, предшествующее вузовскому, как правило, строится на упражнениях и этюдах.

Второй серьёзной проблемой являются трудности студентов при восприятии интонаций и в процессе интонирования музыкальных произведений, созданных русскими и европейскими композиторами. С.А. Айзенштадт [9] вполне обоснованно объясняет эти трудности качественными различиями между интонационным строем китайского языка, с одной стороны, и европейских и русского языков – с другой. При этом, как отмечает С.А. Айзенштадт, талантливые студенты улавливают закономерности интонирования зарубежных фортепианных произведений интуитивно, поскольку специальная работа в этом направлении в массовой образовательной практике китайских музыкальных вузов проводится крайне редко. Остальные же студенты продолжают испытывать трудности с интонированием зарубежных музыкальных произведений на всём протяжении обучения [144]. Низкий уровень базовой теоретической подготовки усугубляет эту проблему.

Одна из самых серьёзных проблем – непонимание студентами эмоционального и образного содержания, смыслового наполнения музыкальных произведений зарубежных композиторов. Между тем, как

отмечает В.Г. Мозгот, восприятие музыки неразрывно связано с процессом смыслопорождения, который делает возможным понимание авторского замысла и содержания музыкального произведения и его верное интонирование при исполнении [166]. Чэнь Янань видит причины этой проблемы в слабом знании не только студентами, но и некоторыми преподавателями европейской и русской культуры, которое должно осуществляться при изучении теоретических дисциплин культурологической направленности и при непосредственном ознакомлении студентов с разными видами зарубежного искусства. Мы рассматриваем данную проблему как ключевую в первой группе проблем.

Аналогичные проблемы возникают и при исполнении студентами произведений, созданных китайскими композиторами. Ориентация современного китайского общества на западную культуру, преобладание в репертуаре исполнителей фортепианной музыки зарубежных произведений приводит к тому, что в понимании национальных «фортепианных произведений нет глубины и точности, преподаватели ориентируют будущих исполнителей на необходимость хорошей техники звукоизвлечения, оставляя за рамками обучения культурные и эстетические смыслы произведений, эмоциональное состояние и переживания их авторов и героев» [274, с. 110]. Будущие музыканты испытывают трудности при выражении традиционных для Китая эстетических представлений и идеалов специфическими средствами национального китайского музыкального искусства.

Важной проблемой является преобладание количественного фактора (скорости, техничности, виртуозности игры на фортепиано) над качественным (содержательностью, осмысленностью, эмоциональностью) [288], что приводит к своеобразному культу виртуозного, точного и беглого исполнения фортепианных произведений и культу исполнителей-виртуозов, о чём уже говорилось выше. Согласимся с Чэнь Янань в том,

что «такой крен в сторону техничности играет негативную роль не сам по себе, а вследствие упущения другого важного компонента – художественного содержания произведения» [288, с. 48].

В этой связи Сюй Бо констатирует вытекающую из предыдущей «проблему с самостоятельной интерпретацией произведений европейских композиторов, т.к. способам глубокого знакомства с содержанием исполняемого произведения студенты не обучены» [227, с. 66]. Се Хэн обращает внимание на другую сторону той же проблемы, а именно на зависимость от подражательности европейским эталонным образцам исполнения, что исследователь рассматривает как попытку компенсировать содержательную недоработанность [209, с. 111].

При этом все исследователи отмечают, что трудности, возникающие у студентов в связи с этими проблемами, не являются непреодолимыми: работая с сильными, хорошо подготовленными преподавателями, студенты успешно справляются не только с техническими, но и с достаточно сложными художественными задачами.

2. Проблемы недостаточной квалификации педагогических кадров, которые, как правило, служат причинами проблем первой группы.

С началом «фортепианного бума», когда практически одновременно появилось огромное количество желающих учиться игре на фортепиано, стал остро ощущаться дефицит педагогических кадров, в связи с чем появились «псевдо-учителя», не имеющие достаточной квалификации [205, с. 57]. В результате был запущен процесс, который в итоге привёл к тому, что в музыкальных вузах часть преподавателей отличается невысоким уровнем профессиональной подготовки, в первую очередь психолого-педагогической: из слабо подготовленных абитуриентов выросли недостаточно квалифицированные специалисты, некоторые из них пополнили ряды преподавателей музыкальных дисциплин в вузах.

И Дин обращает внимание на то, что большинство выпускников музыкальных вузов, получивших профессиональную подготовку по направлению «Фортепиано», имеет низкий уровень подготовки [92, с. 110] и при этом, как замечает Чжоу Чжэнмао, «эти же вчерашние студенты остаются преподавать в своих вузах и дальше продолжают обучать слабо квалифицированных специалистов» [279, с. 122-123]. Такие преподаватели, как правило, воспроизводят те далеко не совершенные методики обучения, по которым обучали их самих и «не оправдавшие себя технологии (например, пальцевую технику)» [279, с. 123].

Нехватка педагогических кадров в вузах при большом количестве желающих обучаться игре на фортепиано привела ещё к одной проблеме – постепенному вытеснению из образовательного процесса индивидуальных занятий в фортепианном классе. В ряде вузов существует ситуация, при которой с преподавателем одновременно занимаются от двух до четырёх студентов. Вполне естественно, что при такой ситуации нет возможности уделять достаточно внимания ни культурно обусловленным особенностям музыкальных произведений, ни развитию и воспитанию студентов.

Ещё одна проблема, на которую обращает внимание Лян Сяомэй, - это нежелание преподавателей вести научно-методическую деятельность [144, с. 208]. В лучшем случае преподаватели знакомы с одной из современных методик обучения игре на фортепиано (как правило, зарубежной) и опираются на неё в своей профессиональной деятельности, не внося в неё корректив, которых требует культурный контекст обучения и образовательная ситуация, в худшем – опираются на метод подражания коллегам или на собственный опыт без какого-либо его научного анализа. Разумеется, у этой проблемы есть и объективные причины, связанные с большой загруженностью преподавателей и необходимостью соответствовать большому количеству рейтинговых

показателей, в связи с чем к выполнению ряда квалификационных требований многие преподаватели подходят формально. Тем не менее такое отношение к научно-методической деятельности не только не способствует совершенствованию образовательного процесса, но и заметно снижает качество подготовки музыкантов-исполнителей.

3. Отсутствие общей для всех музыкальных вузов теоретико-методической базы подготовки высококвалифицированных кадров в области фортепианного образования, предполагающей не только исполнительскую, но также культурологическую, психологическую, педагогическую и методическую подготовку. Следствием этой проблемы является слабая подготовленность педагогических кадров к деятельности преподавания.

Китайскими учёными эта проблема описывается сходным образом как нехватка единых принципов обучения, учебных программ и учебных планов, отсутствие учебных и методических пособий, которые строились бы на общей методологической базе [180; 209; 279]. Причинами этой проблемы очень разнообразны: уже упоминавшийся дефицит специалистов, способных решать сложные теоретико-методологические и теоретико-методические проблемы, нехватка научной периодики, где преподаватели могли бы не только опубликовать свои работы, но и почерпнуть необходимые для успешной профессиональной деятельности знания. Дополним перечень этих причин общим недостаточно высоким уровнем педагогической науки в Китае, которая ориентируется в настоящее время преимущественно на западные концепции воспитания и обучения.

4. Проблемы, связанные с интеграцией международного опыта фортепианного образования в систему высшего музыкального образования Китая. Данная проблема обусловлена не только различиями в языковых системах, но также различиями в музыкальном мышлении

представителей разных культур. Полагаем, что решению этого круга проблем в определённой мере может способствовать интеграция достижений музыкально-педагогических школ Китая в систему высшего музыкального образования КНР.

Дополним перечень существующих в системе высшего музыкального образования КНР проблем ещё одной - преобладанием утилитарного подхода в подготовке специалистов. Рыночные отношения диктуют спрос на количество и качество исполнителей фортепианной музыки, а количество победителей в различных молодёжных конкурсах существенно влияет на рейтинг преподавателей, подготовивших таких победителей. При этом качество подготовки исполнителей, как уже отмечалось, оценивается преимущественно как качество исполнительской техники. Сосредоточение преподавателей на подготовке отдельных, как правило, наиболее одарённых, студентов к конкурсам разного уровня приводит к тому, что остальным студентам преподаватель не может уделить должного внимания.

При всех успехах, достигнутых за последние два десятилетия системой высшего музыкального образования КНР, следует отметить, что эти успехи выражаются в основном в количественных показателях – увеличении числа вузов и их структурных подразделений, где можно получить высшее музыкальное образование, росте количества студентов и квалифицированных педагогических кадров, а также победителей на международных конкурсах, в том числе молодёжных, увеличение числа пианистов, имеющих высокий международный рейтинг (Ван Юйцзя, Ли Юнди, Лан Лан) [17; 288]. Количественный рост был вполне оправдан в период популяризации музыкального образования как способа повысить культурный уровень населения страны. Однако накопившиеся в системе высшего музыкального образования проблемы требуют качественных преобразований процесса профессиональной подготовки специалистов в

музыкальных вузах. Одним из способов, направленных на повышение качества высшего музыкального образования, является интеграция достижений музыкально-педагогических школ в образовательный процесс музыкальных вузов. На целесообразность такого способа указывает, в числе прочего, тот факт, что наиболее значимые достижения в подготовке исполнителей фортепианной музыки связаны с вузами Пекина, Тяньцзиня, Шанхая, которые являются центрами деятельности самых крупных и известных музыкально-педагогических школ.

Выводы первой главы

1. К сущностным характеристикам музыкально-педагогической школы относятся следующие:

- уникальность, проявляющаяся в том, что в основе музыкально-педагогической школы лежит особый, отличающийся от других, способ (стиль) исполнения музыкальных произведений, и особый способ обучения такому исполнению, основанный на концептуальных подходах к организации обучения и принципах подготовки музыкантов [121];

- динамизм, означающий, что музыкально-педагогические школы развиваются во времени под влиянием социально-культурных факторов, педагогических концепций и образовательных условий;

- устойчивость, обусловленная тем, что музыкально-педагогическая школа основана на феномене преемственности, механизмом реализации которой выступает особый педагогический инструментарий – специфическое сочетание и последовательность применения методов, приёмов, форм, средств, методик обучения исполнительскому мастерству, объективированных в конкретных дидактических и методических продуктах [121];

- инновационность, которая проявляется главным образом в исполнительской и педагогической деятельности основоположника школы;

- коллективный характер художественных достижений представителей школы, обусловленный тем, что деятельность представителей школы представляет собой взаимодействие, сотрудничество;

- открытость, означающая, что любая музыкально-педагогическая школа взаимодействует с культурной и образовательной средой на разных уровнях (мировом, национальном, региональном, индивидуальном);

- большая роль творческой индивидуальности каждого представителя музыкально-педагогической школы как в исполнительской, так и в педагогической области;

- целостность, обеспечивающая функционирование и развитие школы на основе взаимодействия противоположных тенденций (устойчивость – динамизм, индивидуальное – коллективное) и выступающая интегративной характеристикой музыкально-педагогической школы.

2. В структуре музыкально-педагогической школы выделяются две составляющие – исполнительская и педагогическая. Компонентами педагогической составляющей являются

- ведущие концептуальные положения, на которые ориентируется преподаватель в работе с учениками и которые определяют целевые установки во взаимодействии «учитель - ученик»;

- принципы профессиональной подготовки музыкантов;

- содержание профессиональной подготовки;

- особенности взаимодействия педагога – основоположника и/или руководителя школы;

- педагогический инструментарий (методы, формы, приёмы, технологии, методики подготовки музыкантов).

Системообразующим компонентом, объединяющим в единое целое исполнительскую и педагогическую составляющие, выступают ценности школы.

3. Китайская национальная музыкально-педагогическая фортепианная школа формировалась под влиянием зарубежных музыкально-педагогических школ – русской, немецко-австрийской, французской, американской, японской, чем и обусловлены её особенности:

- серьёзное внимание к формированию у студентов исполнительских умений, техники исполнения;
- опора на классико-академическое исполнение музыкальных произведений;
- устойчивые связи со «старшими» музыкально-педагогическими школами зарубежных стран, под влиянием которых формировались те или иные региональные школы и школы-классы [128].

Данные особенности в рамках педагогической составляющей музыкально-педагогической школы определяют целевые установки и принципы взаимодействия руководителя школы и его учеников, выбор содержания (репертуара), характер педагогического инструментария.

4. Особенности подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования Китая определяются следующими концептуальными идеями:

- идеей ученичества, характерной для всей образовательной системы Китая;
- идеей традиционной педагогики о том, что в основе обучения лежит механизм подражания, в силу чего студенты ориентируются на пример, образец исполнительского мастерства, предложенный преподавателем;
- представлением о традиционных репродуктивных методах обучения как наиболее эффективных;
- идеей самооценности высокого уровня профессионализма в исполнении музыкальных произведений.

5. Существующие в настоящее время в системе высшего музыкального образования проблемы требуют качественных преобразований процесса профессиональной подготовки специалистов в музыкальных вузах. Одним из способов, направленных на повышение качества высшего музыкального образования, является интеграция

достижений музыкально-педагогических школ в образовательный процесс музыкальных вузов.

ГЛАВА 2.

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ШКОЛ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ

2.1. Возможности музыкально-педагогических школ в решении задач профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования современного Китая

Выявление возможностей музыкально-педагогических школ в решении задач профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования КНР в данном исследовании базируется на обоснованном Е.Н. Федорович положении о том, что музыкально-педагогические школы развиваются опережающими темпами по отношению к системе подготовки музыкантов-исполнителей. Следовательно, педагогическая деятельность выдающихся музыкантов не только отражает, но и предвосхищает перспективные направления развития теории и практики музыкального образования [239].

Возможности музыкально-педагогических школ в решении задач подготовки музыкантов-исполнителей в системе высшего музыкального образования современного Китая и в совершенствовании данной системы в самом общем виде можно представить в виде схемы (рис. 2).



Рис. 2. Возможности музыкально-педагогических школ в решении задач подготовки музыкантов-исполнителей в системе высшего музыкального образования КНР.

Остановимся на отдельных элементах данной схемы более подробно.

Истоки всех описанных в 1.2 проблем, существующих в настоящее время в системе высшего музыкального образования КНР, можно представить в виде трёхуровневой системы **противоречий**, характеризующих состояние концептуального знания, необходимого для успешного развития системы высшего музыкального образования в стране. Данные противоречия подробно охарактеризованы в наших публикациях [123; 126].

На уровне методологии профессионального образования следует отметить в первую очередь *противоречие*

между устойчивостью и динамизмом. Напомним, что устойчивость и динамизм являются сущностными характеристиками музыкально-педагогической школы, а постоянное разрешение противоречий между этими характеристиками позволяет школе успешно развиваться. Устойчивость и динамизм характеризуют также систему высшего музыкального образования, в развитии которой относительно устойчивые периоды функционирования сменяются периодами динамичного развития [153]. Динамизм музыкально-педагогической школы может стать важным фактором, позволяющим обновить и усовершенствовать систему высшего музыкального образования КНР на основе включения в неё инноваций в таких областях, как способы исполнения музыкальных произведений (как национальных, так и зарубежных), исполнению которых следует обучать студентов, содержание подготовки специалистов, методы обучения. В настоящее же время почти повсеместное и чаще всего механическое копирование не только манеры исполнения, но и педагогических подходов к подготовке специалистов, характерных для «старших», «материнских» школ, препятствует модернизации системы высшего музыкального образования КНР.

Второе методологическое противоречие – это *противоречие между национальным и интернациональным в методологических подходах к подготовке специалистов*, к содержанию и методам профессиональной подготовки. С одной стороны, китайская музыкально-педагогическая школа, как уже отмечалось, сильно тяготеет к «старшим» школам как в плане исполнительства, так и в плане используемых методологических подходов к подготовке специалистов. С другой стороны, в последние два десятилетия наблюдается тенденция к «национализации» китайской фортепианной школы, что проявляется прежде всего в усилении внимания к созданию и исполнению национальных фортепианных произведений. Однако в системе высшего музыкального образования

данная тенденция не находит достаточной поддержки [123]. Для успешного разрешения данного противоречия в китайской педагогической науке предлагается в основном обновление содержания профессиональной подготовки музыкантов путём включения в учебный репертуар большего количества произведений, созданных китайскими композиторами. Между тем, поскольку это противоречие относится к уровню методологии, необходимо в первую очередь обновление концептуальных положений, на основе которых осуществляется подготовка исполнителей фортепианной музыки, приведение этих положений в единую систему на основе общих мировоззренческих (в первую очередь ценностных) положений. Единая концептуальная база, объединяющая все музыкально-педагогические школы и все музыкальные вузы страны, не только не помешает проявлению многообразия в исполнительстве и педагогическом инструментарии, но стимулирует научный поиск на основе не противоречащих друг другу, взаимодополняющих положений и идей.

Следует отметить, что функционирование и развитие любой музыкально-педагогической школы возможно исключительно на основе определённой методологии. Фортепианные школы Китая также ориентируются на определённые концептуальные идеи. В рамках музыкально-педагогических школ Китая в настоящее время идёт процесс интеграции национальных и зарубежных методологических положений [6], который должен быть всесторонне изучен и глубоко осмыслен с научно-педагогических позиций. В настоящее же время возможна интеграция в образовательный процесс музыкальных вузов отдельных перспективных идей и положений, о чём будет сказано ниже.

На уровне теории профессионального образования, как показано в нашей публикации [123], ведущую роль играет противоречие, которое проявляется в *амбивалентности* (термин

Н.Е. Щурковой) *цели профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей* (вопрос о цели профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования подробно рассмотрен нами в одной из публикаций). Амбивалентность цели подготовки специалистов в сфере высшего музыкального образования состоит в том, что, с одной стороны, все студенты должны получить профессиональную подготовку на определяемом нормативными требованиями уровне, приобрести определённые знания и умения, с другой – процесс подготовки музыканта, как и представителя любой творческой профессии, должен быть максимально индивидуализирован. Говоря о цели фортепианной подготовки как системообразующем компоненте обучения, обратимся к точке зрения на этот предмет выдающегося исполнителя и педагога Г.Г. Нейгауза, методическая система которого очень популярна в Китае. Г.Г. Нейгауз писал: «...ученику даётся очень яркая, высокая и трудная цель (в связи с его возможностями и представлением), которая определяет направление и интенсивность работы — единственный залог развития и роста» [173, с. 25]. Здесь великий педагог указывает на два требования к цели: 1) её соотнесённость с индивидуальными особенностями ученика (его способностями, уровнем подготовки, степенью понимания музыкального материала и, что особенно важно, его представлениями о собственных возможностях) и 2) фиксирование в ней высоких требований к ученику (Г.Г. Нейгауз особо подчёркивает, что необходимо ставить перед учеником «трудные художественные и эмоциональные задачи») [173, с. 25]. Говоря об универсальности педагогической цели, целесообразно обратиться к точке зрения Н.Е. Щурковой, которая выделяет в педагогическом процессе цель-идеал, задающую «общий коридор» развития всех учащихся [298, с. 48]. По мнению Г.Г. Нейгауза, такой целью является «художественное исполнение художественной музыкальной литературы, воскрешение к

жизни звука немой нотной записи» [173, с. 20]. Оптимальное сочетание перечисленных характеристик цели, реализованное в деятельности руководителя одной из самых известных в мире музыкально-педагогических школ, позволило разрешить основное теоретическое противоречие процесса подготовки музыкантов-исполнителей. Отметим, что основоположники китайских музыкально-педагогических школ (Дань Чжаои, Лю Шикунь, Сунь Ицян, Чжоу Гуанжэнь) в практике своей педагогической деятельности разрешали данное противоречие в рамках развивающего подхода к обучению, а также на основе положений воспитывающего обучения и педагогики сотрудничества.

На уровне теории фиксируется также *противоречие между необходимостью наличия в содержании образования национального компонента и преобладанием в содержании профессиональной подготовки музыкантов зарубежных произведений*. Данное противоречие вытекает из соответствующего противоречия, существующего и проявляющегося на уровне методологии, но здесь оно касается уже не методологических (философских, мировоззренческих, общенаучных) идей, а дидактической проблемы отбора содержания образования. Как уже отмечалось, именно на поисках способов решения этой проблемы сосредоточено внимание китайских исследователей.

На уровне технологии профессионального образования в качестве основного можно рассматривать *противоречие между освоением исполнительской техники и необходимостью художественного подхода к исполнению музыкальных произведений* [123], о чём неоднократно говорилось ранее. Данное противоречие в настоящее время наиболее актуального для китайских исполнителей и для китайской системы высшего музыкального образования. Связанные с этим противоречием проблемы были подробно рассмотрены в 1.2. На основе собственного опыта можем утверждать, что

в массовой педагогической практике внимание преподавателей действительно часто сосредоточено преимущественно на формировании у студентов умений, необходимых для беглого, чистого, «ровного», грамотного исполнения музыкальных произведений, в ущерб работе над художественным образом, составляющим содержание произведения [123].

Как показано в наших публикациях, разрешению данного противоречия может способствовать ориентация в процессе профессиональной подготовки специалистов на определённую музыкально-педагогическую школу. С одной стороны, высокий уровень владения техникой исполнения музыкальных произведений является необходимой предпосылкой формирования любой оригинальной музыкально-педагогической школы, поскольку, будучи достигнутым, позволяет сосредоточиться на решении художественно-эстетических и ценностно-смысловых задач. Как справедливо отмечает Г.Г. Нейгауз, «любое усовершенствование техники есть усовершенствование самого искусства, а значит, помогает выявлению содержания, "сокровенного смысла"» [173, с. 12]. С другой стороны, глубокое изучение исполнительской манеры основоположников и лучших представителей определённой музыкально-педагогической школы будет способствовать глубокому пониманию содержания и смысла музыкальных произведений, позволит выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы приобретённые студентами технические умения рассматривались ими как средство для решения сложных художественных задач. Для преподавателей важно, ориентируясь на ту или иную музыкально-педагогическую школу, придерживаться характерных для этой школы принципов и методов преподавания, поскольку исполнительская и педагогическая составляющая в рамках музыкально-педагогической школы составляют единое целое. Разумеется, в процессе подготовки

музыкантов-исполнителей возможна ориентация на любую музыкально-педагогическую школу, однако закрепление и трансляция в данном процессе национально-своеобразных способов исполнения музыкальных произведений наряду с поиском, разработкой и обоснованием соответствующих методов, форм, приёмов и методик обучения позволит усовершенствовать систему высшего музыкального образования [126; 123]. Необходимо отметить, что в рамках музыкально-педагогических школ Китая в настоящее время идёт активный поиск национально-своеобразных способов исполнения фортепианных произведений и способов обучения такому исполнению. Музыкально-педагогические школы и музыкальные вузы могут объединить свои усилия на пути решения этой проблемы.

Ещё одним противоречием, фиксируемым на уровне технологии профессионального образования, является *противоречие между необходимостью учёта в процессе подготовки специалистов национальных образовательных традиций и преобладанием технологий профессиональной подготовки, разработанных в рамках «старших» музыкально-педагогических школ.* Данное противоречие является конкретизацией противоречия методологического уровня между интернациональным и национальным. На уровне технологии профессионального музыкального образования необходимо выявление, теоретико-методическое обоснование и экспериментальная проверка элементов педагогического инструментария, которые сочетали бы в себе достоинства зарубежных и оригинальных национальных разработок. Полагаем, что, поскольку данное противоречие фиксируется на всех уровнях, разрешение его тоже должно осуществляться комплексно. Предлагаемые методики должны иметь глубокое теоретическое обоснование и опираться на соответствующие методологические идеи. Для проведения такой работы необходимо использование научного

потенциала музыкальных вузов, что позволит описать и обобщить передовой опыт деятельности музыкально-педагогических школ, провести фундаментальные исследования по его методологическому и теоретическому обоснованию.

Разрешение проблем, соотнесённых нами с разными уровнями противоречий (уровень методологии профессионального образования, уровень теории профессионального образования, уровень технологии профессионального образования), приведёт к смещению акцентов в подготовке исполнителей фортепианной музыки с количественных показателей (рост числа музыкальных вузов и количества студентов, подготовка значительного количества педагогических кадров для музыкальных вузов, в том числе за рубежом, что обусловлено «фортепианным бумом» среди населения Китая) на качественные (подготовка музыкантов-исполнителей, ориентированных на решение сложных художественных задач.)

Поскольку музыкально-педагогические школы развиваются опережающими темпами по сравнению с системой музыкального образования, полагаем, что их развитие создаёт благоприятные условия для внедрения инноваций в образовательный процесс музыкальных вузов. Содержанием компонентов музыкально-педагогической школы, которое может рассматриваться как инновационное по отношению к составляющим образовательного процесса в музыкально-педагогических вузах КНР, в общем виде представлено в табл. 1.

Таблица 1

**Составляющие образовательного процесса в музыкальных вузах
КНР в соотношении с компонентами музыкально-педагогической
школы (педагогическая составляющая)**

Параметры сравнения	Образовательный процесс в музыкальных вузах (массовая практика)	Компоненты музыкально-педагогической школы
Концептуальные положения		
<i>Идея ученичества</i>		
	Копирование действий преподавателя	Идея «духовного ученичества»
<i>Идея самоценности высокого уровня профессионализма</i>		
	Понимание профессионализма как высокого уровня сформированности исполнительских умений	Понимание профессионализма как личностного качества, включающего осознание своей миссии, способность к решению сложных художественных задач
		Понимание образовательного процесса как процесса воспитания музыканта
		Идеи развивающего обучения
Педагогические принципы	Классические дидактические принципы	Принципы развивающего и проблемного обучения
Содержание	Сложные с точки зрения техники исполнения классические музыкальные произведения	Музыкальные произведения, позволяющие создать выразительные художественные образы, разнообразные по содержанию, уровню сложности, направлениям и жанрам, национальные и зарубежные
Особенности взаимодействия преподавателя и студентов	Доминирующая роль преподавателя	Сотрудничество, со-творчество
Педагогический инструментарий	Традиционные методы обучения – словесные, наглядные, практические	Диалогические, рефлексивные, интерактивные методы

Остановимся на характеристике каждого компонента более подробно.

Концептуальные положения. Как видно из таблицы, некоторые идеи являются общими для музыкально-педагогических школ и для системы высшего музыкального образования Китая. Однако понимание этих положений в рамках музыкально-педагогических школ и в массовой образовательной практике существенно различается. Так, идея ученичества понимается в массовой образовательной практике как простое подражание преподавателю, копирование его действий; к сожалению, такое подражание далеко не всегда сопровождается осмыслением, тем более с ценностных позиций. Для музыкально-педагогических школ данная идея выступает как идея духовного ученичества, на что обращают особое внимание Г.А. Гвоздевская и С.А. Айзенштадт [5; 66]: ученик перенимает у Учителя не только приёмы исполнения музыкальных произведений, но в первую очередь приобщается к его системе ценностей, в число которых в конфуцианстве входят в первую очередь Добро и Красота, проявляемые в их единстве и гармонии в музыке как самом важном виде искусства [73; 141]. Духовное ученичество предполагает глубокое понимание учеником смысла всех совершаемых Учителем и им самим действий, осознанное учение, достижение под руководством Учителя высокого уровня профессионализма в сочетании с широким кругозором и нравственным совершенством, осознание и Учителем, и учеником своей миссии как носителей высоких духовных идеалов. Со стороны Учителя предполагается высокий уровень мастерства и высокий уровень ответственности за результаты своей деятельности, внимание к духовному и нравственному состоянию ученика, к его творческим достижениям. Нам представляется, что к такой трактовке идеи ученичества очень близка русская педагогическая традиция, одним из

ведущих положений которой является идея о необходимости активизации «духовно-творческого начала в деятельности ученика» (Т.Г. Мариупольская).

Имеются существенные различия между музыкально-педагогическими школами и массовой образовательной практикой и в трактовке идеи самоценности высокого уровня профессионализма. С позиции китайских музыкально-педагогических школ, содержание профессионализма не ограничивается достижением блестящей техники исполнения музыкальных произведений, а включает в первую очередь осознание музыкантом своей миссии, его способность к решению сложных художественных задач. На наш взгляд, в концепциях китайских музыкально-педагогических школ пока недостаточно прослеживается ещё одна сторона профессионализма - ориентация на Другого (автора и героя музыкального произведения, а также на слушателя, которому адресована авторская интерпретация произведения). Здесь также можно обратиться к русской музыкально-педагогической школе, где традиционно существует бережное отношение к замыслу композитора, к основным идеям и смыслам, заложенным им в своё творение [153; 224], а также стремление максимально точно и выразительно донести до слушателей замысел композитора [24]. Утверждение в массовом педагогическом сознании идеи профессионализма в такой интерпретации будет способствовать преодолению «технократизма» в исполнении фортепианных произведений.

В Китае существуют музыкально-педагогические школы, в основе деятельности которых лежит понимание образовательного процесса как процесса воспитания музыканта. В основном это школы, ориентированные на русскую фортепианную школу, для которой эта идея является одной из основных. Так, в основе образовательного процесса, организатором которого выступала Чжоу Гуанжэнь, лежала идея

универсального воспитания музыканта. В музыканте Чжоу Гуанжэнь видела прежде всего высокодуховного, высоконравственного, развитого в эстетическом отношении человека, обладающего наряду с тонкостью восприятия и тонкостью чувств сильной волей, целеустремлённостью, способностью преодолевать препятствия на пути к достижению цели. Выдающийся пианист и педагог рассматривала музыку как абсолютную ценность, неотъемлемую часть жизни человека. Также она считала, что важным качеством музыканта является патриотизм, что проявляется в интересе и любви к культуре своей страны, в стремлении утверждать в культурном сообществе её достижения. Одним из аспектов общей идеи воспитания музыканта было положение о необходимости получения будущим музыкантом качественного гуманитарного образования [243; 257].

Анализ работ китайских исследователей (Бянь Мэн, Ван Биньчжао, Ван Хуайцзянь, Гу Ифань, Ню Яцянь, Цинь Цинь и др.) показал, что в теории музыкального образования, как и в педагогике в целом, в настоящее время чрезвычайно популярны идеи развивающего обучения. Такие идеи реализуются, в частности, в «Художественных центрах фортепианной музыки», созданных Лю Шикунем. Всестороннее развитие личности, по мнению основоположника одной из самых известных в Китае музыкально-педагогических школ, «способствует профессионализму будущих пианистов и глубине трактовок ими классических и современных произведений» [257, с. 20]. На ведущую роль развивающего подхода в системе музыкального образования КНР обращает особое внимание И.Э. Рахимбаева [203]. Ню Яцянь на основе положений теории развивающего обучения разработала систему принципов профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

Принципы профессиональной подготовки музыкантов. Принципы, сформулированные и обоснованные Ню Яцянь, представляют

интерес не только в аспекте подготовки музыкантов-педагогов, но и с точки зрения профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования в целом. Они интересны тем, что конкретизируют идеи развивающего обучения, чрезвычайно популярные сегодня вреди представителей музыкально-педагогических школ Китая. К таким принципам Нью Яцянь относит:

- принцип художественности – данный принцип регулирует отбор содержания обучения и ориентирует преподавателя на составление учебного репертуара студента из музыкальных произведений, ценных с эстетической точки зрения, а не просто позволяющих продемонстрировать блестящее владение техникой исполнения фортепианных произведений:

- принцип «слуховой активности», направленный на создание условий для активного восприятия, переживания и осмысления студентами музыкальных произведений;

- принцип творчества, также связанный с актуализацией активности студента, его общих и специальных способностей;

- принцип подчинения технических задач художественным.

- принцип увеличения объёма изучаемого материала, имеющий не только количественную, но и качественную сторону – постепенное усложнение изучаемого материала с ориентацией на зону ближайшего развития студента;

- принцип отхода от пассивных способов деятельности, основанный на представлении о том, что развитие личности возможно только в процессе активной деятельности;

- «интеллектуализации» занятий, основанный на классических принципах развивающего обучения – обучения на высоком уровне трудности и приоритета теоретических знаний в обучении [182].

Следует подчеркнуть, что в российской педагогической науке также уделяется серьёзное внимание принципам развивающего обучения в их соотношении со специфическими задачами музыкального образования и особенностями русской фортепианной школы. В качестве примера приведём принципы, обоснованные Е.Н. Федорович:

- «движения от внутреннего к внешнему, от художественного образа исполняемого произведения к техническим средствам его воплощения;
- интеллектуализации процесса обучения игре на музыкальном инструменте;
- осознанности процесса освоения музыкального произведения и его исполнения;
- активизации познавательной деятельности;
- самостоятельности;
- индивидуальности;
- сотрудничества;
- нравственной направленности обучения игре на музыкальном инструменте» [239, с. 269].

Все перечисленные принципы чрезвычайно актуальны для системы высшего музыкального образования КНР, являются для данной системы (в аспекте массовой практики подготовки специалистов) инновационными и позволяют решить проблемы, связанные с приоритетом технической стороны обучения игре на фортепиано. Отметим, что принцип нравственной направленности обучения игре на музыкальном инструменте выходит за пределы развивающего подхода и обеспечивает «поле взаимодействия» с теми представителями музыкально-педагогических школ КНР, которые в центр своих педагогических система ставят идею универсального воспитания музыканта.

Содержание образования. Ранее уже говорилось о том, что в системе высшего музыкального образования КНР наблюдается процесс «национализации» содержания образования. Данный процесс можно рассматривать как результат влияния музыкально-педагогических школ на систему высшего музыкального образования. Стремление к исполнению фортепианных произведений, созданных китайскими композиторами, к их популяризации в мировом культурном пространстве чётко прослеживается в творчестве первого поколения выдающихся китайских пианистов и педагогов. Чрезвычайно значимым считала исполнение национальных фортепианных произведений Чжоу Гуанжэнь. Лю Шикунь не только исполнял такие произведения, но и сам в соавторстве с коллегами создал несколько произведений для фортепиано: фортепианные пьесы и концерты для фортепиано. Их современник, известный композитор и музыкальный педагог Сунь Ицян, создавал фортепианные произведения на основе сюжетов классической китайской литературы и поэзии периода династии Тан. Как отмечает Ван Сюйлуи, произведения Сунь Ицяна «наследуют традиции китайской музыки (в частности, композитор использует в своих произведениях элементы традиционной китайской пентатоники – Л.Л.), но в то же время включают в себя современные музыкальные элементы, демонстрируя разнообразие и жизнеспособность китайской музыки» [47], и подчёркивает, что их правильное музыкальное прочтение предполагает широкое понимание культурного и исторического контекста. Произведения названных авторов целесообразно в первую очередь включать в учебный репертуар студентов музыкальных вузов. При этом произведения Сунь Ицяна отличаются не только художественной выразительностью, но и технической сложностью, что делает их незаменимыми в подготовке профессиональных исполнителей фортепианной музыки.

Особенности взаимодействия преподавателя и студентов. В рамках китайских музыкально-педагогических школ особенности взаимодействия учителя и учеников определяются идеями педагогики сотрудничества. Функционирование музыкально-педагогической школы невозможно без сотрудничества, со-творчества. Преподаватели музыкальных вузов, являющиеся руководителями или представителями крупных музыкально-педагогических школ, как правило, тесно взаимодействуют с представителями зарубежных фортепианных школ, где идеи педагогики сотрудничества, педагогического сопровождения и педагогической поддержки широко распространены. Эти идеи обогащают и развивают традиционную для Китая идею духовного ученичества в аспекте акцентирования внимания на совместной активной творческой деятельности, признания ценности профессиональной и жизненной позиции каждого участника образовательного процесса. При этом идеи педагогики сотрудничества гармонично сочетаются с признанием ведущей роли педагога в процессе профессиональной подготовки. Значимость личности основателя, руководителя музыкально-педагогической школы подчёркивает А.В. Малинковская. Именно личность Учителя, по её мнению, выступает «фактором», сплачивающим учеников и последователей в единую школу-класс. Исследователь на многочисленных примерах показывает, что безусловный авторитет Учителя-Мастера является основой педагогического взаимодействия в рамках любой музыкально-педагогической школы, независимо от её национально-культурной принадлежности [148]. В свою очередь, ученики должны быть готовы и способны наследовать и принять ценности, принципы, технологии музыкально-педагогической школы. Утверждение такой модели взаимодействия преподавателя и студентов в системе высшего музыкального образования КНР можно рассматривать как

инновацию, отвечающую природе музыкального исполнительства как творческого процесса.

Педагогический инструментарий. Анализ оригинальных учебных и учебно-методических пособий на китайском языке [51; 64; 76; 96; 272] показал, что весьма затруднительно выделить и представить в структурированном виде методы профессиональной подготовки музыкантов – так, как это принято в дидактике. Описание педагогического инструментария либо носит слишком общий (а иногда и формальный) характер, либо представляет собой описание методических приёмов, часто описанных с помощью образов, метафор и т.п. В этой связи лучше ориентироваться на систему методов, обоснованных в рамках русской фортепианной школы, которая по своим мировоззренческим основаниям очень близка китайской, одновременно проводя работу по выявлению, систематизации и описанию на языке педагогических категорий педагогического инструментария, применяемого в рамках китайских музыкально-педагогических школ. О таких методах будет сказано в 2.2. Здесь стоит лишь отметить, что, согласно данным исследования Лин Сяомэй, «традиционные методы обучения игре на фортепиано, принятые в китайской фортепианной педагогике («один на один») сегодня, по мнению студентов, нуждаются в обогащении формами коллективного обучения» [144, с. 208].

Интеграция в образовательный процесс музыкальных вузов Китая описанных выше инноваций или их элементов позволит поддержать следующие положительные **тенденции** в развитии системы высшего музыкального образования КНР, которые выявлены нами в результате анализа научной литературы и ситуации в массовой образовательной практике.

1. Интеграция в подготовке музыкантов-исполнителей национальных традиций и достижений мировых музыкально-

педагогических школ. В настоящее время перед учёными ставится задача разработки модели обучения «с китайской спецификой», что, несомненно, затронет и процесс подготовки пианистов. В свете сказанного отражающие эту тенденцию процессы, которые происходят в музыкально-педагогических школах КНР, должны быть глубоко исследованы осмыслены с позиций педагогической науки.

2. Акцентирование внимания на смысловом и эмоциональном содержании исполняемых произведений, одним из способов трансляции которого является интонационная выразительность. Следует подчеркнуть, что приоритет ценностно-смысловой, содержательной составляющей музыкальных произведений характерен для китайской культуры, в особенности для конфуцианской традиции, где на первом плане всегда находилось нравственное содержание музыкальных произведений, а форма музыкального произведения рассматривалась как способ выражения его содержания [121].

3. Обращение к развитию индивидуальности студента, его творческих способностей. В последнее десятилетие в системе образования Китая реализуется гуманистическая стратегия, приоритетной задачей которой является наиболее полная самореализация студента, развитие его индивидуальности, творческих способностей [121]. Гуманистическая стратегия предполагает также применение в процессе обучения методов, соответствующих творческой природе образовательного процесса в педагогических вузах.

4. Гуманитаризация музыкального образования, проявляющаяся в первую очередь в усилении внимания к дисциплинам культурологической направленности.

5. Усиление национальной направленности содержания образования через включение в учебный репертуар всё большего количества

произведений китайских композиторов, содержание и способы интонирования которых близки и понятны студентам.

Однако для интеграции достижений музыкально-педагогических школ современного Китая необходимо обоснование и реализация принципов профессиональной подготовки исполнителей фортепианной музыки, учитывающих как современное состояние системы высшего музыкального образования КНР, так и достижения китайской национальной музыкально-педагогической школы. Формулированию и обоснованию таких принципов посвящён второй параграф данной главы.

2.2. Принципы подготовки исполнителей инструментальной музыки в системе высшего музыкального образования Китая в контексте формирования национальной музыкально-педагогической школы

Поскольку принципы являются связующим звеном между педагогической теорией и образовательной практикой, именно они должны обеспечить успешную интеграцию достижений музыкально-педагогических школ в систему высшего музыкального образования КНР.

Выявленные возможности музыкально-педагогических школ в решении задач профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования современного Китая позволили определить и сформулировать ведущие принципы, которые обеспечат реализацию этих возможностей. Нами сформулированы три базовых **принципа**, которые, на наш взгляд, в полной мере отвечают специфике и потребностям процесса профессиональной подготовки исполнителей фортепианной музыки в музыкальных вузах Китая –

целостности, культуросообразности и индивидуализации [123; 126; 128].

Принцип целостности. На наш взгляд, одной из перспектив развития музыкально-педагогических школ Китая может стать реализация целостного подхода (В.С. Ильин и его научная школа) к моделированию, проектированию и реализации образовательного процесса в музыкальных вузах. Применение положений целостного подхода позволит целенаправленно проектировать образовательный процесс в музыкальных вузах Китая и в системе высшего музыкального образования в целом в сопряжении с развитием музыкально-педагогических школ [].

Как уже отмечалось ранее, в качестве интегративной характеристики музыкально-педагогической школы выступает целостность. Образовательный процесс также рассматривается в современной педагогике как целостный феномен [95]. Это стало основанием для выделения принципа целостности как основного принципа, позволяющего интегрировать достижения китайских музыкально-педагогических школ в систему высшего музыкального образования Китая.

Целостность рассматривается в современной педагогической науке в качестве базового сущностного свойства образовательного процесса. Принцип целостности в общем виде означает, что все компоненты образовательного процесса взаимосвязаны и взаимообусловлены, что определяет способность образовательной системы к саморазвитию, к приобретению новых качественных характеристик и к преодолению противоречий [34, с. 76-78; 39, с. 205-209; 95].

Ниже представлены результаты обоснования принципа целостности, опубликованные в одной из наших статей. Действие принципа целостности проявляется в единстве процессов обучения, воспитания и развития [95]. На необходимость целостного воздействия на

ученика в процессе музыкального образования указывали многие выдающиеся музыканты и педагоги. Приведём в качестве примера позицию Г.Г. Нейгауза, типичную для всех представителей русской музыкально-педагогической школы: «Я думаю, что задача укрепить и развить талантливость ученика, а не только научить "хорошо играть", то есть сделать его более умным, более чутким, более честным, более справедливым, более стойким (продолжать не буду!), есть реальная, если не вполне осуществимая, то диктуемая законом нашего времени и самого искусства, в любое время диалектически оправданная задача» [173, с. 29]. Представители русской музыкально-педагогической школы указывали на необходимость ориентации на предполагаемого слушателя в процессе подготовки к исполнению музыкального произведения [см., напр.: 23], подчёркивая, что музыка должна воспитывать слушателей, заставляя их «сильнее любить жизнь, сильнее чувствовать, сильнее желать, глубже понимать...» [173, с. 28]. Обратим внимание на то, что, согласно современным педагогическим представлениям, ориентация на Другого способствует духовному развитию самого субъекта такой ориентации [216]. Поэтому для совершенствования подготовки специалистов на основе принципа целостности необходимо в полной мере реализовывать воспитательный и развивающий потенциал образовательного процесса в системе музыкального образования, выстраивая педагогическое взаимодействие с учётом компонентов «преподаватель – музыкальное произведение – студент – предполагаемый слушатель». В настоящее же время в вузах Китая центром образовательного процесса традиционно является преподаватель. Индивидуальным особенностям ученика не уделяется достаточного внимания в силу как массового характера процесса подготовки музыкантов, так и китайской образовательной традиции. Работа с содержанием музыкальных произведений во многих случаях также не

отличается необходимой глубиной. Если же говорить об ориентации на предполагаемого слушателя, то чаще всего учитывается только уровень конкурса или другого мероприятия, к выступлению на котором готовят студента. Принцип целостности определяет приоритетный характер работы над научным обоснованием и реализацией этих аспектов образовательного процесса [126].

Реализация принципа целостности предполагает как обновление содержания профессиональной подготовки (причём не только в сфере фортепианной подготовки, но и в области преподавания других учебных дисциплин), так и обновление методов и форм подготовки специалистов-музыкантов, что позволит студентам целенаправленно осваивать национально-своеобразную манеру исполнения музыкальных произведений. В этом плане следует уделить внимание как разработке оригинальных систем преподавания, так и творческому использованию и творческой переработке педагогического опыта мировой фортепианной школы, достигая гармонии национального и интернационального в процессе подготовки музыкантов. Исходя из принципа целостности, в содержание профессиональной подготовки музыкантов должны обязательно входить теоретические дисциплины, обеспечивающие широкую академическую гуманитарную подготовку будущих пианистов (история искусства, история фортепианного исполнительства, анализ музыкальных форм и др.) [126].

С точки зрения принципа целостности будущий музыкант должен одновременно овладевать и техникой исполнения музыкальных произведений, и способами создания художественного образа. Кроме того, профессиональная подготовка музыкантов должна сочетаться с их воспитанием и развитием их личности. Основания для такого вывода представлены в работах Г.Г. Нейгауза, Чжоу Гуанжэнь и других выдающихся исполнителей-педагогов. По словам Л.А. Баренбойма,

«исполнитель должен обладать рядом качеств: творческой страстностью, сосредоточенностью, гибким воображением, творческим эстрадным самочувствием, высоким интеллектуальным уровнем общей и специальной, связанной со спецификой данного искусства, культурой» [23, с. 11]. Такая система личностных качеств может быть сформирована только в результате реализации принципа целостности.

Для успешного формирования перечисленных качеств необходима грамотно организованная психолого-педагогическая диагностика, проводимая с целью не только определить уровень развития музыкальных способностей студента и уровень его учебных достижений, но и выявить потенциальные возможности развития его личности, общие способности, особенности интеллектуального развития. Фрагментарный характер (а иногда и отсутствие) такой диагностики в музыкальных вузах Китая является серьёзной проблемой [124].

Принцип целостности предполагает продуктивное сочетание в образовательном процессе музыкальных вузов традиционных и инновационных методов, индивидуальных и групповых форм профессиональной подготовки. Такое сочетание, исключая абсолютизацию какого-либо одного метода и признание единственно результативной какой-либо одной организационной формы обучения, обеспечит гибкость образовательного процесса, создаст возможность выбора наиболее подходящих для определённой образовательной ситуации методов, форм, приёмов, технологий обучения [126].

Качественная подготовка музыканта-исполнителя осуществляется не только во время практических индивидуальных занятий, но и во время групповых теоретических занятий, в том числе тех, которые имеют культурологическую направленность. Именно на таких занятиях полностью реализуется потенциал музыкально-педагогической школы как творческого коллектив. Анализ педагогических и методических

исследований позволил выявить возможности групповых занятий в формировании музыкально-педагогической школы как педагогического феномена, по линии «преподаватель - студент». Именно на теоретических занятиях педагог, являющийся представителем определённой музыкально-педагогической школы, имеет возможность

- транслировать ученикам ценности школы – как в сфере исполнения музыкальных произведений, так и в сфере педагогики и методики;

- выявлять вместе с учениками черты уникального стиля музыкально-педагогической школы и определять репертуар, который наилучшим образом будет отражать её уникальные характеристики;

- вводить студентов в культурный контекст, обеспечивающий успешную интерпретацию музыкального произведения;

- совместно с учениками выявлять культурные и общезначимые человеческие смыслы, заложенные композитором в то или иное произведение, создавать педагогические ситуации, позволяющие каждому студенту определить, какие из этих смыслов являются для него лично значимыми, чтобы впоследствии на индивидуальных занятиях в фортепианном классе выбирать и реализовывать те музыкальные средства, которые позволят наилучшим образом транслировать эти смыслы слушателям.

Иначе говоря, групповые занятия обладают высоким потенциалом в создании условий для адекватного понимания и качественной творческой интерпретации студентами музыкального произведения. Кроме того, на таких занятиях создаются условия для совместной деятельности студентов на основе широкого применения активных и интерактивных методов обучения. Особенно перспективными в этом плане являются методы проблемного обучения, такие как проблемный вопрос, проблемная ситуация, проблемная задача.

Принцип целостности предполагает также использование возможностей внеаудиторной работы для формирования музыкально-педагогической школы как творческого коллектива. Здесь целесообразно использование таких форм работы, как факультатив, дискуссионный клуб, творческая встреча, работу которых организовывали бы ассистенты главы музыкально-педагогической школы и в которых принимал бы участие сам руководитель. Благодаря применению таких форм внеаудиторной работы создаются и закрепляются традиции, являющиеся важным фактором преемственности в рамках музыкально-педагогической школы [126].

Нами сделан вывод о том, что реализация в системе высшего музыкального образования современного Китая широко распространённой в российской педагогике идеи целостного педагогического процесса позволит преодолеть или минимизировать существующие в настоящее время в сфере подготовки музыкантов-исполнителей недостатки и создаст благоприятные условия для формирования в Китае национальных музыкально-педагогических школ [126].

Принцип культуросообразности также апробирован в нашей статье в рецензируемом научном журнале [123]. В диссертационном исследовании Си Чжэньсинь показано, что данный принцип предполагает, во-первых, учёт культурных характеристик китайских студентов, во-вторых, учёт культурного контекста обучения (то есть особенностей менталитета представителей культуры той страны, в которой осуществляется обучение, культурных традиций и особенностей их современного «прочтения», традиций и инноваций в сфере образования и т.п.), в-третьих, глубокое знакомство с культурой, её символикой и ценностно-смысловым содержанием [212, с. 162-164]. Данный принцип в системе высшего музыкального образования в наибольшей степени связан с содержанием образования.

Нами показано, что при реализации принципа культуросообразности в системе высшего музыкального образования возникает целый ряд проблем. Первый круг проблем связан с тем, что содержание профессиональной подготовки в системе высшего музыкального образования предполагает изучение и исполнение не только произведений, созданных китайскими композиторами, но и произведений, авторами которых являются представители других культур. Разумеется, национальные фортепианные произведения более доступны пониманию преподавателей и студентов. Однако одна из задач высшего музыкального образования – приобщение студентов к мировой музыкальной культуре. Это требует глубокого понимания содержания произведений, созданных зарубежными композиторами [123]. Одним из требований к исполнению музыкальных произведений является точное следование авторскому замыслу, что характерно для русской и классических европейских музыкально-педагогических школ [153; 224]. Но в Китае пока не получили широкого распространения концептуальные идеи теории диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.), которые могли бы способствовать продуктивной работе с содержанием музыкальных произведений. Разработка этих направлений с учётом культурных особенностей китайских студентов, таких как их склонность к работе с символикой, в том числе музыкальной, преобладание зрительного типа памяти, ориентация на догматический тип усвоения знаний и др., а также образовательных традиций страны составляет одно из наиболее перспективных направлений совершенствования системы высшего музыкального образования КНР на основе принципа культуросообразности [123].

Другой круг проблем обусловлен тем, что в содержании профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования КНР наблюдается безусловное доминирование

произведений зарубежных композиторов, между тем как принцип культуросообразности предполагает баланс между национальной составляющей и зарубежной составляющей мировой музыкальной культуры [123]. Достижению такого баланса, согласно выводам китайских исполнителей и педагогов (Вэй Тингэ, Гу Дан, Чэнь Сюй) должно способствовать создание китайскими композиторами фортепианных произведений, ценных в художественном отношении и отражающими специфические черты китайской национальной культуры. Включение таких произведений в содержание профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов должно осуществляться в определённой логике. Сначала выдающиеся произведения китайских композиторов включаются в репертуар исполнителей, вырабатывающих национально-уникальную манеру их исполнения и презентующих их на разнообразных мероприятиях не только национального, но и международного уровня. После этого такие произведения становится возможным включить в содержание подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования, что способствует как повышению качества подготовки специалистов, так и формированию и совершенствованию национальной фортепианной школы. При изучении и исполнении национальных музыкальных произведений целесообразно опираться не только на национальные традиции, но и на критически осмысленный и творчески переработанный опыт представителей других музыкально-педагогических школ [123].

Ещё один круг проблем, решению которых может способствовать реализация принципа культуросообразности, связан с достижением баланса в содержании высшего музыкального образования между классикой и современностью. В настоящее время система высшего музыкального образования КНР ориентирована на подготовку специалистов к исполнению проверенной временем классических

произведений. Однако диалог исполнителя со слушателями может состояться лишь тогда, когда музыкальное произведение отражает, наряду с «вечными» ценностями, особенности современной жизни, актуальные для слушателей и исполнителя в современных социокультурных условиях проблемы. Поэтому реализация принципа культуросообразности означает также обогащение содержания подготовки специалистов в сфере высшего музыкального образования современными по содержанию и форме высокохудожественными фортепианными произведениями [123].

Нами обосновано, что принцип культуросообразности связан не только с содержанием образования, но также с формами, методами, методиками, технологиями профессиональной подготовки, т.е. с педагогическим инструментарием [123]. Так, данный принцип предполагает применение в системе высшего музыкального образования диалогических методов, связанных с выявлением ценностно-смыслового содержания музыкального произведения [300]. Такие методы применяли в своей работе Л.А. Баренбойм, Г.Г. Нейгауз, С.И. Савшинский и другие российские исполнители и педагоги, возглавлявшие известные музыкально-педагогические школы. В основе методов, отвечающих требованиям принципа культуросообразности, лежит так называемый «герменевтический круг», которые ориентирует на постижение содержания объекта или явления культуры в логике «целое – часть – целое». Применительно к работе над музыкальным произведением это означает, что произведение первоначально воспринимается в целом как художественный, эмоциональный и духовный феномен. Затем осуществляется подробный и тщательный анализ его структуры, каждой из его относительно самостоятельных, логически выявляемых частей с привлечением знаний из области теории и истории музыки и других теоретических дисциплин. После этого осуществляется синтез,

позволяющий студенту глубоко понять данное произведение на новом уровне целостности, с учётом новых знаний, полученных в процессе применения аналитических процедур и так называемых «внелогических» методов (интуиция, инсайт) [140] постижения феноменов культуры. Л.В. Сухова обращает внимание на такой диалогический метод, как «косвенное наставление» (наводящие вопросы, метафоры, позволяющие развить воображение учеников), который широко использовали А.Г. Рубинштейн и Г.Г. Нейгауз [224].

Таким образом, принцип культуросообразности позволяет установить связь между содержанием высшего музыкального образования и педагогически целесообразными способами его освоения [123].

Принцип культуросообразности имеет ценностную природу, предполагает выявление ценностей национальной и мировой культуры, раскрытие преподавателем и понимание студентами их содержания, утверждение присвоенных ценностей в социально-культурной среде [35; 218; 298] специфическими средствами музыкального исполнительства.

Одним из аспектов разработки принципа культуросообразности является вопрос об оптимальном сочетании традиций и инноваций в процессе подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования. Данный вопрос глубоко рассмотрен в диссертационном исследовании и в публикациях Т.Г. Мариупольской, которая обосновывает тезис о диалектической связи традиций и инноваций, о необходимости сохранения и развития традиций, являющихся по своей природе ценностными феноменами [150; 153; 154]. Л.В. Сухова обосновывает тезис о том, что «педагогика всегда была генетически связана с национальной культурной традицией, выступая по сути одной из важнейших её ипостасей. Именно поэтому в обозримом будущем не может быть полного тождества - тождества в сфере духовного - между различными национальными музыкально-педагогическими школами.

Близость, содружественные связи, продуктивное взаимодействие между ними возможны и необходимы - тождество исключено» [224]. Таким образом, культурная традиция, специально акцентируемая благодаря принципу культуросообразности, поддерживает устойчивость национальных музыкально-педагогических школ и является своеобразным «барьером», защищающим систему высшего музыкального образования от неоправданных и чуждых культуре страны нововведений. Взаимодействие педагогических традиций разных стран и народов чрезвычайно важно для современного Китая, музыкально-педагогические школы и система высшего музыкального образования характеризуются открытостью, широкими межкультурными связями.

В контексте реализации принципа культуросообразности не только возможно, но и педагогически целесообразно обращаться к традиционным для Китая методам профессиональной подготовки музыкантов [123]. Так, преподаватель Шэньянской консерватории Фан Юанци рекомендует применять систему цигун на разных этапах работы над музыкальным произведением: при подготовке к исполнению музыкального произведения – для расслабления тела и духовной сосредоточенности, что поможет, с одной стороны, достичь высокого уровня техничности, с другой – постичь содержание музыкального произведения; на этапе исполнения музыкального произведения – для регулирования дыхания, что помогает сохранить спокойствие при выступлении на сцене, поддерживать нужный ритм при исполнении музыкального произведения, правильно интонировать музыкальные фразы [238].

К перспективам содержательного обогащения принципа культуросообразности в Китае можно отнести обращение к идеям теории диалога культур М.М. Бахтина – В.С. Библера [123]. Так, на

необходимость «диалога культур» с Россией в сфере фортепианной обращает внимание Нью Яцянь [179, с. 65-66].

Стоит отметить, что принцип культуросообразности соотносится с такой тенденцией в системе высшего музыкального образования КНР, как гуманитаризация.

Принцип индивидуализации обусловлен самой природой музыкального образования и является традиционным в подготовке музыкантов. Научные представления о данном принципе достаточно глубоко и всесторонне разработаны в российской педагогике с позиций теорий личностно ориентированного образования [211] и развивающего обучения. Данный принцип означает учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и ориентирует преподавателя на необходимость учёта физических данных студента (так, в обучении фортепианному исполнительству чрезвычайно важно строение руки студента), его психологических особенностей (особенностей восприятия, памяти, мышления, воображения), общих и специальных способностей, уровня подготовки, академического опыта, интересов, кругозора, ценностных ориентаций. Принцип индивидуализации предполагает ориентацию преподавателя не на так называемого «среднего» студента, а на каждого студента с учётом его неповторимости, уникальности. Данный принцип особенно важен при подготовке музыканта, поскольку эта профессия является творческой, а творчество – всегда способ выражения индивидуальности. В отношении содержания профессиональной подготовки принцип индивидуализации ориентирует преподавателя на подбор такого репертуара, в котором студент может лучше всего выразить свою индивидуальность – свои чувства, ценности, отношение к миру, к другим людям.

Тем не менее не во всех музыкальных вузах КНР существуют благоприятные условия для реализации принципа индивидуализации, что

обусловлено дефицитом педагогических кадров при большом количестве студентов. Реализация данного принципа в системе высшего музыкального образования КНР тесно связана с решением проблем организационного характера.

Реализация принципа индивидуализации основана на применении рефлексивных и интерактивных методов. К рефлексивным методам можно отнести анализ студентами музыкальных произведений, анализ различных исполнительских интерпретаций в соотношении с собственными возможностями и перспективами развития, рефлексии собственных учебных проблем и достижений, своих профессионально значимых личностных качеств. Эффективны также интерактивные методы, в том числе разработанные в рамках проблемного обучения (проблемная беседа, проблемное задание, создание проблемных ситуаций) и развивающего обучения (лично развивающая ситуация [211], беседа, предваряющая и сопровождающая разучивание музыкального произведения, сравнение внешне похожих эпизодов музыкальных произведений, имеющих разный художественный смысл [239], использование метафор, аналогий, поэтических образов, направленных на развитие фантазии студента [173] и др.) Применение в образовательном процессе интерактивных методов, с точки зрения И.Э. Рахимбаевой, является необходимым условием становления субъектности, творческой самореализации студента вуза искусств [199].

Принцип индивидуализации соотносится с такой тенденцией в развитии системы высшего музыкального образования КНР, как гуманизация. Главной целью гуманизации является «развитие личности студента, его самореализация в творческой деятельности, обретение им собственного стиля исполнения музыкальных произведений» [17, с. 184], чему должна способствовать реализация принципа индивидуализации.

Принципы целостности, культуросообразности и индивидуализации взаимосвязаны и должны реализовываться в комплексе. Принцип целостности обеспечивает единство всех компонентов процесса профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования – цели, содержания, способов освоения содержания студентами, достижение гармонии между национальным и интернациональным, родной и «иными» музыкальными культурами, что придаёт образовательному процессу по-настоящему культуросообразный характер, а также достижение баланса между общим и индивидуальным в образовательном процессе [123]. Принцип индивидуализации позволит разработать индивидуальную траекторию включения студента в пространство культуры, оптимальным образом решить задачи его обучения, воспитания и развития, целостного развития его личности. Все три принципа ориентированы на создание благоприятных условий, в которых оптимально решаются задачи профессиональной подготовки музыкантов с учётом индивидуальных особенностей, уровня исполнительской подготовки, реальных учебных возможностей, художественных предпочтений студентов. Реализация в единстве этих принципов направлена в итоге на включение студентов в национальное и мировое социокультурное пространство, где они смогут присущими только им, уникальными способами утверждать средствами музыкального искусства присвоенные ими в период обучения в вузе ценности [123].

Подводя итог сказанному, можно ещё раз акцентировать внимание на том, что необходимым условием совершенствования системы высшего музыкального образования КНР является наличие в стране оригинальной национальной музыкально-педагогической школы и интеграция её достижений в образовательный процесс музыкальных вузов. Такую школу можно рассматривать как своеобразную лабораторию, в которой происходит выработка инновационных способов исполнения

музыкальных произведений и оригинальной системы их передачи последующим поколениям музыкантов в рамках национальной системы высшего музыкального образования.

Выводы второй главы

1. Возможности музыкально-педагогических школ в организации образовательного процесса в системе высшего музыкального образования современного Китая обусловлены их потенциалом в разрешении противоречий, существующих в настоящее время в данной системе

▪ на уровне методологии высшего музыкального образования:

1) противоречие между устойчивостью и динамизмом в развитии как системы высшего музыкального образования, так и музыкально-педагогической школы, 2) противоречие между национальным и интернациональным в методологических подходах к подготовке специалистов, к содержанию и методам профессиональной подготовки [123];

▪ на уровне теории профессионального образования: 1) внутренняя

противоречивость цели профессиональной подготовки (общая для всех студентов цель профессиональной подготовки – ярко выраженная необходимость индивидуального подхода к подготовке музыканта); 2) противоречие между необходимостью наличия в содержании образования национального компонента и преобладанием в содержании профессиональной подготовки музыкантов зарубежных произведений [123];

▪ на уровне технологии профессионального образования: 1) между

освоением исполнительской техники и необходимостью художественного подхода к исполнению музыкальных произведений; 2) между необходимостью учёта в процессе подготовки специалистов национальных образовательных традиций и преобладанием технологий профессиональной подготовки, разработанных в рамках «старших» музыкально-педагогических школ [123].

2. Возможности музыкально-педагогических школ в решении задач подготовки специалистов в музыкальных вузах КНР обусловлены также их инновационным потенциалом в совершенствовании всех компонентов образовательного процесса в системе высшего музыкального образования: концептуальных положений, принципов, содержания, взаимодействия между преподавателями и студентами, педагогического инструментария.

3. Благодаря деятельности представителей музыкально-педагогических школ обеспечивается поддержка позитивных тенденций в развитии системы высшего музыкального образования КНР, таких как интеграция в подготовке музыкантов национальных традиций и достижений мировых музыкально-педагогических школ, переход на качественно новый уровень исполнения музыкальных произведений, обращение к развитию индивидуальности студента, его творческих способностей, гуманитаризация, усиление национальной направленности содержания образования.

4. Ведущими принципами профессиональной подготовки музыкантов в системе высшего музыкального образования Китая, обеспечивающими интеграцию достижений национальной музыкально-педагогической школы в образовательный процесс музыкальных вузов, являются:

- принцип целостности, означающий, 1) что будущий музыкант должен одновременно овладевать и техникой исполнения музыкальных произведений, и способами создания художественного образа, 2) что профессиональная подготовка музыкантов должна сочетаться с их воспитанием и развитием их личности [126];

- принцип культуросообразности, с одной стороны, ориентирующий преподавателя на учёт особенностей китайской музыкальной культуры, её ценностей, национальных образовательных

традиций, на обогащение учебного репертуара студентов произведениями, созданными китайскими композиторами, с другой – на реализацию в образовательном процессе идей теории диалога культур [123];

- принцип индивидуализации, обеспечивающий учёт способностей студента, уровня его подготовки, интересов, особенностей восприятия, мышления, культурных особенностей и физических данных.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За последние десятилетия система высшего музыкального образования Китайской Народной Республики достигла серьёзных успехов: заметно увеличилось количество консерваторий, музыкальных институтов и факультетов в многопрофильных и педагогических университетах, существенно повысился уровень квалификации педагогов, выпускники музыкальных вузов завоёвывают призовые места на престижных международных конкурсах, исполняя в том числе уникальные произведения современных китайских композиторов, глубоко укоренённые в национальной культуре. Однако в системе высшего музыкального образования Китая существует немало проблем, решению которых может способствовать интеграция в образовательный процесс музыкальных вузов достижений музыкально-педагогических школ Китая.

Начиная со второй половины XX в. в Китае стала складываться национальная музыкально-педагогическая школа, представляющая собой единство разнообразных по «происхождению» и направленности региональных школ и школ-классов. В настоящее время китайские музыканты, выступающие одновременно в роли преподавателей в ведущих музыкальных вузах страны, достигли впечатляющих успехов и накопили немалый опыт педагогической деятельности. Поскольку музыкально-педагогические школы развиваются опережающими темпами по отношению к системе высшего музыкального образования, можно говорить о том, что они обладают высоким потенциалом в плане совершенствования данной системы.

В этой связи нами была сформулирована цель исследования - обосновать теоретические положения, которые могут быть положены в основу совершенствования процесса профессиональной подготовки музыкантов в музыкальных вузах КНР на основе интеграции в

данный процесс достижений национальных музыкально-педагогических школ.

Для достижения данной цели был поставлен и решён ряд исследовательских задач.

Первой задачей исследования было уточнить содержание понятия «музыкально-педагогическая школа» с учётом достижений современной российской и китайской педагогики. Результатом решения данной исследовательской задачи стало новое научное знание относительно 1) аспектов рассмотрения данного понятия в искусствоведении, теории профессионального образования, методике музыкального образования, 2) сущностных и структурных характеристик музыкально-педагогической школы как педагогического феномена, 3) особенностей музыкально-педагогических школ современного Китая. Были выявлены структурные элементы педагогической составляющей музыкально-педагогической школы: ведущие концептуальные положения, на которые ориентируется преподаватель в работе с учениками и которые определяют целевые установки во взаимодействии «учитель - ученик», принципы профессиональной подготовки музыкантов, содержание профессиональной подготовки, особенности взаимодействия педагога – основоположника и/или руководителя школы, педагогический инструментарий (методы, формы, приёмы, технологии, методики подготовки музыкантов). Системообразующим компонентом, объединяющим в единое целое исполнительскую и педагогическую составляющие школы, были определены её ценности.

Второй задачей исследования было определить особенности подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования Китая в соотношении с состоянием китайской национальной музыкально-педагогической школы. Для решения этой задачи был осуществлён

покомпонентный анализ процесса профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей в музыкальных вузах Китайской Народной республики, вследствие чего были выявлены и представлены в структурированном виде проблемы и определены позитивные тенденции, существующие в настоящее время в исследуемой образовательной системе. Выявленные проблемы были сформулированы в виде противоречий, характеризующих разные уровни профессионального образования – методологический, теоретический и технологический.

Третья задача исследования состояла в том, чтобы выявить возможности музыкально-педагогических школ в решении задач профессиональной подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования современного Китая. В результате было установлено, что музыкально-педагогические школы позволяют достичь баланса между национальным и интернациональным в содержании и технологиях подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования; обеспечивают внедрение инноваций (в том числе связанных с национальной культурой) в образовательный процесс музыкальных вузов; способствуют достижению единства обучения, воспитания и развития в процессе профессиональной подготовки музыкантов; создают условия для индивидуализации в процессе профессиональной подготовки музыкантов; позволяют интегрировать в образовательный процесс музыкальных вузов Китая педагогические достижения зарубежных образовательных школ с учётом специфики китайских культурных и образовательных традиций.

Полученное новое научное знание позволило перейти к решению третьей задачи исследования - обоснованию принципов профессиональной подготовки музыкантов в системе высшего музыкального образования Китая, обеспечивающие интеграцию достижений национальной музыкально-педагогической школы в

образовательный процесс музыкальных вузов. В качестве таковых были определены принцип целостности, означающий единство и гармонию всех компонентов процесса профессиональной подготовки музыкантов, а также то, что профессиональная подготовка музыкантов должна сочетаться с их воспитанием и развитием их личности [126]; принцип культуросообразности, ориентирующий преподавателя на учёт особенностей китайской музыкальной культуры, её ценностей, национальных образовательных традиций, на обогащение учебного репертуара студентов произведениями, созданными китайскими композиторами, и на реализацию в образовательном процессе идей теории диалога культур [123]; принцип индивидуализации, обеспечивающий учёт возрастных и индивидуальных особенностей студента, его способностей, реальных учебных возможностей.

Таким образом, цель исследования полностью достигнута.

Перспективы дальнейших исследований связаны с выявлением особенностей педагогического инструментария, применяемого в рамках музыкально-педагогических школ Китая, с разработкой теоретико-методологических оснований деятельности музыкально-педагогических школ в педагогическом аспекте, с разработкой и научным обоснованием нормативных моделей разных аспектов образовательного процесса в музыкальных вузах Китая в контексте развития национальной музыкально-педагогической школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: учебное пособие / Э.Б. Абдуллин. – М.: Прометей, 1990. – 186 с.
2. Абдуллин, Э.Б. Методы новой системы музыкального обучения // Выбор методов обучения в средней школе / Э.Б. Абдуллин. – М.: Педагогика, 1981. – С. 164-174.
3. Ай, Эр. Разговор с Фу Цунем о музыке / Эр Ай. – Пекин: Саньянь, 1984 (на кит. яз.).
4. Айзенштадт, С.А. Русские основоположники китайской фортепианной школы: мифы и реальность на изломах истории / С.А. Айзенштадт // «Родная земля»: образ и идея русской культуры: Сб. докладов научно-практической конференции «Свиридовские чтения». – Курск, 2012. – С. 108-114.
5. Айзенштадт, С.А. К проблеме духовного лидерства в фортепианных школах стран Дальневосточного региона / С.А. Айзенштадт // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 382. – С. 75-80.
6. Айзенштадт, С.А. О типологии национальных фортепианных школ стран Дальневосточного региона (Китай, Корея, Япония) / С.А. Айзенштадт // Проблемы музыкальной науки. – 2015. – № 2(19). – С. 54-60.
7. Айзенштадт, С.А. Фортепианная культура Китая и музыкальное мышление Востока / С.А. Айзенштадт // Культура Дальнего Востока России и стран АТР: Сборник статей по материалам научной конференции. Вып. 11. – Владивосток: Изд-во Тихоокеанского государственного экономического университета. 2005. – С. 58-61.

8. Айзенштадт, С.А. Фортепианные школы стран Дальневосточного региона. Китай, Корея, Япония / С.А. Айзенштадт. – Владивосток: Дальнаука, 2015. – 247 с.
9. Айзенштадт, С.А. О некоторых особенностях фортепианного интонирования представителей музыкальной культуры стран Дальневосточного региона (Китай, Корея, Япония) в контексте языковых закономерностей: компьютерный анализ / С.А. Айзенштадт, А.В. Харуто // Музыкальная академия. – 2013. – № 1 (741). – С. 118-125.
10. Алексеев, А.Д. История фортепианного искусства / А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1988. – 415 с.
11. Алексеев, А.Д. Творчество музыканта-исполнителя: на материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и настоящего / А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1991. – 104 с.
12. Алиев, И.Ю. Предмет и методология музыкально-педагогического исследования (характеристика жанра) / И.Ю. Алиев // Современные проблемы музыкальной педагогики высшей школы. – Вып. II. М.: Изд-во ООО «Ритм», 2007. – С. 7-29.
13. Алкон, Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада. Континуальное и дискретное / Е.М. Алкон. – Владивосток: Изд-во ДГУ, 1999. – 123 с.
14. Аллахвердов, В.М. Психология искусства / В.М. Аллахвердов. – М. СПб.: Изд-во ДНК, 2001. – 198 с.
15. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 121 с.
16. Арановская, И.В. Музыкальное исполнительство как междисциплинарный феномен / И.В. Арановская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 8 (83). – С. 57-60.

17. Арановская, И.В. Эстетическое воспитание студентов в системе высшего музыкального образования Китая / И.В. Арановская, Ифань Гу // *Kant*. – 2022. – № 4 (45). – С. 180-186. – DOI 10.24923/2222-243X.2022-45.31.
18. Арановская, И.В. Профессионально-исполнительские и методические аспекты интеграции музыкального образования в России и Китае (на примере инструментальной подготовки) / И.В. Арановская, Г.Б. Двойнина // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2018. – № 3 (126). – С. 50-55.
19. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – М.: Музыка, Ленинградское отделение, 1971. – 373 с.
20. Асмолов, А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
21. Афанасьева, О.В. Творчество как саморазвитие личности / О.В. Афанасьева, – М.: МПСИ, 1998. – 191 с.
22. Бажанов, Н.С. Современное фортепианное исполнительское искусство: направления и тенденции развития / Н.С. Бажанов // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. – 2012. – № 21. – С. 211-220.
23. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. – Ленинград: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1974. – 336 с.
24. Баренбойм, Л.А. О фортепианно-педагогических школах вообще и школе Николаева в частности / Л.А. Баренбойм // *Л.В. Николаев: Статьи и воспоминания современников. Письма. К 100-летию со дня рождения*. – Л.: Советский композитор, 1979. – С. 24-26.
25. Батракова, И.С. Межкультурное взаимодействие китайских и российских студентов в образовательном процессе современного вуза / И.С. Батракова, Ю.А. Комарова, Н.Ф. Радионова [и др.]; Российский

государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий "Астерион", 2019. – 99 с.

26. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 422 с.

27. Безбородова, Л.А. Педагогические проблемы в теории музыкального образования / Л.А.Безбородова, С.Ю. Заварина // Наука и школа. – 2013. – № 4. – С. 125-127.

28. Бейлина, С.З. В классе профессора В.Х. Разумовской / С.З. Бейлина. – Ленинград: Музыка: Ленингр. отд-ние, 1982. – 62 с.

29. Белозерцев, Е.П. Образование. Историко-культурный феномен / Е.П. Белозерцев. – М.: Юридический центр Пресс, 2004. – 352 с.

30. Беркман, Т.Л. Методика обучения игре на фортепиано / Т.Л. Беркман. – М.: Просвещение, 1977. – 103 с.

31. Беседы о педагогике и исполнительстве: К обобщению творческого опыта фортепианного факультета Московской консерватории / Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского. – Москва: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, 1992. – 58 с.

32. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.

33. Библер, В.С. Нравственность. Культура. Современность / В.С. Библер // Этическая мысль. – М.: Политиздат, 1990. – С. 16-57.

34. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

35. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.

36. Бородин, А.Б. О структуре понятия «фортепианная школа» / А.Б. Бородин // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 12, № 1. – С. 226-229.

37. Бородин, А.Б. Формирование понятия «фортепианная школа» у музыкантов-исполнителей в процессе профессионального вузовского образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бородин Антон Борисович. – Екатеринбург, 2007. – 162 с.

38. Бородин, Б.Б. Отечественная фортепианно-исполнительская школа: к проблеме идентичности / Б.Б. Бородин // Искусствоведение в контексте других наук в России и за рубежом: параллели и взаимодействия: Сборник материалов Международной научной конференции, Москва, 14–19 апреля 2014 года / Под общей научной редакцией Я.И. Сушковой-Ириной, Г.Р. Консона. – М.: Нобель-Пресс; Lennex Corporation, 2014. – С. 63-74.

39. Борытко, Н.М. Педагогика / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – Москва: Академия, 2007. – 496 с.

40. Бражник, Е.И. Тенденции развития научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России: коллективная монография / Е.И. Бражник, А.В. Жданов, А.В. Тряпицын, Ф. Юань. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2019. – 216 с.

41. Бянь, Мэн. Образование и развитие китайского фортепианного искусства / Мэн Бянь. – Пекин: Хуалэ, 1996 (на кит. яз.).

42. Бянь, Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры: дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Бянь Мэн. – Санкт-Петербург, 1994. – 142 с.

43. В классе А.Б. Гольденвейзера: Сборник / Гос. центр. музей муз. культуры им. М.И. Глинки / Сост. Д.Д. Благой, Е.П. Гольденвейзер. – Москва: Музыка, 1986. – 213 с.

44. Ван, Аньчао. Исторические исследования раннего китайского фортепианного образования / Аньчао Ван // Журнал Западного Аньхойского университета. – 2009. – № 1. – С. 17-20 (на кит. яз.).

45. Ван, Биньчжао. Очерки истории педагогики в Китае / Биньчжао Ван, Тяньци Го, Дэхуа Лю и др. – Пекин: Изд-во Пекинского педагогического университета, 1997. – 376 с. (на кит. яз.).

46. Ван, Ин. Претворение национальных традиций в фортепианной музыке китайских композиторов XX-XXI веков: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Ин Ван. – СПб., 2008. – 216 с.

47. Ван, Сюйлун. Значение фортепианных произведений Сунь Ицяна для китайской музыкальной культуры [Электронный ресурс] / Сюйлун Ван // Научный аспект. – 2023. – № 10. Режим доступа: <http://na-journal.ru/> (дата обращения: 2.12.2023)

48. Ван, Сяочжи. Развитие китайского фортепианного образования за 60 лет существования Китайской Народной Республики: дис. магистра. / Сяочжи Ван. – Шицзячжуан: Хэбэйский педагогический университет, 2010 (на кит. яз.).

49. Ван, Хуайцзянь. Новая модель подготовки специалистов музыкального образования / Хуайцзянь Ван // Вестник Гуанчжоуского технического педагогического института. – 2010. – № 2. – С. 76-79 (на кит. яз.).

50. Ван, Хунцзянь. Теория искусства / Ван Хунцзянь. – Пекин: Искусство и культура, 2004 (на кит. яз.).

51. Ван, Цзянь. Фортепианное искусство: Учебник (пересмотренное издание) / Цзянь Ван. – Ухань, 2007. – 298 с. (на кит. яз.).

52. Ван, Юйнэ. История современной китайской музыки / Юйнэ Ван. – Пекин: Народное образование, 2000. – 256 с. (на кит. яз.).

53. Ван, Юйхэ. История современной китайской музыки / Юйхэ Ван. – Пекин, 2005. – 377 с. (на кит. яз.).

54. Ван, Юйхэ. Пятьдесят лет существования КНР. Обзор и перспективы развития китайской фортепианной музыки в последние годы / Юйхэ Ван // Фортепианное искусство. – 1999. – № 5. – С. 5-8 (на кит. яз.).

55. Ван, Юйцзин. Влияние русской фортепианной школы на преподавание фортепиано в Китае / Юйцзин Ван // Art Research. – 2012. – № 6. – С. 12-14 (на кит. яз.).

56. Варламов, Д.И. Теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в музыкальном искусстве / Д.И. Варламов, Е.С. Виноградова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-7. – С. 1407-1411.

57. Волков, А.И. Творческий стиль и процесс творчества / А.И. Волков // Процессы музыкального творчества. Вып. 2. – М., 1997. – С. 21-39.

58. Вопросы фортепианной педагогики: Сб. статей под общей ред. В. Натансона. – Вып. 4. – М., 1976. – 272 с.

59. Воробьёв, Н.Е. Педагогическая компаративистика в системе современного научного знания / Н.Е. Воробьёв, И.С. Бессарабова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. «Педагогические науки». – 2011. – № 8 (62). – С. 33-38.

60. Всеобщая история музыки / Авт.-сост. А. Минакова, С. Минаков. М.: Эксмо, 2010. – 541 с.

61. Вульфсон, Б.Л. Методы сравнительно-педагогических исследований / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 70-80.

62. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1987. – 341 с.

63. Вэй, Пин. Вертикальное и горизонтальное сравнение и размышления о современном фортепианном образовании в Китае / Пин Вэй // Сычуаньская драма. – 2019. – № 4. – С. 37-40 (на кит. яз.).

64. Вэй, Тингэ. Справочник по обучению на фортепиано: ответы на 388 вопросов / Тингэ Вэй. – Пекин: Народная музыка, 1997 (на кит. яз.).

65. Гао, Хуэйвэн. Реформа музыкального образования / Хуэйвэн Гао // Педагогика Внутренней Монголии. – 2003. – № 3. – С. 43-47 (на кит. яз.).

66. Гвоздевская, Г.А. Музыкальное воспитание в странах Востока в контексте философско-мировоззренческих традиций периодов древности и Средневековья (на материале Индии, Китая, Японии) / Г.А. Гвоздевская. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2013. – 128 с.

67. Гессен, С.Н. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Учебное пособие / С.Н. Гессен. – М., 1995. – 447 с.

68. Го, Читянь. История китайской педагогической мысли / Читянь Го. – Пекин, 1987 (на кит. яз.).

69. Гофман, И. Фортепианная игра / И. Гофман. – Пекин: Народная музыка, 1984 (на кит. яз.).

70. Григорьев, В. Исполнительское искусство: состояние, некоторые перспективы / В. Григорьев // Музыкальное исполнительство и современность. – Вып. 2. – М., 1997. – С. 15-25.

71. Григорьев, Л. Современные пианисты / Л. Григорьев, Я. Платек. – М.: Советский композитор, 1985. – 472 с.

72. Гу, Дан. Изучение национальных китайских фортепианных произведений в университетском обучении фортепиано / Дан Гу // Театральный дом. – 2016. – Вып. 23. – С. 207-240 (на кит. яз.).

73. Гун, Вэньцзя. «Будучи радостной, не является непристойной, будучи печальной, не ранит»: принцип золотой середины в музыкальной

эстетике Конфуция / Вэньцзя Гун // Песни Хуанхэ. – 2009. – № 20. – С. 96-97 (на кит. яз.).

74. Гуревич, В.А. Роль международных конкурсов в современном музыкальном образовании: свет и тени / В.А. Гуревич // Музыкальное образование в современном мире: диалог времен: Сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22–23 ноября 2010 года / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Редактор-составитель М.В. Воротной, научный редактор Р.Г. Шитикова. – Санкт-Петербург: ООО «Перспектива», 2011. – С. 48-49.

75. Гущина, В.А. Проблема стиля и стилового многообразия в искусстве: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.00 / Гущина Валентина Александровна. – Москва, 1965. – 188 с.

76. Дань, Чжаои. Теоретические основы фортепианного обучения / Чжаои Дань. – Шанхай, 2009. – 499 с. (на кит. яз.).

77. Дацышен, В.Г. Новая история Китая / В.Г. Дацышен. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2004. – 346 с.

78. Дедусенко, Ж.В. Исполнительская пианистическая школа как род культурной традиции: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01 / Дедусенко Жанна Викторовна. – Киев, 2002. – 208 с.

79. Джуринский, А.Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы / А. Н. Джуринский. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Прометей», 2017. – 186 с.

80. Дианова, В.М. Искусство как форма общения / В.М. Дианова // Искусство в системе культуры. Социологические аспекты: сборник научных трудов. – Ленинград: Ленинградский государственный институт театра, музыки и кинематографии, 1981. – С. 90-95.

81. Дин, Лян. Влияние мировой фортепианной школы XX века на фортепианное образование в Китае [Электронный ресурс] / Лян Дин //

Музыкальное образование (высшее образование). –2019. –Вып. 531 (на кит. яз.) DOI:10.19340/j.cnki.hhzs.2019.06.056

82. Дорфман, Л.Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования / Л.Я. Дорфман. – М.: Смысл, 1997. – 424 с.

83. Дрожжина, М.Н. Молодые национальные композиторские школы Востока как явление музыкального искусства XX века: дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Дрожжина Марина Николаевна. – Новосибирск, 2005. – 346 с.

84. Дун, Шухань. Особенности музыкального образования в Китае и России / Шухань Дун // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 4 (44). – С. 157.

85. Дэн, Даосян. Искусство, образование, талант / Даосян Дэн. – Ухань: Изд-во литературы и искусства «Янцзы», 1997. – 236 с. (на кит. яз.).

86. Е, Юйхун. Просвещение в конфуцианском музыкальном образовании с точки зрения современного музыкального образования / Юйхун Е // Журнал отделения Фуцзяньского педагогического университета. – 2003. – № 1. – С. 71-73 (на кит. яз.).

87. Жэнь, Хуа. Становление духовной цивилизации: воспитание студентов педагогических университетов / Хуа Жэнь, Лихуа Сюе // Научный журнал национального педагогического университета Внутренней Монголии (философские и социальные науки). – 1998. – № 3. – С. 79-82 (на кит. яз.).

88. Зак, Я. О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов / Я. Зак // Вопросы фортепианного исполнительства. – Вып. 2. – М., 1968. – С. 81-99.

89. Затымина, Т.А. Предметная область «Искусство» как культурно-образовательная практика / Т.А. Затымина // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 9-1. – С. 20-24.

90. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16-21.

91. Зинченко, В.П. Образование, культура, сознание / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI века. – М.: Логос, 1992. – С. 87-103.

92. И, Дин. Актуальные проблемы современного фортепианного образования в Китае / И Дин // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 109-114.

93. И, Кайцзи. Мой взгляд на развитие фортепианного исполнительства / И Кайцзи // Народная музыка. – 1961. – № 11. – С. 23-36 (на кит. яз.).

94. Иванова, Л.Н. Музыкально-эстетическая культура личности: сущность и составляющие компоненты / Л.Н. Иванова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 3. – Т. 2. – С. 17-19.

95. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

96. Ин, Шичжэнь. Методика преподавания фортепиано / Шичжэнь Ин. – Пекин: Народная музыка, 1990 (на кит. яз.).

97. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. - М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

98. Каган, М.С. Проблема «Запад-Восток» в культурологии: взаимодействие художественных культур / М.С. Каган, Е.Г. Хилтухина. – М.: Наука, 1994. –160 с.

99. Каган, М.С. Культура – философия – искусство (Диалог). М.С. Каган, Т.В. Холостова. – М.: Знание, 1988. 64 с.

100. Канн, Цзэюн. Влияние русской фортепианной школы на преподавание фортепиано в Китае / Цзэюн Канн // Северная музыка. – 2016. – № 6. – С. 21-23 (на кит. яз.).

101. Кандинский-Рыбников, А.А. Эпоха романтического пианизма и современное исполнительское искусство / А.А. Кандинский-Рыбников // Музыкальное исполнительство и педагогика: История и современность: Сб. ст. / Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского; Сост. Т.А. Гайдамович. – М.: Музыка, 1991. – С. 189-213.

102. Каргапольцев, С.М. Восприятие музыки как фактор воспитания: теория, история, практика / С. М. Каргапольцев. – Оренбург, 1997. – 313 с.

103. Карелин, А.Я. Освоение музыкальных стилей в процессе обучения игре на фортепиано / А.Я. Карелин. – М., 2002. – 20 с.

104. Каяк, А.Б. Взаимодействие музыкальных культур: принципы, механизмы, результаты: автореф. дис. ... д-ра культурологи: 24.00.01 / Каяк Аннета Борисовна. – М., 2011. – 53 с.

105. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М., 2004. – 496 с.

106. Китайская консерватория: Пекин (на китайском языке) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL:<http://www.ccmusic.edu.cn/ccmusic/mainweb/> (Дата обращения: 18.02.2022).

107. Кобзев, А.И. Духовная культура Китая: Энциклопедия в 6 т. / А.И. Кобзев. – М.: Восточная литература, 2006-2010. Т. 1. – С. 13-32.

108. Кобзев, А.И. Философия китайского неоконфуцианства / А.И. Кобзев. – М.: Восточная литература, 2002. – 606 с.

109. Ковалевский, Г. Пианист нашего времени / Г. Ковалевский // Играем с начала. – 2013. – № 4. – С. 12.

110. Коган, Г.М. Вопросы пианизма / Г.М. Коган. – М.: Советский композитор, 1968. – 462 с.
111. Коган, Г.М. У врат мастерства / Г.М. Коган. – М.: Советский композитор, 1977. – 174 с.
112. Королёва, И.А. Взаимодействие искусств в учебной деятельности студента-музыканта / И.А. Королева // Актуальные проблемы музыкальной педагогики: Сборник научных трудов. Выпуск VI. Саратов: Издательский центр «Наука», 2013. – С. 64-71.
113. Королева, Т.П. Общее музыкальное образование в Китае: тенденции и перспективы / Т.П. Королева // Теория и практика применения информационных технологий в искусстве, культуре и музыкальном образовании: материалы III Международной интернет-конференции, Екатеринбург, 14 октября - 7 ноября 2008 г. – Екатеринбург, 2008. – С. 204-207.
114. Корыхалова, Н.П. Интерпретация музыки / Н.П. Корыхалова. – М., 1979. – 207 с.
115. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 400 с.
116. Красовская, Е.П. Проблемы формообразования в музыкально-исполнительской деятельности / Е.П. Красовская. – М., 2003. – 87 с.
117. Критская, Е.Д. Методы интонационно-стилевого постижения музыки / Е.Д. Критская // Теория и методика музыкального образования детей. – М., 1998. – С. 108-139.
118. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С.17-23.
119. Леонтьев, А.Н. Человек и культура / А.Н. Леонтьев. – М., 1961. – С. 1-29.

120. Леонтьев, Д.А. Производство искусства и личность: психологическая структура взаимодействия / Д.А. Леонтьев // Художественное творчество и психология. – М., 1991. – С. 109-133.

121. Ли, Линьна. Музыкально-педагогические школы современного Китая: традиции и перспективы развития / Линьна Ли // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: Материалы IX Международной научно-практической конференции, Казань, 23 октября 2020 года. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – С. 197-202.

122. Ли, Линьна. Национальная фортепианная школа как педагогический феномен / Линьна Ли // Стратегии устойчивого развития: социальные, экономические и юридические аспекты: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 10 августа 2023 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 218-222.

123. Ли, Линьна. Перспективы совершенствования системы высшего музыкального образования КНР на основе принципов целостности и культуросообразности / Линьна Ли // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 11. – С. 234-249. – DOI 10.24412/2304-120X-2023-11121

124. Ли, Линьна. Процесс подготовки музыканта-исполнителя в рамках музыкально-педагогической школы / Линьна Ли // Начала Русского мира. – 2022. – № 1. – С. 29-33.

125. Ли, Линьна. Развитие системы высшего музыкального образования КНР в условиях формирования национальной музыкально-педагогической школы / Линьна Ли // Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности: Сборник материалов

Международной научно-практической конференции, Омск, 24 января 2024 года. Ч. 1. – Стерлитамак: АМИ, 2024. – С. 62-66.

126. Ли, Линьна. Роль национальной музыкально-педагогической школы в развитии системы высшего музыкального образования КНР: взгляд с позиций методологии профессионального образования / Линьна Ли // Известия ВГПУ. – 2023. – № 10 (183). – С. 105-110.

127. Ли, Линьна. Усиление роли музыкально-педагогических школ в подготовке специалистов в системе высшего музыкального образования КНР / Линьна Ли // Междисциплинарность научных исследований как фактор инновационного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции, Воронеж, 27 декабря 2023 года, Ч. 2. – Уфа: OMEGA SCIENCE, 2023. – С. 88-92.

128. Ли, Линьна. Формирование китайской национальной музыкально-педагогической школы как фактор развития высшего музыкального образования: проблемы и перспективы / Линьна Ли // KANT. – 2023. – № 3 (48). – С. 207-213.

129. Ли, Лупин. Теория литературы и искусства / Лупин Ли. – Ухань: Изд-во педагогического университета Хуачжун, 2010. – 284 с. (на кит. яз.).

130. Ли, Мэндэ. Краткая история китайской музыки / Мэндэ Ли. – Чэнду, 2009. – 318 с. (на кит. яз.).

131. Ли, Чжуо. Обзор современного китайского фортепианного образования за последние 20 лет: дис. магистра / Чжуо Ли. – Тяньцзинь: Тяньцзиньская консерватория, 2000 (на кит. яз.).

132. Ли, Юе. Китайское музыкальное образование в XX веке и его состояние на рубеже XX-XXI веков / Юе Ли // Вестник КемГУКИ. – 2017. – № 40. – С. 225-231.

133. Либерман, Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е.Я. Либерман. – М., 1988. – 235 с.

134. Либерман, Е.Я. Работа над фортепианной техникой / Е.Я. Либерман. – М., 1985. – 136 с.

135. Ло, Тяньцюань. Сравнительное исследование музыкально-эстетической мысли буддизма и даосизма / Тяньцюань Ло // Исследования в области музыки. – 2005. – № 4. – С. 12-16 (на кит. яз.).

136. Ло, Чжихуэй. Страницы биографии / Чжихуэй Ло, Лан Лан // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – № 3. – С. 146-151.

137. Лозовская, Р.И. Специфические принципы воспитания духовности личности в системе музыкального образования / Р.И. Лозовская // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. – 2013. – № 4 (129). – С. 55-61.

138. Лу, Гуаньхуа. О двойственности фортепианного обучения в высшем музыкальном образовании / Гуаньхуа Лу. – Пекин, 2003 (на кит. яз.).

139. Лу, Лэй. Взаимодействие национальных культур России и Китая в XX веке: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / Лэй Лу. – М., 2004. – 148 с.

140. Лузина, Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход / Л.М. Лузина. – Псков, 2000. – 186 с.

141. Лунь юй (Беседы и суждения). – Пекин: Книжная компания Чжунхуа, 1998 (на кит. яз.).

142. Лю, Лань. О музыке / Лань Лю. – Иуннэн: Издательство Иуннэнского университета, 2007. – 138 с. (на кит. яз.).

143. Лю, Сяолун. Развитие китайского фортепианного искусства за прошедшие 60 лет / С. Лю // Фортепианное искусство. – 2009. – № 3. – С. 27-31 (на кит. яз.).

144. Лян, Сяомэй. О реформировании и развитии фортепианной педагогики в современном Китае / С. Лян // Культура і Сучасність. – 2015. – № 1. – С. 205-210.

145. Лян, Цзинмэй. Музыкально-эстетические мысли Конфуция / Цзинмэй Лян // Северная музыка. – 2014. – № 12. – С. 191-192 (на кит. яз.).

146. Ма, Айнунь. Влияние эстетической идеологии «юе цзи» на современное музыкальное образование / А. Ма // Китайское внешкольное образование. – 2008. – № 18. – С. 42-47 (на кит. яз.).

147. Малинковская, А.В. Искусство фортепианного интонирования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Малинковская. – М., 2005. – 382 с.

148. Малинковская, А.В. Исполнительско-педагогическая школа как явление музыкальной культуры и образования / А.В. Малинковская // Музыкальное искусство и образование. – 2013. – № 1. – С. 94-102.

149. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом / З.А. Малькова. – М., 1983. – 191 с.

150. Мариупольская, Т.Г. К вопросу о традициях и новаторстве в музыкально-исполнительском и педагогическом искусстве / Т.Г. Мариупольская // Российское национальное музыкальное образование в прошлом, настоящем и будущем: историко-теоретические и методические аспекты. – М.: ООО «Издательство Ритм», 2023. – С. 156-162.

151. Мариупольская, Т.Г. Музыкальное исполнительство и проблемы интонирования / Т.Г. Мариупольская // Наука и школа. – 2022. - № 5. – С. 189-197.

152. Мариупольская, Т.Г. Особенности организации самостоятельной работы учащихся музыкально-исполнительских

классов / Т.Г. Мариупольская // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 3-1. – С. 212-220.

153. Мариупольская, Т.Г. Проблема национальных традиций в преподавании музыки: теоретический и методический аспекты: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Мариупольская Татьяна Геннадиевна. – М., 2002. – 337 с.

154. Мариупольская, Т.Г. Проблемы традиций и новаторства в современной теории и методике преподавания музыки / Т.Г. Мариупольская. – М., 2002. – 203 с.

155. Марков, А.И. Педагогические условия использования информационных компьютерных технологий в музыкальном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Марков Александр Иванович. – М., 2005. – 24 с.

156. Мартинсен, К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К.А. Мартинсен. – М., 1977. – 127 с.

157. Мастера советской пианистической школы: очерки / Под ред. А. А. Николаева. – М.: Музгиз, 1954. – 227 с.

158. Медушевский, В.В. Духовный анализ музыки / В.В. Медушевский. – М., 2010. – 230 с.

159. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 268 с.

160. Медушевский, В.В. Музыкальный стиль как семиотический объект / В.В. Медушевский // Советская музыка. – 1979. – № 3. – С. 30-39.

161. Мельникова, Н.И. Фортепианное исполнительство как культурологический феномен / Н.И. Мельникова. – Новосибирск: Изд-во Новосибирской гос. консерватории, 2002. – 232 с.

162. Милич, Б. Воспитание ученика-пианиста / Милич Б. – Киев, 1977. – 78 с.

163. Мильштейн, Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я.И. Мильштейн. – М.: Советский композитор, 1983. – 262 с.
164. Митин, А.Е. Гуманитарные технологии: обоснование основных положений применения в образовании / А.Е. Митин, С.О. Филиппова // Проблемы педагогики и психологии. – 2013. – № 3. – С. 255-262.
165. Мозгот, В.Г. Диалог «человек – музыка» в пространстве культуры в условиях цифровизации / В.Г. Мозгот // Мир психологии. – 2021. – № 1-2 (105). – С. 60-67.
166. Мозгот, В.Г. Музыка как смысл / В.Г. Мозгот // Мир психологии. – 2020. – № 1(101). – С. 95-106.
167. Мозгот, В.Г. Синтез национального и европейского в исполнительском искусстве Китая в конце XX - начале XXI века / В.Г. Мозгот, Ч. Чжан, Л. Сян // Bulletin of the International Center of Art and Education. – 2021. – №. 5. – С. 45-60.
168. Мозгот, С.А. Синтез искусств как ведущая парадигма развития современной музыки в Китае / С.А. Мозгот, Ли Б., Сюн И. // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 1. –С. 31-44.
169. Му, Юань. Становление и развитие фортепианного образования в Китае / Юань Му // Исследования в области художественной культуры. – 2008. – № 3. – С. 77-80 (на кит. яз.).
170. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. редактор Г.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 672 с.
171. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
172. Не, На. Становление и развитие фортепианного искусства в Китае (до 70-х гг. XX столетия): дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Не На. Минск, 2002. – 212 с.
173. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М., 1961. – 318 с.

174. Нейгауз, Г.Г. Размышления, воспоминания дневники. Избранные статьи. Письма к родителям / Г.Г. Нейгауз. – М.: Сов. Композитор, 1983. –526 с.

175. Николаев, А.А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: учебное пособие для фортепианных факультетов музыкальных вузов / А.А. Николаев. –М.: Музыка, 1980. –112 с.

176. Николаева, А.И. Стилевой подход в обучении игре на фортепиано / А.И. Николаева // Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2001. – С. 200-366.

177. Николаева, Е.В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты / Е.В. Николаева. – М., 2002. – 343 с.

178. Ню, Дунъян. Черты генезиса фортепианного искусства Китая / Дунъян Ню // Вес. Беларускай дзяржаўнай акадэміі музыкі. – 2008. – № 12. – С. 122-124.

179. Ню, Яцянь. Мировоззренческая основа китайской педагогики / Яцянь Ню // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта: Сб. научн. тр. – Вып. 14. – М., 2008. – С. 64-68.

180. Ню, Яцянь. Некоторые проблемы и противоречия в обучении пианистов в ВУЗах КНР на современном этапе / Яцянь Ню // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта: Сб. науч. тр. – Вып.15. – М., 2009. – С. 42-48.

181. Ню, Яцянь. О концепции китайского фортепианного искусства (теоретический аспект) / Яцянь Ню // Вопросы методики преподавания музыкально-исполнительских и теоретических дисциплин: Межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 7. – М., 2007. – С. 30-35.

182. Ню, Яцянь. Принципы целостного педагогического процесса в фортепианно-исполнительском классе / Яцянь Ню // Вопросы

совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта: Сб. науч. Тр . – Вып.14. – М., 2008. – С. 56-64.

183. Нью, Яцянью. Фортепианная педагогика России и Китая: интегративный подход: дис. ... канд. пед. наук: 13.0008 / Яцянью Нью. – М., 2009. – 197 с.

184. Орлова, Е.М. Интонационная теория Асафьева / Е.М. Орлова. – М.: Музыка, 1984. – 302 с.

185. Оуян, Пэнтин. Просветительские аспекты конфуцианства и музыкальное образование / Пэнтин Оуян // Литература (Теоретическое издание). – 2010. – № 6. – С. 8-10 (на кит. яз.).

186. Официальный сайт Центральной государственной консерватории Пекина. Режим доступа: <http://www.ccom.edu.cn> (дата обращения: 07.12.2021) (на кит. яз.).

187. Официальный сайт Шанхайской государственной консерватории. Режим доступа: <http://www.shcmusic.edu.cn> (дата обращения: 07.12.2021) (на кит. яз.).

188. Очерки по методике обучения игре на фортепиано / Московская ордена Ленина государственная консерватория им. П.И. Чайковского, Кафедра истории пианизма и методики обучения игре на фортепиано. Том Выпуск 2. – Москва: Музыка, 1965. – 344 с.

189. Перельман, Н.Е. В классе рояля: Короткие рассуждения / Н.Е. Перельман.– Л.: Музыка, 1986. – 79 с.

190. Писарева, С.А. Содействие самоопределению личности средствами образования (по материалам исследования педагогических лабораторий Герценовского университета) / С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2023. – № 8. – С. 48-54.

191. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс. В двух книгах. Книга 1. Общие основы педагогики. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 574 с.

192. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс. В двух книгах. Книга 2. Процесс воспитания / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС М., 1999. – 256 с.

193. Пу, Хэньцян. Новый взгляд на китайскую музыку / Хэньцян Пу. – Нанкин: Издательство Нанкин педагогического университета, 2002 (на кит. яз.).

194. Раабен, Л.Н. Об объективном и субъективном в исполнительском искусстве / Л.Н. Раабен // Вопросы теории и эстетики музыки. – Вып. 1. – Л., 1962. – С. 20-51.

195. Рабинович, Д.А. Исполнитель и стиль: Избр. статьи. Вып. I. Проблемы пианистической стилистики / Д.А. Рабинович. – М.: Советский композитор, 1979. – 320 с.

196. Рапацкая Л.А. Музыкальное образование в культуре России: опыт исторического анализа / Л.А. Рапацкая // Вопросы музыкальной культуры и образования. – Выпуск 9. – М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2012. – С. 3-17.

197. Рахимбаева, И.Э. Межкультурный подход в системе профессиональной подготовки студентов вузов культуры и искусства / И.Э. Рахимбаева // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей: Материалы II Международной электронной научно-практической конференции, Донецк, 18 октября – 20 2021 года. Том 3. – Донецк: Государственное образовательное учреждение дополнительного педагогического образования «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования», 2021. – С. 131-133.

198. Рахимбаева, И.Э. Перспективные направления развития Института искусств в современном образовательном пространстве / И.Э. Рахимбаева // Современное культурно-образовательное пространство гуманитарных и социальных наук: Материалы VIII Международной научной конференции, Саратов, 08 апреля 2020 года / Под общей редакцией Ю.Ю. Андреевой, И.Э. Рахимбаевой. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2020. – С. 293-302.

199. Рахимбаева, И.Э. Становление субъектности студентов в образовательном пространстве факультета искусств / И.Э. Рахимбаева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11, № 1. – С. 80-83.

200. Рахимбаева, И.Э. Ценности художественного образования в профессиональном становлении педагога-музыканта в цифровую эпоху / И.Э. Рахимбаева // Гуманитарные науки в новой реальности: проблемы, подходы, ценности: Материалы X Международной научной конференции, Саратов, 14 апреля 2022 года. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет, 2022. – С. 55-61.

201. Рахимбаева, И.Э. Формирование профессиональной культуры студента-музыканта в условиях творческого вуза / А.А. Маинскова, И.Э. Рахимбаева // Развитие личности средствами искусства: Материалы VII международной научно-практической конференции студентов, бакалавров, магистрантов и молодых учёных, Саратов, 20 мая 2020 года / Под общей редакцией Ю.Ю. Андреевой, И.Э. Рахимбаевой. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2020. – С. 123-129.

202. Рахимбаева, И.Э. Концертная практика в профессиональной подготовке студента-музыканта / М.И. Птицына, И.Э. Рахимбаева // Проблемы теории и практики постановки голоса: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Саратов, 05–06 ноября 2020 года / Под общей редакцией А.В. Филиппова,

Ю.Ю. Андреевой, И.Э. Рахимбаевой. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2020. – С. 136-143.

203. Рахимбаева, И.Э. Современное состояние и проблемы китайских непрофессиональных музыкальных школ / Я. Сун, И.Э. Рахимбаева // Культурное наследие Г.Саратова и Саратовской области: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Саратов, 09–12 октября 2019 года / Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2019. – С. 430-436.

204. Русакова, Т.Г. Искусство как фактор формирования и обогащения духовного опыта личности / Т.Г. Русакова // Грани познания. – 2014. – №2 (29). – С. 52-54.

205. Савенко, С.В. Достижения современной китайской системы музыкального образования / С.В. Савенко // Теория и практика образования в современном мире: Материалы X Международной научной конференции, Чита, 20–23 апреля 2018 года. – Чита: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство Молодой ученый", 2018. – С. 57-60.

206. Савенкова, Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: Интеграция в педагогике искусства / Л.Г. Савенкова. – М.: МАГМУ - РАНХиГС, 2011. – 156 с.

207. Савшинский, С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. – М.: Музыка, 1964. – 187 с.

208. Сальдаева, О.В. Развитие национальной художественной культуры личности / О.В. Сальдаева // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2008. – Т. 56. – № 23. – С. 57-65.

209. Се, Хэн. Проблемы подготовки пианистов-исполнителей в Китае / Хэн Се // *Pedagogical Journal*. – 2019. – Vol. 9. – Is. 1A. – Pp. 230-238.

210. Семецкий, А.А. Культурная традиция Московской консерватории: национальное как мировое (на материале истории исполнительских школ): автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Семецкий Александр Абрамович. – М., 1997. – 27 с.

211. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

212. Си, Чжэньсинь. Современные дидактические подходы в системе подготовки преподавателей русского языка в КНР: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. / Си, Чжэньсинь. – Волгоград, 2023. – 231 с.

213. Сизова, Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Сизова Елена Равильевна. – Челябинск, 2008. – 24 с.

214. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // *Новые ценности образования: культурные модели школ*. – Вып. № 7. – М., 1997. – 183 с.

215. Смирнов, М.К. К вопросу о национальном исполнительском стиле / М.К. Смирнов // *Эстетические очерки*. – Вып. 4. – М., 1977. – С. 153-167.

216. Соловцова, И.А. Проблемы духовного воспитания: концептуальные основания и направления исследования / И.А. Соловцова // *Известия ВГПУ. Сер. «Педагогические науки»*. – 2011. – № 8(62). – С. 86-91.

217. Соловцова, И.А. Музыкально-эстетическое воспитание обучающихся в Китайской Народной Республике: аспект социализации / И.А. Соловцова, Г. Ифань // *Национально ориентированная педагогика*

А.С. Макаренко как важнейший фактор современного воспитания: Материалы Международной научно-практической конференции, Волгоград, 19–20 апреля 2018 года. – Волгоград: Редакционно-издательский центр Волгоградской государственной академии последипломного образования, 2018. – С. 56-61.

218. Соловцова, И.А. Проблемы духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в системе музыкального образования современного Китая / И.А. Соловцова, Ц. Чжао // Духовно-нравственная культура в высшей школе: нравственные ценности и будущее студенческой молодежи: Материалы V Международной научно-практической конференции в рамках XXVI Международных Рождественских образовательных чтений, Москва, 23 января 2018 года. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – С. 641-652.

219. Сохор, В. Стиль, метод, направление (к определению понятий) / В. Сохор // Вопросы теории и эстетики музыки. – Вып. 4. – Л., 1965. – С. 3-15.

220. Сраджев, В.П. Теоретические основы формирования исполнительской техники пианиста: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02/ Сраджев Виктор Пулатович. – Киев, 1990. – 39 с.

221. Сун, Пейцин. История образования в Китае / Пейцин Сун. – Шанхай: Хуадунский педагогический университет, 2000. – 509 с. (на кит. яз.).

222. Сун, Цзяньлинь. Нравственное строительство искусства нового периода / Цзяньлинь Сунн // Национальное искусство. – 2013. – № 26(3). – С. 22-26 (на кит. яз.).

223. Сун, Цзинан. История музыкального образования в Китае (1840-2000) / Цзинан Сун. – Шанхай: Изд-во Шанхайской Консерватории, 2012. – 487 с. (на кит. яз.).

224. Сухова, Л.Г. Основные направления взаимодействий национальных музыкально-педагогических школ / Л.Г. Сухова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 196.

225. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М.: Прогресс, 1987. – 382.

226. Сю, Цзяньцзюнь. В понятии «гармония» - сущность конфуцианства / Цзяньцзюнь Сю // Изучение наследия Конфуция. – 2005. – № 3. (на кит. яз.).

227. Суй, Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX-XXI веков: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. / Суй Бо. – Ростов-на-Дону, 2011. – 149 с.

228. Тань, Хаочжэ. Нравственность лежит в основе литературы и искусства / Хаочжэ Тань // Жэньминьжибао. 29.02.2012. – С. 1 (на кит. яз.).

229. Тенюкова, Г.Г. Организация внеаудиторной музыкально-творческой деятельности будущих педагогов-музыкантов в структуре культурно-образовательной среды вуза / Г.Г. Тенюкова, Е.Г. Хрисанова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44). – С. 168-170.

230. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001 — 368 с.

231. Терентьева, Н.А. История и теория музыкальной педагогики и образования: учебное пособие в 2-х ч. Ч. II. / Терентьева Н.А. – СПб.: Образование, 1994. – 148 с.

232. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин. – М.: Сов. Композитор, 1984. – 144 с.

233. Тяньцзиньская консерватория (на китайском языке) [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL:<http://www.tjcm.edu.cn/> (Дата обращения: 18.02.2018).

234. У, Дэмин. Лю Шикунь рассказывает о музыкальном образовании / Дэмин У // Музыкальное образование в начальных и средних школах. – 2005. – Вып. 6 (на кит. яз.).

235. У, Теин. Краткая методика фортепианного обучения / Теин У, Минчжу Сунь. – Пекин: Хуалэ, 1997 (на кит. яз.).

236. Уколова, Л.И. Национальная вокальная школа как форма эмоционально-эстетического воспитания личности / Л.И. Уколова, И.В. Кудринская, Ш. Цзян // Искусство и образование. –2018. – № 6 (116). –С. 77-83.

237. Уроки мастерства. В классе А.Б. Гольденвейзера: Сборник / Гос. центр. музей муз. культуры им. М. И. Глинки; Сост. Д.Д. Благой, Е.И. Гольденвейзер. – Москва: Музыка, 1986. – 210 с.

238. Фан, Юаньци. О применении системы цигун в обучении фортепианному исполнительству / Юаньци Фан. [Электронный ресурс] (на кит. яз.) URL: www.cnki.net

239. Федорович, Е.Н. Русская пианистическая школа как педагогический феномен монография / Е.Н. Федорович. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 278 с.

240. Фейнберг, С.Е. Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг. – М.: Музыка, 1965. – 516 с.

241. Философский словарь / А.В. Адо, Н.П. Аникеев, Г.С. Антипина и др.; ред. И.Т. Фролов. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

242. Фэн, Дэган. О расширении учебного содержания и системы предметов для обучения на фортепиано в педвузах / Дэган Фэн. – Пекин, 2000 (на кит. яз.).

243. Хань, Пейдун. Глубокое чувство к Китаю. О концерте китайских произведений Чжоу Гуанжэнь и её учеников / Пейдун Хань // Фортепианное искусство. – 2005. – №74. – С. 12-13 (на кит. яз.).

244. Харуто, А.В. Музыкальная информатика: Теоретические основы: Учебное пособие / А.В. Харуто. – М.: Издательство ЛКИ, 2009. – 400 с.

245. Харуто, А.В. О количественном анализе особенностей фортепианного интонирования представителей музыкальной культуры Китая и Кореи / А.В. Харуто, С.А. Айзенштадт // Количественные методы в искусствоведении: Материалы Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 20–22 сентября 2012 года. – Екатеринбург: Артефакт, 2013. – С. 129-137.

246. Хисамутдинов, А.А. Из истории музыкального образования: Россия - Китай / А.А. Хисамутдинов // Музыкальная академия. – 2012. – № 3 (739). – С. 151-155.

247. Хоу, Юэ. Профессиональное фортепианное исполнительство и обучение в Китае в первой трети XX века / Ю. Хоу // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 85. – С. 132-136.

248. Хуан, Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы / Пин Хуан. – Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, фак. музыки. – Санкт-Петербург: Астерион, 2009. – 158 с.

249. Хуан, Сяньюй. Система музыкального образования в Китае / Хуан Сяньюй // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 2 (11). – С. 155-159.

250. Хуан, Цюнцун. Немецкая и австрийская фортепианная музыка 19 в.: исторический вклад в развитие китайской фортепианной

музыки / Цюнцюн Хуан // Qilu Yiyuan. – 2008. – № 5. – С. 49-51 (на кит. яз.).

251. Цай, Чжундэ. История китайской музыкальной эстетики / Чжундэ Цай. – Пекин: «Народная музыка», 1995. – 420 с. (на кит. яз.).

252. Цао, Пэн. Значение и применение китайских фортепианных произведений в университетском обучении фортепиано / Пэн Цао // Образование в Шэньси. Высшее образование. – 2020. – № 7. – С. 75-76 (на кит. яз.).

253. Цао, Ли. Музыкальное обучение и преподавание психологии / Ли Цао. – Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2006 (на кит. яз.).

254. Цзо, Чжэньгуань. Русские музыканты в Китае / Чжэньгуань Цзо. – СПб.: Композитор, 2014. – 336 с.

255. Цзэн, Фаньжэнь. Китайское художественное образование выходит на уровень общественных отношений / Фаньжэнь Цзэн // Исследования по литературе и искусству. – 2001. – № 2. – С. 11-18 (на кит. яз.).

256. Цзюй, Чжаочунь. Концептуальные основы обучения изобразительному искусству студентов педагогических вузов Китая / Чжаочунь Цзюй // Известия ВГПУ. Сер. «Педагогические науки». – 2013. – № 10 (85). – С. 126–129.

257. Цинь, Цинь. Лю Шикунь, Чжоу Гуанжэнь и У Цзунцзян: трилика современного музыкального искусства Китая (к проблеме универсализма творческой личности): автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Цинь Цинь. – СПб., 2009. – 24 с.

258. Цыпин, Г.М. Музыкально-исполнительское искусство. Теория и практика / Г.М. Цыпин. – М.: Алетейя, 2001. – 320 с.

259. Цыпин, Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества / Г.М. Цыпин. – М.: Советский композитор, 1988. – 382 с.

260. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. –174 с.

261. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М. Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 368 с.

262. Цыпин, Г.М. Развитие учащегося фортепианного класса: формы и методы / Г.М. Цыпин // Вопросы музыкальной педагогики. – Вып. 1. – М, 1979. – С. 44-58.

263. Цянь, Жун. Душа музыки в древней стране – китайская музыкальная культура / Жун Цянь. – Пекин: «Мир знаний-Пресс», 2002. – 52 с. (на кит. яз.).

264. Чавчавадзе, Н.З. Культура и ценности / Н.З. Чавчавадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1988. – 212 с.

265. Чен, Хуа. О необходимых условиях для формирования китайской фортепианной школы / Хуа Чен, Сюй Чэнь // Экономика и общество. – 2012. – № 3. – С. 176-180 (на кит. яз.).

266. Чередниченко, Т.В. Музыка в истории культуры / Т.В. Чередниченко. – Вып. 1,2. – М., 1994. – 429 с.

267. Чжан, Илин. Исследование художественных особенностей преподавания фортепиано в Китае и Америке / Илин Чжан // Contemporary Music. – 2019. – № 2. – С. 12-15 (на кит. яз.).

268. Чжан, Ли. Выбор стратегии развития образования КНР / Ли Чжан, Иньфу Ян // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 91-107.

269. Чжан, Хуэйчао. Краткое описание русской фортепианной школы: дис. Магистра / Хуэйчао Чжан. – Тайюань: Университет Шаньси, 2013 (на кит. яз.).

270. Чжан, Хэцзе. Характерные особенности западноевропейской и китайской музыки / Хэцзе Чжан // Современные проблемы музыкальной

педагогике высшей школы. – Вып. II. – М.: Изд-во ООО «Ритм», 2007. – С. 132-133.

271. Чжан, Цзин. Различия в преподавании фортепиано между Китаем и Америкой / Цзин Чжан // Art Appraisal. – 2018. – № 6. – С. 32-34 (на кит. яз.).

272. Чжао, Сяошэн. Путь к фортепианному исполнительству / Сяошэн Чжао. – Пекин: Мировая книга, 1999 (на кит. яз.).

273. Чжао, Хуэнмэй. Теория литературы и искусства / Хуэнмэй Чжао // Общественные науки в Китае. – 2004. – № 2. – С. 67-72 (на кит. яз.).

274. Чжао, Цзинь. Концептуальные основы духовно-нравственного воспитания будущих вокалистов в системах высшего музыкального образования Китая и России / Ц. Чжао // Педагогика искусства. – 2017. – № 2. – С. 109-113.

275. Чжен, И.А. Профессиональная музыкальная культура стран Дальнего Востока в контексте межкультурных взаимодействий: дис. ... канд. культурологи: 24.00.01 / Чжен Ирина Абрамовна. – Чита, 2006. – 171 с.

276. Чжоу, Вэй. Исторический обзор и размышления о западной теории преподавания фортепиано / Вэй Чжоу // Музыкальное искусство (Журнал Шанхайской консерватории). – 1996. – № 4. – С. 22-25 (на кит. яз.).

277. Чжоу, Гуанжэнь. Памяти выдающегося китайского пианиста Шуй Фэйпин / Гуанжэнь Чжоу // Фортепианное искусство. – 2002. – № 37. – С. 35 (на кит. яз.).

278. Чжоу, Сяои. Анализ текущего состояния китайских фортепианных произведений в преподавании фортепиано в вузах / Сяои Чжоу // Популярная песня. – 2016. – № 11. – С. 125 (на кит. яз.).

279. Чжоу, Чжэнмао. Достижения и проблемы в обучении игре на фортепиано в вузах Китая / Чжоу Чжэнмао // Актуальные проблемы современной науки. – 2008. - № 2(40). – С. 122-123.

280. Чжоу, Гожон. Педагогическая деятельность Государственной консерватории / Гожон Чжоу. – Пекин, 2010. – 110 с. (на кит. яз.).

281. Чу, Ванхуа. Как создать фортепианную школу? / Ванхуа Чу // Народная музыка. 2012. – № 5. – С. 7-10 (на кит. яз.).

282. Чугунова, Л.А. Современные технологии обучения в музыкальном образовании / Л.А.Чугунова, Л.Г. Филиппова. – Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2012. – 74 с.

283. Чэн, Сыхай. История музыки древнего Китая / Сыхай Чэн. – Пекин: «Международная культура», 1995. – 300 с. (на кит. яз.).

284. Чэн, Сянжун. Новая мысль в реформе музыкального образования / Сянжун Чэн // Музыкальное образование в школе. – 2007. – № 8. – С. 12-16 (на кит. яз.).

285. Чэн, Сяоцзюань. Вклад Конфуция в музыку / Сяоцзюань Чэн // Национальная музыка. – 2013. – № 1. – С. 17-18 (на кит. яз.).

286. Чэнь, Сюй. Особенности китайской национальной фортепианной музыки и специфика обучения её исполнению / Сюй Чэнь // Исследования в области музыки. – 2001. – № 5. – С. 14-17 (на кит. яз.).

287. Чэнь, Цзянь. Музыкальное образование и нравственные качества человека / Цзянь Чэнь // Литература и время. – 2008. – № 8 (на кит. яз.).

288. Чэнь, Янань. Проблемы профессионального фортепианного образования Китая: описание и обобщение / Янань Чэнь // Философия и культура. – 2020. – № 9. – С. 46-57. DOI: 10.7256/2454-0757.2020.9.33938

289. Шайхутдинов, Р.Р. Фортепианная школа Г.Р. Гинзбурга в свете современных тенденций развития пианизма: автореф. дис. ... канд.

искусствоведения: 17.00.02 / Шайхутдинов Рустам Раджапович. – Магнитогорск, 2001. – 23 с.

290. Шаоти, Фу. Влияние советского (российского) фортепианного обучения на китайское фортепиано в первой половине XX века / Фу Шаоти // Цветок женьшеня. – 2013. – № 6. – С. 72-75 (на кит. яз.).

291. Шахназарова, Н.Г. Музыка Востока и музыка Запада. Типы музыкального профессионализма / Н.Г. Шахназарова. – М.: Советский композитор, 1983. – 152 с.

292. Ши, Явэнь. Китайский пианист Фу Цун - выдающийся интерпретатор музыки Шопена // Музыкальная культура глазами молодых ученых: Сборник научных трудов / Редактор-составитель Н.И. Верба. Том 14. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2019. – С. 126-130.

293. Шмидт-Шкловская, А.А. О воспитании пианистических навыков / А.А. Шмидт-Шкловская. – Ленинград, 1985. – 70 с.

294. Шнеерсон, Г.М. Музыкальная культура Китая / Г.М. Шнеерсон. – М.: Музгиз, 1952. – 252 с.

295. Шу, Цзэчи. Музыкальное образование в Китае на рубеже веков / Цзэчи Шу // Народная музыка. – 2001. – № 2. – С. 31-32 (на кит. яз.).

296. Шуртакова, Т.В. Формирование мировоззрения студентов средствами искусства / Т.В. Шуртакова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 107 с.

297. Щапов, А.П. Фортепианная педагогика: методическое пособие / А.П. Щапов. – М.: Сов. Россия, 1960. – 171 с.

298. Щуркова, Н.Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога / Н.Е. Щуркова. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 319 с.

299. Юлпатова, Е.Ю. К проблеме внутридиалогической активности личности в практике вузовской подготовки музыканта-исполнителя / Е.Ю. Юлпатова // Актуальные вопросы современной науки: Сборник

научных трудов, Новосибирск, 03 мая 2017 года / Под общей редакцией С.С. Чернова. Том Выпуск 52. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью "Центр развития научного сотрудничества", 2017. – С. 120-130.

300. Юлпатова, Е.Ю. Психолого-педагогические «координаты» процесса диалогизации высшего профессионального музыкального образования / Е.Ю. Юлпатова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 50-53.

301. Юн, Сунсу. Исследование значения китайских фортепианных произведений в преподавании фортепиано в вузах / Сунсу Юн // Голос Хуанхэ. – 2020. – Вып. 19. – С. 116-117 (на кит. яз.).

302. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

303. Ян, Си. Обучение фортепиано в Китае: дис. Магистра / Си Ян. – Тяньцзинь: Тяньцзиньский педагогический университет, 2015 (на кит. яз.).

304. Ян, Цзе. О важности китайских фортепианных произведений в преподавании фортепианной музыки в вузах / Цзе Ян // Массовое искусство. – 2016. – № 2. – С. 226 (на кит. яз.).

305. Ян, Инлю. История китайской музыки / Инлю Ян. – Пекин: Народное образование, 1981. – 1070 с. (на кит. яз.).

306. Ян, Цзин. Реформа современного музыкального образования в мире / Цзин Ян // Вестник Хунаньского первого педагогического института. – 2005. – № 2. – С. 7-12 (на кит. яз.).

307. Янь, Юн. Размышления о придании национальных черт фортепианной музыке/ Юн Янь // Известия педагогического института Университета Циндао. – 2002. – № 4. – С. 23-26 (на кит. яз.).

308. Яо, Вэй. Особенности подготовки специалистов вокального искусства в Китае и России / Вэй Яо // Музыкальное искусство и наука в XXI веке: история, теория, исполнительство, педагогика. – Астрахань: Изд-во ГАОУ АО ДПО «Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки», 2014. – С. 246-248.

309. Ясин, К.Е. Национальные музыкальные системы как основа развития мирового музыкального искусства / К.Е. Ясин // Методика преподавания музыки в средней школе: Пособие для учителя музыки. – Уфа: Башкортостан, 1990. – 63 с.

310. Kraus, R. *Pianos and Politics in China*. New York, Oxford: Oxford university press, 1989. 472 p.

311. Lang Lang, David Ritz. *Journey of a Thousand Miles: My Story*. New York: Spiegel & Grau, 2009. 276 p.

312. Li Linna. The Value Basis of Chinese School of Musical Performance and Pedagogy Mastery // *Danish Scientific Journal*. 2023. – № 75. Vol. 1. Pp. 21-22.

313. Liang Mingyue. *Music of the Billion. An introduction to Chinese musical culture*. N.Y., 1985.

314. Lin Chi. *Piano teaching philosophies and influences on pianism at the Central Conservatory of Music in Beijing, China: a Document submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of musical arts*. Baton Rouge: Louisiana State University, 2002. 88 p.

315. Melvin S., Cai J. *Rhapsody in red: how western classical music became Chinese*. New York: Algora, 2004. 362 p.

316. Official Site of Lang Lang [Электронный ресурс]. URL: <http://langlang.com>. (дата обращения 30.05.20).

317. Schonberg H.C. *Great Pianists*. Simon and Schuster, 1987. 525 p.

318. Wang Ami. *The evolution of piano education in twentieth-century China with emphasis on Shanghai and Beijing conservatories: Dissertation*

submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland at College Park in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Musical Arts. Adelphi: University of Maryland, 2001. 225 p.