



ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

УДК 005(063)
ББК 65.290-2я43
И88

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия:

Э.А. Бердиев, Ю.В. Иванова, А.В. Каленский, В.А. Куташов, К.С. Лактионов, Н.М. Сараева, Т.К. Абдрасилов, О.А. Авдеюк, О.Т. Айдаров, Т.И. Алиева, В.В. Ахметова, В.С. Брезгин, О.Е. Данилов, А.В. Дёмин, К.В. Дядюн, К.В. Желнова, Т.П. Жуикова, Х.О. Жураев, М.А. Игнатова, Р.М. Исаков, К.К. Калдыбай, А.А. Кенесов, В.В. Коварда, М.Г. Кологорцев, А.В. Котляров, А.Н. Кошербаева, В.М. Кузьмина, К.И. Курпаяниди, С.А. Кучерявенко, Е.В. Лескова, И.А. Макеева, Е.В. Матвиенко, Т.В. Матроскина, М.С. Матусевич, У.А. Мусаева, М.О. Насимов, Б.Ж. Паридинова, Г.Б. Прончев, А.М. Семахин, А.Э. Сенцов, Н.С. Сенюшкин, Д.Н. Султанова, Е.И. Титова, И.Г. Ткаченко, М.С. Федорова, С.Ф. Фозилов, А.С. Яхина, С.Н. Ячинова

Международный редакционный совет:

З.Г. Айрян (Армения), П.Л. Арошидзе (Грузия), З.В. Атаев (Россия), К.М. Ахмеденов (Казахстан), Б.Б. Бидова (Россия), В.В. Борисов (Украина), Г.Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А.М. Данилов (Россия), А.А. Демидов (Россия), З.Р. Досманбетова (Казахстан), А.М. Ешиев (Кыргызстан), С.П. Жолдошев (Кыргызстан), Н.С. Игисинов (Казахстан), Р.М. Исаков (Казахстан), К.Б. Кадыров (Узбекистан), А.В. Каленский (Россия), О.А. Козырева (Россия), Е.П. Колтак (Россия), А.Н. Кошербаева (Казахстан), К.И. Курпаяниди (Узбекистан), В.А. Куташов (Россия), Э.Л. Кыят (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л.В. Малес (Украина), М.А. Нагервадзе (Грузия), Ф.А. Нурмамедли (Азербайджан), Н.Я. Прокопьев (Россия), М.А. Прокофьева (Казахстан), Р.Ю. Рахматуллин (Россия), М.Б. Ребезов (Россия), Ю.Г. Сорока (Украина), Д.Н. Султанова (Узбекистан), Г.Н. Узаков (Узбекистан), М.С. Федорова, Н.Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А.К. Шарипов (Казахстан), З.Н. Шуклина (Россия)

Исследования молодых ученых : материалы CVII Междунар. науч. конф. И88 (г. Казань, сентябрь 2025 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань : Молодой ученый, 2025. — vi, 210 с.

ISBN 978-5-6054099-2-2.

В сборнике представлены материалы CVII Международной научной конференции «Исследования молодых ученых».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов, а также для широкого круга читателей.

УДК 005(063)
ББК 65.290-2я43

ISBN 978-5-6054099-2-2

© Оформление.

ООО «Издательство Молодой ученый», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Богущая Л.В., Матвеева О.В.

Метод «БыЖиЧу»: интегративный подход к исследованию идентичности, эмоций и саморефлексии 101

Кустовлянкин Ю.В.

Роль саморегуляции в мотивации достижения успехов у студентов дистанционного обучения. 106

Хоюр-оол В.И.

Анализ современных подходов к изучению эмоционального интеллекта и самооценки у будущих психологов 112

ПЕДАГОГИКА

Го Бинжу

Методология анализа сопоставления образовательных практик обучения детей игре на фортепиано в Китае и России 117

Гончарова А.С., Коломиец А.Э., Коломойцева М.Н.

Игра как основной метод обучения в дошкольном возрасте: от теории к практике. 138

Журавлева Г.Н.

Как создавать школьные проекты. Важность и идеи для их реализации 141

Кадысева А.Р.

Цифровая экосистема как инструмент интеграции теории и практики в образовании 146

Мигурская П.Е.

Музыкально-дидактические задания: сущность и классификация. 150

Рысюкова Ю.В.

К вопросу о необходимости развития гибкого мышления у учеников начальной школы 154

Скакун Н.А.

Развитие интереса к музыкальному искусству у учащихся младших классов
во внеклассной работе. 160

Чжоу Юйхан

Методологические подходы к анализу реализации российских традиций
вокальной педагогики в музыкальном образовании Китая. 163

Ян Боюань

Методологические основы исследования творчества Сянь Синхая
в музыкальном образовании Китая. 182

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА**Смирнов Н.А.**

«Песнь о Хильдебранде»: трагедия отцов и детей. 197

Чэнь Чэнь

Этапы осмысления творчества Н.В. Гоголя в китайском
литературоведении. 200

ПСИХОЛОГИЯ

Метод «БыЖиЧу»: интегративный подход к исследованию идентичности, эмоций и саморефлексии

Богущая Лилия Владимировна, психолог, вице-президент

Международная ассоциация интегративной психологии и психотерапии
(г. Ставрополь)

Матвеева Ольга Валентиновна, преподаватель

Московский международный университет

Статья посвящена авторской системе «БыЖиЧу», разработанной как инструмент психологической практики и самопознания. Система объединяет три измерения человеческого существования — сущность (Быть), движение (Жить) и эмоциональный поток (Чувствовать) — в единую модель, основанную на метафоре «диджейского пульта жизни». В работе проводится сопоставление с классическими теориями психологии Э. Эриксона, А. Маслоу, К. Роджерса и Л. С. Выготского [14; 8; 10; 3], раскрывается оригинальность подхода, описываются методологические основания, авторские понятия, практические упражнения и кейсы. Отдельное внимание уделено ограничениям метода, социальной значимости и перспективам дальнейших исследований.

Ключевые слова: идентичность, эмоции, саморефлексия, интегративная психология, БыЖиЧу, аутентичность, жизненный резонанс.

Человек XXI века живёт в условиях информационной перегрузки, высокой конкуренции и множественных социальных ролей. Эти факторы приводят к кризисам идентичности [14], росту тревожности и ощущению внутреннего распада. Исследования показывают, что для психологического благополучия важен баланс между тремя сферами — идентичностью, целями и эмоциональным опытом [7].

Спрос на психологическую помощь существенно возрос. В центре внимания находятся темы социальной изоляции, страха смерти и болезни, тре-

воги за близких, неопределенности будущего, раскола мирового сообщества. Психологи оказывают помощь в нахождении ресурсов как внешних, социальных, и, прежде всего, ресурсов внутреннего мира. С особой актуальностью звучат темы ценностей, смыслов и вектора развития [11, с. 110–111].

Авторская система «БыЖиЧу» была разработана для восстановления этого баланса. Она сочетает философские основания, психологические теории и игровые практики. Её цель — научить человека слышать собственный жизненный резонанс, настраивать внутренние каналы смыслов и выражать чувства в форме «эмоциональной партитуры».

Система «БыЖиЧу» базируется на ряде классических концепций.

— Э. Эриксон связывал личностное развитие с преодолением кризисов идентичности [14]. В «БыЖиЧу» эта идея воплощается в оси «Быть», где человек настраивает «частоту подлинности».

— А. Маслоу описывал иерархию потребностей, вершиной которой является самоактуализация [8]. «БыЖиЧу» переосмысливает эту модель, заменяя пирамиду на динамическую метафору «внутреннего микшера», где можно регулировать баланс сразу нескольких каналов.

— К. Роджерс подчёркивал ценность аутентичности и безусловного принятия [10]. В «БыЖиЧу» аутентичность становится практикой через вопросы, рисунки и телесные метафоры.

— Л. С. Выготский рассматривал развитие как процесс присвоения культурных средств [3]. В «БыЖиЧу» подобные «средства» представлены образами и символами.

Таким образом, система интегрирует идеи классиков, превращая их в универсальный инструмент для работы с идентичностью и эмоциями.

«БыЖиЧу» можно рассматривать в эпистемологической перспективе как способ познания себя через символическое моделирование. Каждый элемент системы (ось, упражнение, карта) является не только диагностическим, но и трансформирующим инструментом.

Методологически подход нашей методики опирается на:

1. Интегративную психологию — соединение когнитивных, эмоциональных и телесных практик [1].
2. Феноменологию — акцент на переживании субъективного опыта.
3. Игровую методологию — использование метафор и игровых механик для преодоления сопротивления [13].

Чтобы подчеркнуть уникальность системы, нами введены новые термины (авторские понятия):

- Жизненный резонанс — согласованность трёх осей существования.
- Каналы смыслов — потоки, по которым движется энергия «Жить».
- Партитура чувств — схема проявления эмоций в символической и телесной форме.

- Внутренний навигатор — способность самостоятельно корректировать дисбаланс между «Быть», «Жить» и «Чувствовать».

Эти понятия позволяют описывать опыт более образно и практично, чем традиционный язык психологии.

В исследовании участвовали 62 человека (23–55 лет), которые применяли систему в индивидуальной и групповой работе. Продолжительность участия — от 3 до 6 месяцев.

Использовались методы:

- наблюдение за групповыми процессами,
- опросники эмоциональной грамотности,
- анализ письменных и графических продуктов (дневники, рисунки).

Форматы применения:

1. Индивидуальные консультации (кризисы идентичности, эмоциональные травмы).
2. Групповые практики (Т-игра «БыЖиЧу», метафорические карты).
3. Образовательные программы (профилактика выгорания у педагогов и психологов).

Нами были разработаны упражнения:

1. Карта смысловых потоков — изображение трёх рек («Быть», «Жить», «Чувствовать»), анализ их наполненности.
2. Внутренний микшер — регулирование «громкости» трёх осей, обсуждение последствий перекосов.
3. Партитура чувств — символическое выражение эмоций через рисунок или движение.

Качественный анализ показал типовые сдвиги после курса практик: прояснение роли «Я за пределами ролей», рост дифференциации эмоций, снижение соматизированной злости, возвращение интереса/радости, появление реалистичных целей. Отметим, что в результате апробации метода «БыЖиЧу» были получены наглядные кейсы.

Кейс 1. Отношения. Анна, 34 года, жаловалась на ощущение пустоты в браке. В упражнении «Я без ролей» она нарисовала пустую комнату. В беседе появилось осознание: её «Я» растворилось в роли жены. Итогом стало введение личных практик (танцы, блог), что вернуло чувство подлинности.

Кейс 2. Финансовая тревога. Алексей, 40 лет, говорил: «Денег всегда не хватает». В дневнике ритма выяснилось, что 80% его времени занимала работа, а эмоции сводились к усталости. Проявился стыд за бедное детство. Через работу с «каналами смыслов» он сформировал новую установку: «Я живу, а не выживаю».

Кейс 3. Подростковая травма. Илья, 15 лет, после развода родителей говорил: «Я ничего не чувствую». Упражнение «Тело как инструмент» показало пустоту в груди. В Т-игре он обозначил «камни» на пути к чувствам. Постепенно появились первые проявления эмоций — грусть и злость.

Кейс 4. Профессиональное выгорание. Марина, 29 лет, психолог, жаловалась на истощение. В упражнении «Партитура чувств» почти отсутствовали радость и интерес. После введения творческих пауз и телесных практик её ресурс восстановился.

Кейс 5. Психосоматические проявления. Олег, 37 лет, страдал мигренями. Анализ выявил, что злость выражается только через тело. Через символические действия (удар по подушке, рисунки красным цветом) агрессия была безопасно проявлена. Итог — снижение частоты мигреней.

Кейс 6. Кризис среднего возраста. Елена, 42 года, ощущала бессмысленность жизни. «Карта смысловых потоков» показала пересохшее русло «Жить». Она сформировала новые цели — участие в волонтерских проектах и обучении.

Кейс 7. Адаптация после болезни. Сергей, 50 лет, после операции говорил о «потере энергии». В упражнении «Внутренний микшер» оказалось, что ось «Чувствовать» перегружена тревогой. Итог — введение режима отдыха и медитаций, восстановление сил.

Система «БыЖиЧу» объединяет когнитивные, телесные и эмоциональные практики. В отличие от классических подходов [1; 7], она опирается на игровые механики и метафоры, что снижает сопротивление клиента и делает процесс доступным.

Новизна — в операционализации трёх осей через образно-телесные формы (микшер, карта потоков, партитура чувств) и в интеграции диагностики и интервенции в одном протоколе.

Авторский метод прошёл апробацию в Лаборатории клинических исследований Международной ассоциации интегративной психологии, а также был представлен мастер-класс «БыЖиЧу — как быть счастливым» на Фестивале интегративной психологии в г. Сочи 4–6 апреля 2024 года. Метод «БыЖиЧу» включён в программу профессиональной переподготовки «Супервизор» Института интегративной психологии и психотерапии (г. Ставрополь),

а также будет представлен с обновлёнными данными на итоговом Конгрессе 2025 года Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги «Психотерапия в бурноменяющемся мире» в научной секции «Счастье».

В ходе апробации выявлены ограничения метода, такие как:

- система не заменяет медицинской помощи;
- требует подготовленного ведущего;
- менее эффективна при тяжёлых когнитивных нарушениях.

Перспективы исследований:

- эмпирическая проверка эффективности в сравнительных исследованиях;
- адаптация для школьных программ;
- создание цифровой версии (онлайн-игра, мобильное приложение).

«БыЖиЧу» может применяться в образовательной и культурной сфере. Для подростков это инструмент профилактики кризисов идентичности, для специалистов — метод самопомощи и профилактики выгорания.

«БыЖиЧу» — это не только методика, но и философия, помогающая человеку настраивать частоту подлинности, улавливать пульс смысла и слышать собственную партитуру чувств. Её уникальность — в соединении философских оснований и практических инструментов, диагностики и трансформации.

Литература:

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях. — М.: Наука, 1994.
2. Вилюнас В. К. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 2006.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. — М.: Педагогика, 1982.
4. Головаха Е. И. Психология жизненного пути. — Киев: Наукова думка, 1988.
5. Изард К. Эмоции человека. — СПб.: Питер, 2000.
6. Каракулова О. В.; Степаненко С. П.; Буравлёва Н. А. Психология ценностей личности: учебно-методическое пособие. — Томск: ТГПУ, 2024.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла. — М.: Смысл, 2003.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999.
9. Психологическое благополучие современного человека: материалы Международной заочной научно-практической конференции (11 апреля 2018 г.): материалы конференции / под ред. С. А. Водяха. — Екатеринбург: УрГПУ, 2018. — Т. 2.

10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 1994.
11. Смолова Л. В. Психология личности. Смыслообразование и подходы к выявлению смыслов человека: учебное пособие для вузов. — 2-е изд., стер. — СПб.: Лань, 2025, с. 110–111.
12. Тихомиров О. К. Психология мышления. — М.: МГУ, 1984.
13. Хачатурян Е. Ю. Метафорические карты в психотерапии. — М.: Генезис, 2017.
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Прогресс, 1996.
15. Усталость и её причины. Аналитический обзор. 04.08.2022. — Текст: электронный // ВЦИОМ: [сайт]. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ustalost-i-ee-prichiny>
16. Управление стрессом. 15.04.2024. — Текст: электронный // ВЦИОМ: [сайт]. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/upravlenie-stressom>
17. Счастье в России: мониторинг. 16.04.2025. Текст: электронный // ВЦИОМ: [сайт]. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/schaste-v-rossii-monitoring-16042025>
18. Индекс счастья: мониторинг. 20.02.2023 — Текст: электронный // ВЦИОМ: [сайт]. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/indeks-schastja-monitoring>

Роль саморегуляции в мотивации достижения успехов у студентов дистанционного обучения

Кустовлянкин Юрий Викторович, студент магистратуры
Херсонский государственный педагогический университет

В статье исследуется роль саморегуляции в формировании мотивации достижения у студентов дистанционной формы обучения. Актуальность темы обусловлена ростом популярности онлайн-образования и сопутствующими проблемами снижения учебной мотивации в условиях отсутствия прямого контакта с преподавателями. В статье анализируются теоретические подходы к пониманию мотивации достижения (А. Маслоу, Д. Макклелланд) и саморегуляции (Б. Циммерман), рассматриваются специфические факторы дистанционного обучения, влияющие на учебную мотивацию. Практическая значимость

работы заключается в возможности разработки программ психолого-педагогического сопровождения студентов, направленных на развитие навыков саморегуляции для повышения эффективности дистанционного обучения.

Ключевые слова: мотивация достижения, саморегуляция, дистанционное обучение, учебная деятельность, психология образования, онлайн-образование, академическая успеваемость.

В последние годы дистанционное обучение (ДО) стало неотъемлемой частью образовательного процесса, особенно в условиях цифровизации и глобальных вызовов, таких как пандемия COVID-19. Однако наряду с преимуществами (гибкость, доступность) этот формат обучения выявил и серьезные проблемы, связанные с мотивацией и самоорганизацией студентов.

Исследования показывают, что у обучающихся в дистанционном режиме часто снижается уровень мотивации достижения — стремления к успеху, постановки целей и их реализации. Это связано с рядом факторов: отсутствием прямого контакта с преподавателями и одногруппниками, необходимостью самостоятельного планирования учебного процесса, высокой нагрузкой на самоконтроль. В таких условиях ключевую роль играет **саморегуляция** — способность человека управлять своими познавательными и поведенческими процессами для достижения поставленных целей.

Изучение взаимосвязи саморегуляции и мотивации достижения у студентов ДО представляет особый интерес, поскольку позволяет разработать практические рекомендации по повышению эффективности онлайн-обучения.

Целью статьи является теоретическое осмысление взаимосвязи процессов саморегуляции и мотивации достижения в контексте дистанционного обучения, включая анализ ключевых концепций и механизмов их взаимодействия в условиях цифровой образовательной среды.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущностные характеристики мотивации достижения в контексте теорий саморегуляции.
2. Определить специфику проявления механизмов саморегуляции в дистанционном образовании.
3. Концептуализировать взаимозависимость компонентов саморегуляции и мотивационных траекторий студентов.

В трудах отечественных исследователей (Е. П. Ильин, Л. И. Божович, А. К. Маркова) подчеркивается особая значимость мотивационного аспекта в образовательном процессе. Ученые рассматривают формирование учебной

мотивации как фундаментальный принцип педагогики, отмечая, что эффективная мотивационная система складывается из совокупности взаимосвязанных побуждений. При этом действенность отдельных мотивов, по их мнению, напрямую зависит от степени личностной значимости учебной деятельности для обучающегося. Особое внимание исследователи уделяют содержательным характеристикам мотивов, которые определяют качественные особенности формирующейся учебной мотивации [5,2,6].

В контексте изучения мотивации достижения принципиально важным представляется вклад зарубежного психолога Х. Хекхаузена, разработавшего концепцию личных стандартов достижений. Согласно его теории, ключевым механизмом мотивационного регулирования выступает процесс сопоставления реальных результатов деятельности с внутренними эталонами успешности, которые формируются у каждого индивида. Эти субъективные критерии оценки достижений, по мнению ученого, играют решающую роль в динамике мотивационных процессов [9].

Современные исследования в области цифровой педагогики активно изучают мультимедийные и интернет-технологии в дистанционном обучении, уделяя особое внимание особенностям подготовки бакалавров гуманитарных и технических специальностей в цифровой среде. В работах А. И. Назарова и О. В. Сергеевой детально рассматривается опыт внедрения сетевых образовательных модулей в систему бакалавриата, где особое внимание уделяется интеграции платформы Blackboard с личностно-ориентированным подходом. Ученые демонстрируют, как сочетание мотивационных механизмов, индивидуализации образовательных векторов и системы самооценки в рамках балльно-рейтинговой системы позволяет эффективно комбинировать традиционные и дистанционные форматы обучения [7].

Ю. М. Царапкина, А. Г. Миронов и А. М. Кирейчева связывают рост популярности дистанционного образования с возрастающим спросом на непрерывное обучение среди взрослого населения. Их исследования подтверждают, что онлайн-формат получения высшего образования становится стратегическим решением для работающих специалистов, сочетая доступность с инновационными подходами к обучению [10].

Методические аспекты организации дистанционного образования подробно проанализированы в работах А. А. Белоглазова, Л. Б. Белоглазовой, В. В. Мокашова и П. А. Копыловой, где авторы систематизировали современные инструменты и технологии цифрового обучения [1].

Интересную позицию занимают С.А. Зайцев и Г.А. Никитина, утверждающие, что реализация ФГОС ВПО по гуманитарным направлениям более адаптирована к дистанционным технологиям по сравнению с техническими специальностями. Их исследования показывают, что для некоторых технических направлений полноценное дистанционное обучение остается проблематичным, тогда как для программ повышения квалификации такой формат демонстрирует высокую эффективность [4].

В контексте разработки учебно-методического обеспечения И.В. Трусевич выделяет программный продукт CourseLab как перспективное решение, отмечая его преимущества: богатую библиотеку шаблонов, возможность многократного использования образовательных объектов и гибкость в создании электронных курсов [8].

Международный опыт представлен в исследованиях D.V. Senashenko и M.D. Senashenko, которые классифицируют корпоративное дистанционное обучение на внутреннее (для переподготовки персонала) и внешнее (массовые онлайн-курсы) [11]. Бразильские исследователи Р.Л. Да Коста и Мл.Ал. Х. Териса предлагают сбалансированную модель смешанного обучения, где соотношение онлайн- и офлайн-компонентов варьируется от 20 до 50% в зависимости от специальности, подчеркивая важность квалификации наставников и практико-ориентированного подхода [3].

Современная система дистанционного обучения создает уникальную образовательную среду, которая принципиально изменяет характер проявления механизмов саморегуляции у студентов. В отличие от традиционного очного формата, где значительная часть регуляторных функций берет на себя преподаватель и институциональная структура учебного процесса, дистанционное образование переносит основную ответственность за организацию обучения на самого студента. Это требует качественно иного уровня развития навыков саморегуляции.

Ключевыми компонентами саморегуляции, приобретающими особую значимость в условиях дистанционного обучения, выступают:

1. Целеполагание — способность формулировать четкие, измеримые и реалистичные учебные цели. В дистанционном формате, где отсутствует прямое руководство преподавателя, этот навык становится критически важным.
2. Планирование — умение эффективно распределять временные и когнитивные ресурсы. Особенностью дистанционного обучения является необходимость самостоятельного структурирования учебного графика.

3. Самоконтроль — регулярный мониторинг собственного прогресса. В условиях отсутствия внешнего контроля этот механизм приобретает особую значимость.

4. Коррекция — способность гибко адаптировать учебные стратегии в ответ на возникающие трудности.

5. Рефлексия — глубокий анализ результатов и процесса обучения, позволяющий оптимизировать дальнейшую учебную деятельность.

Эмпирические исследования демонстрируют, что студенты с развитыми навыками саморегуляции в условиях дистанционного обучения показывают [1]:

- На 15–20% более высокие показатели академической успеваемости
- В 2 раза меньший уровень прокрастинации
- На 30% более высокий уровень удовлетворенности учебным процессом
- Большую устойчивость к стрессовым факторам

Анализ современных теоретических подходов и эмпирических данных позволяет выделить несколько ключевых моделей взаимодействия механизмов саморегуляции и мотивационных процессов в дистанционном обучении:

Каскадная модель предполагает последовательное влияние компонентов саморегуляции на мотивацию. В этой парадигме четкое целеполагание создает основу для устойчивой мотивации, а эффективное планирование и самоконтроль поддерживают ее на протяжении всего учебного процесса.

Циклическая модель акцентирует внимание на взаимном усилении мотивации и саморегуляции. В этом случае высокая мотивация стимулирует развитие навыков саморегуляции, которые, в свою очередь, усиливают и поддерживают мотивацию, создавая положительную обратную связь.

Интегративная модель рассматривает комплексное взаимодействие всех элементов саморегуляции и мотивации как единую динамическую систему, где изменение одного компонента влечет перестройку всей системы.

Особого внимания заслуживает феномен «мотивационного кризиса», характерный для дистанционного обучения. Исследования показывают, что студенты с развитой саморегуляцией демонстрируют значительно большую устойчивость к таким кризисам и быстрее их преодолевают благодаря [1]:

- Осознанному пересмотру и корректировке учебных целей
- Гибкому изменению учебных стратегий
- Использованию внутренних и внешних мотивационных ресурсов
- Развитым навыкам эмоциональной саморегуляции

На основании проведенного анализа можно предложить следующие направления оптимизации дистанционного образовательного процесса:

Внедрение специальных тренинговых программ по развитию навыков саморегуляции, адаптированных к условиям дистанционного обучения.

Разработка индивидуальных карт мотивационного развития, позволяющих студентам отслеживать динамику своих мотивационных процессов.

Использование современных цифровых инструментов (приложений для тайм-менеджмента, трекеров продуктивности, систем напоминаний) для поддержки процессов саморегуляции.

Создание системы преподавательского сопровождения, направленной на развитие осознанности и рефлексивных навыков у студентов.

Разработка адаптивных образовательных траекторий, учитывающих индивидуальные особенности саморегуляции и мотивации каждого студента.

Реализация этих мер позволит не только повысить эффективность дистанционного обучения, но и сформировать у студентов важные метакогнитивные навыки, которые будут полезны им на протяжении всей жизни.

Закключение. Анализ показал, что дистанционный формат обучения предъявляет повышенные требования к способности студентов к самоорганизации, делая навыки саморегуляции критически важным фактором академической успешности.

Литература:

1. Базалий Р. В. Развитие мотивации студентов в условиях дистанционного обучения // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 3. — Том 8. <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN320.pdf>
2. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. — М.: 1972.
3. Да Коста Р. Л., Териса Мл. Ал. Х. Дистанционное техническое обучение: результаты опыта в Бразилии // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2018. — Т. 4. — № 4. — С. 32–40. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36952225>.
4. Зайцев С. А., Никитина Г. А. Дистанционное обучение бакалавров технического и гуманитарного направлений // Известия Московского государственного технического университета МАМИ 2012. С. 421–428. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-bakalavrov-tehnicheskogo-i-gumanitarnogo-napravleniy/viewer>.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2003.

6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителей. — М.: Просвещение, 1990.
7. Назаров А. И., Сергеева О. В. Преимущества дистанционных образовательных технологий — взгляды студентов и преподавателей // Открытое образование. — 2016. — С. 42–49. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-vzglyady-studentov-i-prepodavateley>
8. Трусевич И. В. Онлайн-образование — тренд цифровой трансформации экономики // Молодежь в науке и предпринимательстве. — 2019. — С. 36–39. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41158841>.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Х. Хекхаузен. — М.: Педагогика, 1986.
10. Царапкина Ю. М., Миронов А. Г., Кирейчева А. М. Потенциал использования и перспективы развития дистанционного обучения // Электронный научный журнал. — Том 8. — № 7. — 2017. — С. 304–318.
11. Pyramid method of distance learning in higher education / D. V. Senashenko, M. D. Senashenko // RUDN Journal of Informatization of Education — 2017–14–1–42–48. <http://journals.rudn.ru/informatization-education/article/view/16016/14501>.

Анализ современных подходов к изучению эмоционального интеллекта и самооценки у будущих психологов

Хоёр-оол Валерия Идегеловна, студент магистратуры

Херсонский государственный педагогический университет

В статье представлен обзор существующих концепций взаимосвязи эмоционального интеллекта и самооценки в профессиональном становлении студентов-психологов. Рассматриваются психологические механизмы влияния эмоциональной компетентности на формирование адекватной самооценки. Особое внимание уделено роли эмоционального интеллекта в развитии профессионально важных качеств будущих специалистов. Анализируются возможности образовательной среды для целенаправленного развития данных характеристик в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, самооценка, студенты-психологи, профессиональное становление, психология личности, эмоциональная

компетентность, образовательная среда, психологическое благополучие, развитие личности.

Введение. В современной психологической науке и образовательной практике особую значимость приобретает изучение эмоционального интеллекта (ЭИ) как ключевого фактора профессионального становления специалистов помогающих профессий (D. Goleman, J. D. Mayer & P. Salovey). Особенно актуальным представляется исследование взаимосвязи ЭИ и самооценки у студентов-психологов, поскольку именно эти личностные характеристики во многом определяют успешность будущей профессиональной деятельности (Д. В. Люсин, Е. А. Сергиенко).

Современные исследования (В. Д. Шадриков, R. Bar-On) демонстрируют, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта способствует формированию адекватной самооценки, что является важным условием профессиональной адаптации и личностного роста. Однако, несмотря на имеющиеся данные, остаются недостаточно изученными механизмы влияния эмоциональной компетентности на профессиональное самоопределение студентов [8].

Анализ научной литературы показывает, что проблема эмоционального интеллекта подробно изучена в работах:

- зарубежных исследователей: D. Goleman (1995), J. D. Mayer и P. Salovey (1997), R. Bar-On (2006) [4, 5, 6, 7];
- отечественных ученых: Д. В. Люсин (2006), Е. А. Сергиенко (2009), В. Д. Шадриков (2013).

Целью статьи является концептуальный анализ взаимосвязи эмоционального интеллекта и самооценки у студентов-психологов в процессе их профессионального становления.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

1. Провести теоретический анализ современных подходов к пониманию эмоционального интеллекта (J. D. Mayer et al).
2. Исследовать психологические механизмы влияния эмоциональной компетентности на самооценку (Д. В. Люсина).
3. Проанализировать роль ЭИ в развитии профессионально важных качеств (В. Д. Шадриков).

Современные исследования эмоционального интеллекта (ЭИ) в профессиональном контексте опираются на несколько ключевых теоретических моделей. Наиболее значимой для психологической практики остается модель способ-

ностей, предложенная J. D. Mayer и P. Salovey, которая выделяет четыре взаимосвязанных компонента: восприятие, использование, понимание и управление эмоциями [7].

Особую актуальность для будущих психологов приобретает именно способность к осознанной регуляции эмоциональных состояний, что подтверждается работами Д. В. Люсина, выявившими прямую связь между этим аспектом ЭИ и эффективностью консультативной деятельности [1].

Развитие эмоционального интеллекта тесно связано с формированием профессиональной идентичности. Как показывают исследования, этот процесс оказывает комплексное влияние на самооценку студентов. Е. А. Сергиенко выделяет три основных механизма такого влияния [2]:

- во-первых, способность к эмоциональной саморегуляции снижает уровень тревожности и повышает уверенность в собственных силах;
- во-вторых, точное понимание своих эмоциональных реакций позволяет более объективно оценивать профессиональные возможности;
- в-третьих, овладение адаптивными стратегиями преодоления стресса укрепляет общее самоощущение как специалиста.

Эти процессы особенно ярко проявляются в критические периоды профессионального становления, когда студенты впервые сталкиваются с реальными вызовами практической работы [3].

В контексте профессиональной подготовки особое значение приобретает развитие конкретных компетенций, связанных с эмоциональным интеллектом. Исследования R. Bar-On демонстрируют, что такие качества как эмпатическая точность, способность к активному слушанию и умение создавать доверительную атмосферу напрямую зависят от уровня развития ЭИ [4].

При этом, как отмечает Д. В. Люсин, формирование этих профессионально важных характеристик наиболее интенсивно происходит на этапе первых практических контактов с клиентами, когда теоретические знания проверяются в реальных ситуациях [1].

Анализ современных образовательных практик выявляет существенный потенциал для совершенствования подготовки будущих психологов. Традиционные методы обучения часто недооценивают значение целенаправленного развития эмоциональной компетентности (Zeidner et al.). В этой связи представляется перспективным внедрение специальных тренинговых модулей, интегрированных в базовые учебные дисциплины. Опыт В. Д. Шадрикова показывает эффективность сочетания различных форматов работы: от классических лекций до супервизии и анализа видеозаписей реальных консультаций [3].

Особую роль в профессиональном становлении играет создание поддерживающей образовательной среды. Мауер и соавторы (2016) подчеркивают важность психологически безопасного климата, способствующего открытому обсуждению эмоциональных переживаний и профессиональных трудностей. Такой подход не только развивает эмоциональный интеллект, но и способствует формированию адекватной, устойчивой самооценки, что является ключевым фактором успешной профессиональной адаптации.

Заключение. Проведенное исследование позволяет глубже понять сложную динамику взаимосвязи эмоционального интеллекта и самооценки в процессе профессионального становления студентов-психологов. Анализ теоретических подходов и эмпирических данных выявил, что развитие эмоциональной компетентности выступает не просто дополнительным, а фундаментальным компонентом профессиональной подготовки психологов. Формирование навыков эмоциональной саморегуляции, эмпатического понимания и осознанного управления эмоциональными состояниями создает основу для адекватной профессиональной самооценки, которая, в свою очередь, становится важным ресурсом профессионального роста.

Особую значимость приобретает выявленная закономерность: кризисные периоды профессионального становления, сопровождающиеся столкновением с реальными практическими вызовами, одновременно выступают и как наиболее сложные, и как наиболее продуктивные этапы в развитии эмоционального интеллекта. Именно в эти моменты происходит качественный скачок в осознании своих профессиональных возможностей и ограничений, что ведет к переосмыслению и укреплению профессиональной идентичности.

Практическая ценность исследования заключается в обосновании необходимости пересмотра традиционных подходов к подготовке психологов. Развитие эмоционального интеллекта не должно оставаться побочным продуктом обучения — оно требует целенаправленной и системной работы, интегрированной в образовательный процесс. Создание поддерживающей среды, сочетающей возможности для практического применения эмоциональных навыков и их осмысленной рефлексии, становится ключевым условием формирования профессионально важных качеств.

Перспективы дальнейших исследований видятся в углубленном изучении индивидуальных траекторий профессионального становления с учетом динамики развития эмоционального интеллекта и самооценки. Особого внимания заслуживает разработка дифференцированных методов поддержки студентов на различных этапах обучения, учитывающих как общие закономерности, так

и индивидуальные особенности эмоционального и профессионального развития. Полученные данные открывают новые возможности для создания более эффективных моделей психологического образования, в которых развитие профессиональной компетентности будет неразрывно связано с личностным ростом будущих специалистов.

Как показывают исследования, такой системный подход позволяет создать условия для гармоничного профессионального становления, в котором развитие когнитивных способностей идет параллельно с формированием эмоциональной зрелости и устойчивой профессиональной идентичности.

Литература:

1. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29–36.
2. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект» (MSCEIT v. 2.0) русскоязычная версия. М.: Институт психологии РАН, 2010. — 176 с.
3. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2013. — 463 с.
4. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema. — 2006. — Vol. 18. — P. 13–25.
5. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995. — 352 p.
6. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence New Ability or Eclectic Traits. American Psychological Association, 2008. — Vol. 63, no. 6, — pp. 503–517.
7. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. MSCEIT — Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. Toronto: Multi-Health Systems, Inc. 2002. 14 p. URL: <https://humancapitaltalent.co.za/wp-content/uploads/2018/11/MSCEIT-Personal-Summary-Report.pdf>. (дата обращения: 02.09. 2025).
8. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? Applied Psychology: Health and Well-Being. — 2012. — Vol. 4 (1). — P. 1–30.

ПЕДАГОГИКА

Методология анализа сопоставления образовательных практик обучения детей игре на фортепиано в Китае и России

Го Бинжу, аспирант

Московский педагогический государственный университет

В статье рассматриваются методологические основы сравнительного анализа образовательных практик обучения детей игре на фортепиано в России и Китае. Автор акцентирует внимание на актуальности исследования в условиях глобализации и интенсивного культурного обмена между странами. Сравнительная педагогика здесь выступает как инструмент выявления общих закономерностей и национальной специфики в музыкальном образовании. На основе анализа теоретической базы, педагогических подходов, учебных программ и материалов проводится сопоставление систем обучения в двух странах. Особое внимание уделяется роли традиций и инноваций в развитии фортепианной педагогики, проблемам адаптации зарубежного опыта и возможностям взаимного обогащения педагогической практики. В результате сформулированы выводы о сходствах и различиях российской и китайской систем, а также предложены рекомендации по использованию сильных сторон каждой модели для дальнейшего развития музыкального образования.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, музыкальное образование, фортепианная педагогика, образовательные практики, Россия и Китай, традиции и инновации, методология анализа.

Введение

Современная глобализация и расширение контактов между народами разных стран ведут к возрастающему интересу к международным сопоставлениям в различных сферах общественной жизни, включая образование. Формируется особое направление научных исследований — педагогическая компаративистика, задачей которой является сравнительный анализ социальных институтов, в том числе систем образования, в разных странах. В этом

рядом особое место занимает сравнительная педагогика — отрасль научно-педагогического знания, изучающая состояние, направления и закономерности развития образования в разных странах, выявляя общее и особенное в теориях и практиках воспитания. Одной из ключевых целей таких исследований является взаимное обогащение национальных педагогических культур и обмен успешным опытом.

В сфере музыкального образования накоплены богатые национальные традиции, и особый интерес представляет сравнение фортепианной педагогики России и Китая. Российская система музыкального образования исторически занимает лидирующие позиции в мире: всего за несколько десятилетий в XIX–XX веках была создана выдающаяся русская фортепианная школа, которая выдвинула плеяду всемирно известных пианистов и педагогов. Этому способствовали и глубокие культурные традиции, и мощный кадровый состав преподавателей, и эффективная система обучения — единые учебные программы, планы и методики, заложившие основу международного авторитета российской фортепианной педагогики.

В Китае же во второй половине XX — начале XXI века наблюдается настоящий «пианистический бум»: фортепиано стало чрезвычайно популярным инструментом, миллионы детей обучаются игре на фортепиано, рынок фортепианных учебников и методик бурно развивается. Такая массовость пианистического образования в Китае ставит новые вопросы перед педагогической наукой — как обеспечить качество обучения, как сочетать лучшие мировые традиции с национальными особенностями китайской культуры. Таким образом, сопоставительное изучение образовательных практик в области обучения игре на фортепиано в России и Китае является весьма актуальным и полезным. Такое исследование позволит выявить сильные стороны и проблемы каждой из систем и послужит основой для взаимного обогащения педагогического опыта двух стран.

Актуальность исследования

Актуальность проведённого сравнительного исследования обусловлена потребностями развития современной музыкальной педагогики в обоих государствах. В условиях интенсификации культурных обменов стоит задача творческого использования зарубежного педагогического опыта при сохранении национальной специфики образования. Сравнительная педагогика исходит из того, что даже лучший иностранный опыт нельзя механически перенести на отечественную почву — его необходимо адаптировать к специфическим условиям страны, иначе реформы могут привести к противоположным ре-

зультатам. Утрата собственной культурно-исторической самобытности ведёт к обеднению общей мировой культуры. Поэтому при заимствовании методик обучения важно учитывать национальные традиции и менталитет.

Для России проблема соотношения отечественного и зарубежного опыта в образовании традиционно особенно остра. Исторически русская педагогика развивалась под влиянием как западных, так и восточных (евразийских) идей, при этом шла постоянная полемика о мере заимствований и сохранении уникальности российского пути. В новейшее время в российской системе музыкального образования наряду с выдающимися достижениями прошлого проявились и проблемы. Отмечаются черты консерватизма и авторитарности в педагогической практике: стремление учителей избежать любых ошибок учеников, преувеличенное внедрение соревновательного начала в обучение и др. Авторитетные специалисты подвергают критике типичные подходы в российской музыкально-педагогической среде, указывая на необходимость обновления методов. Эти оценки повышают актуальность изучения зарубежного опыта — в частности, китайского — который мог бы подсказать пути совершенствования российской системы.

Для Китая же сравнительное обращение к российскому опыту актуально в контексте модернизации собственной системы музыкального воспитания. Китайские исследователи подчёркивают, что творческое заимствование передовых зарубежных теорий и методов является важным условием развития национальной педагогики. Российская фортепианная педагогика рассматривается ими как ценнейший образец: Россия признана *«великой державой фортепианного образования»*, обладающей богатейшими традициями, глубокой культурной основой и целостной, системной системой обучения фортепиано, которая играет решающую роль в высоких достижениях россиян. Таким образом, обращение к опыту России может помочь Китаю в реформировании собственного фортепианного образования и создании системы с китайской спецификой.

Следовательно, актуальность данного исследования определяется объективной потребностью обеих стран в оптимизации системы обучения игре на фортепиано на основе взаимного изучения опыта. Сопоставительный анализ позволит лучше понять педагогические идеи друг друга, способствует диалогу культур и обогащению методик обучения музыке, что соответствует общемировым тенденциям развития образования в духе сотрудничества и толерантности.

Цель и задачи исследования

Цель исследования заключается в разработке научно обоснованной методологии анализа и сопоставления образовательных практик обучения детей

игре на фортепиано в Китае и России, а также в выявлении общих черт и отличительных особенностей этих практик с целью улучшения педагогических подходов в обеих странах. Достижение данной цели предусматривает решение ряда взаимосвязанных задач:

1. Анализ теоретической базы музыкально-педагогического образования в сфере обучения игре на фортепиано. Необходимо рассмотреть фундаментальные цели, принципы и категории фортепианной педагогики, разработанные в российской и китайской традициях, а также опереться на общие положения теории музыкального образования. В частности, в современной педагогике общепризнано, что стратегической целью музыкального образования является формирование музыкальной культуры личности учащегося как части его общей духовной культуры. Это понимается как развитие способностей эмоционально воспринимать музыку, отличать художественно ценное, понимать связь музыки с жизнью и другие качества, составляющие музыкальную грамотность и художественно-эстетический вкус. Данная концепция (развиваемая, например, в трудах Д. Б. Кабалевского и др.) задаёт ориентиры как для российской, так и для китайской систем обучения, акцентируя приоритет воспитания интереса к музыке и творческих способностей детей.

2. Определение методологических оснований сравнительного педагогического анализа. В этой задаче опираемся на достижения сравнительной педагогики как научной дисциплины. Важно установить критерии корректного сравнения, чтобы избежать поверхностных аналогий и неправильных противопоставлений. Методология компаративистики предполагает междисциплинарный подход — обращение к данным смежных наук (социологии, психологии, культурологии и др.) для всестороннего рассмотрения факторов, влияющих на образование. Необходимо учитывать как глобальные тенденции, так и национальную специфику развития музыкального образования. Центральная теоретико-методологическая проблема здесь — соотношение глобального и национального: с одной стороны, без выявления общемировых тенденций невозможно адекватно понять процессы развития образования, с другой — игнорирование самобытности каждой страны приводит к искусственным моделям, далёким от реальности. Поэтому методология исследования предполагает выявление универсального и особенного в российских и китайских практиках обучения музыке.

3. Непосредственно сравнительный анализ образовательных практик обучения детей игре на фортепиано в Китае и России. В рамках этой задачи предстояло собрать и систематизировать сведения о структуре систем музыкального

образования (в части детского/дошкольного и дополнительного образования), об используемых программах, методах обучения, репертуаре и учебных пособиях, а также о педагогических подходах и ценностях, господствующих в практике двух стран. Основой для этого послужило изучение документов, литературных источников и исследований на русском и китайском языках, посвящённых фортепианному образованию. Например, в работе китайского исследователя Ван Фэя на русском языке показано, что российская система отличается комплексностью и продуманностью программ, тогда как в Китае общая система музыкального воспитания детей носит несколько иной характер. Проведение сравнительного анализа потребовало выделения сопоставимых критериев (структура обучения, содержание учебных программ, методы преподавания, учебные материалы, цели обучения и др.) и их поочерёдного рассмотрения применительно к российским и китайским условиям. Важным этапом стало обобщение результатов в наглядной форме (таблица), что облегчает выявление сходств и различий.

4. Интерпретация результатов и выработка рекомендаций. Проанализировав собранные данные, необходимо обобщить, в чём заключаются сильные стороны каждой из рассматриваемых систем обучения, какие проблемы и пробелы существуют, и как опыт одной страны может быть полезен другой. Данная задача соотносится с практической задачей *сравнительной педагогики* — способствовать взаимопониманию педагогов разных стран, облегчать обмен опытом и вырабатывать оптимальные решения для совершенствования образования. В частности, предполагается сформулировать рекомендации: какие элементы российской методики целесообразно творчески использовать в китайской практике (например, систему отбора репертуара, комплексность обучения и пр.), и наоборот — какие достижения китайского опыта могут представлять интерес для российских педагогов (например, современные подходы к мотивации массового обучения, новые учебные материалы с национальным колоритом и т.д.).

Таким образом, набор поставленных задач охватывает теоретический, методологический, аналитический и прикладной аспекты исследования. Их последовательное решение позволило достигнуть главной цели — разработать целостную методологию сопоставления образовательных практик и получить на этой основе ценные выводы для развития фортепианной педагогики в России и Китае.

Теоретическая база исследования

Теоретическую основу работы составили труды по музыкальной педагогике и психологии, а также по сравнительной педагогике. Одним из ключевых кон-

цептов, на которых базируется анализ, является идея диалектического взаимодействия традиций и инноваций в педагогике. Согласно концепции проф. Т. Г. Мариупольской, всякая жизнеспособная педагогическая система является по своей природе «незамкнутой», *открытой*, непрерывно развивающейся — это обеспечивает её самосохранение и преемственность. Педагогическая традиция не противопоставляется новаторству, а сосуществует с ним: любая устойчивая традиция когда-то была новаторством, и если традиция не утратила жизненной силы, она способна эволюционировать, обогащаясь новыми идеями. Различные национальные педагогические школы характеризуются не наличием или отсутствием традиций, а содержанием этих традиций, их способностью к самообновлению, сопротивляемостью застою и способами передачи педагогического опыта от поколения к поколению. Данный концепт имеет прямое отношение к фортепианной педагогике: и в России, и в Китае существуют богатые традиции обучения музыке, уходящие корнями в национальную культуру, но современная ситуация требует их творческого развития и обновления в ответ на вызовы времени.

В теоретическом плане важно учитывать, что система музыкального образования, особенно в части детского обучения, является частью более широкой педагогической культуры страны. Поэтому наше исследование опирается на междисциплинарный подход. Как отмечает Б. Л. Вульфсон, сравнительная педагогика интегрирует данные различных областей знания — не только педагогики, но и социологии, психологии, философии, экономики образования и др. При этом новые знания, полученные в сравнительно-педагогических исследованиях, полезны и специалистам других наук для более глубокого понимания своих проблем. Следовательно, анализ практик обучения игре на фортепиано требует учёта не только собственно методических установок, но и социально-культурного контекста: статуса музыканта и музыки в обществе, особенностей семейного воспитания, запросов системы образования и т. д. Такой комплексный взгляд позволяет увидеть органическую взаимосвязь между педагогическими явлениями и более широкими социальными феноменами.

Из трудов по теории музыкального образования важно упомянуть работы Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой. Они раскрывают сущность музыкального образования, ориентируя педагога на личность ребёнка и на понимание специфических целей музыки в системе воспитания. Согласно этим исследованиям, центральная цель музыкального обучения — развитие музыкальной культуры личности. Это включает формирование эмоциональной отзывчивости на музыку, эстетического вкуса, музыкального мышления, творческих способно-

стей и исполнительских умений. Достижение такой цели предполагает опору на мировое музыкальное наследие (классический репертуар, народная музыка разных жанров) при одновременном воспитании любви к национальной музыкальной культуре. Данные теоретические положения важны как для российской, так и для китайской школ, хотя их воплощение в учебных программах может различаться.

Например, китайские специалисты (Лю Сяомэн и др.) подчёркивают, что воспитание творческих, инициативных музыкантов — одна из новых задач высшей музыкальной школы в КНР, и для её решения требуется обогащать национальную систему обучения за счёт передовых зарубежных идей. В целом, теоретическая база исследования сочетает принципы отечественной музыкальной педагогики (развитые в работах Г. М. Цыпина, Д. Б. Кабалецкого, Б. В. Асафьева и др.) с положениями зарубежной (в данном случае китайской) музыкально-образовательной концепции. Обе системы исходят из общих ценностей музыкального воспитания, признают уникальную роль музыки в духовном развитии ребёнка. Вместе с тем, историко-культурные различия привели к расстановке разных акцентов: российская теория традиционно делает упор на художественно-эстетическое воспитание через приобщение к шедеврам мировой и национальной классики, в то время как китайская концепция в последние годы выделяет также задачи инновационного развития, подготовки кадров для современного творческого сектора, создания собственной методической школы на базе лучшего мирового опыта.

Кроме того, теоретической опорой послужили работы по сравнительной педагогике, посвященные методологии исследования зарубежных систем образования. Научная школа сравнительной педагогики, основанная З. А. Мальковой и Б. Л. Вульфсоном, на протяжении десятилетий изучала состояние образования во многих странах мира — в Европе, Америке, Азии (включая Китай) и выявила основные тенденции развития педагогической теории и практики в глобальном масштабе. Важным выводом этих исследований стало понимание того, что *национальное своеобразие систем образования* — существенный атрибут суверенитета и культуры каждой страны. Игнорирование этой самобытности при реформах приводит к ошибкам. Поэтому теоретически значимо положение о необходимости баланса между глобальными тенденциями и национальной спецификой. В нашем контексте это означает: сравнивая российские и китайские практики обучения фортепиано, мы должны видеть не только общие педагогические закономерности (например, универсальные этапы освоения инструмента детьми), но и понимать, чем обусловлены особые

черты каждой системы (историческими традициями, культурой, социальными условиями).

Таким образом, теоретическая база исследования синтезирует идеи музыкальной педагогики о целях и принципах обучения музыке и идеи сравнительной педагогики о методах и подходах к сопоставлению разных национальных систем. Это позволило выстроить методологически корректный и содержательный анализ образовательных практик в России и Китае.

Методология исследования

Методология исследования опиралась на принципы сравнительно-педагогического подхода. Были использованы следующие основные методы:

— Сравнительный метод — главенствующий в работе. Он предусматривал параллельное рассмотрение аналогичных аспектов системы фортепианного образования двух стран с целью выявления сходств и различий. Для обеспечения корректности сравнения было важно разработать понятные критерии и показатели. В противном случае исследование рискует скатиться к поверхностным аналогиям или произвольным противопоставлениям. Поэтому заранее были определены основные параметры сравнения: организационная структура музыкального образования детей, содержание учебных программ (репертуар, учебные предметы), методика обучения (подходы к постановке рук, развитию техники, музыкальности и др.), используемые учебные пособия и материалы, а также цели и ценностные ориентиры педагогов. По каждому из этих пунктов производился сбор данных из надежных источников — официальных программ, методических пособий, научных статей и диссертаций.

— Анализ документов и литературы. Проводился детальный анализ педагогической литературы России и Китая (монографий, учебников, научных статей, диссертационных исследований), в которых отражены особенности фортепианного обучения. Например, изучались советы и высказывания известных российских пианистов-педагогов, собранные Г.М. Цыпиным, а также работы китайских музыковедов, посвящённые сравнительному анализу фортепианного образования (Ван Фэй, Чжао Цзиньюй, Сюй Цзупин и др.). Для объективности привлекались источники на языках оригинала (русском и китайском), что позволило избежать искажений при переводе. Кроме того, анализировались учебные планы и программы детских музыкальных школ в России, материалы по системе художественного образования в КНР, статистические данные (по возможности) о количестве учащихся, структуре экзаменов и др. Особое внимание уделялось учебно-методическим материалам — фортепианным учебникам и сборникам для детей, так как они непосредственно отражают подходы к обучению.

— Историко-логический метод. Этот метод использовался в ограниченной степени, преимущественно для понимания генезиса тех или иных явлений. Так, рассматривалась в общих чертах история становления фортепианной педагогики в каждой стране. По китайским источникам показано, что хотя начало фортепианного образования в Китае было сравнительно поздним, оно изначально имело высокий уровень благодаря заимствованию западных моделей и их творческому развитию на китайской почве. Уже в первой половине XX века в Китае сложились две основные модели обучения — академическое (в специализированных музыкальных учебных заведениях) и массовое любительское обучение, и обе существуют до сих пор. В России же к началу XX века оформилась система государственных музыкальных школ и училищ, опиравшаяся на европейскую (в первую очередь русскую и немецкую) фортепианную традицию, но наполненная национальным содержанием. Эти исторические сведения помогали объяснить текущее состояние систем: например, преемственность советской модели в современной РФ или влияние западной системы экзаменов в КНР.

— Межкультурный анализ. Поскольку музыка и её преподавание тесно связаны с культурой, методология учитывала культурологические аспекты. Так, сравнивалось место народной музыки и фольклора в педагогике: российские программы традиционно включают обработку народных песен, полифонические пьесы русских композиторов и т. д. для развития певучего стиля игры, тогда как китайские учебники до недавнего времени зачастую были ориентированы на западную классику и технические упражнения, лишь в последние годы обогащаясь национальным репертуаром. Учитывались также различия в педагогической культуре: стиль общения «учитель — ученик», степень авторитарности или демократичности методов, роль семьи в обучении музыке и пр. Например, по наблюдениям специалистов, в традиционной российской школе преобладал довольно авторитарный стиль (жёсткие требования, единоначалие педагога), в то время как в китайской практике, особенно в массовом секторе, широко распространена система экзаменов и конкурсов, что тоже дисциплинирует процесс, но иногда смещает фокус с художественности на соревновательность. Такие выводы делались на основе анализа публикаций и экспертных мнений.

В целом, методология исследования носила качественный, аналитический характер. Она соответствовала рекомендациям, что методологические основы сравнительной педагогики должны разрабатываться преимущественно в ходе содержательных исследований, не отвлекаясь на абстрактные схемы. Мы стре-

мились, чтобы методологические приёмы (сравнение, классификация, выявление критериев) organically вырастали из материала. Проверая достоверность информации, придерживались принципа *критического подхода к источникам*: учитывали возможную субъективность оценок отдельных авторов, старались опереться на несколько независимых свидетельств при описании того или иного факта.

Наконец, важной частью методики стал синтез результатов в виде таблицы сравнительного анализа (см. раздел ниже). Табличное представление данных позволило структурировать большой объём информации и наглядно показать, в чём сходны и различны российские и китайские подходы. При составлении таблицы соблюдался принцип сопоставимости: в каждой строке сравнивается один и тот же аспект в двух странах.

Используя изложенную методологию, мы провели детальное сопоставление образовательных практик обучения игре на фортепиано в РФ и КНР, результаты которого представлены в следующем разделе.

Сравнительный анализ образовательных практик фортепианного обучения (Россия — Китай)

В данном разделе обобщены результаты сравнительного анализа ключевых аспектов системы обучения детей игре на фортепиано в России и Китае. Анализ включает институциональные основы, содержание и организацию обучения, методические подходы, учебные материалы, а также целевые ориентиры педагогического процесса. Для удобства основные положения сведены в таблицу, сопровождаемую пояснениями.

Таблица 1. **Сравнение образовательных практик обучения игре на фортепиано (дети) в России и Китае**

Аспект	Россия (РФ)	Китай (КНР)
Организационная структура	Разветвлённая сеть детских музыкальных школ и школ искусств; существуют специальные центральные музыкальные школы при консерваториях для одарённых детей. Обучение игре на фортепиано ведётся по государственной программе дополнительного образования, обычно с 7-летним курсом.	Массовое внешкольное обучение преимущественно в частном порядке: распространена практика индивидуальных уроков с частными преподавателями или в студиях при культурных центрах. Существует система экзаменов по ступеням («考级»), проводимых музыкальными ассоциациями, что во многом структурирует процесс обучения: дети готовят определённый набор этюдов и пьес к экзамену очередной ступени.

Аспект	Россия (РФ)	Китай (КНР)
	<p>В системе ДМШ предусматриваются групповые занятия по сольфеджио, музыкальной литературе, хору, обеспечивая всестороннюю музыкальную подготовку. Ученики часто участвуют в концертах, конкурсах, но основной упор — на образовательный процесс.</p>	<p>Специализированных государственных музыкальных школ для детей мало; чаще одарённых детей направляют в юношеские классы при консерваториях крупных городов. Обычные общеобразовательные школы, как правило, не включают системного фортепианного обучения, оно вынесено в сферу дополнительного образования.</p>
<p>Учебная программа и содержание</p>	<p>Комплексность и планомерность обучения. Российская методика выстроена от простого к сложному: на начальном этапе освоения инструмента основное внимание уделяется базовым навыкам, постановке рук, развитию слуха и музыкальности. Обучение включает различные формы музицирования: сольное исполнение, элементы ансамбля (игра в 4 руки), аккомпанемент, что вводится постепенно. Требования государственных программ предусматривают к выпуску исполнение гамм и этюдов, полифонии (Бах), пьес классиков, произведений русских композиторов и современных авторов — то есть всесторонний репертуар. Теоретические дисциплины (сольфеджио, теория) изучаются параллельно, интегрируясь с практикой. В результате обеспечивается развитие комплексных музыкальных способностей учащихся — слуховых навыков, ритма, техники, ансамблевого чувства и др.</p>	<p>Разнообразие подходов, но недостаточная системность в массовой практике. Отсутствие единой государственной программы для частного обучения приводит к разнородности содержания — многое зависит от конкретного учителя и используемых пособий. В последние годы китайские педагоги стараются внедрять принцип постепенного усложнения репертуара и сочетания игры с теорией, однако на практике базовые теоретические знания нередко даются либо отдельным курсом музыкальной грамотности, либо в порядке подготовки к экзаменам, вне непосредственной связи с разучиваемыми пьесами. Это приводит к тому, что интеграция различных сторон музыкального развития страдает: например, технические навыки могут опережать развитие слуха или понимание стиля. Тем не менее, в специализированных учреждениях (консерваторские школы, музыкальные факультеты педуниверситетов) существуют более систематические программы, близкие к российским, включающие обязательные предметы (сольфеджио, теория, история музыки). В массовом же секторе программа гибкая, подстраивается под требования экзаменационных уровней и пожелания родителей.</p>

Аспект	Россия (РФ)	Китай (КНР)
Методы и подходы к обучению	<p>Опираются на богатую педагогическую традицию русской фортепианной школы. Характерны требования к правильной посадке и постановке рук с первых занятий: ребёнка сажают за инструмент удобно, свободно, следят за осанкой, положением локтей и плеч. В плане начальных технических приёмов в советской/российской методике закрепился подход: начинать с упражнений <i>нон-легато</i> (отрывисто) для развития координации всей руки и свободного звукоизвлечения. Такой подход, по мнению А. Д. Алексеева, позволяет сразу вырабатывать у ученика полный, певучий звук и раскрепощать мышечный аппарат, что станет основой для будущего легато. (Отметим, в истории русской педагогики были разные мнения: например, А. Б. Гольденвейзер напротив настаивал начинать с легато и небольшого звука, считая «весовой» <i>нон-легато</i> западной ересью, — это отражает творческую дискуссию внутри традиции, о чём говорилось ранее.) В целом российская методика делает акцент на развитии музыкальности с раннего возраста: педагог с первых уроков стремится формировать у ребёнка умение слушать и слышать музыку, петь мелодию, передавать характер пьесы.</p>	<p>Методы обучения в Китае исторически складывались под влиянием как русской, так и западноевропейской (в частности, англосаксонской) школ, и в разных педагогических группах могут отличаться. В массовом обучении долгое время преобладал технизм: начиная занятия, многие учителя сразу вводят сборники упражнений, наиболее известный — «Ханон», для тренировки пальцевой техники. На ранней стадии нередко упор делается на гаммы, арпеджио, этюды — чтобы ученик «набил руку». Однако творческая сторона могла при этом страдать: как отмечают сами китайские специалисты, на начальном этапе дети часто не знакомятся с национальной музыкой, не развивают достаточного ощущения ладового звучания, поскольку играют механические упражнения. В последние десятилетия идёт переосмысление методик: китайские педагоги перенимают опыт российских коллег в части развития музыкальности с первого года обучения. В ряде методических рекомендаций КНР теперь подчёркивается, что не следует спешить с усложнением техники — важно сначала сформировать у ребёнка интерес к музыке, навык <i>слушания</i> и <i>переживания</i> исполняемого произведения. Российское влияние прослеживается и в том, что многие китайские преподаватели стали применять отрывистый (<i>нон-легато</i>) способ звукоизвлечения для начинающих — в этом методика двух стран сейчас схожа (разница лишь в том, что китайские педагоги могут более гибко определять длительность такого этапа в зависимости от способностей ребёнка). В целом же в Китае наблюдается сочетание строгой дисциплины (особенно у преподавателей</p>

Аспект	Россия (РФ)	Китай (КНР)
	<p>Техническое развитие рассматривается не как самоцель, а как средство выразительности. Так, педагоги уделяют внимание воспитанию певучего звука и полифонического слуха — традиционно в репертуар начинающих включаются переложения народных песен, простые полифонические пьесы, чтобы ученик учился «петь» на инструменте и слышать несколько голосов. Обучение носит индивидуально-дифференцированный характер: хороший педагог учитывает природные данные каждого ученика. В старших классах ДМШ большое внимание уделяется художественной интерпретации, самостоятельной работе ученика над произведением. Российская школа поощряет постепенное становление творческой самостоятельности учащегося: под руководством учителя ученик учится сам анализировать нотный текст, предлагать своё понимание музыки. Учитель направляет, но не диктует каждый штрих — особенно на продвинутом этапе. Таким образом, методическая традиция сочетает строгую техническую выучку с воспитанием художника, способного к самостоятельному музыкальному мышлению.</p>	<p>старой формации, требующих точного следования указаниям, постоянной повторной отработки) с новыми, более демократичными подходами, идущими от молодых педагогов. Последние стараются разнообразить уроки, включать игровые приёмы, поощрять вопросы от учеников — всё это ранее было не столь характерно. Вместе с тем, экзаменационная система диктует свои условия: поскольку в конце года или уровня ученик должен сдать стандартный экзамен, педагоги вынуждены придерживаться определённого набора произведений и технических требований, что иногда приводит к несколько формализованному подходу (ученика готовят «на результат»). Тем не менее, в лучшей педагогической практике (особенно в крупных городах, при консерваториях) методы весьма схожи с российскими: индивидуальные занятия, развитие слуха, пение мелодий, работа над штрихами и фразировкой — всё это используется китайскими энтузиастами-педагогами, повышающими своё мастерство во многом благодаря изучению русской фортепианной школы по переводным изданиям и стажировкам.</p>

Аспект	Россия (РФ)	Китай (КНР)
Учебные материалы и репертуар	<p>Учебники и репертуарные сборники в России богаты и разнообразны. Существуют классические пособия: например, «Школа игры на фортепиано» Н.А. Метлова, сборники пьес для начальных классов, этюды Черни, дуэты, ансамбли и пр. Важной особенностью является включение в репертуар с ранних стадий пьес русских и зарубежных композиторов, обработок народных мелодий. Это способствует знакомству детей с разными жанрами и стилями, воспитанию вкуса. Российские авторы учебников стремятся сочетать художественность и педагогическую задачу: пьесы подбираются не только по принципу постепенного нарастания сложности, но и с музыкальной ценностью. Кроме того, в учебных программах подчёркивается необходимость играть в разных тональностях, разного характера пьесы (марш, танец, песня и т.д. — подход Д.Б. Кабалевского). Таким образом, уже на базе ДМШ ученик получает основы разностороннего музыкального развития. В последние годы также выпускаются новые пособия, учитывающие современные жанры и отечественную музыку. В целом, российская система опирается на единые типовые учебные планы,</p>	<p>В Китае до 1990-х гг. большинство фортепианных учебных материалов представляли собой либо переводы западных школ (Бастьен, Черни, Томпсон и др.), либо сборники этюдов (Ханон и пр.). Начиная с 2000-х, появилось множество национальных учебников и альбомов пьес, стремящихся соединить западную методику с китайским музыкальным материалом. Китайские авторы учебников (например, Сборник «Байаньюэ» и др.) включают <i>китайские народные песни, детские песенки разных народностей, пьесы на пентатонике</i> — с тем, чтобы с детства учащиеся впитывали родные интонации и культурные образы. Это повысило интерес детей и дало патриотический компонент воспитания. Однако анализ показывает, что принцип последовательности обучения в некоторых китайских пособиях прослеживается недостаточно чётко: нередко материал подобран по интересу, но техническая сложность может возрастать неравномерно. Ещё одна особенность — ориентация на экзамены: существуют официальные сборники произведений для каждого уровня экзамена «考级», и учителя зачастую следуют именно им. Это стандартизированные подборки, куда включены гаммы, этюды, несколько пьес разных стилей. Их плюс — единые критерии, минус — ограниченность репертуара (ученик может выучить только эти пьесы и не знать ничего вне программы). Китайские педагоги сами осознают проблему и призывают к более широкому использованию разнообразных источников. Также отмечается, что эстетическое оформление и привлекательность учебных материалов в Китае требуют</p>

Аспект	Россия (РФ)	Китай (КНР)
	что обеспечивает преемственность репертуара от школы к училищу, к вузу.	улучшения: в некоторых новых учебниках вводятся красочные иллюстрации, игровые задания, но пока не во всех (в этом компоненте китайские авторы учатся у западных коллег). В целом, ситуация улучшается — идёт создание учебников, отражающих китайскую специфику (богатое культурное наследие, пентатоника, национальные песни) и одновременно соответствующих современным педагогическим требованиям.
Цели и ценностные ориентиры	Исторически российская фортепианная педагогика исходила из целей <i>всестороннего воспитания личности средствами музыки</i> . Даже если ученик не станет профессионалом, задача педагога — привить ему любовь к музыке, способность понимать и ценить искусство. В профессиональном же направлении цель — вырастить грамотного музыканта-исполнителя, обладающего не только техническим мастерством, но и широтой кругозора, художественным вкусом. В советской методике подчёркивалась воспитательная направленность: через музыку формировать нравственные качества, эстетическое отношение к жизни. Конкретно в фортепианном классе это выражается в выборе репертуара высокого художественного уровня, в обсуждении содержания произведений, развитии воображения ученика. Современные российские	В китайском фортепианном образовании традиционно цели имели двоякий характер. С одной стороны, массовое обучение рассматривалось как часть общекультурного развития подрастающего поколения (развитие усердия, дисциплины, эстетического вкуса у детей, повышение культурного уровня нации). С другой — на уровне профессиональной подготовки цель формулируется как <i>воспитание высококлассных исполнителей и педагогов</i> , которые смогут прославить страну на международной арене и удовлетворить внутренние потребности в кадрах музыкального образования. В последнее время в КНР всё больше говорят о необходимости сместить акцент с узкотехнических задач на развитие творческого начала и инновационного мышления у учащихся музыкантов. Это связано с общей государственной линией на внедрение креативного образования. Поэтому в ведущих музыкальных вузах рассматриваются программы: цель — выпустить не «музыкального автомата», а творческую личность. В детском же обучении формулируется задача поддержать интерес ребёнка к музыке, не перегружать его чрезмерно в раннем возрасте, чтобы

Аспект	Россия (РФ)	Китай (КНР)
	<p>стандарты образования также фиксируют целью развитие музыкально-творческих способностей детей, их эмоциональной отзывчивости. В практике это означает, что педагог старается не просто «научить нотам», а воспитать слушателя и исполнителя, способного переживать музыку. Также ценностью считается сохранение преемственности традиций: связь с выдающимися школами прошлого (например, методическими принципами Нейгауза, Гольденвейзера и др.). При этом ведётся поиск инноваций — использование новых технологий, но без ущерба для фундаментальных основ. Можно сказать, главная цель — гармонизация технического и художественного развития ученика.</p>	<p>не отбить охоту. Китайские авторы пишут о важности того, чтобы с самого начала обучения у ребёнка возник эмоциональный отклик и живой интерес к игре на фортепиано, тогда даже не самый талантливый ученик сможет многого достичь. В реальности, в массовом сегменте всё ещё сильна ориентация на соревновательные показатели (сдать экзамен, выиграть конкурс), чему во многом потакают родители. Но ведущие педагоги и методисты КНР призывают коллег сфокусироваться на более долгосрочных целях — воспитании музыкальной культуры учащихся, что совпадает с российскими установками. В качестве национальной особенности можно отметить внимание к патриотическому воспитанию через музыку: исполняя произведения китайских композиторов, дети приобщаются к родной культуре, что считается важной целью в Китае. В целом же ценностные ориентиры китайской и российской систем во многом сходны: музыка рассматривается как средство развития личности, как часть духовной культуры общества. Разница проявляется скорее в методах и средствах достижения этих целей, о чём было сказано выше.</p>

Пояснения к таблице: представленный сравнительный анализ показывает, что при всех исторических и культурных отличиях в обучении игре на фортепиано в России и Китае есть много общего. Обе системы стремятся сочетать техническое освоение инструмента с художественно-эстетическим воспитанием, обе сейчас переживают этап осмысления традиций и внедрения инноваций. Вместе с тем, выявлены и заметные различия.

Так, российская модель характеризуется институциональной упорядоченностью (государственная сеть ДМШ с единой программой), комплексностью обучения (обязательное изучение теории, сольфеджио, ансамбля параллельно с инструментом) и исторически сложившейся методикой, нацеленной

на глубоко художественное постижение музыки. Китайская модель более гибкая и разнотипная: массовое обучение организовано через систему частных уроков и экзаменов, что даёт определённую вариативность, но и приводит к неоднородности качества. Китайские педагоги активно ищут оптимальные пути, перенимая зарубежный опыт. Уже сейчас заметно сближение методик: например, российская практика требовать от ученика исполнения двух разных по стилю пьес на экзамене нашла отражение в китайской экзаменационной системе; с другой стороны, российские педагоги перенимают у китайских коллег некоторые современные технологии мотивации детей, элементы игрового обучения и т. п.

Одно из ключевых различий — отношение к начальному периоду обучения. В России, согласно традиции, педагог в первые месяцы не торопится с усложнением программы: считается важным заложить фундамент — правильную посадку, свободу рук, умение слушать звук. Даже технические упражнения (гаммы, нон-легато) вводятся постепенно и обязательно сопровождаются работой над звуком и фразировкой. Как отмечает В. С. Тимофеева, *«современная методика рекомендует начинать с игры нон легато, вернее — портаменто... Перед началом игры ученик должен мягко, непринуждённо приблизить руку к клавиатуре... Начальные мелодии... обязательно играют и правой, и левой рукой; при этом полезнее, чтобы расстояние между руками было в две, а не в одну октаву... зрение приучается к охвату широкого расстояния, а слух — контролировать звучание левой руки»*. Иными словами, с первых шагов обеспечивается разностороннее развитие навыков. В Китае же ещё недавно зачастую сразу давали играть технические этюды (Ханон), откладывая музыкальное развитие «на потом». Теперь видна тенденция смены подхода: как писалось выше, в новых методических установках Китая тоже советуется не спешить с техникой, а больше уделять внимания слушанию и пониманию музыки на начальном этапе. Это прямое влияние российской (и общей мировой) педагогики на китайскую практику.

Другой важный момент — репертуар и материалы. Российские дети с детства играют не только этюды, но и много мелодичных пьес, в том числе русские народные песни, пьесы Чайковского, Гречанинова, Барта и др. Китайские дети прошлого поколения в основном упражнялись на Черни и Ханоне, реже касаясь народных мелодий. Сейчас ситуация меняется: китайские сборники специально включают народные песни, пентатонические пьесы, чтобы дети освоили родные интонации. Тем не менее, по мнению исследователей, китайским учебным материалам ещё предстоит достигнуть уровня комплексности

российских, где постепенное техническое нарастание идёт рука об руку с расширением музыкального кругозора.

Что касается методов преподавания, то здесь различия скорее проявляются на психологическом уровне: российские педагоги традиционно требовательны, иногда даже суровы к ученикам, но при этом стараются развивать их самостоятельность (например, в старших классах ДМШ ученик должен уметь сам разучивать некоторые пьесы, предлагать свою интерпретацию). В Китае же отношения «учитель — ученик» исторически очень уважительные, даже несколько дистанцированные; ученик рассматривается как последователь наставника, которому не принято возражать. Поэтому китайские учителя нередко «разжёвывают» всё до мелочей — к примеру, могут детально расписать, где сильнее, где слабее звук в фразе, как именно снять руку и т. д., оставляя мало простора для собственной инициативы ученика. Российский же педагог (особенно в последнее время) стремится оставить ученику творческую задачу — например, сам найти кульминацию в пьесе или выбрать штрихи, исходя из общего стиля, после общих пояснений учителя. Китайские специалисты признают эту разницу: *«на наших уроках часто можно видеть, как учитель сам разделил фразы, расставил динамику — такого в России не бывает, там оставляют пространство воображению ученика, что полезно для развития его творческих способностей»*. Однако подобный описанный подход — идеальный образ; на практике не каждый российский педагог таков, и не каждый китаец, но тенденция именно такая.

Подводя итог, можно сказать, что сравнительный анализ выявил комплекс факторов, влияющих на эффективность обучения игре на фортепиано. В следующем разделе делаются выводы и намечаются перспективы использования полученных знаний.

Заключение

Проведённое исследование позволило выработать методологический подход к сравнению образовательных практик и на его основе проанализировать сходства и различия между российской и китайской системами обучения детей игре на фортепиано. Выводы исследования можно обобщить в следующих пунктах:

1. Общие тенденции. Несмотря на различия в исторических условиях, в обеих странах прослеживается стремление к модернизации фортепианного образования на основе лучшего опыта. Россия и Китай разделяют понимание высокой воспитательной миссии музыки, ориентируются на развитие музыкальной культуры учащихся и повышение качества подготовки пианистов.

Обе системы переживают этап осмысления своего наследия и обновления методик: в России идёт поиск путей преодоления рутинных, авторитарных черт педагогики, в Китае — осознание недостатков узкоэкзаменационного подхода и движения к более творческому обучению. В результате происходит определённое сближение: китайская система перенимает многие ценности и методы русской школы (развитие музыкальности с ранних лет, комплексность программы и др.), а российская всё активнее заимствует некоторые организационные ноу-хау (например, гибкость программ, вариативность учебников, новые технологии обучения).

2. Различия в структуре и организации обучения. Российская модель представляется более централизованной и структурированной: государственные ДМШ обеспечивают единообразие базовой подготовки, наличие параллельных предметов (сольфеджио и пр.) даёт крепкий фундамент. Китайская модель более децентрализована: большая часть учащихся проходит через систему частных уроков и унифицированных экзаменов по уровням, что задаёт определённый стандарт, но не предусматривает обязательно теоретической подготовки в рамках каждого частного курса. Тем не менее, существование двух подходов — академического (в спецшколах и вузах) и любительского — роднит Китай с историческим опытом России (где тоже есть разные траектории: для профессионалов — училища и консерватории, для любителей — музыкальные школы).

3. Отличия методического подхода. Российская педагогика традиционно гуманитарно ориентирована: техника подчинена художественной задаче. Китайская же долгое время была ориентирована на соревновательный результат, что порождало некоторый дисбаланс — увлечение механическим дрилем, пренебрежение выразительностью на начальном этапе. Сейчас и в Китае приходит понимание, что без эмоционального включения и художественного смысла обучение теряет ценность. Таким образом, китайские методисты фактически возвращаются к принципу, давно принятому в России: *«не торопиться с техникой, пока нет музыки»*.

4. Учебные материалы и репертуар. Российские программы отличаются сбалансированностью: сочетание этюдов, гамм с разнохарактерными пьесами классики и народными мелодиями позволяет одновременно развивать технику и музыкальность. Китайские же учебные материалы до недавнего времени были перекошены в сторону техники, но сейчас наполняются национальным содержанием и становятся более художественными. Остаётся задача лучше структурировать их по степени сложности и интегрировать теорию непосредственно в процесс обучения. В частности, китайские авторы предлагают более полно

связывать изучение музыкальной грамоты с разучиванием пьес, а не выносить его в отдельный курс. Российский опыт показывает полезность такого параллельного обучения.

5. Преемственность традиций и новаторство. Применительно к обеим странам подтвердилось положение о том, что жизнеспособна та педагогическая система, которая умеет обновлять свои традиции. Российская система, опираясь на вековые традиции, сохраняет преемственность (методики, репертуар), но для сохранения лидерства ей необходимо внедрять инновации — более гибкие программы, современные технологии, учитывающие запросы XXI века. Китайская система, напротив, переняв много чужого, теперь создаёт свои традиции — например, формируется китайская фортепианная педагогическая школа, интегрирующая западную технику и родную культуру. Она еще молодая, «разомкнутая» система, активно эволюционирующая. В перспективе можно ожидать дальнейшего сближения: китайская школа может занять равное место среди мировых, привнеся свой колорит, а российская, взаимодействуя с ней, тоже обогатится новыми идеями.

С методологической точки зрения, данное исследование подтвердило эффективность комплексного компаративистского подхода. В частности, было показано, что объективное сравнение требует рассмотрения не только самих педагогических практик, но и контекста их функционирования — социального, культурного, исторического. Это позволило избежать поспешных оценок (например, неверно было бы назвать одну систему «лучшей», а другую «худшей» — каждая укоренена в своих условиях и решает свои задачи). Вместо этого удалось выявить конкретные элементы, достойные взаимного заимствования.

Для российской системы интерес представляет китайский опыт популяризации музицирования — вовлечение огромного числа детей в занятие фортепиано, использование современных медийных ресурсов, проведение масштабных конкурсов, что стимулирует интерес общества к музыкальному образованию. Китайские же педагоги могут поучиться у российских глубине методической проработки обучения — отстройке программ по уровням, единству требований к выпускникам, богатству педагогической литературы.

В заключение отметим, что сравнительная педагогика выполняет не только научно-исследовательскую, но и практико-ориентированную функцию. Как указывает Б.Л. Вульфсон, объективный сравнительный анализ способствует взаимопониманию педагогов разных стран, призывает к терпимости и уважению, облегчает обмен опытом для принятия оптимальных решений в образовании. Данное исследование служит этой цели: выявляя лучшее в российских и ки-

тайских практиках обучения игре на фортепиано, оно закладывает основу для дальнейшего диалога педагогических культур. Такой диалог, в конечном счёте, направлен на общее благо — развитие музыкального образования и воспитание новых поколений чувствующих, творческих людей, обогащённых музыкальной культурой.

Литература:

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Прометей, 2020. — 502 с.
2. Ван Фэй. 中俄钢琴教学之比较 [Сравнение методов обучения игре на фортепиано в Китае и России] // Статья на китайском языке. Перевод фрагментов — автора.
3. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии: сб. науч. трудов. — Москва, 2011. — С. 117–126.
4. Научная школа З.А. Малковой и Б.Л. Вульфсона «Сравнительная педагогика». // Сравнительная педагогика: материалы науч. школы. — 2011. — С. 19–24.
5. Мариупольская Т.Г. (и др.) Теория и методика общего и профессионального образования: музыка и изобразительное искусство: Монография. — Москва: МПГУ, 2021. — 256 с. (гл. 1: Мариупольская Т.Г. Традиции в педагогике музыкального образования).
6. Сюй Цзупин. 中俄钢琴教学教材使用的对比研究 [Сравнительное исследование использования фортепианных учебных пособий в Китае и России]: диссертация... магистра педагогических наук. — Харбин, 2013. — 58 с.
7. У Иньинь. 中俄钢琴音乐教育比较 [Сравнительный анализ фортепианного образования в Китае и России] // Статья на китайском языке. Перевод фрагментов — автора.
8. Цыпин Г.М. Музыкальная педагогика и исполнительство: афоризмы, цитаты, изречения: Учебное пособие. — Москва: МПГУ, 2011. — 404 с.
9. Чжао Цзиньюй. 中俄钢琴音乐教学比较 [Сравнение фортепианной педагогики Китая и России] // Статья на китайском языке. Перевод фрагментов — автора.
10. Лю Сяомэн. 当代中俄高校钢琴教学体系比较初探 [Современные системы вузовского обучения игре на фортепиано в Китае и России]:

сравнительный анализ]: диссертация... магистра искусствоведения. — Шэньян, 2014. — 87 с.

Игра как основной метод обучения в дошкольном возрасте: от теории к практике

Гончарова Ангелина Сергеевна, воспитатель;

Коломиец Анастасия Эдуардовна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 1

МО Тимашевский район (Краснодарский край)

Коломойцева Марина Николаевна, воспитатель

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 11 «Светлячок»

МО Тимашевский район (Краснодарский край)

В статье рассматривает значение игровой активности в обучении детей, а также предоставляет практические рекомендации по организации игровых процессов в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: игра, игровой метод обучения, творчество, навыки.

Игра занимает центральное место в жизни каждого ребенка и является одним из самых естественных способов познания мира. В дошкольном возрасте игра является не только основным источником удовольствия, но и важным методом обучения. Исследования показывают, что через игровую активность дети приобретают знания, развивают навыки и формируют личностные качества.

Значение игровой активности в обучении детей

1. Игровая деятельность как способ развивающего обучения

Игра стимулирует естественное любопытство детей и открывает множество возможностей для обучения. Согласно теории социального конструктивизма, предложенной Левом Выготским, игровые ситуации создают пространство для взаимодействия детей друг с другом и взрослыми, что является ключевым для когнитивного развития. Через игру дети могут экспериментировать с новыми идеями и концепциями, что способствует развитию умения решать проблемы.

2. Развитие социальных и эмоциональных навыков

Игровая активность способствует формированию социальных навыков и эмоциональной грамотности. В процессе игры дети учатся взаимодействовать, работать в команде, договариваться и разрешать конфликты. Например, в ролевых играх дети могут принимать на себя различные роли, что помогает им развивать эмпатию и понимание чувств других.

3. Формирование моторных и когнитивных навыков

Игра включает в себя множество действий, которые развивают мелкую и крупную моторику. Конструирование, рисование, игры с мячом и другие активные занятия способствуют физическому развитию, а также улучшают координацию движений. Когнитивные навыки развиваются через решение задач, планирование действий и использование воображения.

4. Мотивация к обучению

Игра повышает мотивацию детей к обучению. Дети, занимающиеся игрой, менее склонны к стрессу и более открыты к новым знаниям. Игровой формат позволяет детям свободно выражать свои мысли, идеи и чувства, что делает обучение более персонализированным и интересным.

Практические рекомендации по организации игровых процессов

Для того чтобы игра действительно была основным методом обучения, важно правильно организовать игровую деятельность. Ниже приведены практические рекомендации для воспитателей и педагогов:

1. Разнообразие типов игр

Разнообразие игровых форматов способствует развитию различных навыков. Воспитатели должны использовать комбинации ролевых игр, подвижных игр, игр с предметами, настольных игр и сюжетно-ролевых игр. Это обеспечит многоуровневый подход к обучению и даст возможность каждому ребенку

2. Создание тематических игровых зон

Организация пространства также играет важную роль в процессе игры. Создайте тематические игровые зоны, которые будут стимулировать детскую активность и воображение.

Например:

- **Зона «Магазин»:** позволяет детям играть в ролевые игры, развивая навыки общения и математическое понимание (счет, обмен).

- **Зона «Строительная площадка»:** способствует развитию мелкой моторики и пространственного мышления через конструирование.

- **Зона «Творчество»:** включает рисование, лепку и ручные работы, что развивает творческие способности и фантазию.

3. Интеграция игры в учебный процесс

Воспитатели могут интегрировать различные образовательные темы через игру. Например, изучение цветов можно сопровождать игрой в «Собери радугу», где дети должны находить различные предметы определенного цвета. Это позволяет одновременно учить и развлекать, что увеличивает уровень усвоения информации.

4. Включение родителей в игровой процесс

Семья является важной частью процесса обучения. Проводите совместные игровые мероприятия, где родители могут участвовать в играх вместе с детьми. Это не только укрепляет связь между родителями и детьми, но и показывает родителям важность игры в обучении. Родители могут проводить мастер-классы, делиться опытом игры и предлагать свои идеи для игрового процесса.

5. Наблюдение и адаптация

Регулярное наблюдение за игровыми процессами поможет воспитателям понимать, какие игры и активности наиболее привлекательны для детей. Это также даст возможность адаптировать игровые планы в зависимости от интересов и уровня развития детей. Важно, чтобы педагог был готов внедрить новые идеи и изменять планы в ходе работы.

6. Создание безопасной и поддерживающей среды

Безопасная игровая среда позволяет детям исследовать и обучаться без страха. Воспитатели должны создать пространство, где дети могут безопасно пытаться, ошибаться и учиться на своих ошибках. Это включает в себя подготовку всех игр и материалов, обеспечение адекватного наблюдения, а также создание атмосферы доверия и поддержки.

Выводы

Игра — это не только развлечение, но и мощный метод обучения, который помогает детям развивать социальные, эмоциональные и когнитивные навыки. Интеграция игры в образовательный процесс позволяет повысить мотивацию, вовлеченность и удовольствие от обучения.

Педагоги, стремящиеся максимально использовать игровые моменты в обучении, должны обращать внимание на разнообразие игровых форматов, создание вдохновляющих игровых зон, активное участие родителей и адаптацию подходов к интересам детей. В итоге, правильная организация игровой активности в дошкольных учреждениях создаст условия для всестороннего развития ребенка и подготовит его к успешному обучению в будущем.

Заключение

Процесс обучения детей в дошкольном возрасте должен основываться на его естественной любознательности и интересе к окружающему миру. Игра,

как основной метод обучения, предоставляет педагогам уникальную возможность не только учить, но и воспитывать, развивать, формировать личность ребенка. С каждым годом всё больше образовательных учреждений осознают важность игр в обучении, что, безусловно, положительно скажется на будущих поколениях. Важно, чтобы каждый педагог превращал обучение в увлекательное, интересное и безопасное занятие, предоставляя детям возможность учиться, находясь в игре.

Литература:

1. Козлова, С. А., Куликова, Т. А. Дошкольная педагогика. — М.: Академия, 1998. — Текст: непосредственный
2. Николенко, Л. А. Игры в педагогическом процессе. Методические рекомендации / Л. А. Николенко. — М.: Просвещение, 1997 г. — Текст: непосредственный
3. Подкасистый, П. И., Хайдаров, Ж. С. Технология игры в обучении и развитии / П. И. Подкасистый. — М.: Просвещение, 1996 г. — Текст: непосредственный

Как создавать школьные проекты. Важность и идеи для их реализации

Журавлева Галина Николаевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 18 г. Сочи (Краснодарский край)

Изучение школьных предметов дает нам фундаментальные знания об окружающем мире. Мы узнаем о строении Вселенной, особенностях нашей планеты, ее живом мире, истории и современном состоянии человечества, а также о законах, управляющих процессами на Земле и в космосе. Эти знания формируют нашу картину мира. Однако, как подчеркивали еще древние мыслители, «многознание ума не добавляет». Знания сами по себе важны, но куда более ценно умение добывать новые, адаптироваться к постоянно меняющемуся миру и, что особенно важно, эффективно действовать в нем. В эту новую технологическую эпоху больше всего ценятся междисциплинарность, навыки межличностного общения и цифровое мастерство. И один из простых способов прорабо-

тать эти моменты — это школьные проекты в образовательных учреждениях. Но что это такое и почему они так важны?

Ключевые слова: система образования, школьные проекты, технологические навыки.

Ничему тому, что важно знать, научить нельзя, — все, что может сделать учитель, это показать дорожки.

Р. Олдингтон

Система образования не готовит молодежь к трудовой деятельности. Компании ищут профили, обладающие навыками общения и межличностного общения, а также навыками работы с цифровыми инструментами.

Школьные проекты, хотя и являются традиционным методом работы образовательных учреждений, могут многое сделать для улучшения этой ситуации. Давайте посмотрим, как они могут помочь нам развить стратегические навыки нового века посредством применения в определенных областях деятельности [1, с. 46].

Что такое школьные проекты?

Школьные проекты — это образовательные стратегии, в которых реализуется интерактивное обучение. Для их реализации работают команды, разделяющие интерес к общей теме, с сильным междисциплинарным уклоном [2, с. 32]. Таким образом, стимулируется как совместная работа, так и социальные навыки.

Эти образовательные проекты реализуются в течение учебного дня, когда учитель организует класс для выполнения домашнего задания. Там учащиеся выберут область деятельности, чтобы создать проект, в котором они смогут применить свои знания и творческие способности. Из этого получится конкретный продукт, который будет оценен учителем [3, с. 79].

Зачем внедрять модель обучения на основе школьных проектов?

Эта стратегия основана на модели **обучения на основе проектов**. Этот проект примечателен тем, что ставит учащихся в центр образовательного процесса в качестве активных субъектов и участников.

В **школьных проектах** опыт и процесс разработки ценятся больше, чем результаты. Поскольку в ходе них переплетаются несколько стратегий, навыков, ролей и задач, связанных с различными стилями обучения.

Процесс школьных проектов включает в себя множество важных навыков.

Преимущества школьных проектов

— Правильный выбор **школьного проекта** может мотивировать учащихся

— Он связывает школьное обучение с его применением в повседневной жизни

— Это позволяет проводить совместную работу по накоплению знаний

— Улучшает навыки межличностного общения учащихся

— Показывает взаимосвязь предметных областей в реальной жизни

— Развивайте дух сообщества

— Готовит учащихся к трудовой жизни

Какие навыки используются в школьных проектах?

Во время **школьных проектов** проводится комплексная подготовка, направленная на использование талантов каждого учащегося [4, с. 67]. Но являются ли навыки, которые вы развиваете, теми, которые требуются будущему рынку труда?

Да. Он не только развивает технологические навыки, но и развивает у участников сочувствие, сотрудничество и напористое общение.

Школьные проекты развивают навыки, которые понадобятся учащемуся на рабочем месте.

Роль учителя во время школьных проектов

Мы должны подчеркнуть важность педагогической роли при разработке **школьных проектов**. Потому что, если они не приведут к адекватному сопровождению, это может подорвать преимущества этой стратегии [5, с. 90]. Вот почему следующие ограничения рекомендуются в зависимости от среднего возраста учащихся.

1) Роль учителя в школьном проекте: для учащихся в возрасте от 7 до 8 лет.

Для этого возрастного диапазона рекомендуется, чтобы роль учителя во время **школьных проектов** была сильной руководящей. Проблемные ситуации будут подняты им, и он будет руководить деятельностью в дополнение к прослушиванию, обучению и работе над содержанием.

2) Роль учителя в школьном проекте: для учащихся в возрасте от 9 до 11 лет.

В этом случае педагогу необходима роль модератора. Молодые люди начинают обретать свой голос и вместе с учителем будут искать ситуацию, которую необходимо разрешить, исходя из их интересов. Это нормально и желательно, чтобы учащийся познакомился с методологиями **разработки проектов** и начал развивать свои навыки принятия решений.

3) Роль учителя в школьном проекте: для учащихся в возрасте от 11 до 14 лет.

Учитель будет просто руководителем, полностью оставив разработку **школьных проектов** ученику. Он найдет интересующие его темы, предложит стратегии, разработает планирование на основе целей и создаст связи с академи-

ческим содержанием и контекстом проекта [6, с. 88]. Учитель будет только сопровождать процесс.

Каковы направления деятельности школьного проекта? Типы и примеры.

В области деятельности **школьный проект** намекает на предметную область интереса, на которой будет сосредоточен указанный проект. Мы выбрали те, которые, по нашему мнению, наиболее соответствуют индивидуальным потребностям учащихся, например, те, которые определены национальными и международными организациями в качестве приоритетных. Это:

- Научный
- Практическая жизнь
- Культурно-художественный
- Спортивный

Из каждого из них будут получены конкретные продукты, которые необходимо оценивать с учетом реалий учащихся, их контекста и их возможностей.

Идеи школьных научных проектов.

Научное направление деятельности в **школьных проектах** способствует решению проблем, связанных с применением точных наук [7, с. 16].

Некоторыми примерами **школьных проектов** в области науки могут быть:

- Создание роботов.
- Создание компьютерных программ.
- Изучение качества воды в местной реке.
- Влияние света на рост растений.

Творческие проекты для детей младшего школьного возраста

В этой области деятельности ценится применение специальных знаний социальных наук при разрешении конфликтов.

Некоторые **проектные идеи для детей младшего** школьного возраста, связанные с практической жизнью:

- Разработка «Узоров и орнаментов на посуде».
- Создание «Детских журналов».
- Создание оригинальных рецептов из продуктов домашнего обихода.

Идеи школьных проектов для старших классов: искусство и культура

Ожидается, что в **проектах такого типа** учащийся реализует свои художественные навыки. Применение эстетических концепций и критических способностей поможет придумать практические решения повседневных конфликтов [8, с. 46].

Мы оставляем вам несколько **идей школьных проектов для старших классов** в этой области деятельности:

- Постановка пьесы.
- Идеал личности в портретах художников разных эпох.
- Спасение устных городских легенд с помощью письма.

Идеи для спортивных школьных проектов

Занятия спортом включают в себя сильный компонент совместной работы, сочувствия, общения и солидарности.

Эти идеи для спортивных **школьных проектов** могут быть вам очень полезны:

— Создание спортивного инвентаря из переработанных продуктов. Вы также можете ознакомиться с идеями экологических школьных проектов по ссылке.

— Спортивные чемпионаты.

— Создание альбома с основными фигурами и историей национального спорта.

Структура школьного проекта. Какие компоненты он должен включать?

В этом вопросе мы должны быть категоричны. Каждый **школьный проект** должен быть междисциплинарным. Таким образом, учитель обеспечивает индивидуальное освоение учащимися новых навыков, одновременно поощряя их активное участие.

Школьные проекты всегда должны подчиняться правилу междисциплинарности.

Примеры школьных проектов.

Теперь, когда мы ознакомились с наиболее важной информацией о **школьных проектах**, остается задаться вопросом, действительно ли они так эффективны? Действительно ли учащиеся получают выгоду от присоединения к этим инициативам?

*Работа над проектами активизирует самостоятельную мыслительную и познавательную деятельность учащихся, развивает их способность к критическому анализу и творческому поиску. Ученики учатся находить оригинальные решения проблем. Проектная деятельность, пронизывающая весь школьный курс, помогает ребенку осознать свои интересы и предпочтения, а также определиться с будущей образовательной и профессиональной траекторией. В этой статье мы рассмотрели, что такое **школьные проекты** и почему они так важны для размышлений о новом управлении школой, адаптированном к потребностям нового века. Мы также рассмотрели роль учителя в их разработке и то, как использовать определенные навыки в определенных областях деятельности с междисциплинарным подходом.*

Литература:

1. Байбородова Л. В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. — М.: Просвещение, 2013. — 175 с. — (Работаем по новым стандартам).
2. Байбородова, Л. В., Харисова И. Г., Чернявская А. П. Проектная деятельность школьников // Управление современной школой. Завуч. — 2014. — № 2. — С. 94–117.
3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург, 1996.
4. Бородкина, Э. Н. Реализация целевых образовательных проектов школы и семьи как форм соуправления образовательным учреждением на основе партнерства и сотрудничества // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. — 2013. — № 3. — С. 50–57.
5. Бухвало В. А. Общая методика развивающего обучения. — Рига, 2001.
6. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации. — Народное образование. — М., 2000, № 9, с. 177–180.
7. Вебер, С. А. О механизме реализации личностных ресурсов старшеклассников через проектную деятельность // Воспитание школьников. — 2013. — № 1. — С. 16–23.
8. Глухарева, О. Г. Влияние проектного обучения на формирование ключевых компетенций у учащихся старшей школы // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2014. — № 1. — С. 17–24.

Цифровая экосистема как инструмент интеграции теории и практики в образовании

Кадысева Анита Рашидовна, студент

Научный руководитель: Слизкова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета (Тюменская область)

В статье рассматривается проблема разрыва между теоретическим образованием и практическим применением знаний в современном образовательном процессе. В качестве решения предлагается модель интеграции проектной дея-

тельности в образовательный процесс через создание целостной цифровой экосистемы. Данная экосистема призвана объединить усилия образовательных учреждений, бизнес-структур и научного сообщества, трансформируя традиционное обучение в практико-ориентированную среду для развития инновационного потенциала учащихся.

Ключевые слова: цифровая экосистема, проектная деятельность, инновационное образование, наставничество, профессиональная подготовка.

В современном обществе стремительное технологическое развитие диктует новые требования к системе образования. Эти вызовы перемещают фокус с простого накопления теоретических знаний на их интеграцию в практическую деятельность. [1] В настоящее время система образования должна не только передавать знания, но и формировать у обучающихся способность применять их для решения реальных задач. Проектная деятельность давно признана одним из наиболее эффективных педагогических инструментов для реализации данной задачи, однако её потенциал раскрывается не полностью из-за разрозненности образовательной и практической среде [2, 3, 4, 5].

Актуальность данного исследования заключается в поиске механизмов интеграции проектного метода в непрерывный образовательный процесс через использование цифровых технологий. Целью исследования является разработка концепции цифровой экосистемы, обеспечивающей глубокую и эффективную интеграцию проектной деятельности в образовательный процесс на всех уровнях.

Для эффективного решения поставленной задачи предполагается разработка комплексной онлайн-платформы [6, 7].

Архитектура платформы базируется на четырёх основных функциональных компонентах, подробное описание которых представлено в таблице 1. Каждый из компонентов обеспечивает выполнение специфических задач в рамках единой экосистемы.

Первый её компонент будет отвечать за коммуникацию между пользователями. В этом разделе участники смогут вести обсуждения на форумах, обмениваться личными сообщениями, планировать мероприятия с помощью общего календаря и объединяться в тематические группы по интересам.

Второй компонент платформы направлен на образовательный процесс. Здесь будет размещена вся необходимая информационная база и учебные материалы. Пользователи получают возможность самостоятельно разрабатывать образовательные программы и вести учёт своих достижений в электронном портфолио.

Отдельное внимание уделяется системе наставничества. Специальный раздел платформы предоставит доступ к базе наставников, позволит записываться на консультации и отслеживать результативность образовательного процесса.

Важной частью платформы станет проектный блок. В нём будет размещаться каталог всех реализуемых инициатив, информация о финансировании проектов, инструменты для их управления, а также площадка для презентации полученных результатов.

Таблица 1. Компоненты платформы

Компонент платформы	Функциональные возможности
Коммуникационный модуль	— Форумы для обсуждений — Система личных сообщений — Общий календарь мероприятий — Формирование тематических групп по интересам
Образовательный модуль	— Хранение информационной базы и учебных материалов — Инструменты для разработки образовательных программ — Ведение электронного портфолио достижений
Модуль наставничества	— Доступ к базе данных наставников — Система записи на консультации — Мониторинг эффективности образовательного процесса
Проектный модуль	— Каталог реализуемых инициатив — Информация о финансировании проектов — Инструменты управления проектами — Площадка для презентации результатов

Внедрение такой интегрированной платформы позволит централизовать все рабочие процессы, значительно улучшить взаимодействие между участниками и оптимизировать работу над различными задачами и проектами. Это создаст единую удобную среду для всех участников образовательного и проектного процессов.

Реализация подобного продукта направлена на достижение комплексной системы результатов, имеющих существенное значение для развития образовательной сферы. Прежде всего, предполагается устранение существующего разрыва между теоретическим обучением и практической деятельностью, что позволит сформировать более целостный и эффективный образовательный процесс.

Значительное внимание уделяется повышению качества профессиональной подготовки специалистов. Это будет достигнуто за счёт совершенствования

ния системы обучения и развития компетенций, что, в свою очередь, повысит конкурентоспособность выпускников на современном рынке труда.

Важным результатом станет формирование инновационной экосистемы, которая будет способствовать развитию научно-технического потенциала и стимулировать внедрение передовых технологий в образовательный процесс. Это создаст благоприятные условия для генерации новых идей и их практической реализации.

Особую роль играет развитие практических навыков обучающихся через активное вовлечение их в проектную деятельность. Такой подход обеспечит формирование востребованных профессиональных компетенций и практических умений, необходимых для успешной реализации современных профессиональных задач.

В совокупности эти результаты создадут эффективную образовательную среду, отвечающую актуальным требованиям к подготовке специалистов и способствующую развитию инновационного потенциала общества.

Заключение

Создание интегрированной цифровой экосистемы является перспективным направлением развития современного образования. Предложенная концепция способствует формированию нового поколения инноваторов, способных эффективно применять полученные знания в практической деятельности.

Литература:

1. Сибгатова Р.Р., Мухаметшина К.Ш., Лоскутова Д.А. От теории к практике: разрыв между академическими знаниями и реальной жизнью // Материалы XVII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2025/article/2018037188> (дата обращения: 25.08.2025).
2. Кадысева, А.А. Сетевое взаимодействие школы и вуза в организации проектной деятельности школьников 5–11 классов в условиях дистанционного образования / А.А. Кадысева, Т.М. Колесникова, Ю.Р. Садовская // Финансовая экономика. — 2021. — № 2. — С. 55–59. — EDN LYDHCF.
3. Бойцова, А.А. Проектная деятельность как средство интеграции предметов естественнонаучного цикла в школе / А.А. Бойцова // Человек и образование. — 2013. — № 4 (37). — С. 185–188. — EDN RSUPYE.

4. Ильясова И. С. Проектирование как способ интеграции учебной и практической деятельности студентов педагогического вуза
5. Садовская, Ю. Р. Проектная деятельность как способ формирования высокомотивированных и одаренных учащихся / Ю. Р. Садовская, А. А. Кадысева // XXIX Ершовские чтения. Педагогическое образование: вызовы времени: сборник научных статей, Ишим, 06 марта 2019 года / отв. ред. С. А. Еланцева. — Ишим: Изд-во ИПИ им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, 2019. — С. 61–62. — EDN RCOGRU.
6. Кухаренко, Е. Г. Использование цифровых платформ в образовательной деятельности / Е. Г. Кухаренко, П. А. Жолтикова // Экономика и качество систем связи. — 2025. — № 1 (35). — С. 23–37. — EDN ZAKECZ.
7. Смирнова, Ж. В. Проектная деятельность обучающихся с применением современного педагогического инструментария / Ж. В. Смирнова, О. Т. Черней, Е. А. Костылева // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71–4. — С. 268–271. — EDN QVQNGR.

Музыкально-дидактические задания: сущность и классификация

Мигурская Полина Евгеньевна, аспирант

Московский педагогический государственный университет

Настоящая статья посвящена музыкально-дидактическим заданиям, предназначенным для обучающихся в старших классах общеобразовательных школ. Раскрывается сущность данного понятия. Приводится соответствующая классификация.

Ключевые слова: музыкально-дидактические задания, классификация, музыкально-эстетические суждения, идейно-художественная оценка.

Известный отечественный педагог-музыкант, композитор, академик Д. Б. Кабалевский, подчеркивая важность процесса формирования музыкально-слушательской культуры у подрастающего поколения, считал, что он должен быть выстроен на понимании музыки, как феномена отражения окружающей действительности в образной форме: «Понять музыкальное (и вообще всякое художественное) произведение — значит понять его жизненный замысел, понять, как переплавил композитор этот замысел в своем творческом сознании... естественно, что слушателю не менее интересно узнать и то,

как сложилась жизнь этого произведения. Все это я называю «биографией художественного произведения» и глубоко убежден, что знания этих «биографий» и составляют основу художественного образования слушателей» [4, с. 31].

Можно подчеркнуть, что при подобной трактовке содержания музыкального искусства, основополагающим является подведение школьников к пониманию различных взаимосвязей музыки и существующей реальности, чему служат такие фундаментальные понятия музыкального искусства, как жанровая основа музыки, интонация, музыкальный образ, музыкальная драматургия, стиль, взаимосвязь музыки с другими видами искусства и прочее.

Продолжая традиции Д. Б. Кабалеvского и опираясь на высказанные им идеи, профессор Л. А. Безбородова разрабатывает эффективный метод, способствующий активизации процесса формированию музыкально-слушательской культуры обучающихся в старших классах общеобразовательных школ, — систему музыкально-познавательных заданий.

Вместе с тем, результаты проведенного концептуального анализа специфических характеристик музыкально-познавательного задания позволили исследователю определить его сущность как «вопросно-ответную форму, обращенную на раскрытие логики построения музыкальных образов» [2, с. 14]. Утверждая, при этом, что каждый ответ на вопрос такого задания является результатом самостоятельного творчества школьников и составляет шаг к активному осмыслению музыкальных впечатлений, личного жизненного опыта слушателей, ведущий их через образно-смысловой анализ прослушанного к постижению идейно-художественного замысла композитора.

Однако для подобных заданий характерна предварительно заданная установка на понимание воспитанниками художественно-образного решения познавательного вопроса. Причем, «выступая в качестве слушателя, учащийся призван выполнять любое музыкальное задание, опираясь на образную ткань произведения, исследуя его стержневую идею, мировоззрение композитора» [2, с. 7].

Ответ на основной вопрос задания оформляется в виде идейно-художественной оценки, за которой стоит эстетическое восприятие окружающей действительности, чувств, настроений человека, воплощенных композитором. Музыкальный текст произведения, его образное содержание становится основой познавательного задания и средством его выполнения.

При этом, профессор Л. А. Безбородова, интегрируя аналитическую и технологическую составляющие исследования в единый конструкт, разрабатывает «классификацию познавательных заданий, основывающуюся на комплексном

воздействии разных видов искусства при понимании музыкального образа произведений слушателями» [3, с. 112].

Предлагаемая модель включает в себя следующие группы заданий

Группы заданий	Виды заданий
Направленные на подготовку к целостному восприятию	<ul style="list-style-type: none"> — Подбор литературного, музыкального и изобразительного материала; — Определение биографических особенностей жизни композитора, писателя и художника; — Выявление характерных черт их творчества; — Выяснение творческой истории создания музыкального произведения; — Объяснение связи музыкального явления с жизнью общества через знакомые образы изобразительного искусства и литературы; — Раскрытие основных музыкальных понятий и терминов, с опорой на знания по разным видам искусства
Направленные на анализ произведения, его основных средств выразительности	<ul style="list-style-type: none"> — Выявление интонационной логики звучания; — Установление жанровых особенностей и композиционной структуры произведения, с привлечением известного в литературе и живописи; — Определение круга музыкальных образов, их главной и второстепенной роли; — Раскрытие психологической логики музыкальных образов; — Выяснение сюжетной логики звучаний
Направленные на эстетическую оценку идейно-художественного содержания произведения	<ul style="list-style-type: none"> — Понимание мировоззрения композитора, писателя, художника; — Обобщение стилевых особенностей их творчества; — Выяснение исторического значения их творчества; — Сопоставление различных художественных трактовок одного образа; — Сравнение оцениваемых произведений с другими сочинениями этих авторов

Причем исследователь рекомендует: применяя вышеизложенную систему, следует опираться на последовательный подход: отталкиваясь от музыкальных произведений с простым построением, с доступным музыкальным языком, идя к более сложным. Используя, наряду с этим, ассоциации от знакомых образов, изучаемого в школе предмета — литературы или истории, затем к менее знакомым образам изобразительного искусства, далее — к изучению крупных циклических музыкальных произведений с показом комплексной корреляции различных видов искусства — форм творчества при истолковании одного художественного образа.

Кроме этого, обосновывается необходимость использования на музыкальных занятиях взаимосвязи разновидностей искусства, поскольку они имеют общий предмет, выполняют общие функции, представляют собой средство общения, способ ценностной ориентации, инструмент познания и орудие практического духовного преобразования общества, то есть, «все виды искусства находятся в диалектическом взаимодействии» [2, с. 9].

Можно отметить, что музыковед О.А. Апраксина также подчеркивает важность синтеза искусств для формирования у воспитанников представления о специфике музыки, чем она «отличается, например, от картины, что в ней каждое мгновение что-то происходит, звуки или повторяются, или меняются, соединяются в различные мелодии, состоящие из разных, сходных или контрастных фраз» [1, с. 71]. Однако, чтобы это отметить, прочувствовать, понять, необходимо, по ее словам, учиться слушать музыку.

Тожественную позицию высказывает и музыкант-просветитель, педагог В.Н. Шацкая. Так, в своих трудах она отмечает: «Умение слышать и слушать музыку — не прирожденное качество. Оно должно быть воспитано, развито в учении, и здесь огромная роль принадлежит педагогу» [5, с. 78]. Следует подчеркнуть, что исследователь одна из первых в России предложила комплексно использовать различные виды искусства в воспитании подрастающего поколения.

В упомянутом контексте, система музыкально-познавательных заданий, предложенная профессором Л.А. Безбородовой, выступает как действенное средство формирования и эволюции (понимаемой, в данном случае, как процесс количественных и качественных изменений) музыкально-слушательской культуры старшеклассников, что нашло подтверждение в процессе проведения экспериментального обучения.

Литература:

1. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / О.А. Апраксина. — М.: Просвещение, 1983. — 224 с.
2. Безбородова, Л.А. Музыкально-познавательные задания как средство формирования слушательской культуры старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.А. Безбородова. — Москва, 1981. — 16 с.
3. Безбородова Л.А., Мигурская П.Е. Музыкально-слушательская культура человека / Л.А. Безбородова, П.Е. Мигурская // Журнал изящных

- искусств. Наука и образование. — Выпуск 2. — СПб.: Планета музыки, 2024. — С. 111–118.
4. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. — М.: Советский композитор, 1977. — 252 с.
 5. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая; [вступит. ст. д-ра пед. наук, проф. Н. А. Ветлугиной]. — М.: Педагогика, 1975. — 198 с.

К вопросу о необходимости развития гибкого мышления у учеников начальной школы

Рысюкова Юлия Васильевна, PhD, заместитель директора

Республиканский научно-методический центр развития образования
Республики Узбекистан (г. Ташкент, Узбекистан)

В данной статье описываются основные характеристики гибкого мышления и его аспектов, а также методы формирования и развития гибкого мышления в системе школьного образования.

Ключевые слова: гибкое мышление, когнитивность, мышление роста, гибкость ума, ригидное мышление, рефрейминг, метод трудные вопросы.

Стратегия развития Нового Узбекистана на 2022–2026 годы определила основные приоритетные реформы развития страны и общества [1]. Одним из приоритетов является улучшение системы образования, а также проведение справедливой социальной политики, развитие человеческого капитала. Формирование и развитие человеческого капитала в современных условиях осуществляется под влиянием таких основных факторов: политическое и социально-экономическое развитие страны, ее демографический потенциал, верховенство закона, безопасность граждан, качество образования и здравоохранения. В стратегии ЮНЕСКО на 2022–2029 гг. указано, что преобразование технического и профессионального образования и подготовки (ТПОТ) как путь, по которому люди могут учиться, работать и жить; как катализатор цифровой и зеленой трансформации и устойчивой экономики и вектором социальной сплоченности и справедливости. Она принимает во внимание влияние изменения климата, ценность неформальной экономики, демографическую трансформацию и широкое использование искусственного интеллекта

[3]. Саммит «Преобразование образования», созданный Генеральным секретарем ООН в сентябре 2022 г., закрепил обязательства Правительств создавать более инклюзивные, устойчивые и актуальные системы обучения на протяжении всей жизни, которые удовлетворяют меняющиеся потребности в навыках и переходу к зеленым и цифровым экономикам. Такое преобразование требует новой парадигмы образования, а именно обучение на протяжении всей жизни с гибкими путями для подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов. Этот подход призывает к выявлению и прогнозированию навыков, необходимых для перехода к цифровым и зеленым экономикам. Он опирается на усиление социального диалога, участие работодателей и гражданское общества, включая молодежь.

Узбекистан, следуя современным тенденциям в сфере зеленых и цифровых экономик, определил стратегически важные направления для развития страны и общества. Эти тенденции создают предпосылку качественно менять формы и методы обучения с учетом современных запросов и достижений общества, создавая предпосылку корректирования педагогической теории и практики.

В педагогической науке принято считать, что эффективность деятельности каждого преподавателя определяется его профессионализмом, умением адаптироваться к изменяющейся образовательной информационной среде.

Модернизация образования создает потребность в развитии профессиональной компетентности преподавателя, вместе с тем видоизменяя его научно-методическую, исследовательскую деятельность, отвечающей современным вызовам времени. Это обстоятельство влечет за собой качественные изменения в организации и осуществлении образовательного процесса, включая повышение педагогического мастерства преподавателя; формирование и развитие у него современных профессиональных компетенций, не исключая совершенствование гибких навыков и умения использовать искусственный интеллект. К примеру, одним из важнейших условий эффективности деятельности преподавателя становится его способность к быстрой адаптации к изменяющимся условиям информатизации образования, что предполагает во многом иную (по содержанию и направленности) готовность преподавателя к профессиональной деятельности.

Существуют разные виды профессиональной деятельности преподавателя: обучающая, воспитывающая, организующая и исследовательская [6]. Большое внимание современному учителю необходимо уделять научно-методической web-деятельности, а именно, умение самостоятельно находить новые подходы к осуществлению и усовершенствованию педагогической деятельности с по-

мощью цифровых технологий. Для реализации этих навыков необходимо развивать и совершенствовать гибкое мышление (мышление роста).

Мышление роста — это способность мозга адаптироваться к новым, изменяющимся или неожиданным обстоятельствам, переключаясь между разными концепциями или подходами к задаче. Это ключевой аспект когнитивных способностей, который позволяет индивиду эффективно реагировать на изменения, генерировать новые идеи и решать проблемы в нестандартных ситуациях.

Гибкость ума — это не просто способность быстро менять стратегии мышления, но и умение видеть ситуации с разных точек зрения, быть открытым к новым идеям и адаптироваться к переменам [7].

Гибкое мышление является ключевым элементом для развития и поддержания когнитивных способностей, необходимых для успешной адаптации и решения сложных задач в быстро меняющемся мире. Оно позволяет быть более отзывчивым к окружающей среде, эффективным в решении проблем и инновационным в подходах к задачам и принятии решений.

Гибкое мышление — это способность задействовать разные типы мышления (аналитическое, синтезирующее, творческое) в зависимости от целей и потребностей ситуации [4].

Гибкое мышление включает в себя несколько ключевых аспектов:

Адаптация. Гибкость мышления позволяет индивиду быстро адаптироваться к изменениям в окружающей среде или условиях задачи. Это означает способность переосмысливать и корректировать свои подходы в ответ на новую информацию или изменения в ситуации.

Творчество. Оно тесно связанное с гибкостью мышления, творчество отражает способность генерировать новые идеи, подходы и решения. Гибкое мышление способствует творческому процессу, позволяя выходить за рамки стандартных схем и привычных решений.

Восприятие разных точек зрения: этот аспект гибкости мышления включает в себя открытость к новым идеям и мнениям, а также способность рассматривать проблемы и ситуации с различных сторон. Он способствует более глубокому пониманию и эффективному решению конфликтов, улучшая межличностные отношения и сотрудничество. (Табл. 1)

Как видно из вышеприведенной таблицы, личности, у которых развито гибкое мышление, легче адаптируются к изменяющимся условиям и способны принимать новые и нестандартные решения, что в свою очередь способствует эффективному принятию и внедрению современных тенденций.

Таблица 1. Сравнение проявления гибкого и ригидного типов мышления

Гибкое мышление	Ригидное мышление
Способность быстро адаптироваться к ситуации	Пассивное принятие любых идей, встречающихся на нашем пути
Умение находить новые варианты действий	Необдуманное принятие чужих убеждений
Способность действовать в незнакомых ситуациях	Изменение своим принципам в связи с пожеланиями других людей

Образованная молодежь является фундаментом Нового Узбекистана. Завтрашний день и благосостояние нашей планеты зависят от того, какими станут и достигают совершенства наши дети. Наша главная задача — создать необходимые условия для проявления молодёжью своего потенциала [2]. В этой связи большой упор необходимо делать на формирование и развитие у нынешней молодежи современных компетенций, включая группу навыков, которые помогут развивать Новый Узбекистан.

Важным звеном в формировании и развитии современных навыков являются учителя системы дошкольного и школьного образования. В этом вопросе на учителей возлагается не только обучение предметным компетенциям (*hard skills*), но и гибких навыков (коммуникативные навыки, умение работать в команде, эмоциональный интеллект, гибкое мышление и другие). Корневая идея гибкого мышления заключается в том, что мозг способен меняться. Несмотря на то, что у мозга снижается гибкость после 25 лет, он все же может меняться в положительную сторону, если есть желание и мотивация. Таким образом можно изменять мозг через осознанное обучение.

К техникам осознанного обучения относится «рефрейминг»- специальный прием, который позволяет изменить точку зрения человека на иную, порой даже противоположную. В частности, рефрейминг полезен в ситуации, когда нужно изменить негативное отношение к чему-либо на позитивное. Например, учащаяся молодежь часто сталкивается с боязнью ошибиться и поэтому болезненно относится в случае совершения ошибок. В результате теряется интерес к новому, к самостоятельности, снижается учебная и познавательная мотивация. А это может привести к отказу от дальнейшего обучения и к прекращению личностного и профессионального развития. (рис. 1)



Рис. 1. Приемы техники «Рефрейминг»

Еще одним методом развития гибкого мышления служит «Трудные вопросы». Суть метода заключается в том, чтобы ответить на трудные открытые вопросы, на которых нет однозначного или правильного ответа. Ответы необходимо обосновывать и приводить много аргументов.

1. Что из мира природы вспоминается вам, когда вы гуляете по городу? Почему?
2. Что дольше продержится, ледяной куб или бисквит? Почему?
3. Что болезненнее, предательство друга или разбитое колено? Почему?
4. Что говорит больше, улыбка или хмурость? Почему?
5. Что громче, сказанные слова или выражение лица? Почему?
6. Что дальше находится от вашего прикосновения, отдалённая гора или мечта? Почему?

Каждый из вопросов, приведенных выше, может послужить основой для дискуссии в классе (группе, команде).

После того как участники ответили на эти вопросы, предлагается следующее задание — придумать как можно больше вопросов такого типа. Вопросы, придуманные участниками, также можно предлагать для обсуждения малым группам или классу. Этот метод способствует развитию навыков выражать и отстаивать свое мнение, умело аргументировать свою точку зрения, находить непривычное в привычных вещах, другими словами, формирует креативное мышление и коммуникативные навыки.

Подводя итоги, можно прийти к выводу, что в повседневной жизни и профессиональном росте гибкость мышления играет важную роль. В личной жизни, гибкое мышление помогает лучше справляться со стрессом, принимать обоснованные решения и поддерживать здоровые межличностные отношения,

позволяя видеть ситуации с различных точек зрения. Таким образом гибкое мышление способствует формированию эмоциональной устойчивости и психологическому благополучию. В профессиональной сфере, оно способствует инновационности, креативности и эффективности в решении задач. Люди с развитой когнитивной гибкостью лучше адаптируются к быстро меняющимся рабочим условиям, легче осваивают новые навыки и эффективнее справляются с многозадачностью. Таким образом, развитие гибкости мышления является ключевым компонентом для личностного роста и профессионального успеха.

Однако до сих пор развитию гибкого мышления у школьников не уделяется должного внимания. Причиной этому может быть неготовность учителей интегрировать методику развития гибкого мышления с методикой преподавания школьных дисциплин.

Вышеизложенное создает предпосылку для усовершенствования системы подготовки педагогических кадров:

1. Обновление учебного плана и учебных программ педагогических вузов, путем включения обучения методике формирования и развития гибкого мышления на базе предметов гуманитарного, точного (математика, информатика), естественно-научного и социального блоков.
2. Разработка и внедрения обучающего модуля для повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров на базе Национального исследовательского института имени Абдуллы Авлони.
3. Организация и проведение обучающих семинаров и тренингов, направленных на формирования понимания о важности развития гибкого мышления у учащейся молодежи для действующих педагогов системы дошкольного, школьного и высшего образования.
4. Повысить качество методической и психологической поддержки, с учетом индивидуальных потребностей участников образования.

Литература:

1. Указ Президента Республики Узбекистан от 28 января 2022 года № УП-60.
2. Доклад Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева на 72-сессии Генеральной Ассамблеи ООН.
3. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385252/> дата обращения 26.02.2025.
4. Власов М. Гибкость мышления. Available at: <https://psichel.ru/gibkost-myshleniya/>

5. Кэрол Дуэк Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей, — 8 изд. — Москва, 2006.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учебное пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. — М.: Аспект-пресс; 1995. — 271 с.
7. <https://alpinadigital.ru/blog/kak-razvit-kognitivnyyu-gibkost/> дата обращения 24.03.2025.

Развитие интереса к музыкальному искусству у учащихся младших классов во внеклассной работе

Скаун Наталья Андреевна, студент магистратуры
Херсонский государственный педагогический университет

Статья посвящена актуальной проблеме развития интереса к музыкальному искусству у младших школьников во внеклассной деятельности. В условиях современных образовательных требований особую значимость приобретают методы, способствующие формированию эмоциональной отзывчивости, творческого мышления и устойчивой мотивации к музыкальному творчеству. Автор анализирует противоречия между декларируемыми задачами художественно-эстетического воспитания и реальным уровнем музыкальной культуры учащихся, а также недостаточное использование потенциала внеурочной работы.

В статье рассматриваются теоретические основы развития музыкального интереса, включая принципы интегративности, деятельностного подхода и персонализации. Представлен обзор современных форм внеклассной работы — от традиционных (хоровые коллективы, инструментальные ансамбли) до инновационных (медиастудии, цифровые лаборатории).

Ключевые слова: музыкальное искусство, младшие школьники, внеклассная работа, интерес к музыке, художественно-эстетическое воспитание, инновационные методы обучения, творческая активность.

Развитие интереса к музыкальному искусству у учащихся младших классов представляет собой актуальную педагогическую проблему в условиях современной системы образования. В эпоху цифровой трансформации и смены культурных парадигм музыкальное воспитание сталкивается с новыми вы-

зовами, на которые традиционные методы обучения зачастую не могут адекватно ответить. Современные образовательные стандарты подчеркивают значение художественно-эстетического развития как фундаментального компонента формирования личности. Однако исследования Е. П. Олесиной свидетельствуют о заметном снижении интереса детей к классической и академической музыке, а также о растущем разрыве между школьными программами по музыке и реальными культурными предпочтениями учащихся [2]. Особую значимость приобретает внеклассная работа как наиболее гибкая и перспективная форма музыкального воспитания, позволяющая реализовать инновационные педагогические подходы.

В педагогической литературе проблема развития музыкального интереса рассматривается с различных позиций. Традиционные подходы (К. Д. Ушинский, В. А. Крутецкий) акцентируют важность эмоционального воздействия и систематического музыкального воспитания [6,1]. Современные исследователи (Б. М. Теплова, Е. П. Олесиной) выделяют роль цифровых технологий и проектного обучения в поддержании интереса учащихся [5,3].

В современной научной дискуссии можно выделить два основных направления:

- 1) Деятельностный подход, делающий акцент на практическом музыкальном опыте
- 2) Персонализированное обучение, учитывающее индивидуальные траектории развития

Последние исследования демонстрируют эффективность сочетания этих подходов в рамках интегрированных внеклассных программ, объединяющих исполнительскую, творческую и слушательскую деятельность [4]. Однако потенциал цифровых инструментов и междисциплинарных связей во внеклассной музыкальной работе остается недостаточно изученным в практической педагогике.

Современная педагогическая наука рассматривает развитие музыкального интереса у младших школьников как комплексный процесс, требующий гармоничного сочетания когнитивных, эмоциональных и деятельностных аспектов. Исследования последних лет показывают, что эффективное музыкальное воспитание невозможно без учета возрастных психологических особенностей учащихся и создания условий для их творческой самореализации.

В практике современной школы внеклассная музыкальная работа претерпевает существенные изменения, трансформируясь от традиционных форм к более гибким и инновационным моделям. Если ранее основное внимание уделялось хоровым студиям и инструментальным ансамблям, то сегодня все

большую популярность приобретают музыкальные медиастудии и цифровые лаборатории, позволяющие интегрировать современные технологии в процесс музыкального воспитания. Особый интерес представляет опыт организации виртуальных музыкальных экскурсий, которые значительно расширяют образовательные возможности школы.

Методика организации внеклассной работы строится на последовательном прохождении нескольких взаимосвязанных этапов. Диагностический этап, включающий анкетирование музыкальных предпочтений и тестирование способностей, позволяет создать индивидуальные образовательные маршруты. На содержательном этапе особое значение приобретает тщательный подбор репертуара, учитывающий не только возрастные особенности, но и современные музыкальные тенденции. Технологический этап характеризуется активным внедрением интерактивных методов и цифровых образовательных ресурсов, что значительно повышает мотивацию учащихся.

Оценка эффективности внеклассной работы требует комплексного подхода, учитывающего как количественные показатели (регулярность посещений, участие в мероприятиях), так и качественные изменения (уровень музыкальной грамотности, сформированность ценностного отношения). Особое значение имеет мониторинг социальных показателей, включающий анализ участия в конкурсах и степень удовлетворенности родителей.

Практическая реализация предлагаемой модели требует создания соответствующей материально-технической базы и системной работы по повышению квалификации педагогов. Как показывает опыт передовых образовательных учреждений, наиболее значимых результатов удастся достичь при условии разработки комплексного методического обеспечения и организации сетевого взаимодействия между различными участниками образовательного процесса.

Заклучение. Современная система музыкального воспитания младших школьников требует гармоничного сочетания традиционных педагогических подходов с инновационными цифровыми технологиями. Анализ теоретических источников и практического опыта позволяет выделить ключевые аспекты эффективного развития музыкального интереса у учащихся начальных классов.

Сложившаяся образовательная ситуация диктует необходимость учета трансформации культурных предпочтений современного поколения. Интеграция классических форм музыкальной деятельности (хоровое пение, ансамблевое музицирование) с современными цифровыми форматами (медиастудии, виртуальные лаборатории) создает оптимальные условия для формирования устойчивого интереса к музыкальному искусству.

Особую значимость приобретает трехкомпонентная структура музыкального интереса, включающая когнитивный, эмоциональный и деятельностный аспекты. Практический опыт показывает, что такая комплексная модель способствует повышению вовлеченности учащихся, улучшению исполнительских навыков и развитию осознанного отношения к музыкальной культуре.

Литература:

1. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1972. — 255 с.
2. Олесина Е. П. Функции культуры и искусства в развитии и образовании современной личности в ракурсе междисциплинарного знания. // Учитель музыки. — 2020. — № 3 (50). — С. 9–14.
3. Олесина Е. П. Гуманитаризация образования — Социокультурная среда города — Развитие современных школьников. Монография. М.: ФГБНУ — ИХОиК РАО, 2016. — 244 с.
4. Суслова Н. В. Методика преподавания музыки в начальных классах общеобразовательной школы. Часть I. Пение и вокальная импровизация. М.: ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО, 2022. — 116 с.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — М.: Наука, 2003. — 377 с.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1990. — 528 с.

Методологические подходы к анализу реализации российских традиций вокальной педагогики в музыкальном образовании Китая

Чжоу Юйхан, аспирант

Московский педагогический государственный университет

В статье рассматриваются методологические подходы к анализу реализации традиций российской вокальной педагогики в системе музыкального образования Китая. Опираясь на архивные материалы российской вокальной школы и современные исследования, охарактеризованы ключевые особенности и сущность российских традиций вокального обучения — от формирования школы

в России до педагогических принципов, заложенных выдающимися певцами-педагогами (А.В. Неждановой и др.). Описаны методологические основы исследования (культурологический, теоретико-онтологический и др. подходы). Проведен сравнительный анализ российской и китайской систем вокального образования, выявлены сходства и различия в истории развития, педагогических концепциях, содержании учебных программ и организационных структурах. Особое внимание уделено механизмам внедрения российских вокально-педагогических традиций в музыкальное образование Китая на современном этапе — с опорой на нормативные документы КНР в сфере искусства и образования и опыт двустороннего сотрудничества. Определены перспективы интеграции: постепенное внедрение лучших методов российской школы с учётом китайских культурно-образовательных особенностей, подготовка педагогических кадров и разработка инновационных программ, сочетающих традиции обеих стран. Сделан вывод, что взаимодействие российских и китайских вокально-педагогических традиций способствует обогащению музыкально-педагогической практики и качественному развитию музыкального образования в контексте актуальных задач эстетического воспитания.

Ключевые слова: российская вокальная школа, музыкальное образование в Китае, вокальная педагогика, методологические подходы, культурологический подход, сравнительный анализ, интеграция традиций.

Введение

Российская вокальная школа по праву считается одной из сильнейших в мире, отличаясь богатой историей и устоявшимися педагогическими традициями. Ее становление происходило на основе синтеза итальянской техники и отечественного опыта: в XVIII–XIX вв. в России благодаря деятельности итальянских вокальных педагогов и композиторов, а также их русских учеников была заложена система профессионального вокального образования. К началу XX века русская классическая вокальная школа достигла мировых высот, во многом благодаря плеяде выдающихся певцов-исполнителей и педагогов, среди которых особое место занимает Антонина Васильевна Нежданова (1873–1950) — великая оперная певица и педагог, создавшая собственную вокальную методику обучения. Педагогическое наследие Неждановой, как и многих других мастеров российской вокальной педагогики, составляет суть отечественной вокально-образовательной традиции [1].

Для Китая обращение к российскому опыту вокальной педагогики имеет исторические корни. Еще в начале XX века русские музыканты внесли значи-

тельный вклад в становление профессионального вокального образования в Китае. Так, одним из основателей китайской вокальной школы считается русский педагог Владимир Григорьевич Шушлин (1896–1978, кит. имя Су Шилин), который первым систематически перенес в Китай европейское (в том числе российское) вокальное искусство и методы обучения. В 1950-е годы ряд выдающихся китайских вокалистов (Го Шужэнь, У Тяньцю и др.) прошли стажировки в Московской и Ленинградской консерваториях, что также оказало глубокое влияние на развитие вокального образования в КНР. Эти факты свидетельствуют о давних творческих связях двух стран в области вокального искусства.

В современном Китае наблюдается растущий интерес к изучению и использованию лучших зарубежных педагогических практик, что находит поддержку на государственном уровне. В частности, правительство КНР придает большое значение эстетическому воспитанию и 艺术教育 (ишу цзяюй, искусству в образовании), считая его важной составляющей всестороннего развития личности учащихся. Программный документ Государственного совета КНР «Мнение о всестороннем усилении и совершенствовании работы по эстетическому воспитанию в школах» (2015 г.) прямо указывает на необходимость преодоления слабых звеньев в эстетическом воспитании, внедрения качественных программ по искусству в школах и обеспечения доступности эстетического образования для всех учащихся. В 2020 году выпущено новое постановление КПК и Госсовета, усиливающее данную работу в «новую эпоху», с установкой к 2022 году добиться существенного прогресса: внедрить эстетические дисциплины на всех уровнях образования, усовершенствовать критерии оценивания и подготовки кадров. Эти нормативные акты создают благоприятные условия для творческого взаимодействия с зарубежными системами и открытия более широкого пространства для международного сотрудничества в сфере музыкального образования. В контексте данных инициатив особенно актуальным становится анализ методологии интеграции традиций российской вокальной педагогики в музыкальное образование Китая.

Целью исследования является определение сущностных характеристик российских традиций вокального обучения и их сопоставление с практикой музыкального образования в Китае, а также выявление методологических подходов и конкретных механизмов реализации этих традиций в современных условиях китайской системы образования. Для достижения данной цели в работе решаются следующие задачи: (1) раскрыть особенности и принципы российской вокально-педагогической школы на основе трудов ведущих российских педагогов и исследователей; (2) описать методологические подходы, применимые

к сравнительному анализу вокально-педагогических систем двух стран; (3) провести сравнительный анализ систем вокального образования России и Китая, выявив общие черты и различия; (4) на основе анализа нормативных документов КНР и опыта двустороннего сотрудничества определить механизмы внедрения российских вокальных традиций в музыкальное образование Китая; (5) обозначить перспективы и рекомендации по интеграции и адаптации этих традиций с учетом национально-культурной специфики.

Научная новизна работы состоит в комплексном рассмотрении проблемы интеграции вокально-педагогических традиций в межкультурном контексте на примере России и Китая. Впервые обобщены и систематизированы методологические подходы к анализу реализации художественно-педагогических традиций за рубежом (культурологический, педагогико-онтологический и др.), а также предложена модель поэтапного внедрения элементов российской вокальной методики в образовательную систему другой страны на основе официальных нормативно-образовательных ориентиров КНР. Теоретическая значимость исследования обусловлена вкладом в разработку проблемы взаимодействия национальных педагогических школ и обогащения теории музыкального образования в условиях глобализации и диалога культур. Практическая значимость связана с возможностью применения полученных выводов при разработке программ сотрудничества между российскими и китайскими вузами, обновлении учебных программ подготовки вокалистов и музыкантов-педагогов, а также в процессе совершенствования системы эстетического воспитания в КНР с опорой на лучший зарубежный опыт.

Методология

Методологическую основу исследования составляет сочетание общенаучных и специфических подходов, учитывающих межкультурный характер анализа. Прежде всего использован сравнительно-педагогический метод — сопоставление данных о вокальном образовании в России и Китае на основе литературных источников и нормативных документов. Данный метод позволяет выявить как уникальные особенности каждой национальной системы, так и общие тенденции и взаимовлияния.

Для осмысления феномена реализации традиций вокальной педагогики применены культурологический подход, теоретико-онтологический подход, а также ряд связанных с ними исследовательских позиций, разработанных в российской науке о музыкальном образовании. Культурологический подход рассматривает музыкальное образование сквозь призму культуры, позволяя анализировать взаимодействие музыки с другими видами искусства и ценност-

ными основаниями художественной деятельности. Теоретико-онтологический (педагогико-онтологический) подход фокусируется на выявлении сущностных, онтологических оснований музыкально-педагогических явлений, что важно при изучении таких категорий, как «традиция» и «новаторство» в вокальном обучении. Как отмечает Л.А. Рапацкая, интеграция музыковедения, культурологии и педагогики на базе высших духовно-нравственных ценностей музыкального искусства открывает возможности для новых научных подходов в содержании образовательных программ. Кроме того, применялся цивилизационный подход, учитывающий историко-культурный контекст развития вокальных школ в цивилизациях Востока и Запада, и духовно-нравственный педагогический подход, акцентирующий воспитательный потенциал вокального искусства (эти подходы также выделены в работах Рапацкой) [3].

В исследовании учтены положения методологической концепции Г.М. Цыпина — доктора педагогических наук, представившего оригинальную научную школу в педагогике музыкального образования. Его научная школа «Развитие общих и специальных музыкальных способностей в процессе обучения музыке» заложила новое направление в педагогике музыкального образования, основанное на сочетании фундаментальных традиций и инновационных методик развития музыкальных способностей учащихся. В работах учеников Цыпина подчёркивается необходимость сочетания традиционных и новаторских методологических подходов к развитию музыкальности, а также выявления природы и сущности традиции в художественно-творческой деятельности [2]. Такой синтез позволяет сохранить преемственность поколений и одновременно обновлять содержание обучения музыке, объединяя ценностный опыт прошлого с требованиями современности. Данные идеи методологического порядка важны при анализе вопросов интеграции российской педагогической традиции в новую образовательную среду Китая.

Наконец, опора на нормативно-правовой анализ китайских документов в области образования и искусства позволила соотнести педагогические идеи с официальными требованиями и целями образовательной политики КНР. Были изучены, в частности, «Положение об художественном образовании в школе» (приказ МОИ КНР № 13, 2002 г.), «Мнения» Госсовета КНР (2015) и ЦК КПК (2020) по вопросам эстетического воспитания, а также приказ Минобразования КНР 2019 г. о мерах по укреплению эстетического воспитания в вузах. Эти документы задали критерии, соответствие которым рассматривается как одно из условий успешной реализации зарубежного педагогического опыта в Китае.

Таким образом, методологический аппарат исследования включает сравнительно-педагогический анализ, культурологическую и онтологическую интерпретации педагогических явлений, принцип единства традиционного и инновационного подходов, а также опору на нормативно-целевые ориентиры образовательной политики. Данный комплекс подходов обеспечил всестороннее и объективное рассмотрение поставленных вопросов.

Теоретическая основа исследования: российские традиции вокальной педагогики

Российская традиция вокального образования формировалась на протяжении нескольких столетий, вобрав в себя как западноевропейские (прежде всего итальянские) вокально-исполнительские принципы, так и самобытные национальные идеи. Ее развитие неразрывно связано с деятельностью выдающихся певцов-педагогов, которые не только добивались вершин в исполнительстве, но и создали собственные школы и методики обучения пению. К числу таких мастеров относятся, помимо А. В. Неждановой, К. Г. Держинская, И. В. Ершов, С. Я. Лемешев, Ф. И. Шаляпин и др. Их педагогические концепции, основанные на передаче исполнительского опыта и внимательном отношении к развитию индивидуальности ученика, стали фундаментом российской вокально-педагогической школы.

Сущностными чертами российской вокальной педагогики являются, во-первых, опора на певческую технику — красивого, свободного звукоизвлечения. Еще в XVIII–XIX веках итальянские мастера (Филиппо Джардини, Дж. Сартори и др.), работавшие в России, и их русские последователи заложили основы методики вокального дыхания, резонансного звукообразования, кантилены. Вокальная методика передавалась от учителя к ученику в форме преемственности традиций, что привело к формированию понятия «певец-педагог» — то есть исполнителя, который накопленный опыт вокального мастерства воплощает в собственной педагогической деятельности. Таким образом, исторически российская школа характеризуется единством исполнительской и педагогической традиций.

Во-вторых, российская вокальная педагогика всегда придавала большое значение духовно-художественной стороне обучения пению. Воплощение глубокого художественного образа, содержательность исполнения рассматриваются как равноценные техническому совершенству цели обучения. Как отмечала А. В. Нежданова, задача педагога — не только развить голос, но и воспитать у певца широкую музыкальную эрудицию, художественный вкус и искренность исполнения. Педагогические замечания Неждановой ее ученикам, зафиксированные современниками, свидетельствуют об интегральном подходе: тех-

нические приемы (дыхание, атака звука, артикуляция) рассматривались ею во взаимосвязи с музыкальной фразировкой, стилем произведения, эмоциональной выразительностью и смысловой интерпретацией. Такой полифонический принцип обучения — развитие техники параллельно с художественным мышлением — укоренился в российской методике вокала и передавался дальше последователями.

В-третьих, российская традиция характерна научно-методическим подходом к вокальной технике. Начиная с работ Г. Гарсиа (младшего) и его российских учеников в XIX веке, в вокальную педагогику внедрялся анализ анатомо-физиологических основ пения, стройная терминология вокальных приемов. В советский период эта линия получила развитие: были созданы научно обоснованные методики постановки голоса (работы В. М. Беляева, А. В. Егорова и др.), разработаны вопросы акустики голоса и дикции. Строгая система вокально-технических упражнений, характерная для российской школы, и поныне служит фундаментом подготовки певцов. Российские педагоги традиционно отличаются требовательностью к исполнению вокальных упражнений, скрупулезной отработкой интонации, звуковедения, дыхания — именно это обеспечивает прочную вокальную базу у выпускников российских школ. Подобная строгость и научность подхода широко признаны: как отмечается в китайских исследованиях, успехи российских певцов связаны с их системной системой обучения и научно обоснованными техническими методами.

Важным элементом теоретической базы является понятие «традиции» в музыкально-педагогическом процессе и ее связь с новаторством. Российская наука рассматривает традицию не как нечто застывшее, а как динамическую категорию, постоянно обогащающуюся новым опытом. В диссертационном исследовании Т. Г. Мариупольской (ученицы Г. М. Цыпина) особое внимание уделено педагогическим условиям синтеза традиционного и инновационного в обучении музыке. Показывается, что традиции в российской художественной культуре и педагогике имеют аксиологическую природу — они несут ценностно-ориентированные смыслы, и их передача — это передача ценностей. Новаторство же, генетически связанное с традицией, обеспечивает обновление этих ценностей применительно к актуальным потребностям времени. Таким образом, теоретически осмысленная взаимосвязь традиции и новаторства — один из краеугольных камней методологии российской музыкальной педагогики. Для нашего исследования это важно: внедряя российские традиции в иную среду, необходимо сохранить их ценностное ядро, одновременно адаптируя форму и методы к новым условиям.

Таким образом, можно определить российские вокально-педагогические традиции как сложившуюся систему, характеризующуюся преемственностью поколений певцов-педагогов, гармоничным единством технического мастерства и художественного содержания, научностью и строгостью методик, а также творческой открытостью к развитию. Эти качества обусловили выдающиеся достижения российской вокальной школы и ее привлекательность для зарубежных специалистов, в том числе китайских педагогов, стремящихся перенять и адаптировать этот опыт.

Сравнительный анализ систем вокального образования России и Китая

Историческое развитие и структура системы. Сравнение показывает, что профессиональное вокальное образование в России и Китае имеет разную историю и институциональную структуру. В России уже к концу XIX — началу XX века сформировалась развитая система музыкально-вокального образования: от начальных звеньев (народные музыкальные школы, гимназии с музыкальными классами) через среднее звено (музыкальные училища, техникумы) к высшему (консерватории, факультеты в университетах). Вокальное обучение было интегрировано во все уровни: в общеобразовательных школах пение стало обязательным предметом, в специализированных учебных заведениях готовили кадры для оперных театров и педагогики. Такая трехуровневая система (начальное — среднее специальное — высшее музыкальное образование) обеспечивала преемственность и массовость вокального воспитания, благодаря чему даже в периоды социальных потрясений в России сохранялась непрерывность традиции и высокая общая культура музыкального образования.

В Китае же на протяжении столетий существовали собственные традиции пения (например, пекинская опера и др.), но систематическое профессиональное вокальное образование по западному образцу начало формироваться лишь в начале XX века, с появлением первых музыкальных школ и отделений вокала в университетах. Переломным моментом стало развитие «школьных песен» (сюэси гэ, 学习歌) в период реформ рубежа XIX–XX вв., когда западная (в том числе русская) вокальная методика начала проникать в китайскую школу. В 1920–30-е гг. в крупных городах (Шанхай, Пекин) появились национальные консерватории и музыкальные факультеты, где преподавали зарубежные, в т. ч. русские специалисты. После образования КНР (1949) советская система музыкального образования стала моделью для Китая: были открыты профильные музыкальные вузы, введены учебные планы, приглашались преподаватели из СССР. Постепенно Китай выстроил собственную вертикаль подготовки вокалистов: детские школы искусств, музыкальные отделения педколледжей, кон-

серватории и художественные институты — однако охват и доступность этого образования долгое время оставались ограниченными.

Сегодня система вокального образования в КНР по структуре сравнима с российской, однако имеет меньшее распространение на довузовском уровне (музыкальные школы не так массово доступны). Тем не менее, институциональная база в Китае достаточно развита: действуют десятки консерваторий, искусствоведческих университетов, педагогических университетов с музыкальными факультетами, которые готовят вокалистов и учителей музыки. Китайские исследователи отмечают, что Россия и Китай — «великие государства вокальной культуры», но российская система сформировалась раньше и более совершенна, тогда как китайской системе еще присущ ряд проблем и она продолжает развиваться, заимствуя лучшее у российской.

Цели и содержание вокального образования. В России цель вокального образования традиционно двуединая: подготовка высокопрофессиональных исполнителей и всесторонне образованных музыкантов, способных к педагогической работе. Поэтому в учебных планах российских консерваторий и художественных вузов заложено равновесие между исполнительскими дисциплинами (сольное пение, оперный класс, ансамбль) и теоретико-методическими (сольфеджио, музыкальная литература, методика преподавания пения). В российских вузах вокальный факультет обычно предусматривает наряду с основной специальностью еще дирижерско-хоровую подготовку или педагогическую практику, что расширяет профили компетенций выпускника.

В Китае высшее вокальное образование также делится на два направления: исполнительское (музыкальные академии, консерватории, которые готовят артистов) и педагогическое (педуниверситеты, которые готовят учителей музыки). Однако отмечается, что в китайских педагогических университетах уровень вокальной подготовки зачастую уступает уровню консерваторий, и выпускники-«музыканты-учителя» нередко не достигают профессиональных стандартов концертного пения. Как пишет Ху Манли, многие выпускники вокальных отделений педвузов КНР не чувствуют себя конкурентоспособными в исполнительской сфере и вынужденно уходят в другие отрасли, а среди звезд оперной сцены практически нет выходцев из педагогических институтов. Это указывает на некоторый разрыв между академическим (исполнительским) и педагогическим вокальным образованием в Китае [4]. Российская же система, наоборот, стремится этот разрыв минимизировать: например, в РАМ им. Гнесиных всегда сочетались исполнительская и педагогическая подготовки, благодаря чему многие выдающиеся певцы становились и видными педагогами.

Китайские исследователи предлагают использовать российский опыт для усиления практико-исполнительской составляющей в подготовке учителей музыки, чтобы выпускники педвузов Китая были более универсальны.

Педагогические концепции и принципы обучения. Различия в образовательных традициях проявляются в самом подходе к учебному процессу. В российской системе преобладает студентоцентрированная модель обучения, восходящая еще к традициям старых итальянских мастеров, но развитая в русской педагогике. На практике это выражается в индивидуальных занятиях пением, где педагог выстраивает работу, исходя из природных данных и творческой индивидуальности ученика. Важнейшим принципом является первостепенное внимание к фундаментальным навыкам — дыханию, интонации, артикуляции. Еще на уровне начального и среднего звена ученики осваивают классический репертуар (художественная песня, народная песня, арии из опер) и часто ограничены в выборе произведений — репертуар задается педагогом и традицией школы. Такие ограничения направлены на приобщение к высокой классической музыке, к лучшим образцам вокальной культуры. Вокальная педагогика РФ активно использует воспитывающее воздействие искусства — организуются концерты классической музыки, тематические вечера, мастер-классы известных исполнителей, что погружает студентов в художественную среду и формирует эстетический вкус. В классе при этом приветствуется диалог педагога и ученика, поиск учеником собственных выразительных средств под руководством наставника. Таким образом, несмотря на строгость требований, присутствует элемент творческой свободы: как образно заметила Чжан Тинтин, в российской педагогике студент движется «между рельсами, проложенными учителем», имея пространство для собственного поиска, тогда как в китайской — «движется строго по рельсам, проложенным учителем», без отступлений [7].

Китайская традиционная педагогика (и не только в музыке) долгое время строилась по схеме учитель-центрированной передачи знаний, с преобладанием репродуктивных методов. В вокальном обучении это выражается в том, что занятия нередко сводятся к имитации: преподаватель показывает фразу — ученик повторяет, основные решения (репертуар, интерпретация) принимает педагог. Такой метод порой характеризуют китайской поговоркой: «ученик поет глоткой, принадлежащей учителю» (буквально: «горло ученика, мозги — учителя»). Это приводит к недостатку критического мышления и инициативы у студентов, что беспокоит прогрессивных китайских педагогов. Под влиянием зарубежного опыта в Китае начались реформы методов обучения: вводятся элементы мастер-классов, поощряется обсуждение, самостоятельный разбор про-

изведений студентами. Однако в целом смещение к личности учащегося пока не столь выражено, как в России, где со времен Станиславского и Ламперти ценится самовыражение певца.

Учебные планы и программы. Содержание образования в российских и китайских вузах во многом сходно, однако имеются и отличия. По данным Чжан Тинтин, учебный план подготовки вокалистов в российских вузах делится на три крупных блока: (1) специальные дисциплины (вокал, фортепиано, сценическая речь, оперный класс и пр.), (2) теоретические дисциплины (теория музыки, история музыки, иностранные языки и др.) и (3) педагого-методические дисциплины (методика преподавания, психология, педагогика, практика работы с ученическим хором и т.д.). Все три блока образуют единый комплекс, где знания из одной области сразу подкрепляются практикой в другой. Например, изучение теории музыки служит базой для осмысленного разучивания вокальных произведений; педагогическая практика в старших курсах опирается на пройденные методические курсы и т.д.. В результате выпускник получает целостное образование [7].

В Китае учебные планы несколько иные: они обычно включают четыре части — (1) общеобразовательные обязательные дисциплины (идеологические, языковые и др. — вне музыки), (2) профессиональные обязательные дисциплины (собственно вокал, фортепиано, сольфеджио и др.), (3) элективы по интересам (которые студент может выбрать, включая общекультурные курсы) и (4) практические модули (стажировки, концерты, дипломные проекты). Такая структура отражает общую систему высшего образования в КНР, где есть значительный блок не музыкальных предметов (воспитание идеологии, физкультура, английский язык и т.п.), отнимающий время у специальных дисциплин. Кроме того, в педвузах упор делается на педагогическую практику, иногда в ущерб глубине исполнительской подготовки, а в консерваториях наоборот — максимум исполнительских часов, но минимум педагогики. В российских же профильных вузах баланс между исполнительской и методической подготовкой более равномерный.

Подводя итог сравнительному обзору, следует отметить, что российская система вокального образования исторически отличается системностью, строгими требованиями и глубоким погружением учащихся в культуру классического пения. Китайская система, будучи моложе, находится в процессе реформ и модернизации, перенимая лучшие практики (в том числе российские) для повышения качества. Как справедливо отмечает Цао Шули, российская высшая школа вокального искусства уже сформировала «научную и совершенную си-

стему обучения с высокой способностью к расширению» [5], тогда как китайской высшей школе следует посредством сравнения, обучения и заимствования активно проводить обмены и сотрудничество с целью расширения и обогащения собственной модели вокального образования, добиваясь взаимовыгодного развития. Такой обмен уже идет: с начала 2000-х реализовано множество совместных программ между вузами двух стран, стажировок, мастер-классов. Ежегодно десятки китайских студентов отправляются на обучение в российские консерватории, и одновременно российские специалисты приглашаются в Китай читать лекции и работать педагогами. Эти контакты облегчают перенос традиций и адаптацию методов.

Однако при интеграции методик всегда возникает вопрос: насколько успешно чужая традиция укоренится в иной педагогической среде? Для Китая, с одной стороны, привлекательна результативность российской системы (китайские авторы прямо пишут о ее эффективности в воспитании высококлассных певцов). С другой стороны, существуют объективные ограничения и барьеры: различия в языках и фонетике (русская вокальная школа опирается на славянскую вокальную дикцию, тогда как китайский язык тональный и иная вокальная артикуляция), различия в музыкальной культуре и предпочтениях публики, различия в школьной подготовке (многие китайские студенты приходят в вузы с более слабой музыкальной базой, чем российские). В разделе ниже рассмотрены пути реализации интеграции с учетом этих особенностей.

Реализация российских вокально-педагогических традиций в музыкальном образовании Китая и перспективы интеграции

Современная образовательная политика КНР создает возможности для творческого заимствования зарубежного педагогического опыта. Нормативные основания. Важным шагом стало принятие Министерством образования КНР в 2002 г. «Положения о работе по художественному образованию в школе» (教育部令第13号) — первого комплексного документа, регламентирующего место искусства (музыки, изобразительного искусства и др.) в системе образования. В нем определено, что «艺术教育是学校实施美育的重要途径和内容, 是素质教育的有机组成部分» — художественное образование является важнейшим путем и содержанием эстетического воспитания в школе, неотъемлемой частью всестороннего (качественного) образования. Школьное художественное образование, согласно Положению, включает преподавание учебных предметов искусства (музыка и ИЗО — обязательные дисциплины в программе), проведение внеурочных и внешкольных художественных мероприятий, а также создание эстетической среды на территории школы. Таким образом, с начала XXI века

в Китае официально закреплено обязательное присутствие музыки в школьной программе на всех уровнях — что создает базис для восприятия традиций вокального воспитания (хоровое пение, сольное пение) уже со школы.

Далее были опубликованы «Мнение Госсовета о усилении эстетического воспитания» (2015) и особенно «Мнение о совершенствовании эстетического воспитания в новую эпоху» (2020) — нацелили систему образования на повышение качества преподавания искусства. В частности, провозглашено, что к 2020 (а затем к 2022) году необходимо «полностью открыть и качественно провести курсы эстетического цикла во всех типах школ, сформировать современную систему эстетического воспитания с китайской спецификой». Одним из индикаторов эффективности стала творческая составляющая: в документах упоминается развитие у учащихся воображения, творческих способностей через занятия искусством. Также в 2019 г. издан приказ Минобрнауки «Об усилении работы по эстетическому воспитанию в высшей школе в новую эпоху», где особое внимание уделено качеству подготовки специалистов по искусству и учителей художественного профиля. Эти положения подтверждают: китайская система стремится не просто увеличить часы музыки, но и перенять лучшие методики, чтобы сделать обучение искусству более эффективным и значимым для развития личности. Здесь востребован опыт стран с богатыми традициями художественного образования — в первую очередь, России, как исторического партнера Китая.

Ключевые направления интеграции. На основе анализа научных публикаций последних лет и практики сотрудничества можно выделить несколько направлений, по которым российские вокально-образовательные традиции наиболее активно внедряются в музыкальное образование Китая:

— Вокально-хоровое искусство. Российская школа хорового пения и вокально-ансамблевого воспитания признана одной из лучших в мире. В Китае традиционно сильны позиции хорового пения в системе школьного воспитания (школьные хоры есть во многих школах). Российский опыт — от методики постановки голоса в хоре до репертуарной политики — используется при подготовке хормейстеров и учителей музыки. Так, во многих педагогических университетах КНР введены дисциплины по русской хоровой литературе, проводится разучивание русских хоровых произведений (от классики — Чайковский, Рахманинов — до современных аранжировок народных песен). Китайские педагоги отмечают, что освоение русской хоровой традиции обогащает исполнительские навыки студентов и прививает им более глубокое понимание звучности и ансамблевой культуры. Кроме того, российский опыт детского хорового

воспитания (система В.С. Попова, И.Г. Кудрявцевой и др.) внедряется в практику китайских школ, особенно в рамках пилотных проектов эстетического воспитания.

— Музыкально-теоретическая подготовка вокалистов. В России вокалисты проходят серьезную теоретическую школу (сольфеджио, гармония, анализ музыкальных форм). В Китае в прошлом упор делался больше на практическое пение, и теоретическая подготовка часто уступала ей. Теперь, благодаря российскому влиянию, в учебных программах вокальных факультетов китайских вузов увеличены часы сольфеджио и теории музыки, вводятся требования петь с листа, дирижировать и т.п. Российская методика сольфеджио (фигурирует даже термин «российская методика сольфеджио») адаптируется к китайским условиям. Исследования показывают, что применение некоторых российских учебных пособий и упражнений заметно улучшает развитие слуха и интонации у китайских студентов. Таким образом, интеграция затрагивает не только само вокальное исполнительство, но и смежные дисциплины, формирующие профессионального музыканта.

— Инструментальное обучение вокалистов. Традиция обязательного обучения игры на фортепиано для певцов родилась в России и на Западе, и теперь прочно входит в китайскую практику. Во многих китайских вузах по примеру российских расширяют курс фортепиано для вокалистов, обучают основам аккомпанемента и чтению партитур. Это повышает самостоятельность певцов в разучивании партий и общем музыкальном развитии.

— Музыкально-компьютерные технологии. Это относительно новое направление, однако сотрудничество проявляется и здесь. Российские педагоги (например, М.М. Заббарова) предлагают использовать мультимедийные технологии, специальные компьютерные программы для визуализации вокальных звуков, для интерактивного обучения пению [6]. Китайские школы активно перенимают этот опыт, вводя электронные пособия, записи лучших российских исполнителей в учебный процесс, используя Интернет для проведения дистанционных мастер-классов с участием российских специалистов. Современные технологии позволяют преодолевать границы — и это одно из перспективных направлений интеграции.

— Полихудожественный подход. Идея, разрабатываемая в России (Е.Б. Абдуллин, Л.А. Рапацкая и др.), о синтезе разных искусств в образовательном процессе, нашла отклик и в Китае. В вокальном обучении полихудожественный подход проявляется, например, в привлечении элементов театра, литературы, изобразительного искусства при работе над образом музыкального

произведения. В китайских вузах все чаще проводят междисциплинарные творческие проекты: постановки оперных сцен с участием студентов театральных отделений, обсуждение литературных первоисточников вокальных произведений и т. д. Такой подход, заимствованный в том числе из российской методики, призван развивать у студентов творческое мышление, воображение, эмоциональную культуру — то, о чем часто пишут российские педагоги. Проблемой здесь могут быть ограниченные часы и жесткие учебные планы, но осознание ценности полихудожественного подхода уже присутствует.

Механизмы внедрения. Успех интеграции во многом зависит от правильно выбранной стратегии внедрения. По итогам экспериментального исследования, проведенного группой ученых из Башкирского педагогического университета совместно с китайскими коллегами, был предложен поэтапный механизм интеграции российских методик в систему школьного музыкального образования Китая. Его суть заключается в постепенном введении элементов российской методики, чтобы сохранялась преемственность с имеющейся системой и одновременно достигался развивающий эффект. На первом этапе предлагается адаптация учебных программ — включение в китайские учебные планы новых тем и репертуара (например, изучение русских народных песен на уроках музыки, знакомство с биографиями русских певцов, исполнение произведений из репертуара мировой классики). Это сопровождается подготовкой методических материалов на китайском языке. Второй этап — отработка технологий: проведение серий открытых уроков, мастер-классов по российским методикам (постановка дыхания, развитие певческого диапазона и пр.) с участием как китайских, так и приглашенных российских педагогов. Третий этап — системное внедрение: лучшие элементы, прошедшие апробацию, закрепляются в образовательном процессе на постоянной основе, разрабатываются местные кадры, способные их применять. Такой механизм позволяет учесть культурные особенности и образовательные традиции Китая, аккуратно их дополняя. Исследователи подчёркивают, что адаптивность — ключевое условие: необходимо сохранить педагогическую ценность российских методик при адаптации к китайской среде. Именно постепенность и учет местной специфики делают интеграцию устойчивой.

Еще один важный механизм — разработка критериев оценки эффективности интеграции. По мнению Цинь Сяо и М. М. Заббаровой, традиционные показатели (точность интонации, техника исполнения) следует дополнить качественными критериями, отражающими развитие личности ученика: творческого мышления, эмоциональной отзывчивости на музыку, мотивации

к занятию искусством [6]. В их экспериментальной работе в Китае внедрение российских методик оценивалось не только экзаменационными баллами, но и наблюдениями за ростом интереса детей к музыке, их участием в творческих мероприятиях, изменениями в самовыражении. Такой комплексный подход позволил получить более полную картину результатов интеграции и подтвердил, что российские подходы благотворно влияют на воспитание творческой активности и эмоциональной культуры учащихся.

Роль педагогических кадров. Реализация любой традиции невозможна без носителей этой традиции — педагогов. Поэтому важнейшим условием интеграции является подготовка квалифицированных кадров, знакомых с российской методикой и способных работать в китайских условиях. Здесь прослеживаются несколько путей: во-первых, увеличение академических обменов (стажировок) для китайских преподавателей музыки в российские вузы. Многие молодые преподаватели из Китая проходят обучение в аспирантурах российских консерваторий и изучают систему изнутри.

Во-вторых, привлечение российских специалистов на постоянную работу или на контрактной основе в китайские учебные заведения. Уже действуют программы, например, в Центральной консерватории Китая периодически преподают приглашенные профессора из России, консультируют учебный процесс. В-третьих, создание двуязычных методических ресурсов — перевод на китайский язык ключевых российских учебников и пособий по вокалу, либо издание двуязычных методичек. Все это помогает преодолеть методологический барьер и обеспечивает более правильное понимание и применение российских традиций.

Перспективы и ожидаемые результаты. В перспективе сотрудничество России и Китая в области вокальной педагогики может привести к взаимному обогащению методик и даже к рождению инновационных подходов, объединяющих сильные стороны обеих систем. Эксперты указывают, что необходим синтез лучших традиций российской и китайской школ с учетом современных тенденций музыкального образования. Например, можно ожидать появления новых вокальных курсов, где европейская техника соединяется с элементами китайского музыкального искусства (пентатоника, народное пение), что даст ученикам двоякий опыт и расширит их артистический кругозор. Уже сейчас в некоторых китайских вузах практикуют исполнение народных песен Китая в академической манере, опираясь на принципы русской школы. Это повышает интерес студентов к родному музыкальному наследию, одновременно укрепляя их вокальную технику.

Перспективным направлением является дальнейшая научно-исследовательская работа: углубленное изучение результатов внедрения российских методик. Как отмечают Цинь и Заббарова, важно проследить, сохраняются ли положительные эффекты интеграции на протяжении многих лет, например, отслеживать карьеру выпускников, прошедших через экспериментальные программы. Это позволит скорректировать подходы и понять, какие элементы традиции приживаются лучше всего [6].

Наконец, перспективы видятся в расширении форм сотрудничества: проведение регулярных летних школ, конференций, конкурсов вокалистов с участием обеих стран. Такие мероприятия станут платформой для обмена традициями в действии — через совместное музицирование и педагогическое общение. Инициатива «Один пояс — один путь» (Belt and Road Initiative), провозглашенная КНР, непосредственно стимулирует культурные обмены; прогнозируется, что в ее рамках взаимодействие вузов и школ искусств Китая с Россией получит ещё более широкое развитие. Это означает, что создаются новые площадки для интеграции педагогических традиций, и вокальное искусство — одна из наиболее востребованных областей такого сотрудничества.

Таким образом, реализация российских традиций вокальной педагогики в Китае уже происходит по ряду направлений — от школьного хорового пения до вузовской подготовки вокалистов — и сопровождается поддержкой на государственном уровне. Главное — обеспечить системность, постепенность и двустороннюю выгоду этого процесса. Российская сторона получает возможность распространить свое богатое наследие и укрепить культурное влияние, а китайская — импульс для повышения качества музыкального образования и воспитания нового поколения творческой молодежи.

Заключение

Проведенное исследование показало, что обращение к традициям российской вокальной педагогики представляет большой интерес и ценность для развития музыкального образования Китая. Российская вокальная школа, складывавшаяся на основе уникального сплава национальной русской традиции и отечественной художественно-педагогической мысли, воплотила в себе строгие научные методики обучения пению, глубокое внимание к художественному содержанию исполнения и богатую культуру воспитания певцов-педагогов. Ее достижениями стали выдающиеся поколения вокалистов и учителей, разработаны фундаментальные принципы, которые сохраняют актуальность и в XXI веке (единство техники и выразительности, системность развития способностей, сочетание традиции и новаторства и др.).

Китайская система музыкального образования, переживающая этап модернизации, объективно нуждается в эффективных подходах к повышению качества эстетического воспитания и профессиональной подготовки кадров. Опыт сопоставительного анализа выявил, что российские вокально-педагогические традиции могут успешно дополнять и обогащать китайскую практику, если их внедрение осуществлять продуманно и творчески. Ключевыми условиями являются: опора на методологически выверенные подходы (культурологический, педагогико-онтологический и др.) при анализе и подборе интегрируемых элементов; опора на официальные ориентиры и стандарты китайского образования (чтобы нововведения соответствовали целям и требованиям КНР); учет национально-культурной специфики китайских учащихся и образовательной среды (языка, музыкальных традиций, учебных традиций).

Изучение конкретных примеров интеграции — через совместные программы вузов, экспериментальные методики в школах, обмен опытом — позволило нам сформулировать следующие рекомендации.

Во-первых, наиболее перспективными направлениями являются такие области, как хоровое и вокально-ансамблевое воспитание, где российские методы могут дать ощутимый эффект для массового музыкального образования. Во-вторых, необходимо продолжить работу по подготовке кадров-брокеров между двумя традициями: увеличивать число китайских преподавателей, прошедших стажировку в России, и привлекать российских специалистов для долгосрочной работы в Китае, создавая тем самым сообщество носителей смешанного опыта. В-третьих, важен совместный научно-методический диалог: проведение конференций, издание двуязычных пособий и сборников статей, посвященных адаптации вокальных методик. Это позволит систематизировать накопленный опыт, избежать возможных ошибок и заблуждений при трактовке терминологии и приемов.

В стратегическом плане интеграция российских традиций в китайскую систему — часть более широкой задачи построения открытой, эклектичной образовательной среды, способной черпать лучшее из разных культур. Опираясь на богатое наследие России, Китай может ускорить решение внутренних проблем эстетического воспитания (таких как недостаток творческой самостоятельности у учащихся, узость репертуарного кругозора и др.). В свою очередь, китайская практика стимулирует российских педагогов переосмысливать свои традиции под новым углом, делая их более универсальными и гибкими. Таким образом, происходит двусторонний обмен ценностями и знаниями.

Подводя итог, следует подчеркнуть: методологический анализ показал, что реализация российских традиций вокальной педагогики в музыкальном образовании Китая возможна и продуктивна при условии методически грамотного подхода. Уже достигнутые результаты — повышение интереса китайских студентов к классическому пению, рост их технического мастерства и художественной восприимчивости в пилотных проектах — свидетельствуют о правильности выбранных направлений. Дальнейшая интеграция потребует времени и усилий, однако ее перспективы очевидны: рождение нового педагогического опыта на стыке двух великих культур, который обогатит музыкально-педагогическую науку и практику. В конечном счете, такое сотрудничество служит высокой цели — воспитанию поколений людей, способных воспринимать, понимать и творить музыку, соединяя техническое совершенство и глубокую духовность, чего и добиваются как российская, так и китайская системы образования в духе идеалов эстетического воспитания.

Литература:

1. Комарова, Дж.А. Педагогические основы русской вокальной школы А.В. Неждановой: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: специальность 13.00.02. — Москва, 2015.
2. Мариупольская, Т.Г. Геннадий Моисеевич Цыпин и его научная школа «Развитие общих и специальных (музыкальных) способностей в процессе обучения музыке» // Музыкальное искусство и образование. — 2021. — Т. 9, № 4. — С. 29–42.
3. Рапацкая, Л.А. От музыкознания к культурологическому направлению педагогики музыкального образования: исследовательский самоанализ // Музыкальное искусство и образование. — 2020. — Т. 8, № 3. — С. 103–117.
4. Ху Манли. Исследование стратегии подготовки вокальных кадров в музыкальном исполнительском образовании педагогических вузов: взгляд через российскую систему вокального обучения // Журнал Наньчанского педагогического университета (Социальные науки). — 2020. — Т. 41, № 1. — С. 63–66.
5. Цао Шули. Сравнительное исследование моделей расширенного вокального образования в китайских и российских педагогических вузах //

- Журнал Чжэнчжоуского педагогического образования. — 2018. — № 6. — С. 18–21.
6. Цинь Сяо, Заббарова М. М. Моделирование интеграции российских музыкально-образовательных методик учителем музыки в среднее школьное образование Китая // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2025. — Т. 10, № 3.
 7. Чжан Тинтин. О вокальном образовании в университетах Китая и России // Арт-образование. — 2018. — № 16. — С. 64–65.

Методологические основы исследования творчества Сянь Синхая в музыкальном образовании Китая

Ян Боюань, аспирант

Московский педагогический государственный университет

В статье рассматриваются методологические основы изучения творческого наследия выдающегося китайского композитора Сянь Синхая в контексте музыкального образования Китая. Цель исследования — продемонстрировать целостный подход к анализу творчества Сянь Синхая как феномена, соединяющего традицию и новаторство в системе музыкального воспитания. В качестве теоретико-методологической базы привлечены труды Т. Г. Мариупольской и Л. А. Рапацкой, раскрывающие принципы преемственности и инноваций в педагогике музыки. Показано, как современные подходы — культурологический, историко-музыковедческий, духовно-нравственный и др. — могут быть применены при исследовании жизни и творчества Сянь Синхая. Особое внимание уделено политике эстетического воспитания в КНР (документы Министерства образования 2020 и 2022 гг.) и их соотношению с педагогическим значением наследия композитора. Эмпирической базой служат биографические материалы о Сянь Синхэе из китайских источников, включая «Народный музыкант Сянь Синхай» и «Собрание сочинений Сянь Синхая (т. 7)», а также данные об использовании его произведений (например, оратории «Жёлтая река») в современной образовательной практике. В заключение обобщается, что системное сочетание традиционных и инновационных методологических подходов позволяет наиболее полно раскрыть вклад Сянь Синхая в музыкально-педагогическую сферу Китая как хранителя национальной традиции и проводника новых идей.

Ключевые слова: музыкальное образование, Сянь Синхай, методология исследования, традиции и инновации, эстетическое воспитание, культурологический подход, историко-педагогический анализ.

Введение

Сянь Синхай (冼星海, 1905–1945) — выдающийся китайский композитор, дирижёр и педагог, чьё творчество неразрывно связано с становлением национальной музыки и системы музыкального образования Китая. За свою короткую жизнь он создал множество ярких произведений разных жанров (симфонии, кантаты, песни и др.), которые вобрали в себя как народные интонации, так и современные художественные подходы. Его самая известная работа — кантата «Жёлтая река» — стала символом патриотизма и народного духа; не случайно Мао Цзэдун назвал Сянь Синхая «народным музыкантом». Наряду с композиторской деятельностью Сянь Синхай активно занимался музыкальным просвещением: организовывал хоры рабочих и крестьян, преподавал музыку в революционной академии в Яньане, готовил кадры для музыкальных учреждений новой Китая. Таким образом, его фигура объединяет два начала — творчество и педагогика, традиция и новаторство — что делает особенно важным методологически целостный подход к её изучению.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, современная система образования Китая уделяет приоритетное внимание эстетическому воспитанию подрастающего поколения. В программных документах Министерства образования КНР подчёркивается, что музыка как базовый учебный предмет по эстетическому воспитанию обладает уникальными возможностями для формирования ценностных ориентиров, моральных качеств и эстетического вкуса учащихся. Документы 2020 г. и 2022 г. акцентируют интеграцию художественного образования с воспитанием личности, призывая черпать вдохновение в национальных культурных традициях и лучших образцах отечественного искусства. Во-вторых, в научно-педагогическом сообществе растёт интерес к историческим фигурам, которые могут служить связующим звеном между традиционной культурой и инновациями. Сянь Синхай, будучи образованным как в Китае, так и за рубежом (он учился в Парижской консерватории), сумел синтезировать европейские композиционные техники с китайской мелодикой и патриотической идеей. Его творчество стало новым словом, опирающимся на прочную базу традиции. Изучение этого наследия требует методологии, учитывающей многомерность феномена — художественную ценность его музыки, историко-куль-

турный контекст, педагогические взгляды самого композитора и их влияние на последующие поколения.

Цель настоящей статьи — обосновать методологическую целостность подходов к изучению творчества Сянь Синхая как элемента традиции и инновации в системе музыкального образования Китая. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: (1) проанализировать теоретические основания (понятия традиции, преемственности, инновации) на основе трудов ведущих учёных-педагогов; (2) выявить и охарактеризовать основные научные подходы, применимые к исследованию творчества композитора (культурологический, историко-музыковедческий, духовно-нравственный и др.); (3) показать применение этих подходов на материале жизни и творчества Сянь Синхая в контексте музыкально-педагогического процесса Китая; (4) обобщить эмпирические примеры воплощения наследия Сянь Синхая в практике эстетического воспитания (на уровне учебных программ, педагогических методик, концертной деятельности и пр.). Структура статьи включает введение, теоретико-методологическую часть, анализ применения подходов к случаю Сянь Синхая, обзор эмпирической базы и практик, заключение и список литературы.

Теоретико-методологические основания: традиции, преемственность и научные подходы

Основу исследования составляет понимание диалектики традиций и новаторства в музыкальном образовании. Согласно Т. Г. Мариупольской, традиция в педагогике музыки — это не просто устоявшиеся формы или методы, но живая совокупность эстетических идеалов, художественных стилей, направлений и творческих школ, обладающих общностью и преемственностью принципов. Традиции характеризуются накоплением и кристаллизацией опыта, его сохранением и передачей следующим поколениям, что особенно важно в сфере музыкального искусства и педагогики. Накопленный опыт может трансформироваться, но он создаёт ту базу, без которой развитие невозможно. Мариупольская подчёркивает, что неразделимость традиций и новаторства выполняет двойную функцию: с одной стороны, фиксирует и стабилизирует формы музыкального образования, не давая им распасться в хаосе изменений; с другой — придаёт им динамизм, гибкость, открывая возможности для дальнейшего развития. Иными словами, традиция — это *стержень*, а новаторство — *движущая сила*, и только вместе они обеспечивают поступательный прогресс педагогики.

Л. А. Рапацкая развивает эту мысль, рассматривая проблему традиций и инноваций в условиях смены культурных парадигм. В частности, она анализирует состояние музыкального образования в эпоху постмодерна, отмечая, что гло-

бальные постмодернистские тенденции нередко сопровождаются отторжением традиционных устоев культуры. Тем ценнее становится задача сохранения национальных оснований художественного воспитания. Рапацкая отмечает, что российская система музыкального образования, несмотря на вызовы XX–XXI вв., сохранила прочный запас устойчивости в виде духовно-нравственной «сердцевины» культуры. Она перечисляет ключевые *консервативные основания* (применительно к российскому опыту): многовековой опыт взаимодействия собственного и заимствованного в музыке, фундаментальная научная школа музыковедения, государственная система музыкальных учебных заведений, педагогические концепции, не утратившие актуальности. Эти факторы обеспечили преемственность традиции даже в условиях быстрых перемен. Хотя данный анализ относится к России, сам подход ценен универсальностью: для любой национальной системы музыкального воспитания важно выявить и опереться на свои глубинные традиции, которые могут стать противовесом деструктивным тенденциям.

Исходя из этого, методологическую базу нашего исследования составляют современные интегративные научные подходы, предлагаемые в педагогике искусства. Рапацкая в своих работах обосновывает формирование так называемого *культурологического направления* в педагогике музыкального образования. Это направление открытое и вариативное, оно интегрирует достижения разных наук — музыкознания, культурологии, философии, теологии, педагогики — для анализа музыки как феномена культуры в её высшем предназначении (в «возделывании духовного человека»). В рамках культурологического направления формируется целый спектр научных подходов, позволяющих всесторонне изучать музыкальное искусство и образование. В частности, Л.А. Рапацкая и другие исследователи выделяют следующие ключевые подходы:

— Культурологический подход — рассматривает музыкальное образование через призму культуры, ценностей и смыслов. Он позволяет анализировать произведения музыки в контексте духовной культуры, выявлять в них отражение мировоззренческих оснований эпохи и народа. В педагогическом плане культурологический подход нацелен на воспитание личности средствами культуры, что актуально при изучении наследия композиторов, ставших культурными символами.

— Историко-музыковедческий подход — заимствован из музыкально-исторической науки и предполагает изучение явлений в развитии, во времени. При его применении творчество композитора рассматривается как часть музы-

кальной истории, важно проследить эволюцию стилей, влияния, преемственность с предшественниками и влияние на последователей. Рапацкая отмечает, что в постсоветское время историко-музыковедческий анализ обогащается включением ранее запретных тем (например, влияния религии на музыку) — это расширяет горизонт понимания исторического контекста творчества.

— Теоретико-онтологический подход — фокусируется на выявлении сущностных, онтологических оснований музыки и музыкального образования. Его формирование связано с работами В. В. Медушевского, который обосновал онтологическую природу музыки с позиций христианского мировоззрения. В педагогике музыки этот подход позволяет подняться на философский уровень обоснования: увидеть в музыке не только эстетический объект, но и носитель духовных начал. Применительно к изучению творчества композитора такой подход помогает ответить на вопрос о сверхвременных, «вечных» смыслах его музыки.

— Духовно-нравственный педагогический подход — ориентирован на раскрытие воспитательного потенциала музыки. Он исходит из идеи, что музыка способна воздействовать на внутренний мир человека, формировать моральные качества и ценности. В культурологическом направлении этот подход акцентирует категории соборности, духовной красоты, связи духовного и нравственного начал. Анализируя творческое наследие, данный подход позволяет рассмотреть его как инструмент духовно-нравственного воспитания молодежи.

— Цивилизационный подход — основан на идее рассмотрения музыкального образования сквозь призму глобальных цивилизационных процессов и диалога культур. В работах Рапацкой он сопряжён с понятием «русского мира» применительно к музыке, но шире — это понимание музыки как части цивилизационной идентичности. В случае Китая цивилизационный подход означает анализ творчества композитора в контексте взаимодействия китайской и мировой (западной) цивилизаций, что весьма уместно для фигуры Сянь Синхя, соединявшего в себе Восток и Запад.

Кроме перечисленных, могут применяться и другие подходы (например, культурно-типологический, сравнивающий типы культур, или практико-ценностический, направленный на связь теории с педагогической практикой). Важно подчеркнуть, что современная методология носит полипарадигмальный характер: научные подходы не противоречат, а дополняют друг друга, интегрируясь для решения комплексных задач. Как отмечает Рапацкая, новые подходы возникают на пересечении разных дисциплин и позволяют развивать мето-

дологическую базу профессионального образования музыкантов-педагогов. Для нашего исследования это означает, что изучение творчества Сянь Синхая будет наиболее плодотворным при сочетании нескольких перспектив — культурной, исторической, педагогической и т.д. Это обеспечит целостное видение феномена, в духе призыва Э.Б. Абдуллина к синтезу музыкознания, педагогики и культурологии.

Обобщая, теоретико-методологические основания статьи опираются на идеи о единстве традиции и новаторства в образовании, а также на совокупность научных подходов, разработанных в современной педагогике искусства. Далее мы перейдём к тому, как эти подходы практически применимы к анализу конкретного материала — жизни и творчества Сянь Синхая — с целью выявления его значимости для системы музыкального образования Китая.

Применение методологических подходов к изучению творчества Сянь Синхая в педагогике

Культурологический подход. При исследовании наследия Сянь Синхая культурологическая перспектива позволяет рассмотреть его творчество как отражение культурных и духовных ценностей своего времени и народа. Сянь Синхай творил в период бурных исторических перемен — война за освобождение Китая, рождение новой Китайской Республики. Его музыка непосредственно служила народу и идеалам национального освобождения. Например, кантата «Жёлтая река» (1939) на слова Гуан Вэйжэня стала музыкальным воплощением образа великой китайской реки как символа народа, борющегося с захватчиками. Через призму культурологического подхода можно увидеть в этом произведении синтез традиционных народных мелодий и революционного пафоса, что отражает *дух эпохи*. Более того, сам жизненный путь композитора есть элемент культурной памяти: будучи сыном бедной семьи, получившим образование за границей, а затем вернувшимся на родину служить ей музыкой, Сянь Синхай стал в китайской культуре символом патриотического музыканта. Недаром в Китае его имя прочно ассоциируется с идеей «искусства во имя народа». Культурологический анализ его трудов включает изучение того, как он черпал вдохновение в китайском фольклоре, опирался на национальные поэтические образы, а также как его музыка воспринималась народом (массовое исполнение его песен и хоров в 1930–1940-е гг. свидетельствует о глубоком резонансе с народной культурой). Таким образом, культурологический подход высвечивает ценностно-смысловые аспекты творчества Сянь Синхая — его вклад в возрождение национальной музыкальной культуры, формирование образа героя-музыканта, служащего своей стране.

Историко-музыковедческий подход. С точки зрения истории музыки, Сянь Синхай занимает особое место как один из основоположников профессиональной композиторской школы Новой Китая. Исторический анализ предполагает периодизацию его творчества, выявление влияний и преемственности. Сам композитор условно делил своё творчество на три периода: ранние опыты в период учёбы во Франции, последующее становление стиля в Шанхае и зрелый расцвет в годы работы в Яньане. В каждом из этих этапов можно проследить развитие его музыкального языка: от экспериментов с западноевропейскими жанрами к созданию произведений на национальный сюжет и, наконец, к синтезу жанров (например, симфонические сюиты на революционные темы, оратории). Историко-стилистический анализ показывает, что Сянь Синхай много перенял у русской и советской музыки — известно, что его любимыми композиторами были Шостакович, Римский-Корсаков и другие; он изучал опыт революционных песен, ораториальных форм, военной музыки. В то же время он опирался и на китайскую традицию — скажем, мелодия из оперы Пучжэнь «Красный фонарь» вдохновила его при написании некоторых хоров. Через исторический подход мы видим в Сянь Синхае *звено преемственности*: он вобрал в себя и трансформировал достижения предшественников, создав на этой основе новое качество, которое, в свою очередь, стало отправной точкой для последующих поколений китайских композиторов. Так, его симфоническая сюита «В тылу» и симфонические поэмы стали первыми образцами этих жанров в китайской музыке, а кантата «Жёлтая река» — предшественницей целой плеяды патриотических кантат и ораторий периода 1940–1950-х гг. Историко-музыковедческий анализ, опираясь на документы эпохи, рецензии, мемуары современников, помогает также понять, как творчество Сянь Синхая было воспринято критиками и публикой, какой «исторический капитал» оно накопило. Известно, что многие его произведения выдержали проверку временем и сегодня считаются классикой (например, «Жёлтая река» постоянно включается в концертные программы и учебные планы, а его симфония «Освобождение народное» входит в историю как одна из первых симфоний на революционную тему).

Духовно-нравственный подход. Сянь Синхай был не только композитором, но и активным общественным деятелем, человеком высоких моральных устоев. Его биография свидетельствует о глубоком патриотизме и гуманизме: он отказался от комфортной жизни за границей, вернулся на родину в годы тяжёлых испытаний, верил в объединяющую силу музыки для подъёма духа народа. Многие его сочинения пронизаны идеями любви к Родине, героизма, солидар-

ности. Например, песня «Дети Азии» или музыка к фильму «Дети нашего народа» несут мощный заряд оптимизма и веры в людей. Применение духовно-нравственного подхода означает, что исследователь задаётся вопросами: какие этические идеалы проповедует музыка Сянь Синхая? Какое воздействие она призвана оказать на слушателя?

Очевидно, что его творчество служило воспитанию гражданских чувств, пробуждению готовности к самопожертвованию во имя общего блага. В годы антияпонской войны композитор вёл огромную просветительскую работу: ездил по деревням и заводам, обучал неграмотных крестьян пению патриотических песен, устраивал курсы хорового пения для молодёжи. Воспоминания современников отмечают его удивительную способность внушать людям веру в себя через музыку — даже подростки после общения с ним смело брались за сочинение песен.

В научном анализе это может быть интерпретировано как проявление *педагогического таланта* Сянь Синхая: он видел в музыке прежде всего средство воспитания души. Его убеждение, что музыка должна быть понятна народу и воспитывать его, соответствовало древнему конфуцианскому принципу «обучать через музыку — воспитывать народ». Кроме того, духовно-нравственный анализ творчества композитора открывает путь к обсуждению темы идеалов, которыми руководствуется художник. В случае Сянь Синхая очевиден идеал служения народу — отсюда звание «народный музыкант», закреплённое за ним. Такой идеал вполне соотносится с современными задачами эстетического воспитания: воспитывать патриотизм, коллективизм, гуманизм через обращение к лучшим образцам национального искусства.

Цивилизационный и межкультурный подход. Судьба Сянь Синхая интересна и как пример диалога культур. Он получил классическое музыкальное образование в Европе (в Париже, у Венсана д'Энди), что позволило ему освоить достижения западной музыкальной цивилизации — симфонизм, полифонию, форму кантаты и симфонической сюиты. Вернувшись в Китай, он стал внедрять эти формы, прививая китайской музыке черты, необходимые для её выхода на мировую арену. В статье «Музыкальное движение пограничных районов» он писал о необходимости «преодолеть трудности и заложить основы новой китайской музыки, поднять уровень китайской музыки и завоевать ей место на мировой сцене». Эти слова отражают цивилизационную задачу — модернизация национальной культуры, чтобы она была признана в глобальном масштабе. Сянь Синхай видел путь к этому через сочетание национального содержания и передовой техники. Цивилизационный подход к его наследию ста-

вит акцент на том, как композитор сплавил восточную и западную традиции. Например, его Первая симфония «Освобождение» сочетает европейский жанр с китайской революционной тематикой; «Китайская рапсодия» для оркестра опирается на народные темы, обработанные по модели листовских рапсодий. Анализируя такие примеры, мы можем проследить процесс формирования национальной композиторской школы, которая впитывает внешние влияния, но остаётся аутентично китайской по духу. Это особенно важно для педагогики, так как молодое поколение музыкантов учится у Сянь Синхая не копировать Запад, а творчески осваивать его достижения, обогащая ими родную культуру. В современном китайском музыкальном образовании такая установка полностью соответствует государственной политике: в программах подчёркивается передача «выдающейся традиционной культуры китайской нации» параллельно с освоением мирового культурного наследия.

Практико-ориентированный (педагогический) подход. Поскольку тема нашей статьи связана не только с музыковедческим анализом творчества композитора, но и с его значением для музыкального образования, необходимо рассмотреть и чисто педагогический аспект. Здесь полезно обратиться к практико-центрическому подходу, о котором пишут современные методисты (в частности, М. С. Осеннева). Суть его в том, чтобы рассматривать музыкальное образование с позиции практического музицирования, реальной деятельности педагога и ученика. Применительно к Сянь Синхайю это означает изучать не только его ноты и тексты, но и его *педагогическое наследие*, методы работы.

Из исторических материалов известно, что Сянь Синхай уделял огромное внимание массовому музыкальному обучению. Ещё будучи студентом, в 1920-е годы он добровольно преподавал музыку рабочим вечерних школ и детям в деревнях, стремясь сделать музыку доступной для всех. В 1930-х он организовывал в городах хоровые кружки, вёл занятия по теории музыки для начинающих. А в Яньане, руководя музыкальным отделением Академии искусств («Лу Синь Луи»), композитор разработал курсы по композиции, дирижированию, истории музыки. Он настаивал на том, чтобы даже в трудных условиях войны образование оставалось качественным: «не будет передовой, научной музыкальной теории и техники — разговоры о поднятии уровня китайской музыки останутся пустыми словами», писал Сянь Синхай. Этот принцип научности и строгости в обучении он прививал своим студентам, одновременно требуя от них творческой инициативы и патриотической мотивации.

Такой двойной акцент — на популяризации музыки среди масс и на профессионализме в подготовке кадров — и составляет педагогическое кредо

Сянь Синхая. Для методологии нашего исследования это означает, что анализ творчества композитора должен включать изучение его педагогических высказываний, статей, лекций (а он оставил ряд статей о музыкальном искусстве, например, «О позиции музыки в национально-освободительной борьбе») и реконструкцию его методов обучения. Кроме того, практико-ориентированный подход побуждает взглянуть, как наследие Сянь Синхая применяется сегодня в музыкальном воспитании — этот вопрос мы подробнее рассмотрим в следующем разделе.

Подведём промежуточный итог. Применение комплексной методологии к фигуре Сянь Синхая позволяет раскрыть её в разных измерениях. Культурологически — как носителя и преобразователя традиции; исторически — как важное звено развития китайской музыки; духовно-нравственно — как примера слияния искусства и морали; цивилизационно — как мост между Востоком и Западом; педагогически — как практикующего учителя и вдохновителя. Такой многогранный анализ отвечает задаче показать методологическую целостность подхода к изучению творчества композитора, что и является целью нашей статьи. Далее мы обратимся к конкретным фактам и примерам, подтверждающим теоретические выкладки.

Эмпирическая база и педагогические практики

Методологический подход, описанный выше, опирается на конкретный материал — исторические документы, биографии, официальные программы, современные педагогические практики. Рассмотрим, какие источники и факты лягут в основу исследования творчества Сянь Синхая.

Биографические и музыковедческие источники (собрания сочинений, монографии). В Китае проделана большая работа по сбору и изданию наследия Сянь Синхая. В частности, выпущено «Полное собрание сочинений Сянь Синхая» (冼星海全集) в нескольких томах, где опубликованы партитуры, письма, статьи композитора. Особенно ценен том 7 этого издания, содержащий материалы о жизни автора, его переписку, воспоминания современников. Из этих источников мы узнаём важные детали: например, мотивацию его творчества, планы, самооценку. Сянь Синхай оставил заметки, в которых делил своё творчество на периоды и формулировал задачи каждого из них. Эти авторские свидетельства — основа для историко-биографического анализа, позволяющего опираться не на домыслы, а на слова самого композитора.

Кроме того, существуют исследовательские работы, посвящённые Сянь Синхаю. Одна из них — китайская монография «人民音乐家冼星海» («Народный музыкант Сянь Синхай»), автором которой является музыковед Хэ Пин (何平).

В этой работе всесторонне освещены и творческая, и общественная деятельность композитора. Например, Хэ Пин подчёркивает, что Сянь Синхай был не только плодовитым композитором, но и мыслителем, теоретиком музыки. Он анализирует музыкальный стиль произведений, отмечая их жанровое разнообразие, ярко выраженный национальный колорит и новаторские черты. Также приводятся свидетельства современников о его характере, лидерских качествах. Опираясь на эту монографию, исследователь получает готовый фактический материал, чтобы сделать выводы, например: почему именно Сянь Синхай выпала честь считаться символом народной музыки (в том числе благодаря некрологу Мао Цзэдуна с этой фразой), в чём состояла сила его музыки (соединение высокого художественного уровня с актуальной тематикой, что сделало многие произведения бессмертными). Монография Хэ Пина, таким образом, служит базисом для культурологического и частично историко-музыковедческого анализа.

Китайские научные статьи дополняют картину. Например, статья Чжоу Гуанпина (周广平) «乐教为教民之本 — 从冼星海的音乐教育实践看音乐教育的重要性» («Музыкальное воспитание как основа обучения народа — на примере музыкально-просветительской практики Сянь Синхая», 1996) фокусируется на педагогической деятельности композитора. В ней подробно описано, как Сянь Синхай с ранних лет понимал важность обучения народа музыке: ещё школьником он бесплатно учил пению рабочих и детей, в 1930-е возглавлял народные хоровые движения в городах и сёлах, в годы войны в Яньане сочетал композицию с преподаванием в Академии (вел классы композиции, дирижирования, истории). Автор статьи подчёркивает, что вклад Сянь Синхая в музыкальное образование не менее велик, чем его вклад в композицию. В качестве доказательства приводятся впечатляющие факты: под его руководством в короткие сроки были подготовлены десятки талантливых молодых музыкантов, многие из которых после войны стали основой музыкальной индустрии нового Китая. Статья также анализирует педагогические принципы Сянь Синхая: популярность и доступность обучения для масс, опора на реалии национальной жизни, и одновременно научность и системность в профессиональном образовании. Цитируются его собственные слова о необходимости поднять уровень китайской музыки до мирового, вооружив студентов передовой теорией и техникой. Этот источник идеально подходит для иллюстрации практико-ориентированного подхода: он даёт эмпирические подтверждения того, как музыка Сянь Синхая использовалась в воспитании народа и какие результаты это принесло.

Официальные документы и программы Китая по эстетическому воспитанию служат важным контекстом для осмысления современного значения наследия Сянь Синхая. К ключевым документам относятся: «*Всеобщий план по укреплению и совершенствованию эстетического воспитания в школах новой эпохи (2022–2025)*» (распоряжение Министерства образования КНР, 2022) и обновлённые государственные образовательные стандарты. Так, Стандарт по музыке для старшей школы (2017 г., редакция 2020 г.) прямо указывает, что музыка — это базовый предмет эстетического цикла и важнейший путь реализации эстетического воспитания в школе. В этом стандарте сформулированы задачи музыкального образования: воспитывать высокие идеалы, моральные качества, эмоциональную отзывчивость, творческие способности и эстетический вкус учащихся, служа общей цели «становления добродетели и формирования характера» (立德树人).

Отмечается необходимость на каждом уроке музыки прививать любовь к Родине, коллективизм, транслировать ценности социалистического ядра, а также передавать наследие выдающейся традиционной культуры Китая. Всё это напрямую связано с тем содержанием, которое несёт музыка Сянь Синхая. Его произведения — по сути, готовый материал для реализации подобных целей: они патриотичны, несут положительный заряд, основаны на народной культуре и при этом обладают высокой художественной ценностью. Не случайно школьные программы Китая включают изучение личности и творчества Сянь Синхая. Например, в учебнике по музыке для старшей школы есть тема «Народный музыкант» (人民音乐家), в рамках которой учащиеся знакомятся с биографией композитора, слушают фрагменты «Жёлтой реки» и обсуждают художественное и социальное значение этого произведения.

В педагогической практике накоплен опыт использования «Жёлтой реки» на уроках как примера «эстетического воспитания через добродетель» (以美育德) — когда через анализ музыки и совместное её исполнение у школьников формируются патриотические чувства и командный дух. Статья-практикум Сюй Цзысянь (2025) показывает, как преподаватель ставил цели урока: помимо музыкальных (развитие слуха, понимание формы кантаты) ставились воспитательные — узнать о жизни Сянь Синхая, понять исторический контекст создания «Жёлтой реки», ощутить её национально-освободительный пафос. В результате учащиеся не только изучали музыку, но и проникались уважением к национальному наследию, гордостью за китайскую культуру, осознавали роль музыки в истории. Эти примеры подтверждают: наследие Сянь Синхая сегодня — это не музейный экспонат, а активно используемый педагогический ре-

курс, полностью отвечающий идеям новых государственных стандартов об интеграции искусства и воспитания.

Таким образом, эмпирическая база исследования охватывает широкий спектр материалов: от архивных документов и научных трудов — до актуальных учебно-методических разработок. Это позволяет проверить выдвинутые методологические положения в действии. Мы видим, что целостный методологический подход (сочетающий культурологический, исторический, педагогический анализ) соответствует сложности самого явления: Сянь Синхай — это и композитор-новатор, и хранитель традиций, и педагог-просветитель, и исторический герой. Его творчество укоренено в традиционной культуре, но и проложило новые пути; оно имело непосредственное практическое воплощение в образовании своего времени и продолжает служить образцом для воспитания сегодня.

Заключение

Исследование, основанное исключительно на проанализированных источниках, показывает, что изучение творчества Сянь Синхая в контексте музыкального образования Китая требует методологической целостности и многогранности подходов. Опираясь на концепции традиций и преемственности Мариупольской и Рапацкой, мы убедились, что творчество Сянь Синхая олицетворяет собой *единство традиционного и инновационного начал*. С одной стороны, он впитал национальные музыкальные традиции, фольклорные интонации, служил делу сохранения и развития национальной культуры в тяжелейший период истории. С другой — он стал новатором, внедрившим современные формы, обогатившим китайскую музыку симфонизмом, проложившим ей путь на мировую сцену. Неразрывность этих двух аспектов — ключ к пониманию его роли: традиция давала прочность и глубину, новаторство — энергию и направление развития.

Применение комплекса научных подходов (культурологического, историко-музыковедческого, духовно-нравственного, междисциплинарного) позволило рассмотреть наследие композитора во всех важных измерениях. Культурологический подход выявил ценностный, идейный смысл его музыки для китайского народа; исторический — поместил её в континуум музыкальной эволюции и связал с государственной историей; духовно-нравственный — раскрыл воспитательное воздействие его произведений и личности; педагогический — подчеркнул практические методы, которыми Сянь Синхай распространял музыкальное образование. Такой синтез подходов соответствует самой природе предмета исследования, поскольку Сянь Синхай не укладыва-

ется в рамки одной дисциплины: он одновременно предмет изучения музыковедения, педагогики, культурологии и даже социологии музыки.

Важным итогом стало осознание современного значения наследия Сянь Синхая для системы образования. Анализ государственных документов КНР о развитии эстетического воспитания показал, что приоритетными направлениями сегодня являются: воспитание патриотизма и моральных ценностей через искусство, интеграция традиционной культуры в образование, всестороннее развитие личности учащихся средствами искусства. Творчество Сянь Синхая, как убедительно демонстрируют педагоги-практики, идеально ложится в эти приоритеты. Его музыка — носитель *положительной энергии* и национального духа, а его жизненный пример — образец служения обществу через искусство. В школьных и внеклассных программах Китая произведения Сянь Синхая используются для того, чтобы вдохновлять молодёжь, рассказывать ей об истории страны, прививать гордость за культуру. Это означает, что изучение данного наследия не ограничивается теорией, а находит живой отклик и применение. Эмпирически подтверждается мысль Чжоу Гуанпина: «вклад Сянь Синхая в дело музыкального образования столь же велик, как и его вклад в музыку».

Методологически целостный подход к изучению творчества Сянь Синхая, продемонстрированный в статье, важен и в более общем плане. Он показывает пример того, как можно соединить разные научные традиции (отечественные и зарубежные, музыковедение и педагогика) для исследования сложного феномена на стыке искусства и образования. Такой подход может быть применён и к другим выдающимся деятелям искусства, чьё наследие многомерно. В случае же Сянь Синхая выбранная методология позволила системно обосновать его статус *элемента традиции и инновации* в китайской музыкально-образовательной системе. Традиция продолжает жить благодаря таким людям, как он, — кто бережно несёт её сквозь время. А инновация становится продуктивной, когда опирается на прочный фундамент, заложенный предшественниками. Сянь Синхай соединил в себе оба этих начала, и поэтому его творчество не только вписано в историю, но и остаётся востребованным в настоящем и, безусловно, будет актуальным в будущем.

Литература:

1. 何平. 人民的音乐家冼星海 [J]. 中国音乐学, 2006, (01): 3–8. [Хэ Пин. Народный музыкант Сянь Синхай // Китайский музыкальный журнал. — 2006. — № 1. — С. 3–8].

2. 陈四海. 论冼星海的音乐思想 — 兼谈他的《黄河大合唱》 [J]. 人民音乐, 1999, (09): 8–12. [Чэнь Сыхай. Музыкальные идеи Сянь Синхая и его «Кантата о Жёлтой реке» // Народная музыка. — 1999. — № 9. — С. 8–12].
3. 严关杰. 论冼星海音乐思想的发展 [J]. 音乐研究, 1982, (02): 15–23. [Янь Гуаньцзе. Развитие музыкальной мысли Сянь Синхая // Музыкальные исследования. — 1982. — № 2. — С. 15–23].
4. 周巍峙 (主编), 《冼星海全集》编委会. 《冼星海全集》第7卷 [M]. 广东: 广东高等教育出版社, 1991. [Чжоу Вэйчжи (гл. ред.), Редакционный комитет «Полного собрания работ Сянь Синхая». Полное собрание работ Сянь Синхая. Том 7. — Гуандун: Гуандунское издательство высшего образования, 1991].
5. 赵岩. 中国近现代音乐教育的发展 [J]. 渤海大学学报, 2018, (07): 136–138. [Чжао Янь. Развитие китайского современного музыкального образования // Вестник Бохайского университета. — 2018. — № 7. — С. 136–138].
6. 王坤庆, 白晨. 中国近现代音乐教学法的变革及其当代价值 [J]. 中国大学教学, 2022, (12): 67–73. [Ван Кунцин, Бай Чэнь. Реформа методов преподавания музыки в Китае и их современное значение // Университетское преподавание в Китае. — 2022. — № 12. — С. 67–73].
7. 杨丽苏. 新课程音乐教学法 — 音乐课堂教学方法与实践 [M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 2011. [Ян Лису. Методика преподавания музыки в рамках новой учебной программы: Методы и практика музыкального урока. — Чунцин: Юго-Западное педагогическое издательство, 2011].
8. Т. Г. Мариупольская. К проблеме генезиса и способов функционирования традиций в педагогике музыкального образования // Теория и методика общего и профессионального образования: музыка и изобразительное искусство: монография. — Москва: МПГУ, 2021. — С. 12–41.
9. Т. Г. Мариупольская. Геннадий Моисеевич Цыпин и его научная школа «Развитие общих и специальных (музыкальных) способностей в процессе обучения музыке» [J]. Музыкальное искусство и образование, 2021, Т. 9 (4): 29–42. DOI:10.31862/2309-1428-2021-9-4-29-42.
10. Л. А. Рапацкая. От музыковедения к культурологическому направлению педагогики музыкального образования: исследовательский самоанализ [J]. Музыкальное искусство и образование, 2020, Т. 8 (3): 103–117. DOI:10.31862/2309-1428-2020-8-3-103-117.

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА

«Песнь о Хильдебранде»: трагедия отцов и детей

Смирнов Никита Алексеевич, студент

Научный руководитель: Васильева Елена Николаевна, преподаватель
русского языка и литературы;

Научный руководитель: Карпова Светлана Евгеньевна, преподаватель
русского языка и литературы

Старорусский политехнический колледж (филиал) Новгородского государственного
университета имени Ярослава Мудрого

В статье представлен анализ одного из древнейших памятников германского героического эпоса — «Песни о Хильдебранде». Рассматриваются история сохранения уникальной рукописи, особенности её языка и стихосложения. Центральное внимание уделяется анализу ключевого конфликта между верностью воинскому долгу и кровными узами, который разворачивается в трагическом поединке отца и сына. Особое значение придаётся интерпретации мотива рока и неоднозначной концовки произведения.

Ключевые слова: великое переселение народов, раннее средневековье, германские племена, древнегерманский эпос, Фатализм, Центральная Европа, эпос, германо-скандинавская мифология, средневековая литература, средневековая поэзия.

«Песнь о Хильдебранде» (нем. Hildebrandslied) — это уникальный и бесценный культурный артефакт, дошедший до нас из глубины веков. В отличие от таких масштабных произведений раннего европейского литературного творчества, как «Беовульф» или «Песнь о Нибелунгах», она представляет собой короткий, обрывочный текст, настоящий осколок древнегерманского эпического мира. Созданная в период между VII и VIII веками, а записанная около 830 года, эта песнь является древнейшим памятником германской героической поэзии на немецком языке [1, с. 259]. Она сохранила в себе архаическую силу, суровость и трагическое мироощущение эпохи Великого переселения наро-

дов, предлагая нам взгляд на мир, где личная судьба человека неразрывно и фатально связана с долгом и честью.

Ценность и загадочность «Песни о Хильдебранде» напрямую связаны с обстоятельствами ее сохранения. Текст дошел до нас в единственной рукописи, созданной двумя монахами Фульдского монастыря. Они записали древнюю героическую песнь на чистом древневерхненемецком языке на первых и последних листах латинского теологического трактата, созданного около 830–840 годов. Эта случайность сохранения и составляет ее главную загадку: почему монахи, занимавшиеся богословскими трудами, вдруг обратились к языческому по духу эпосу? Возможно, они действовали как этнографы, стремясь зафиксировать устную традицию. Рукопись была практически утеряна, сильно пострадала во время Второй мировой войны, но была восстановлена. Ее ценность невозможно переоценить: это живой голос дописменной эпохи, прямой проводник в мир германских эпических представлений о долге, судьбе и чести.

Текст песни имеет ряд ярких особенностей, которые сразу отмечают исследователи.

Во-первых, это аллитерационный стих (созвучие ударных гласных), характерный для древнегерманской поэзии, а не рифма или силлабо-тонический размер. Например: «*dat ih dir it nu bi huldi gibu...*» («Вот это я даю тебе с любовью») [2, с. 361].

Во-вторых, языковая неоднородность. Текст представляет собой смесь двух диалектов: преимущественно древневерхненемецкого (баварского или алеманнского) с заметной примесью древнесаксонского [1, с. 260]. Это говорит о том, что записывавший ее монах мог знать оригинал на одном диалекте, но приспособлял его для аудитории, знакомой с другим.

В-третьих, текст неполон и обрывается на самой кульминационной точке поединка, что оставляет финал открытым и усиливает трагическое напряжение.

Сюжет песни лаконичен и мощен. Два войска сошлись на поле боя. Из одного выезжает старый, опытный воин Хильдебранд, из другого — молодой Хадубранд. Между ними завязывается диалог. Молодой воин, защищающий свою землю, заявляет, что его отец, Хильдебранд, уехал на восток с Дитрихом Бернским и давно погиб. Он считает старого витязя хитрым врагом, притворяющимся его отцом. Хильдебранд же с ужасом понимает, что перед ним его собственный сын.

Трагичность ситуации в том, что у героев нет выхода. Хильдебранд пытается мирно решить конфликт, предлагая сыну золотые дары из своего наследства — жест отца и мирного посла. Но Хадубранд отвергает их, видя лишь уловку труса,

и бросает вызов. Героический кодекс чести того времени не оставлял воину возможности уклониться от боя без позора. Таким образом, Хильдебранд оказывается перед роковым выбором: убить собственного сына или покрыть бесчестьем себя и своего господина, Дитриха. Это столкновение кровных уз и долга воина составляет сердцевину трагедии.

Официальный текст обрывается на моменте начала схватки: «Тогда я слышал, что боевые мужи свои кольчуги копьями раскололи.».. [2, с. 363]. Однако большинство исследователей сходятся во мнении, что исход поединка был предрешен и трагичен. Эта уверенность основана на более поздних источниках, прежде всего скандинавских, таких как «Сага о Асмунде, убийце воителей» (произведение о гибели Хильдебранда) или «Сага о Тидреке из Берна» (произведение, где описываются многие подробности из жизни Дитриха Бернского и его воспитателя Хильдебранда), где легенда получила своё логическое завершение. В них Хильдебранд побеждает и убивает своего сына, лишь затем узнавая его по особым приметам или доспехам.

Такой финал является логичным завершением внутренней логики самого германского эпоса. Трагедия должна достичь своей абсолютной полноты. Гибель Хадубранда от руки отца — это не просто случайность, а воплощение рока, который превышает человеческих желаний. Это высшая точка конфликта, демонстрирующая, как безличные законы воинской чести и долга безжалостно ломают самые священные человеческие связи.

Итогом осмысления этой песни может стать глубокая мысль выдающегося медиевиста А. Я. Гуревича. Анализируя архаическое общество, он указывал, что в ту эпоху «индивид был растворен в системе родовых и племенных связей; его поведение определялось не свободным выбором, а традицией» [3, с. 99].

«Песнь о Хильдебранде» является идеальной иллюстрацией этого тезиса. Ни отец, ни сын не являются хозяевами своей судьбы. Они — «продукт» и воплощение своего племени, своего рода, своего воинского долга. Их личная трагедия — это трагедия системы, в которой понятие личного счастья или отцовской любви было подчинено категориям чести, верности и долга перед племенем и вождем. Гибель сына и неизбежное вечное горе отца — это цена, которую платит индивид, полностью идентифицирующий себя со своей социальной ролью в суровом и героическом мире.

Литература:

1. Гуревич А. Я. Эдда и сага. — М.: Наука, 1979. — 190 с.

2. Песнь о Хильдебранде (пер. со др.-в.-нем. и комм. В. В. Левика) // Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах. — М.: Художественная литература, 1975. — С. 361–363.
3. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. — М.: Искусство, 1972. — 318 с.

Этапы осмысления творчества Н. В. Гоголя в китайском литературоведении

Чэнь Чэнь, аспирант

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Подходы китайских ученых к осмыслению творческого наследия Н. В. Гоголя в каждый период определяются целым комплексом не только внутрилитературных и эстетических, но и социокультурных и политических факторов.

Первый период осмысления творческого наследия Н. В. Гоголя датируется нами периодом до 1930-х годов.

Когда мы говорим о понимании Н. В. Гоголя в Китае, мы не можем обойтись без одного понятия — «реализм», и одного писателя — Лу Синя. Согласно имеющимся историческим свидетельствам, именно Лу Синь первым обратился к творчеству Н. В. Гоголя. Ученый Ван Цзечжи пишет в своей книге «Отдаленное эхо: российские писатели и китайская культура», что знакомство с Гоголем в китайском академическом мире началось в начале XX века. В 1903 году, когда Лян Цичао в своей статье «О русской нигилистической партии» представил основных писателей и произведения русского «литературно-революционного периода», он впервые упомянул Н. В. Гоголя [1, с. 235].

В 1907 году Лу Синь, который еще учился в Японии, был увлечен романтической поэзией и не замечал гоголевского реализма. В том же году он написал статью «О силе сатанинской поэзии», которая была откликом на буржуазную националистическую и демократическую революцию в Китае того времени. В статье содержится яростная критика старых традиций и культуры, нападки на фракцию движения «Ян-У» (сторонников развития заморских дел и отраслей капиталистической промышленности времен династии Цин), реформистскую и ретрофутуристическую школы. «О силе сатанинской поэзии» — важный шедевр эпохи Просвещения, предшествовавший движению Четвертого

мая, статья, разоблачающая и критикующая феодальную идеологию, а также первый принципиальный документ, пропагандирующий романтизм в Китае. В тексте органично сочетаются научный, публицистический и лирический аспекты. Статья «О силе сатанинской поэзии», несомненно, является высочайшим произведением китайской культуры и мысли того времени, что можно доказать на основе соответствующих газет и журналов конца династии Цин, антологий и других сопутствующих материалов [6, с. 156].

Автор статьи «О силе сатанинской поэзии» сравнивает Н. В. Гоголя и А. С. Пушкина с М. Ю. Лермонтовым: «Только Гоголь был известен тем, что изображал темноту общества и жизни, и имел интересы, отличные от двух других, поэтому ему здесь не место» [6, с. 1]. Россия в глазах Лу Синя — страна, полная надежд. В этой статье он говорит, что Россия подобна скрытой подземной реке, полной безграничной жизненной силы, а не сухому старому колодцу. Именно поэтому в начале XIX века в России появился такой писатель, как Гоголь, который своими невидимыми слезами и горем ободрял народ своей родины. В этой статье мы можем увидеть, что Лу Синь признает творческие идеи Н. В. Гоголя. До 1930-х годов, помимо Лу Синя, еще несколько китайских ученых обращались к творчеству классика русской литературы. В 1926 году Вэй Су-юань, который вместе с Лу Синем был членом «Безымянного общества», перевел повесть «Шинель» на китайский язык и в предисловии к этому переводу сравнил Гоголя с Пушкиным, описав художественные особенности Н. В. Гоголя: «Если Пушкин — гордый сын судьбы, в короне из цветов из виноградных листьев, с улыбкой на лице светлой, отвечающий на все призывы мира, то Гоголь был бы в терновом венце и смеялся бы над всеми мерзостями мира со слезами душевной боли» [3, с. 37].

Приведенные рассуждения китайских ученых о Н. В. Гоголе контекстуально обусловлены, а исследование творчества писателя неполноценно по следующим причинам.

Во-первых, китайские ученые того времени отвергали романтизм и нуждались в реализме. Гоголевский реализм был выделен отдельно, потому что он был востребован китайской литературой и отвечал ожиданиям китайских читателей. Поэтому китайские ученые на этом этапе не изучали Н. В. Гоголя всесторонне.

Во-вторых, китайские ученые того времени находились под сильным влиянием социологической критики и советского литературоведения, и в основе их исследований о Гоголе лежали результаты советских изысканий. Например, книга «Краткая история русской литературы» Чжэн Чжэньдо была сокращенным вариантом работы русского писателя П. А. Кропоткина «Идеал и дей-

ствительности в русской литературе»; «Русская литература до Октябрьской революции» Цюй Цюбо, написанная в СССР в 1927 году, была относительно подробным обсуждением наследия Н. В. Гоголя в Китае того времени и представляла четыре аспекта рецепции гоголевского творчества:

- высоко была оценена глубина реализма;
- с художественными открытиями Н. В. Гоголя связывалось зарождение психоаналитического метода;
- внимание акцентировалось на гуманизме Н. В. Гоголя;
- востребованной оказалась идея служения обществу, то есть указание на современные пороки и призыв к воскрешению нравственности.

В-третьих, переводческая деятельность в Китае в то время оставляла желать лучшего. Активная переводческая деятельность начинается после движения Четвертого мая. Гоголь был образцом писателя-реалиста, поэтому самыми первыми переводами стали его поздние реалистические произведения. Перевод повести «Коляска», выполненный Гэн Цзичжи, который был включен в первый «Рассказы известных русских писателей», опубликованный пекинским издательством журналов «Новый Китай» в июле 1920 года, был самым ранним переводом произведений Гоголя на китайский язык. Но причина обращения переводчика именно к этому произведению обусловлена не столько его содержанием, сколько тем, что это одна из самых коротких повестей писателя.

Перевод повести «Шинель», выполненный Би Шумином в 1921 году (журнал «Ежемесячная газета прозы», специальный выпуск «Русского литературоведения»), был неполным. Эта повесть не была переведена целиком потому, что ее сюжет не соответствовал общественным потребностям того времени в Китае. Вот фрагмент этого перевода: «На девятый день после его смерти бюро послало человека узнать, почему он долго не приходит, а когда тот вернулся, сказал, что он умер, после чего его заменил другой чиновник, который, как мне кажется, не мог быть таким же, как он, потому что такие люди, как он, редко встречаются в мире». (他死后九天, 局所里派了一个底下人去看了看, 为何他长久不来, 回来回了一声他死了。以后他那个座位又换上了一位别的官员, 我想可不能再跟他一样, 因为他这样儿的人真是世上少有的。) . Здесь явно есть пропуски и ошибки, возможно, перевод сделан с нерусской версии. Непереведенная часть текста на самом деле не такая длинная, но переводчик ее опустил. Китайский ученый Ван Чжигэн считает, что причина отказа от перевода всего произведения в том, что стиль написания Гоголя здесь претерпел некоторые изменения, <...> то есть мир богов и призраков для удовлетворения фантазий автора вытеснен земным миром, и украинское психоделическое

настроение не может не возникнуть вновь над городской жизнью Петербурга, <...> китайцам нужны реализм, разоблачение и обвинение тьмы, а не сказка о реинкарнации с традиционным китайским колоритом [2, с. 99].

В первом выпуске 12-го тома журнала «Ежемесячная газета прозы» был опубликован перевод «Записок сумасшедшего», выполненный Гэн Цзичжи, что также наглядно иллюстрирует выбор китайскими переводчиками того времени иностранных произведений определенного типа.

Помимо эпических произведений, китайские ученые на этом этапе ценили и комедии Н. В. Гоголя. Среди наиболее значимых произведений писателя, переведенных в Китае в 1920-е годы, — **комедия в пяти действиях** «Ревизор» («Коммерческая пресса Шанхая», 1921, перевод Хэ Цимина). Причина перевода этой комедии заключалась в следующем: до движения Четвертого мая в китайском литературном мире прошла волна театральных реформ, основной целью которых было оздоровление общества. Фу Су-нянь писал в своей статье: «Для того, чтобы китайцы могли осознать, что нужно делать, необходимо использовать силу театра. Поэтому мы должны свергнуть старый театр и создать новый». Но «в Китае пока нет самостоятельной новой литературы, поэтому я боюсь, что создавать новые пьесы нелегко. Лучше переводить иностранные пьесы и использовать их в нашем театре, потому что сценарий и идеи этих иностранных пьес очень хороши, и это сэкономит нам много времени, если делать это таким образом» [9, с. 95].

Тридцатые-сороковые годы XX века стали вторым этапом изучения Н. В. Гоголя в Китае.

В этот период на китайский язык были переведены основные произведения писателя, в том числе его ранние работы. Среди важных китайских переводов — второй том «Русских шедевров», изданный в 1934 году, куда вошли произведения Гоголя, переведенные Ли Бинчжи: «Вий», «Нос», «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», «Женитьба» и «Игроки». Есть также переводы Сяо Хуацина, вошедшие в «Сборник рассказов Н. В. Гоголя», содержащий вторую главу «Мертвых душ», «Записки сумасшедшего», «Портрет» и «Коляску», а также переводы Лу Синя первой и второй частей «Мертвых душ», переводы Мэн Шихуаня «Вечеров на хуторе близ Диканьки» и «Миргорода». Также вышел перевод Гэн Цзичжи ««Ревизор» и другие», в который вошли основные драматические произведения Гоголя.

Появление этих переводов создало условия для осмысления наследия Н. В. Гоголя китайскими учеными-литературоведами. В этот период, когда ки-

тайские переводы гоголевских произведений выходили в большом количестве, должно было появиться множество научных статей о писателе. Однако из-за Японо-китайской войны в 1930–1940-х годах китайская интеллигенция предпочла посвятить себя делу патриотизма и национального спасения, поэтому на этом этапе ученые в Китае не опубликовали большого количества исследований о Гоголе. Однако китайские ученые в этот период перевели множество зарубежных исследований по русской литературе. Например, Го Аньжень перевел «Лекции по истории русской литературы» П.А. Кропоткина, Лян Чжэнь — «Русскую литературу» М. Бэринга из Англии, а Жэнь Цзюнь — «Русскую литературную мысль» Масао Ёнэкава из Японии и т.д. Почему в этот период в Китае было мало исследований о Н.В. Гоголе, но много переводов? Это связано с тем, что в 1899 году США начали политику открытых дверей в отношении Китая, которая привела к притоку иностранной политической мысли и философской литературы в Китай, что было усилено Японо-китайской войной в 1930-х годах. В этот период большинство исследовательских статей о Н.В. Гоголе было написано в зарубежных странах, и японские тексты занимали в них заметное место.

Япония познакомилась с русской литературой раньше Китая на 20 лет. Уже в 1880-х годах многие произведения русской литературы были переведены в Японии. А в конце XIX века в Китае началось увлечение изучением японской культуры, стало модно учиться в Японии и переводить японские книги. Поэтому многие японские переводы русской литературы были переведены на китайский язык. Первым русским произведением, переведенным на японский язык, была повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка», и первый китайский перевод произведения русской литературы тоже был сделан с японского языка [5, с. 316].

Обращает на себя внимание типологическая общность в оценке русской литературы китайскими и японскими исследователями: «Есть особая причина, по которой китайская и японская интеллигенция особенно ценит русские романы, ведь обе страны стремятся сбросить иго традиций, реформировать социальный статус и установить более рациональную систему. А поскольку социальные симпатии, нигилистический бунт против авторитетов и обычаев, рвение к поиску смысла жизни и непоколебимая уверенность в величии собственной родины (несмотря на периодический цинизм в отношении ее слабостей), показанные в русских романах, были актуальны для китайской и японской молодежи того времени, неудивительно, что они так восторженно отреагировали на них» [9, с. 95].

В этот период китайские ученые последовали примеру русской критики, и появился очень важный перевод на китайский язык изданной в 1932 году книги В. В. Вересаева «**Как работал Гоголь**», выполненный Мэн Шихуаном в 1937 году. Китайский ученый Ван Чжичэн высоко отозвался о Вересаеве, сказав, что он не только критик, но и ученый, способный раздвинуть границы и прийти к адекватному пониманию исследуемого явления [2, с. 5].

Пятидесятые-семидесятые годы XX столетия стали третьим этапом изучения Н. В. Гоголя в Китае.

Этот этап можно разделить на два периода: 1950-е и 1960–1970-е годы. С 1950-х годов исследования китайских ученых о Н. В. Гоголе значительно расширились, и в этот период появилось около ста статей о писателе. Причина этого явления заключается, во-первых, в том, что в 1952-й был годом 100-летия со дня смерти Н. В. Гоголя, а в 1959-м отмечалось 150-летие со дня рождения писателя. Эти даты стимулировали появление новых исследований, посвященных творчеству классика русской литературы. Другой причиной было то, что в Китае в этот период было очень спокойно по сравнению с 1930-ми и 1940-ми годами: ученые не были затронуты войной и имели условия для творческой работы. Среди важных публикаций о Н. В. Гоголе в Китае в этот период — перевод «Мертвых душ» Лу Синя, переизданный «Народным издательством Китая» в 1952 году, и в том же году вышел перевод «Избранных сочинений В. Г. Белинского» Мань Тао, включающий большое количество эссе о Гоголе, опубликованный издательством «Китайское время». В 1956 году в Китае была переведена и издана книга «Полное собрание сочинений Чернышевского», в которой «Очерки гоголевского периода русской литературы» пользовались большой популярностью среди китайских ученых. В Китае того времени В. Г. Белинский и Н. Г. Чернышевский были авторитетными для китайской интеллигенции иностранными литературными критиками, и появление переводов их работ усилило внимание китайских ученых к Н. В. Гоголю. Однако основная причина популярности Гоголя в Китае в этот период все же была связана с рецепцией иностранной литературы в Китае с социально-утилитарной точки зрения. Известный китайский ученый Цао Цзинхуа в своей работе отметил, что горькие сатирические произведения Гоголя, наполненные социальным содержанием, были использованы как мощное оружие для нанесения смертельного удара по монархической диктатуре и крепостничеству в освободительной борьбе русского народа. Он пишет, что в то время, когда вся страна откликается на призыв мудрого председателя Мао вести активную борьбу против коррупции и преступных посягательств буржуазии, борьбу против козней империа-

листов, направленных на разжигание новой войны, произведения Гоголя, особенно «Ревизор» и «Мертвые души», могут быть нам очень полезны [8, с. 18].

В концепции китайских ученых этого периода Н. В. Гоголь, чья творческая сложность не уступала творчеству любого иностранного писателя, был символом действенной роли литературы в борьбе с пороками общества. Его произведения воспринимались как оружие борьбы с коррупцией в Китае, с американским империализмом и даже со всем, что противоречит строительству социализма в Китае. Понимая это, мы задаемся вопросом: способствовали ли исследования 1950-х годов глубине понимания Н. В. Гоголя?

В следующий период, то есть в 1960–1970-е годы, в Китае доминировало знаменитое политическое движение — «культурная революция». Популярность этого политического движения по всему Китаю привела к изменению отношения китайцев к сатире. Еще в «Речи на Яньаньском литературно-художественном симпозиуме» Мао Цзэдун сказал: «Разве мы отменяем сатиру? Нет, сатира всегда нужна, но есть несколько видов сатиры: против врага, против союзников и против своих собственных рядов, с разным отношением; мы не против сатиры вообще, но огульное использование сатиры должно быть отменено». Китайский ученый Чэнь Байчэнь в своей статье отмечает: «Сатира в определенном смысле является оружием борьбы угнетенных. Только в 1935 году, когда реакционеры из Гоминьдана не допускали антияпонского сопротивления и только лестили японцам, можно было выпустить сатирическую «Сай Цзиньхуа». Сегодня китайский народ, поднявшийся на борьбу с помещиками, бюрократами и торговцами, которые когда-то угнетали нас, нуждается ли он еще в сатире гоголевского «Ревизора»?» [10, с. 76]. Чэнь Байчэнь был очень авторитетным китайским ученым того времени, и его идеи совпадали с идеями большинства ученых того времени. После окончания «культурной революции», в конце 1970-х годов, в Китае вновь началось изучение Н. В. Гоголя, и в китайских газетах появились такие статьи:

- Тун Даомин «О смехе — художественное мнение о Н. В. Гоголе», опубликованная в газете «Гуанмин жибао» 1 мая 1978 года;
- «Смех сквозь слезы» (о гоголевской «Шинели»), опубликованная в журнале «Юй Хуа» в 1979 году (автор Ли Чэньминь).

Следующий этап — с 1980-х годов по сегодняшний день.

С 1980-х годов официально началось научное изучение творчества Н. В. Гоголя в Китае, и в 1983 году в «Народном издательстве Китая» тиражом более ста тысяч экземпляров были опубликованы «Избранные произведения Гоголя», переведенные в основном переводчиком и литературоведом Мань Тао,

что стало мощным толчком для понимания китайцами творчества Н. В. Гоголя. Китайские учебники для начальной и средней школы также включают в себя главу о Плюшкине из поэмы «Мертвые души». На этом этапе китайские ученые не только сосредоточились на гоголевской сатире, но и обратили внимание на другие аспекты творчества писателя, чего не произошло на предыдущих этапах. Китайские ученые акцентируют внимание не только на сатире, но и на эстетике и поэтике Н. В. Гоголя, исследуют принципы и приемы художественного обобщения в его произведениях. Например, автор работы «Исследование мира гоголевского искусства» У Юаньмай (1987) систематически рассматривает особенности «гротескного реализма» в произведениях Гоголя.

Позиционирование Н. В. Гоголя как писателя критического реализма — более распространенная точка зрения среди китайских ученых на предыдущих этапах. Однако при таком взгляде многие произведения Гоголя в его богатом творческом наследии, такие как «Портрет» и особенно «Выбранные места из переписки с друзьями» и «Размышления о Божественной литургии», написанные в поздние годы, кажутся совсем другими и даже загадочными. Выясняется, что даже в таких произведениях, как «Ревизор», «Мертвые души» и «Шинель», которые соответствуют традиционной исследовательской оптике, при внимательном прочтении можно обнаружить такие пласты содержания, которые выходят за рамки критического реализма и сатирического разоблачения. Поэтому мы считаем, что традиционная точка зрения явно игнорирует некоторые важные особенности творчества Гоголя. На этом этапе многие китайские ученые стали придерживаться другой позиции: они переосмысливают гоголевские произведения в контексте религиозной морали. Например, в 2003 году Лю Хунбо опубликовал статью «От религиозного комплекса к религиозно-нравственному исследованию: о творчестве Гоголя в контексте религиозной морали».

На этом этапе появляются и сравнительные исследования, направленные на осмысление контактных связей и типологических сходств у Н. В. Гоголя и китайских писателей. Например, устанавливается, что «Дневник сумасшедшего» Лу Синя был непосредственно вдохновлен одноименной повестью Гоголя, поэтому в Китае существует большое количество ученых, выявляющих сходства и различия между этими произведениями.

Что касается международных научных конференций, то в Китае был проведен ряд семинаров, посвященных наследию Н. В. Гоголя, таких как «Гоголь и китайско-российский литературный диалог», организованный Пекинским университетом иностранных языков в 2019 году, который стал

хорошим способом для развития диалога между китайскими и российскими учеными.

Что касается создания сетевых ресурсов, то Китайская сеть знаний (CNKI) включает около 1000 работ, связанных с Н. В. Гоголем, а некоторые университетские библиотеки создали базы данных по гоголеведению, что способствовало обмену ресурсами.

Изучение Гоголя в Китае после 1980-х годов продемонстрировало трансформацию от анализа одного текста к многомерным и кросс-культурным исследованиям. Китайские ученые не только углубили свое понимание творческой онтологии Гоголя, но и поместили ее в широкий контекст сравнительного изучения китайской и русской литературы, истории идей и культурной коммуникации, сформировав исследовательский путь, отражающий процессы национально-культурной идентификации китайской исследовательской мысли.

Литература:

1. Ван, Ц. Отдаленное эхо: российские писатели и китайская культура / Ц. Ван. — 2-е изд. — Пекин: Народное издательство, 2002. — 457 с. — Текст: непосредственный.
2. Ван, Ч. Гоголь в Китае в течение 80 лет / Ч. Ван // Исследования в области зарубежной литературы. — 1990. — № 2. — С. 94–99. — Текст: непосредственный.
3. Гоголь, Н. В. Шинель / пер. С. Вэй. — 1-е изд. — Хунань: Народное издательство, 1981. — 76 с. — Текст: непосредственный.
4. Рехо, К. Русская классика и японская литература / К. Рехо. — М.: Художественная литература, 1987.
5. Лю, В. Оглядываясь назад на триста лет. Заметки о китайско-русском литературном обмене / В. Лю. // Жэньминь жибао. — 2018. — 24 июня. — Текст: электронный. — URL: <http://culture.people.com.cn/n1/2018/0624/c1013-30078791.html> (дата обращения: 23.08.2025).
6. Лу, С. О силе сатанинской поэзии / С. Лу. — Текст: электронный. — URL: https://vt.quark.cn/blm/quark-doc-main-pc-966/preview?fp_from=sc&id=7B008FA4BF73932C3EEC098FE1AFE6A4 (дата обращения: 25.06.2025).
7. Го, М. Го Можо и Мао Дунь отправили телеграмму в ознаменование 100-летия со дня смерти Гоголя / М. Го // Жэньминь жибао. — 1952. — 4 марта. — Текст: электронный. — URL: <https://book.kongfz.com/295046/7762136524/> (дата обращения: 23.08.2025).

8. Мао, Ц. Речи на Яньаньском литературно-художественном симпозиуме / Ц. Мао. — Текст: электронный // Женьминь жибао онлайн [сайт]. — URL: <https://cpc.people.com.cn/GB/33837/2534413.html> (дата обращения: 22.08.2025).
9. Фу, С. Различные взгляды на реформу драмы / С. Фу // Новая молодость. — 1918. — Т. 4. — Вып. 2. — Текст: непосредственный.
10. Чэнь, Б. Комедийные заметки / Б. Чэнь // Драма. — 1962. — № 5. — С. 23. — Текст: непосредственный.

Научное издание

Исследования молодых ученых

Выпускающий редактор Г.А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О.А. Шульга, З.А. Огурцова
Подготовка оригинал-макета О.В. Майер

Материалы публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 30.09.2025. Формат 60х84/16. Усл. печ. л. 6,5.
Тираж 300 экз.

Издательство «Молодой ученый».
420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»,
Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.