

На правах рукописи

**Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»**

ХЭ ЧЖЕИ (КНР)

**«ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ
МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КИТАЯ В УСЛОВИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (музыка, музыкальное искусство (дополнительное образование, профессиональное обучение))
(педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук
профессор О.В. Грибкова

Москва 2025

Содержание

| | |
|--|------------|
| Введение..... | 3 |
| Глава I Эстетическое воспитание подростков средствами музыкальной культуры Китая как проблема исследования..... | 16 |
| 1.1. Обзор исследований по проблеме эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая..... | 16 |
| 1.2. Музыкальная культура Китая как источник и средство эстетического воспитания..... | 43 |
| 1.3. Программа эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования..... | 69 |
| Выводы по I главе..... | 95 |
| Глава II Экспериментальное исследование эффективности эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая..... | 100 |
| 2.1. Общий экспериментальный план исследования и диагностика исходного уровня сформированности эстетического воспитания подростков в условиях дополнительного образования..... | 100 |
| 2.2. Внедрение программы эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в практику работы учреждений дополнительного образования..... | 121 |
| 2.3. Анализ динамики развития эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования..... | 151 |
| Выводы по II главе..... | 173 |
| Заключение..... | 178 |
| Список литературы..... | 183 |
| Приложение..... | 203 |

Введение

Актуальность исследования. Современная эпоха испытывает заметный дефицит в области соприкосновения с теми ценностями, которые считаются традиционными. Этому может быть предложен ряд объяснений, в том числе, исторического характера. Фундаментальный «поиск свободы», реализуемый современностью в условиях общей глобализации, цифровизации и транспарентности, генерирует стремление преодолеть герметизацию локальных традиционных культур с последующим выходом на новый интеграционный уровень, что влечет за собой частичную ценностную девальвацию традиционных систем. Эти деконструктивистские тенденции не смогли не сказаться на отношениях традиции и современности в разных странах, и Китай в этом смысле исключением не является.

В результате таких устремлений образовался весьма заметный разрыв с традицией в собирательном смысле этого слова. И, как следствие, жизнь современного человека все в большей степени хаотизируется, превращаясь в территорию непредсказуемости, индивидуализации. В пространстве таких множеств все сложнее становится ориентироваться и обретать свою подлинную социокультурную и национальную самоидентичность. Под влиянием таких факторов в жизни современного человека нередко образуется значительный вакуум, который он стремится заполнить таким материалом, который позволяет «легко убивать время», ни о чем далеко идущем не размышляя. Такой исторический поворот открывает не что иное, как *глобальный кризис современности*, требующий своего непременного преодоления.

В настоящем исследовании речь пойдёт о таком средстве этого преодоления, как *музыкально-эстетическое воспитание*. Эстетика, открывающая человеку грань сакральности, приобщает его к категории, известной еще с античных времен, - категории Прекрасного. Как мы увидим в дальнейшем, эстетическое воспитание направлено на реализацию консолидирующей роли в

человеческой жизни, на достижение им внутренней и внешней гармонии. Свойство эстетики, искусства – объединять.

Таким образом, эстетическое воспитание является одним из фундаментальных средств преодоления образовавшегося кризиса современности. Тем это становится очевиднее в отношении к тем слоям общества, которые не достигли зрелости и мировоззренческой устойчивости, а именно – к подросткам. Будучи лабильной, легко поддающейся тем или иным влияниям, эта возрастная категория в наибольшей степени нуждается в помощи и поддержке педагога. В настоящем случае речь пойдет об *эстетическом воспитании подростков с помощью средств музыкальной культуры Китая* в условиях дополнительного образования.

Музыкальная культура Китая представляет собой многомерный эстетический феномен, и в контексте его исторической эволюции мы можем отметить несколько основных жанровых направлений традиционной китайской музыки: народная (песенно-поэтическая, песенно-танцевальная), придворная (церемониальная, военная, инструментальная), драма (южная, северная, Пекинская опера), патриотическая песня, а также современные музыкальные течения, сформировавшиеся в Китае в новейшее время в результате «открытости миру» и глобализации. И широта художественного взгляда на предмет того, что и в каких видах может быть отнесено к категории Прекрасного, позволит подрастающему поколению выстроить свой «мост в будущее». Для этого одной из актуальнейших задач послужит реставрация традиционного эстетического базиса, опираясь на который, развивающаяся личность обретет свои прочные художественные и мировоззренческие основания. Направленность современного музыкального образования в Китае приобрело интегративный характер. В качестве основных целей музыкально-эстетического воспитания является развитие эмоционального и оценочного компонентов в становлении будущей творческой личности, приобщение к мировой художественной культуре.

На этапе ознакомления с эстетической деятельностью, воспитание должно в первую очередь дать человеку возможность свободного творческого развития,

эмоционального переживания, актуализации фантазии и воображения. Знакомство с произведениями искусства дают подростку возможность испытывать эмоционально-духовный подъем и уметь наслаждаться красотой музыки, живописи или архитектуры. Именно поэтому формирование эстетической составляющей жизни оказывается не только задачей общего воспитания подрастающего поколения, но и основополагающей частью становления их личности, мировоззрения, духовно-нравственных ориентиров.

На сегодняшний день, одной из важных особенностей и одновременно проблемой эстетического воспитания оказывается отсутствие качественной, обоснованной, увлекательной программы общехудожественного развития. По сложившейся традиции отечественная методика и система преподавания ориентируется на авторитет педагога, то есть является «педагогоцентричной». К сожалению, такой подход архаичен и не соответствует современным реалиям. При существующей широте источников информации и огромном выборе программ и направлений для детского развития, эстетическое воспитание оказывается ориентированным на получение не всегда профессиональных умений.

Степень разработанности проблемы исследования.

Заявленная область исследования представляет собой обширное научное пространство, включающее, по меньшей мере, несколько сегментов: музыкально-эстетическое воспитание, классификация возрастных групп, позволяющая выделить представителей подросткового возраста, музыкальная культура Китая, история, философия, искусствоведение, психология, педагогика. Проблемам музыкально-эстетического воспитания посвящен ряд публикаций, авторство которых принадлежит таким выдающимся фигурам в области педагогики, как В. Н. Шацкая, Д. Б. Кабалевский, О. А. Апраксина, В. П. Матонис, Г. П. Овсянкина, Г. Г. Коломиец. Крупнейший специалист в области проблем воспитания Б. Т. Лихачев написал весьма ценный труд под названием «Философия воспитания», где высказал мысль о необходимости фундаментального принципа свободы и морали как неотъемлемой части воспитательного процесса.

Блок авторов опубликовал ряд трудов в области психологии, посвященных *классификации возрастных групп и ее психологическим основаниям*. К числу таковых может быть, безусловно, отнесен Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин. Также следует упомянуть ряд исследований по различным направлениям, связанным с заявленной темой: *подростковая педагогика* исследуется в работе Н. А. Крюковой, посвятившей свой труд вопросам формирования у подрастающего поколения активной жизненной позиции (диссертация), а также диссертационное исследование Чжао Цзинь, посвященное проблемам реализации в системе музыкального образования в Китае принципа духовно-нравственного развития.

Историческая часть, связанная с эволюцией китайской музыки и ее жанров, представлена в трудах У Ген-Ира, а также в диссертации Яна Бохуа, который на базе развернутого историко-педагогического экскурса подводит читателя к современной ситуации, характеризующей систему музыкального воспитания в общеобразовательных школах Китая с подробным географическим и статистическим анализом. Исторический компонент настоящего исследования представляется немаловажным с точки зрения возможности расширения горизонтов представлений исследователя о специфике и жанровой эволюции музыкального искусства Китая.

В качестве весьма важной, области исследования стоит обозначить *литературу по философии*, в особенности, неокантианцев Эрнста Кассирера (философия символьческих форм) и Генриха Риккerta (проблематика ценностей), а также авторов-классиков по вопросам теории эстетики (А. Баумгартен, И. Кант, Г. Гегель).

Таким образом, можно определить следующие **противоречия**, между:

– традицией и современностью, где, с одной стороны, традиционные виды музыкального искусства представляют собой тот эстетический базис, который позволяет сохранять и транслировать свою историческую и социокультурную идентичность, с другой, все более развивающийся запрос общества на современные виды творчества;

– личностью и обществом, в котором личность репрезентирует собой социальную среду, однако, будучи к ней несводимой, способна привносить в общественную жизнь мировоззренческие, поведенческие и художественные конституты;

– обществом и культурой, способной превращаться в объективат, появляющийся на ступени отчуждения социального сознания от его культурно-исторических корней, поскольку культура – это не только продукт общественной жизни и деятельности в ее синхронии, но также и диалектическая связь с предшествующими периодами в диахроническом отношении;

– культурой и личностью, где отношения могут складываться гораздо более противоречиво, нежели между культурой и обществом, поскольку личность – категория в большей степени эмансипированная в сравнении с социальной жизнью;

– эстетическими вкусами разных личностей, пространство взаимодействия которых обладает безграничной вариативностью своих проявлений, как с точки зрения анализа, так и синтеза.

Изложенные противоречия и необходимость их разрешения обусловили **проблему исследования**, которая заключается в выявлении педагогического потенциала музыкальной культуры Китая и в эстетическом формировании личности в современных условиях.

Актуальность, противоречия и проблема исследования, позволили определить тему данного исследования: «Эстетическое воспитание подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования»

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить и экспериментально проверить специфику китайской музыкальной культуры как фактора эстетического формирования личности подростка в современных условиях в рамках дополнительного образования.

Объект исследования – музыкально-эстетическое формирование личности подростков.

Предмет исследования – влияние музыкальной культуры Китая на эстетическое формирование личности подростков.

Гипотеза исследования базируется на том, что эстетическое воспитание подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования будет наиболее успешным, если будут:

- выявлены и осмыслены сущностные характеристики эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования;
- определен комбинированный подход к решению проблем музыкально-эстетического воспитания подростков;
- выявлен потенциал художественного восприятия музыки, который позволяет подростку обрести свою прочную личностную идентификационную основу в окружающем его социокультурном пространстве;
- разработана программа эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая.

Гипотеза и цель исследования определили постановку следующих **задач**:

1. Раскрыть сущность и содержание понятия «музыкально-эстетического воспитания личности», реализующегося средствами музыкальной культуры Китая;
2. Определить ключевые константы традиционной музыкальной культуры Китая в модусе ее эстетического восприятия;
3. Найти оптимальную педагогическую комбинаторику, позволяющую выстроить диалог традиции и современности в процессе преподавания, а также воссоздать у обучаемого тенденции к конструктивизму музыкального творчества;
4. Разработать программу эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования
5. Экспериментально апробировать условия педагогической реализации эстетического воспитания личности подростка в аспекте влияния на него традиционной музыкальной культуры.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- труды, посвященные проблемам возрастной психологии и педагогики (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов);
- исследования по вопросам эстетического и музыкально-эстетического воспитания (В. Н. Шацкая, О. А. Апраксина, Д. Б. Кабалевский, Г. П. Овсянкина, Г. Г. Коломиец, Б. Т. Лихачев, Н. А. Ветлугина, В. П. Матонис, Н. И. Крюкова, Чжао Цзинь, В. П. Анисимов);
- работы по философии: герменевтика (В. Дильтей, П. Рикёр, В. Г. Кузнецов), феноменология (Э. Гуссерль), аксиология (Г. Риккерт, Э. Кассирер), эстетика (А. Баумгартен, И. Кант, Г. Гегель, В. Ф. Асмус, М. М. Бахтин);
- труды по истории китайской музыки и музыкальной педагогики Китая (У. Ген-Ир, Ян Бохуа, Лю Гэ);
- труды в области теории музыки и музыкального исполнительства (И. В. Способин, В. А. Вахромеев, А. А. Егоров, В. Л. Живов, Г. М. Цыпин, Г. А. Струве, А. С. Оголец, Д. Е. Огороднов);
- работы по педагогике (Н. Г. Милорадова, М. А. Лукацкий);
- труды, посвященные китайскому музыкальному образованию (Ма Да, Ма Кэ, Гуань Цзяньхуа, Цзян Цзин, Цянь Жун, Цюй Баокуэй, Мяо Пэйянь).

Методы исследования:

- *теоретические*: изучение соответствующей литературы философского, педагогического, психологического, искусствоведческого, музыкально-педагогического, исторического содержания;
- *эмпирические*: эксперимент, анализ и обобщение, педагогическое наблюдение, тестирование, анкетирование, опрос, беседы, дискуссии, протоколирование, обработка полученных данных.

Научная новизна исследования:

1. Дано авторское определение понятия «музыкально-эстетическое воспитание», которое сущностно раскрывается как система организованных мер, реализуемых средствами музыкальной культуры и направленных на творческое развитие и становление личности, а также на обретение ей художественных и

нравственных ценностей, которые субъект способен транслировать в социокультурное пространство на основе живого диалога с обществом.

2. Выявлен педагогический потенциал традиционной музыкальной культуры в сфере эстетического влияния на личность подростка, который реализуется с помощью методологических подходов к проблеме музыкально-эстетического воспитания средствами китайской музыки: *когнитивный* (направленный на освоение исторической, жанровой составляющих воспитания); *компетентностный* (выработка и совершенствование музыкальных навыков, знаний и умения); *антропологический* (особенности подросткового возраста); *личностно-ориентированный* (особенности конкретной личности подростка); *аксиологический* (система ценностей); *феноменологический* (выработка творческой активности и самостоятельности); *герменевтический* (совместное восприятие творчества, достижение «эмпатии», «ко-аффекта», открытие замысла произведения композитора); *эстетический* (направленный на гармоничное сочетание элементов произведения искусства, способного консолидировать субъектов восприятия; проблема инвариантного и вариативного в творчестве).

3. Раскрыты механизмы и закономерности эстетического формирования личности под влиянием традиционной музыкальной культуры, которые трактуются как нравственная и ценностная система мышления. На передовые рубежи выявления данных механизмов и закономерностей выходит проблематика, связанная с этическими константами, материальным воплощением которых является традиционное музыкальное искусство Китая, способное транслировать созвучные ему эстетические интенции в социокультурное пространство.

4. Разработана программа эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая, где комбинированный подход к решению проблем музыкально-эстетического воспитания подростков заключается в развитии эмоционального и оценочного компонентов в становлении будущей творческой личности, а также в раскрытии духовно-нравственного потенциала, который транслируется с помощью традиционного музыкального искусства

Китая. Реализация этого потенциала интерпретируется как способность творчески осмыслить и представить соотношение этики, представляющей собой внутренний идейно-ценостный план, и эстетики как ее внешнего выразителя. Данный подход приобретает свою творческую направленность, как в сфере социокультурного взаимодействия, так и в области межкультурного диалога. Именно этот этико-эстетический субстрат задает траекторию своей экзистенциальной реализации в пространство окружающего мира, что и подразумевает наличие в наших построениях таких двух фундаментальных понятий, как «духовность» и «нравственность».

Теоретическая значимость исследования: расширяет и обогащает научный исследовательский потенциал, позволяющий решать ряд педагогических задач, связанных с конструктивной ролью музыкальной культуры в эстетическом формировании и становлении личности подростка. Выявленный педагогический потенциал традиционной музыкальной культуры в сфере эстетического влияния реализуется с помощью определенных методических подходов с применением исторических составляющих музыкальной китайской культуры. Разработанная программа эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая раскрывает духовно-нравственный потенциал современного подростка.

Практическая значимость исследования заключается в том, что определены ключевые константы традиционной музыкальной культуры Китая в модусе ее эстетического восприятия, которые позволили повысить в образовательной практике учреждений дополнительного образования эстетический уровень культуры подростка, определяющую его культурную составляющую, а также мотивацию и личностные качества.

Разработанная программа эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая послужит начальным ориентиром в формировании эстетической культуры современных подростков как в системе общеобразовательных учреждений, ДШИ, ДМШ, так и в центрах дополнительной образования.

Основные практические наработки могут быть использованы педагогами-практиками для повышения эстетической культуры подростков. Результаты данного исследования могут быть использованы в методических курсах повышения квалификации педагогов.

Этапы исследования. Исследование проводилось в 3 этапа:

На первом этапе 2019-2020 г. – изучалась научно - педагогическая литература по проблеме исследования, определялись задачи и вектор исследования;

Второй этап 2021-2022 г. – определялись и проверялись содержание и программа эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования, проводился формирующий эксперимент.

На третьем этапе 2023-2024 г. – на этапе контрольного эксперимента происходила систематизация полученных результатов, их обработка и анализ, формулировались выводы.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в ходе педагогического эксперимента, а также выступлений на международных научно-практических и научно-теоретических конференциях, таких как: международная научно-практическая конференция Института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ «Стратегия развития музыкально-педагогического образования в условиях международного культурно-образовательного сотрудничества» (Москва, 2019); Международная научно-практическая конференция Института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ «Музыкальное образование и наука в современных реалиях: опыт и инновации» (Москва, 2020); VI Всероссийская научная конференция «Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации» (Таганрог 29 – 30 октября 2021); Международная научно-практическая конференция «Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации» (28 марта 2024 г. Ростов-на-Дону: РГЭУ (РИНХ), 2024.); Международная научно-практической конференция «Новые образовательные технологии и ценностные ориентации в педагогике

будущего» в программе общеуниверситетской научной сессии «Дни науки МГПУ – 2025».

По теме диссертации опубликовано 15 статей, в том числе, в изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России РФ – 6 статей, в которых нашли отражение теоретические положения работы и её практические результаты.

Достоверность исследования обеспечивается опорой на фундаментальные отечественные и зарубежные исследования, методологические и теоретические положения, применением различных методов исследования, опытом работы в дополнительном образовании с подростками. Достоверность исследования также подтверждается выступлениями на научно-практических конференциях по проблеме исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Музыкально-эстетическое воспитание представляет собой систему педагогически организованных мер, направленную на выработку и реализацию посредством музыкальной культуры творческого и эстетически созидающего потенциала в становлении и развитии личности обучаемого. В воспитательном процессе личность обретает те художественные, нравственные и ценностные основания, базируясь на которых, она становится способным транслировать сложившийся мировоззренческий синтез в социокультурное пространство на основе живого диалога с обществом.

2. Педагогический потенциал традиционной музыкальной культуры Китая раскрывается в трансляции тех художественных и ценностных констант, приобщение к которым способно оказывать влияние на этико-эстетический и мировоззренческий ряд обучаемого. Это воздействие позволяет ему обрести устойчивое развитие его как личности, а в дальнейшей реализации своей творческой направленности. Речь идет не только о передаче знаний, навыков и умений, но также и о том, что представляет собой неотъемлемую часть воспитательного процесса, о формировании мировоззрения и соответствующего ему образа жизни.

3. Эффективность закономерностей эстетического формирования личности определяется соответием ряду тех критериев, которые обращены как к мировоззренческому становлению обучаемого с возможностью его качественных характерологических трансформаций в культурообразовательном смысле слова, так и в когнитивно-компетентностной стороне развития, реализуемого в процессе музыкально-эстетического воспитания. Результатом воспитательной работы, который позволяет говорить об эффективности закономерностей эстетического развития, является способность обучаемого направлять свой характерологический план отношений с окружающими в «режим оптимального действия» со способностью корректировать себя в ситуациях, где это требуется. Вторая составляющая данной эффективности сопряжена с системой тех мировоззренческих и аксиологических постулатов, которые ориентированы на участие индивида в культурной трансформации окружающего мира. Третий аспект эффективности подразумевает развитие многогранной когнитивной деятельности субъекта в процессе изучения им музыкально-эстетических областей, где заметное место занимает и выработка профессиональных исполнительских компетенций обучаемого.

4. Программа эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая состоит из семи тематических блоков: 1) феномен национальной музыкальной культуры, 2) история китайской музыки (включая жанры и знакомство с инструментами), 3) вокальное исполнительство, 4) инструментальное исполнительство, 5) основы музыкальной грамоты, 6) средства музыкально-эстетической выразительности, 7) эстетические ценности как фундаментальный проект культурного преобразования окружающего мира и раскрывает широкий спектр проблем этико-эстетического, ценностно-мировоззренческого, когнитивно-компетентностного планов. Сами разделы программы включают в себя вопросы национальной музыкальной культуры, истории китайской музыки в ее традиционном и современном освещении, вокального и инструментального исполнительства. Компетентностный ряд отвечает теме музыкальной грамотности, а также освоению средств музыкально-

исполнительской выразительности. Завершается программа многогранным тематическим блоком, посвященным эстетическим ценностям в их глобальном измерении, что представляет собой неотъемлемую часть фундаментального проекта культурного преобразования окружающего мира.

Опытно-экспериментальную базу исследования составили: ГБУДО г. Москвы «Детская музыкальная школа имени А.Б. Гольденвейзера», Муниципальное управление культуры «Дворец культуры «Октябрь» города Подольска.

Структура диссертации: диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, включающих 6 параграфов, заключения, списка литературы, состоящих из 200 наименований и приложений. Содержание диссертационной работы изложено на 182 страницах.

Глава 1. Эстетическое воспитание подростков средствами музыкальной культуры Китая как проблема исследования

1.1. Обзор исследований по проблеме эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая

Пространство исследований, связанных с обзором научных трудов по обозначенным проблемам, разделяется, как минимум на два сегмента: с одной стороны, эстетическое воспитание подростков, с другой – музыкальная культура Китая как средство эстетического воспитания. Первый аспект также разделяется на эстетико-педагогическую часть и возрастную классификацию обучающихся, в системе которой исследовательское внимание сфокусировано на представителях подросткового возраста. По данным проблемам мы имеем ряд публикаций – от классических трудов до современных исследований. Остановимся лишь на некоторых из них, представляющих собой наибольшую исследовательскую ценность.

Поскольку речь идет о музыкально-эстетическом воспитании, то данное комбинированное понятие нуждается в некотором прояснении. Эстетика в широком смысле слова восходит к греческому *αἰσθησίς* – «чувство, чувственное восприятие», а также *αἰσθητικός* – «чувственный, ощущаемый». Смысловая артикуляция понятия *эстетики* сопряжена все же с искусственной реальностью, поэтому под эстетикой подразумевается не работа органов чувств, как таковая, а воспроизведение на уровне чувственного восприятия категории *Прекрасного*. Примечательно употребление в китайском языке понятия «эстетика», передающегося с помощью двух иероглифов 美 学 (мэй – «красивый», сюэ – «учение»), что переводится как «учение о прекрасном». Так это понятие, в частности, переводил один из выдающихся деятелей китайского просвещения Цай Юаньпэй (1868-1940).

В диапазон эстетики помещено много видов творческой деятельности, так или иначе отвечающих этому восприятию: изобразительное искусство,

скульптура, танец, архитектура, различные виды спорта и др. В настоящем случае речь идет об одной из самых ярких сторон эстетической деятельности, апеллирующей к слуху – о *музыке*. Сам термин «музыкальная эстетика» имеет специальный научный смысл, будучи введенным еще в 1784 году немецким искусствоведом Кристианом Фридрихом Шубартом (1739-1791). В контексте данных рассуждений мы ограничимся лишь трудами авторов по эстетическому воспитанию в аспекте музыкальной педагогики. Само понятие *воспитания* также имеет свою семантическую направленность, отвечающую той области вопросов, которые связаны с формированием личности на базе передачи из поколения в поколение социокультурного опыта. Под эстетическим воспитанием понимается «целенаправленный процесс формирования творческой активности личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное, жить по законам красоты» [131, с. 8].

Прежде чем перейти к обзору публикаций по обозначенным проблемам, обратимся к вопросу классификации возрастных групп, в рамках которой представляется принципиально важным определить местоположение представителей подросткового возраста в классификационной системе, их возраст, а также выявить круг тех ее особенностей, которые обладают исследовательской значимостью в реализации образовательных процессов.

Опыт таких классификаций достаточно разнороден: в одном случае в качестве критериев выдвигались внешние аспекты развития субъекта (биогенетический принцип – Р. Заззо, П. П. Блонский), в ряде других случаев классификация возрастных групп основывалась на каком-либо одном, произвольно выбранном самим исследователем, внутреннем критерии (либидо – З. Фрейд, интеллект – Ж. Пиаже, мораль – Л. Кольберг). В поле нашего рассмотрения органично встраивается та группа критериев, которая соответствует существенным характеристикам самих возрастных этапов развития субъекта. С этой точки зрения достоин упоминания блок авторов, по праву считающихся классиками российской (советской) педагогики и психологии: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин.

Лев Семенович Выготский (1896-1934) вопросов классификации возрастных групп касался в разных своих работах. Для нас представляет интерес два его труда: «Педология подростка» (1931) и «Проблема возраста» (1932-1934). Обе работы составляют IV том «Собрания сочинений» Л. С. Выготского, изданного в Москве в 1984 году. «Педология подростка» представляет собой первую часть данного тома. Подростковый возраст помещен в границы 11 – 17 лет [33, с. 64]. В основание самого подхода к дифференциации возрастов Л. С. Выготский полагает свою теорию, известную под названием «культурно-исторической концепции», в рамках которой вопросы формирования личности, ее воспитания и развития рассматриваются в контексте социокультурных связей субъекта. В частности, в рассуждении о развитии интересов ребенка Л. С. Выготский отмечает: «Развитие интереса в собственном смысле слова является в гораздо большей степени содержанием социально-культурного развития ребенка, чем его биологического формирования» [33, с. 18].

Ключевым представляется принцип стадийности с присущими той или иной стадии характерными признаками. В этом контексте свою всестороннюю экспликацию получают такие вопросы, как: развитие интересов подростка, его мышления и образования понятий, а также развитие *высших психических функций* (термин, активно использовавшийся автором в различных его трудах), воображение и творчество, динамика и структура личности подростка. Автор отмечает, что подростковому возрасту присуще образование новых сложных синтезов. В противовес традиционной педологии, делавшей акцент на описательных процедурах исследования, Л. С. Выготский подходит к проблематике подросткового возраста с точки зрения структуры личности в переходном возрасте и закономерностей ее развития [33, с. 220]. Вкратце обозначим эти закономерности: 1. Закон перехода от непосредственного к опосредованному (от естественного к искусенному), что соответствует знаменитой триаде Л. С. Выготского «стимул – знак – реакция». 2. Коллективные формы поведения становятся «способом индивидуального приспособления, формами поведения и мышления личности [33, с. 221]. С этим связан 3. «закон

перехода извне вовнутрь», при котором «всякая внешняя функция интериоризируется» [33, с. 224]. Термин «интериоризация» активно использовался Л. С. Выготским. 4. Осознавание подростком своей отличности от окружающего мира. 5. Оценка себя как личности в параметрах культуры. 6. Нарастание «интериндивидуальной вариации» [33, с. 230], при которой подросток на пороге зрелости способен сам выстраивать отношения с окружающими с точки зрения своей личностной самоидентичности.

Данный труд Л. С. Выготского содержит чрезвычайно развернутый экскурс в историю самого вопроса и большим количеством отсылок к исследователям, как предшествующих периодов, так и современных самому автору. Подростковый период интерпретируется как противоречивая фаза развития ребенка, поскольку в личности подростка «смешаны черты отмирающего прошлого и начинающегося будущего, происходит некоторое изменение в основных линиях, направленности, некоторое временное состояние дезориентировки. Именно в этот период наблюдается некоторое расхождение между ребенком и окружающей его средой» [33, с. 28]. В заключение своего труда автор характеризует подростковый возраст следующим образом: «В структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного» [33, с. 242]. Этот тезис чрезвычайно важен для понимания специфики как подростковой стадии развития субъекта, так и педагогической работы с подростком.

«Проблема возраста» – вторая из упомянутых нами работ, помещенная во вторую часть тома IV. Данный труд начинается с типологии критериев периодизации возрастных групп, о чем мы вкратце упомянули выше. Автор подводит читателя к анализу структуры и динамики развития возрастных групп, рассматривая процесс развития личности как процесс целостный, не расколотый на различные направления аналитической мысли, будь то биогенетический фактор или же какое-либо отдельно взятое свойство, полагаемое в основание исследования. В данном случае речь идет о ведущем, центральном новообразовании, характеризующим «перестройку всей личности ребенка на

новой основе» [33, с. 256]. Определяющим становится *тип деятельности*, характерный для конкретного этапа возрастного развития. Сам процесс созревания личности тесно связан с выявлением той области задач, которые ребенок пока не в состоянии решать самостоятельно, но в обозримом будущем приобретает такую способность. Эта область задач Л. С. Выготским обозначается с помощью такого его знаменитого термина, как «зона ближайшего развития» [33, с. 262].

Алексей Николаевич Леонтьев (1903-1979), автор известной концепции *деятельностного развития личности*. Для нас представляет интерес работа А. Н. Леонтьева под названием «Деятельность. Сознание. Личность», изданная в 1975 году в Москве. Основная научная интенция данного научного труда направлена на понимание *деятельности* как ведущей линии, определяющей формирование и развитие личности субъекта. Деятельность – это «единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [108, с. 38].

А. Н. Леонтьев выдвигает очень важную антиномию «мотивационно-потребностной» сферы и «операционно-технической» [108, с. 48]. Потребности человека представляются как «автономные». «Их формирование объясняется тем, что в человеческом обществе предметы потребностей производятся, а благодаря этому производятся и сами потребности» [108, с. 41]. Иными словами, факт и содержание человеческих мотивов и потребностей не идентичны лишь воздействию биологических импульсов. Для нас это важно с точки зрения феноменологии творчества, понимаемого как фундаментальный атрибут возрастного развития. Деятельность интерпретируется как неотъемлемый компонент включенности субъекта в социокультурное пространство: «Это орудийная ("инструментальная") структура деятельности человека и ее включенность в систему взаимоотношений с другими людьми. Они-то и определяют собой особенности психологических процессов у человека. Орудие

опосредствует деятельность, связывающую человека не только с миром вещей, но и с другими людьми» [108, с. 45-46]. Деятельность трактуется как «основание личности» [108, с. 89]. Подростковый возраст рассматривается как критическая фаза в развитии: «Формирование личности предполагает развитие процесса целообразования и, соответственно, развития действий субъекта. Действия, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельности, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами. Явления такого перерастания хорошо известны и постоянно описываются в литературе по возрастной психологии, хотя и в других терминах; они-то и образуют так называемые кризисы развития – кризис трех лет, семи лет, подросткового периода, как и гораздо меньше изученные кризисы зрелости» [108, с. 103]. Таким образом, с позиции А. Н. Леонтьева, в процессе возрастного развития личности осуществляется ее самораскрытие через деятельностные структуры.

Лидия Ильинична Божович (1908-1981) написала труд под названием «Личность и ее формирование в детском возрасте», который был издан в 1968 году в Москве. Анализируя проблематику воспитания и место психологии в ней, автор приходит к идее целостного изучения проблем, связанных с феноменом личности, и в основание возрастной периодизации полагает *концепцию личностного развития*. Для нас наибольшую ценность представляет часть III настоящего труда под названием «Возрастные закономерности формирования личности школьника». Так или иначе, возраст ребенка, в том числе, и подростка, связан со школой, поэтому в самой формулировке относительно нашей темы никаких противоречий не возникает. Сама Л. И. Божович, характеризуя подростковый возраст, пишет, что «подросток – это самый типичный, наиболее ярко выраженный школьник» [16, с. 292]. В главе 3 рассматриваются вопросы формирования личности ребенка в среднем школьном возрасте, а глава 4 посвящена старшему школьному возрасту. Обе главы представляют собой исследовательскую ценность для исследователя в области подростковой педагогики.

Отмечая недостаток традиционной психологии, ориентированной на выработку четких универсальных критериев, позволяющих говорить о «подростках вообще», автор приходит к идее различия представителей подросткового возраста: «Ни в одной стране нет полного единобразия в условиях жизни и воспитания детей» [16, с. 293]. Однако педагогическая работа призвана обеспечить единую общую платформу в обретении знаний и саморазвитии обучающегося школьника. Отсюда требуется система общих характеристик, присущих той или иной возрастной стадии. Автор приводит целый ряд характерных признаков, к числу которых относится эмансипация, формирование личностного «Я», самостоятельного ядра, вокруг которого центрируются все сферы человеческой самоидентичности. «В подростковом возрасте начинают развиваться те внутренние процессы, которые приводят к концу подросткового возраста к формированию уже относительно самостоятельных и устойчивых взглядов, оценок, относительно устойчивой системы отношения подростков к окружающему и к самому себе» [16, с. 294]. В вопросах обучения уже не столько играет роль фактор заучивания, сколько активный процесс переработки подростками учебного материала и превращение усвоенных знаний в «личное достояние ученика, т.е. в его убеждения» [16, с. 298].

Одним из ведущих типов деятельности в этот период является развитие абстрактного мышления, а также формирование мыслительной деятельности в **понятиях**. Решение таких фундаментальных проблем, как выработка собственных взглядов, личностное самоопределение в направлении дальнейшего жизненного пути с выбором профессии и проч. характерны именно для данной возрастной стадии. Л. И. Божович весьма подробно и занимательно описывает механизмы конфликтогенности в подростковом возрасте, его противоречивость с базовым несоответствием идеального реальному. Как следствие, в психологии подростка выстраиваются романтические сюжеты, характерные порывы к тем или иным поступкам и т.д. Достоинство труда Л. И. Божович неоспоримо в области психологии и педагогики. Предоставляя читателю развернутую экспликацию

широкого круга проблем, с которыми исследователь сталкивается, данный труд не теряет своей научной значимости по сей день.

Даниил Борисович Эльконин (1904-1984) написал труд под названием «Психическое развитие в детских возрастах» (1971). Проблему периодизации данный автор ставит в аспекте выявления движущих механизмов психического развития субъекта, связывая это напрямую с педагогической наукой: «От правильного решения проблемы периодизации во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений. Практическое значение этой проблемы будет нарастать по мере разработки принципов единой общественной системы воспитания, охватывающей весь период детства» [186, с. 66]. Д. Б. Эльконин синтезировал линии исследования вышеуказанных авторов, соединив, с одной стороны, поставленные на повестку Л. С. Выготским *имманентные механизмы развития*, включающие чередование фаз (критических и стабильных), с другой, *деятельностную* (А. Н. Леонтьев) и *личностную* (Л. И. Божович) стороны формирования и развития субъекта. Он отмечает: «В конце 1930-х гг. А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн начали рассматривать проблему становления и развития психики и сознания, вводя в нее понятие деятельности. Новый подход кардинально менял как представления о движущих силах психического развития, так и принципы выделения его отдельных стадий» [186, с. 69].

Ключевой доминантой в исследовании процессов психического развития ребенка выступает два отношения «человек – вещь», «человек – человек». Эти два плана существуют в своем единстве и реализуются в виде фундаментальной игры. Игра как феномен представляет собой глобальный онтологический проект человеческой жизни. Этот феномен воспроизводит деятельность сторону бытия, сопряженную с преобразованием окружающей действительности. «Игра – деятельность социальная по происхождению, и поэтому она социальна по своему содержанию» [186, с. 73]. Развитие с присущими ему возрастными фазами интерпретируется как диалектический механизм перехода из стадии непосредственной связи ребенка с обществом к стадии опосредованной

воспитанием и обучением [186, с. 74]. Ведущий тип деятельности подростка — *обучение*, однако при такой ключевой критической характеристике, как обособление и установление глубинно-личностных отношений с другими подростками, т.е. развитие *коммуникативной деятельности*. Под влиянием двух вышеуказанных планов («человек – человек» и «человек – предмет») оформляются два направления деятельности: мотивационно-потребностная и операционально-деятельностная.

«Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе — развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе — формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей. Рассмотрение последовательной смены одних периодов другими позволяет сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими» [186, с. 84].

Нами рассмотрены различные подходы к проблеме возрастной периодизации, представляющей собой чрезвычайную важность в области понимания специфики подросткового возраста, а также выработки различных образовательных тактик и стратегий при работе с ними в сфере музыкально-эстетического воспитания, о чем речь пойдет впереди. Вышеуказанными авторами подростковая фаза развития субъекта в том или ином виде интерпретируется как *критическая*: с одной стороны, индивид связан с детским возрастом, с другой, с достижением порога зрелости, который выдвигает определенные требования в принятии решений относительно дальнейшего пути. Этот механизм развития имманентен (Выготский), а также реализуется как деятельностьное (Леонтьев) и личностное (Божович) начало. Все эти компоненты окажутся релевантными в части наших рассуждений о проблемах подростковой

педагогики в целом и музыкально-эстетического воспитания в частности, которому мы и посвятим следующий тематический раздел.

Предыстория вопроса по исследованию проблем эстетического воспитания достаточно богата, уходя своими корнями, по меньшей мере, в XVIII столетие. Этих проблем в том или ином виде касались как выдающиеся классики философии (А. Баумгартен, И. Кант), так и педагоги, среди которых мы можем обозначить Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского и др. В данном обзоре мы выделим блок авторов, хронологически более близкий нашему времени – XX-XXI вв.

В числе первых авторов заслуживает наибольшего внимания *Валентина Николаевна Шацкая* (1882-1978), которая вместе со своим супругом Станиславом Теофиловичем внесла большой вклад в развитие российской и советской педагогики, начав свою научную деятельность еще до революции. Большую известность получил трудовой детский лагерь под названием «Бодрая жизнь», основанный в 1911 году, где В. Н. Шацкая руководила эстетическим воспитанием. Валентина Николаевна Шацкая считается основоположницей музыкально-эстетического воспитания в СССР, наследниками которого являются многие авторы последующих периодов вплоть до современности, имен которых мы коснемся. Остановимся на ее знаменитом труде, который и послужит некоторой точкой старта, под названием «Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества», который издан в Москве в 1975 году [178].

В данной работе рассматриваются вопросы теории и практики музыкально-эстетического воспитания с экскурсом в область становления данной педагогической отрасли на ранних этапах ее развития в СССР. Этот труд заложил своего рода научный фундамент, на котором в дальнейшем строились исследования в этой области. Особую ценность представляет экспериментальная часть работы с иллюстрацией хода и содержания внеклассовых занятий музыкой, что напрямую отвечает теме настоящего диссертационного исследования. Автор предлагает набор тем для проведения концертов и лекций для внеклассовых занятий с учениками старших классов.

Принцип единства эмоционального и рационального наделяет способностью эстетических суждений, что, по мнению В. Н. Шацкой, является основой воспитания музыкального вкуса. Также единство содержания и формы музыкального произведения оказывается не менее важным принципом. Под влиянием этих факторов формируется как музыкальный вкус, так и эмоционально-смысловой ряд [178, с. 24]. Разрыв между техническими навыками и общим музыкально-эстетическим развитием наносит профессиональный вред исполнителю, именно поэтому важен синтетический комплексный подход к эстетическому становлению творческой личности. По проведению экспериментальной части исследования В. Н. Шацкой в данной работе предлагается анкетирование, лекционный курс. Цель состоит в раскрытии замысла произведений, художественного и музыкального характера. Также один из важнейших компонентов работы с молодежью в сфере музыкально-эстетического воспитания состоял в методе вслушивания в ткань произведения [178, с. 36].

Апраксина Ольга Александровна (1910-1990) – выдающийся советский музыкальный педагог. Свой отдельный труд под названием «Методика музыкального воспитания в школе», изданный в Москве в 1983 году, посвятила музыкальной педагогике в работе с детьми [4]. Для нас представляет особый интерес несколько разделов данной книги, связанных со старшими школьниками. Исследование данного автора отличается фундаментальностью и многогранным подходом к проблемам музыкально-эстетического воспитания. Книга состоит из введения и четырех разделов, в каждом из которых содержится весьма ценная информация, как с точки зрения теории и истории вопроса, так и с точки зрения практического внедрения теоретических положений в учебный процесс. О. А. Апраксина через весь труд проводит целевую составляющую музыкально-эстетического воспитания, каждый свой педагогический шаг, подтверждая методологическими тезисами.

В первом разделе читателю предлагается краткий экскурс в область истории музыкальной педагогики, а также ее теоретического осмысления.

Изложение материала сопровождается весьма важными для исследователя иллюстративными дополнениями. Особенный интерес представляет собой второй раздел труда, посвященный реализации поставленных автором педагогических задач на разных возрастных этапах. Старшие классы, с позиции автора, открывают две такие задачи: с одной стороны подвести итог тому образовательному пути, который пройден в предыдущий период времени, с другой, подготовить старшеклассника к дальнейшему самостоятельному развитию в области музыкального искусства, его познания и понимания. В особенности это касается учащихся 7 класса, как представителей раннеподросткового возраста. Итак, перед учителем стоит двойная задача: «с одной стороны подвести итог, показать самим учащимся, что они узнали о музыке, что она им дала, чем обогатила их чувства и мысли, чему они научились как исполнители и слушатели музыки, с другой стороны, очень важно, чтобы VII класс воспринимался учащимися как преддверие самостоятельного общения с музыкой, обязательного продолжения музыкального самообразования, участия в разнообразных внеклассных мероприятиях» [4, с. 145].

Раздел III данного труда представляет собой наибольшую важность с точки зрения заявленной нами темы диссертационного исследования, а именно – сегмент, связанный с дополнительным образованием. О, А. Апраксина использует такой термин, как «кружковые формы музыкальной работы», где автор проводит классификацию кружков, разделяя их на различные виды: «хоровые, инструментальные, сольного пения, различных ансамблей». [4, с. 163]. Каждому из этих направлений отведена своя методика работы, которая определяет нужные акценты в содержании самого процесса проведения занятий. Общим компонентом является демонстрация произведения, его разбор, разучивание по фразам и частям, экспозиция записей, а также собственное умение педагога показать те или иные музыкальные приемы. Подбор репертуара, умение координировать возможности исполнителя с его музыкальными интересами и предпочтениями представляет собой одну из важнейших задач педагога, в особенности, в работе с представителями подросткового возраста. С этой точки зрения важной

оказывается проводимая автором антиномия «музыки серьезной» и «музыки легкой» [4, с. 153]. Это противопоставление представляется актуальным в работе музыкального педагога и в условиях современности.

Немалое внимание автор уделяет вопросам планирования педагогического процесса, а также формы учета результатов музыкальной работы, основной задачей является умение оптимально распределить нагрузку на занятиях таким образом, чтобы «ни одна минута не пропала даром, чтобы постоянное движение вперед не вступало в противоречие с закреплением пройденного» [4, с. 168]. В своем последнем четвертом разделе О. А. Апраксина анализирует современные ей тенденции музыкального воспитания в различных странах, что свидетельствует о многогранности самого подхода к проблемам музыкальной педагогики и придает ее труду подлинно научное звучание.

Достоин упоминания труд под названием «Музыкально-эстетическое воспитание личности» [119]. Книга издана в 1988 году, автор – *Вайдас Пранович Матонис* (род 1943). В данной работе содержится исторический обзор, посвященный эволюции идей музыкально-эстетического воспитания от античности и вплоть до времен издания самого труда. Читателю предоставляется материал по деятельности российских просветителей XVIII столетия: Новикова, Радищева, Карамзина, Державина и др. Также автор рассматривает методологические аспекты музыкально-эстетического развития личности в социальном, психологическом, эстетическом и идеологическом контекстах.

Представляет исследовательскую ценность ряд поставленных автором вопросов, отвечающих систематизации процесса приобщения личности к восприятию музыки, рассматриваемому как первая и важная ступень музыкально-эстетического развития человека. Далее В. П. Матонис переходит к анализу вопросов формирования разносторонних музыкальных потребностей личности, а также затрагивает не теряющую своей актуальности даже на сегодняшний день проблему «культурного слушателя». Кроме этого, в сфере анализа роли искусства, эстетики постулируется существование двух принципиально разных подхода – экспрессивистский и феноменологический [119, с. 20]. Первый из них

делает акцент на выразительной стороне искусства, апеллируя к эмоциям при эстетическом восприятии, второй же предполагает способность самого слушателя и исполнителя конституировать художественную предметность произведения, из которой проистекает его выразительность уже как результирующая. Автор выступает в роли полемиста, подводя читателя к мысли о том, что универсальность музыки способна отвечать всем сторонам духовного мира личности, не сводимого лишь к эмоциям: «Главным их (экспрессионистских концепций музыки) недостатком является отрицание объективной стороны художественного творчества, тенденция к абсолютизации роли отдельных субъективных факторов художественного сознания [119, с. 27]. Книга ценна как экспозиция самой попытки философского осмысления феномена музыкально-эстетического воспитания и его аксиологического статуса как в жизни отдельного человека, так и общества в целом.

Галина Петровна Овсянкина в соавторстве с Т. П. Самсоновой написала труд «Музыкально-эстетическое воспитание: теория и практика» [131]. Книга издана в Санкт-Петербурге в 2007 году. Тематика работы, что видно уже из самого ее названия, сосредотачивается вокруг проблем музыкально-эстетического воспитания, распределяясь по четырем основным позициям: аспекты эстетические, психологические, методические и исторические. Автор данного труда предлагает читателю широкий экскурс в область теоретического осмысления эстетики как феномена человеческой жизни. Уже в первой главе Г. П. Овсянкиной отчетливо артикулируется мысль, в соответствии с которой *красота*, лежащая в основании эстетики, о чем мы говорили в самом начале, интерпретируется как онтологически суверенная категория, не связанная с помещением ее в утилитарно-потребительский контекст. Попытка поставить ее в положение «служанки» чьих-либо интересов трактуется как искаженная картина эстетической действительности. Отсюда проистекает очень важный тезис, при котором не субъект определяет, что для него красиво, а что нет, а сама категория Прекрасного определяет вектор творческой эволюции человека, репрезентируясь

в своих различных сторонах: информационно-познавательной, ценностно-ориентационной, деятельностно-волевой, коммуникативно-регулятивной.

Автор проводит весьма важную антиномию *эстетического и художественного*, что нередко имеет свойство неоправданно отождествляться. В отличие от эстетики, имеющей общие фундаментальные основания, художественная сторона развития сопряжена с конкретной личностью самого субъекта. В психологических аспектах музыкального воспитания автор выводит на передовые рубежи проблему органичного сочетания интуитивного и логико-дискурсивного, эмоционального и рационального. Таким образом, в отличие от обычной, эстетическая эмоция является синтетическим образованием, «интегральной реакцией» [131, с. 24]. В числе основных категорий музыкально-эстетического становления личности рассматриваются: активность, эмоциональность, ассоциативность, целостность, вариативность, образность, осмысленность, способность нестандартно мыслить. Подростковый возраст автором проблематизируется как с физиологической стороны (мутация), так и с психологической (легкоранимость, конфликт между уходящим детством и наступающей зрелостью). Автор отмечает, что для подростков характерно активное формирование теоретического мышления, стремление к осознанию серьезных тем, сложных концепций. «Накопление слушательского опыта вкупе с аналитическим мышлением способствуют формированию эстетического вкуса и эстетического идеала как фундамента художественных взглядов» [131, с. 33].

В области методологии музыкально-эстетического воспитания Г. П. Овсянкина также предлагает комбинированный подход, слагающийся из нескольких важных блоков: прослушивание музыки, импровизация, игра, движение и сенсорика, инструментальное музицирование. Автор постулирует наличие трех моделей современной философии воспитания: *утилитаризм* (общественная польза), *дидактизм* (главное – освоить предмет), *эстетизм* (привнесение эстетического начала в преподавание и освоение предмета). Наибольшей продуктивностью в развитии личности, по мнению автора, обладает последняя из них. Также наряду с вышеупомянутыми компонентами музыкально-

эстетического развития Г. П. Овсянкина рассматривает *публичные выступления*, помогающие творчески раскрепощаться и развивать артистизм. Это, в свою очередь, способствует формированию полноценной личностной ориентации в мире эстетических и художественных ценностей. Отсюда музыкально-эстетическое воспитание имеет не только образовательное, но и мировоззренческое назначение.

Галина Григорьевна Коломиец – автор монографии под названием «Музыкально-эстетическое воспитание (аксиологический подход)» [95]. Книга издана в Москве в 2020 году. Уже по самому наименованию данного труда, очевидно, что в основу самого подхода к проблеме воспитания личности в аспекте музыкально-эстетического развития положена система ценностей, чему отвечает такая философская область, как «аксиология». Автор рассматривает музыкально-эстетическое воспитание как предмет специального исследования. Основные разделы своей работы Г. Г. Коломиец посвящает собственно аксиологическому подходу в музыкальном образовании, а также рассматривает более общую проблему ценностного становления личности в этом аспекте. Под «музыкальной эстетикой» автор подразумевает «музыкальную дисциплину, изучающую музыку как специфический вид искусства, что предполагает анализ диалектического соотношения общих законов чувственно-образного освоения действительности, особенных законов художественного творчества и конкретных закономерностей музыкального искусства» [95, с. 17].

Понятию «эстетического воспитания» автор также дает несколько определений, группирующихся вокруг того смыслового ядра, которое включает в себя целенаправленность самого процесса воспитания, систему воздействий, направленных на «выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, тонко чувствовать, ценить и создавать прекрасное, приобщение к эстетическим ценностям», формирование эстетического отношения к действительности в ее целом [95, с. 25]. Принципиально важным для нас в этом труде Г. Г. Коломиец представляется *проблематика ценностей*. Подход к ее анализу реализуется автором через принцип междисциплинарности, при котором

на стыке педагогики и психологии, искусствоведения и философии артикулируется феномен ценности в качестве ключевой константы художественно-эстетического развития личности. С точки зрения воспитания автор постулирует важную триаду «воспитатель – музыка – реципиент». В роли такого «воспитателя» способен выступать сам исполнитель. Искусство трактуется как инструмент приобщения человека к эстетике в ее фундаментальном измерении, при котором оно органично встраивается в жизнь человеческой личности в качестве ее определяющего начала.

Также Г. Г. Коломиец рассматривает чрезвычайно важные в музыкальной педагогике вопросы, связанные с психологией музыкального восприятия, где активно использует такие известные термины, как «катарсис», «соаффект», что становится важным с точки зрения эстетической эмпатии между субъектами восприятия. И диада «учитель – ученик» переходит в триаду «учитель – музыка – ученик». Автор также предлагает три ступени музыкально-эстетического развития: 1) углубление внимания к прослушиванию музыки, 2) более точное понимание, 3) ступень присвоения, т.е. соотнесения себя с содержанием музыкальных произведений, формирование индивидуального творческого опыта. В рамках этих «трех ступеней» выстраивается путь «через ценности к смыслу». Формирование подлинно музыкального слуха предполагает «развитую способность “вслушивания-переживания-понимания” музыки, что является центральным звеном в воспитании музыкальной культуры человека» [95, с. 57].

Г. Г. Коломиец заметное место уделяет анализу эстетики как репрезентации идеи Прекрасного, что, с позиции автора, отнюдь не идентично чувственно-эмоциональному наслаждению. Производя отсылку к историческому прошлому, включая античность и Ренессанс, автор подкрепляет свою интерпретацию категории Прекрасного не только с позиции гедонистических представлений о его роли в человеческой жизни, но также и с точки зрения идейно-смыслового наполнения самой эстетической деятельности. Проблематика ценностей, представленная в *аксиологическом подходе* автора, ставит на повестку современных педагогических исследований чрезвычайно важную сторону

музыкально-эстетического воспитания, который отражает концепт всестороннего приобщения личности к миру сакрально-эстетических вершин.

В аспекте проблем, связанных с воспитанием, мы не вправе обойти выдающуюся фигуру в области педагогики и философии воспитания – *Бориса Тимофеевича Лихачева* (1929-1999), написавшего в середине 1990-х годов труд, который так и называется «Философия воспитания» [110]. Работа переиздавалась, в частности, в 2010 году в Москве. Невзирая на все возможные коннотации, с которыми нередко может ассоциироваться понятие *воспитания* в обывательском значении этого слова, Б. Т. Лихачев ставит данную проблему в парных отношениях, при которых *необходимости* противопоставляется *свобода личности*, *морали* – *нравственность*, *коллективу* – *индивидуальное начало*. Основной концептуальный посыл автора направлен на иллюстрацию того, что воспитание – это отнюдь не принуждение. Качественная онтологическая характеристика человека заключается в способности самоопределяться в системе жизненных необходимостей, реализуя фундаментальный принцип личностной свободы. Механизм «навязывания извне» оборачивается тотальной опасностью достижения ложных результатов педагогической работы. Люди оказываются «в плену установленных для них моральных кодексов и норм, являющихся чем-то внешним, навязываемым индивидуальному сознанию, воле, чувствам» [110, с. 21]. «Индивиды, не обладая подлинной внутренней нравственностью, контролируемой и направляемой совестью, не имея внутренней духовной опоры, освобождаясь от внешнего принудительного давления норм морального кодекса, вдруг ощутили духовно-нравственную пустоту, которая заполнялась только личным эгоистическим, корыстным интересом» [там же]. Это, по мнению автора, привело к росту преступности.

Говоря о юношеском возрасте, Б. Т. Лихачев отмечает: «Юношеский возраст предоставляет наивыгоднейшие возможности для пробуждения и интенсивного созревания нравственной личности. Это пора исканий, проб и ошибок, жизненных выборов, планов и надежд, самопознания и самопреодоления, утверждения идеалов» [110, с. 33]. Кардинальное отличие морали от

нравственности состоит в том, что мораль представляет собой «общественный кодекс поведения», генерируясь *со стороны общества*, в то время как нравственность имеет принципиально иные генеративные основания – *в личности человека*. «Лишение прав и свободы людей ставит их в положение бесчестия и унижения, растаптывания человеческого достоинства» [110, с. 263]. Моральные предписания, нередко возводимые на пьедестал абсолюта в регуляции человеческих отношений, в итоге их же механизируют, в результате чего субъект отдает эту «социальную дань», играя самоотчужденную роль, и внутри своего личностного Я не испытывает никаких качественных трансформаций. Это послужило одной из причин краха советской системы – как образовательной, так и политической. Именно этот аспект проблемы проходит красной нитью через весь труд Б. Т. Лихачева, не теряя своей актуальности и по настоящее время. Исходя из весьма ценных постулатов «Философии воспитания» Б. Т. Лихачева, мы с уверенностью можем констатировать, что проблема аутентичности в педагогике, поиск генеративных оснований нравственности и сопряженного с ней эстетического воспитания в личностных структурах обучающегося представляет собой проблему номер один современной педагогической науки.

В унисон предыдущему автору достойна также упоминания *Наталья Ивановна Крюкова* – автор диссертации по подростковой педагогике [98]. Труд представляет собой ценность, будучи написанным на стыке педагогических эпох – авторитарных моделей преподавания, с одной стороны, и гуманистической педагогики, приобретшей в позднесоветское время название «педагогики сотрудничества», с другой. Диссертационная работа на соискание степени кандидата педагогических наук под названием «Формирование активной жизненной позиции подростков в обучении на основе идей педагогики сотрудничества» защищалась в Харькове в 1990 году. Во вступительной части автор критически оценивает роль авторитарной педагогики, усматривая в ней причины апатии, «гражданской бесцветности» и несамостоятельности мышления. Это очень важно в контексте рассуждений о поиске оснований активности в личностной самореализации субъекта в целом и подростка в частности.

Автор основывает этот поиск на важнейших методологических компонентах педагогики сотрудничества, к числу которых относятся: дидактическая часть, воспитательная, интерактивная, при которых реализуются три системообразующие составляющие: *интеллектуальная, мотивационная и операционно-техническая*. Здесь мы можем наблюдать заметную параллель с трудами вышеупомянутого Д. Б. Эльконина. Диссертационная работа Н. И. Крюковой затрагивает актуальные вопросы, которые могут быть экстраполированы также и на проблемы музыкально-эстетического воспитания, в особенности, в Китае, где социалистические традиции сохраняются и по сей день. И поиск подростком своего местоположения в общественной жизни с точки зрения реального участия в ней в значительной мере генерируется искусством, этикой и эстетикой, что также релевантно, как мы в дальнейшем увидим, современным исследованиям в области проблем музыкально-эстетического воспитания.

ЧжАО Цзинь является автором еще одной диссертационной работы под названием «Духовно-нравственное воспитание студентов в системах музыкального образования Китая и России», защита которой состоялась в Волгограде в 2017 году [172]. Исследование было издано в виде монографии в 2019 году. К проблеме музыкально-эстетического воспитания автор подходит с точки зрения духовно-нравственных ценностей. Основной методологемой служит приобщение широкого круг лиц к искусству, а также расширение их эстетического кругозора. Сравнительный анализ систем музыкального образования в Китае и России позволяет выявить в этой сфере как инвариантное ядро, выражающее план закономерностей, так и вариативные составляющие, связанные с набором тех или иных условностей.

Духовная нравственность позиционируется как ключевая доминанта в эстетическом развитии человека, в особенности, если речь идет о подрастающем поколении как наиболее неустойчивом, с одной стороны, и имеющем ряд запросов, претендующий на поиск мировоззренческого фундамента, с другой. ЧжАО Цзинь активно использует такой специфически китайский термин, как

«духовная цивилизация социализма» (кит. *社会主义精神文明*), поставленный на повестку деятелями КПК (Коммунистической Партии Китая) еще в 1980-е годы. Наибольшее внимание автор данного труда уделяет внимание такой разновидности музыкального творчества, как *вокальное искусство*. Анализируя современные социальные тенденции, Чжао Цзинь констатирует снижение интереса к традиционной китайской музыке, в частности, к Пекинской опере, вызывающей больший интерес у иностранцев, нежели у населения Китая. Отсюда формируется программная установка образовательной политики государства, ориентированная на реставрацию эстетического статуса традиционных видов музыкального искусства. Именно необходимость единой духовной основы, позволившая пережить китайскому народу множество исторических трудностей, должна особенно осознаваться в современных реалиях.

Особенно это становится очевидным в рамках тех негативных явлений современности, которые отмечает автор исследования, а именно: формирование элит в молодежной среде, пренебрежение нравственными нормами, развитие эгоистического начала, игнорирование коллективных ценностей, исключительная склонность к получению лишь удовольствий, что влечет за собой вульгаризацию искусства и проч. Музыкально-эстетическое воспитание призвано решать образовавшиеся проблемы современности. Духовная нравственность в этом смысле понимается как общий ориентир в музыкально-эстетическом развитии личности. С этой точки зрения музыкант призван ориентироваться не на вкусы публики, часто меняющиеся под воздействием моды, а «на абсолютные ценности, которые остаются неизменными независимо от меняющихся внешних обстоятельств» [172, с. 23].

В сфере духовно-нравственного развития как основы музыкально-эстетического воспитания Чжао Цзинь постулирует наличие двух уровней его реализации: *философско-мировоззренческий и специальный*. Второй связан с организацией педагогического процесса, что же касается первого, автор отсылает к традиционным философским концепциям Китая: конфуцианству, даосизму и буддизму. Каждое из этих течений репрезентирует по-разному категорию

Прекрасного: будь то «благородный человек» конфуцианцев, (цзюнь цзы, кит. 君子), «простота самоестественности» даосов (цзы жань, кит. 自然), либо же непричинение вреда живым существам в буддизме (ахимса, санскр. अहिंसा).

В эстетическом развитии личности важно генерировать качества, связанные с переживанием и сопереживанием другим. Без этих качеств формируется феномен так называемого «двуличного пения» [172, с. 88], при котором исполнение становится неаутентичным и изобразительным. Автор постулирует три вида вокального творчества, практикующегося в китайской педагогике: *традиционный, академический и эстрадный*. Во всех этих направлениях важно укреплять профессиональную мораль.

На базе развернутого экскурса в область теоретических основ нравственности и ее соотношения с эстетическим развитием автор диссертационного исследования приходит к нескольким важным идеям: личностно-ориентированная педагогика, разработка деятельностного подхода, увеличение внимания к вопросам философско-мировоззренческого плана в системе музыкально-эстетического воспитания [172, с. 107].

Гу Ифань – автор статьи под названием «Теория эстетического воспитания в современном Китае: традиции и инновации», изданной в 2019 году [56]. Автор постулирует два принципиально разных, но взаимодополняющих подхода к пониманию эстетического воспитания: *традиционный и инновационный*. В статье постулируется связь эстетики с другими направлениями культурной деятельности, прежде всего, с нравственностью. С точки зрения инновационного подхода, эстетическое воспитание представляет собой «метавоспитание, способное предотвратить деформации в процессе становления личности, сформировать правильную систему отношений человека к окружающему миру, другим людям и самому себе» [56, с. 90].

В школах часто наблюдается *утилитарный подход*, ориентированный на повышение рейтинга школы, при этом эстетическое воспитание, как таковое, из поля зрения исключается. Однако его принципиальная задача – вести человека к

совершенствованию своей природы. Этот процесс отвечает фундаментальному проекту культуры, понимаемому как облагораживание человека во всех сферах жизнедеятельности. Гу Ифань констатирует важность *развитие эмоционального начала* в восприятии эстетики. Также артикулируется в китайской парадигме эстетического воспитания отчетлива связь эстетического и идейно-политического, как и принцип единства эстетики и этики.

С позиции автора, массовая музыкальная культура современности зачастую имеет искаженный характер, обладая лишь привлекательностью внешних форм своей выразительности. Само эстетическое воспитание должно быть направлено на выработку целостного восприятия искусства, культуры, на преодоление такой выраженной проблемы современности, как «клиповое», фрагментарное мышление [56, с. 92]. Таким образом, традиции и инновации в Китае тесно переплетены друг с другом. Благодаря этому сочетанию возможно совершенствование человеческой природы, развитие не только специальных, но и общих способностей человека, его личности в целом.

Говорить о китайской музыке как средстве музыкально-эстетического воспитания было бы едва ли возможным в отрыве от общего исторического контекста ее развития, характеристики и специфики ее жанровой эволюции. В этой связи следует упомянуть труд *У Ген-Ира* под названием «*История музыки Восточной Азии*», изданной в Санкт-Петербурге в 2011 году [156]. Автор по национальности кореец, родившийся в Японии. Обучался музыке в СССР. На момент издания труда – профессор Санкт-Петербургской консерватории.

У Ген-Ир наряду с Кореей и Японией знакомит читателя с историей китайской музыки с древнейших времен до наших дней. В книге представлена периодизация, коррелирующая с политической историей Китая. Работа состоит из пяти частей, из которых для нас представляют интерес те разделы, которые связаны непосредственно с Китаем. Данный труд структурируется по четырем основным позициям: *история, теория, музыкальные инструменты, формы и жанры*. В соответствующем разделе мы предоставим ряд отсылок к работе У Ген-Ира, которые поспособствуют существенному расширению наших представлений

о китайской музыке, ее специфике и роли в музыкально-эстетическом воспитании.

Диссертационное исследование Яна Бохуа под названием *«Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах современного Китая»*, защиты которого состоялась в Санкт-Петербурге в 2008 году [189], тематически близко заявленной нами теме. Невзирая на само название, связанное с преподаванием в общеобразовательной школе, данный труд отражает общие тенденции музыкальной педагогики, принципы которой действуют и в условиях дополнительного образования. Автор предоставляет читателю чрезвычайно развернутый исторический экскурс в область формирования и развития китайской музыки, а также музыкально-эстетического воспитания, которое в качестве отдельной научной дисциплины существует чуть более ста лет. Вся диссертационная работа Яна Бохуа имеет выраженную историческую направленность, поэтому созвучна предыдущему автору У Ген-Иру. Ян Бохуа обогатил свое исследование огромным количеством ссылок на различные документы, включая уставы и постановления КПК в вопросах музыкального образования. Автор предлагает подробную периодизацию истории китайской музыкальной педагогики, что и легло в основание содержания данного труда.

Актуальность исследования продиктована осознанием необходимости сохранять традиционный социокультурный и эстетический базис в противовес современной тенденцией, влекущей за собой «технократические деформации личности» [189, с. 4]. В качестве основных положений рассматриваются вопросы зарождения, становления и развития музыкального воспитания с точки зрения комплекса факторов – исторических, социальных и политических. На музыкальную педагогику Китая оказала влияние Европа. Автор предлагает пять этапов ее становления как самостоятельной научной области: 1) 1840-1912 (от проникновения Европы в Китай до Синьхайской революции); 2) 1912-1949 (до образования КНР); 3) 1949-1966 (до «культурной революции»); 4) 1966-1976 (период «культурной революции»); 5) 1976-1-е десятилетие XXI века (современный этап).

Автор данного исследования констатирует ряд проблем в области современного китайского музыкально-эстетического воспитания, к числу которых относится рассогласование между позициями руководящих органов и реальными потребностями школы; различие в представлениях о содержании, методике и технологиях внедрения инновационных систем в образовательный процесс, а также неосвоенность системной подготовки в рамках вузов музыкальных педагогов. В ряде регионов ощущается проблема материально-технического и кадрового обеспечения музыкальных школ. Возможности качественного преподавания в масштабах страны распределены неравномерно, в особенности, это касается соотношения городов и сельской местности. Ценность труда состоит в том, что в нем содержится целый ряд ссылок на программные документы в области музыкального образования в Китае с подробным раскрытием их содержания.

Опуская все документы предшествующих периодов развития музыкальной педагогики, мы можем отметить, что на современном этапе актуальным представляется «общий план художественного воспитания в школах КНР на 1989-2000», который экстраполируется и на систему дополнительного образования. Основные концептуальные компоненты связаны с так называемой «педагогикой сотрудничества» (педагогикой диалога), а также с приобщением обучающегося к музыке в контексте ее взаимодействия с различными видами искусства [189, с. 78].

Направленность современного музыкального образования в Китае приобрело *интегративный характер*. В качестве основных целей музыкально-эстетического воспитания является развитие эмоционального и оценочного компонентов в становлении будущей творческой личности, приобщение к мировой художественной культуре [189, с. 84]. В регистр фундаментальных задач входит также развитие музыкальных красок и утонченного слуха, импровизация. В области музыкально-эстетического воспитания автор постулирует пять основных направлений педагогической работы: *певческое, ритмическое* (Ж. Далькроз), *интегративное* (К. Орф), *воспитание «культурного слушателя»* (Д. Б.

Кабалевский, В. П. Матонис), *раннее развитие* (Сузуки) [189, с. 90]. Значение данного диссертационного исследования трудно переоценить, поскольку, отличаясь своей многогранностью, оно способно освещать ряд вопросов, характеризующих музыкальную педагогику с китайской спецификой.

Неоценимый вклад в изучение китайских инструментов, которые составляют важную часть дополнительного образования, внес автор *Лю Гэ*, написавший обширное диссертационное исследование под названием «Традиционные инструменты в общем музыкальном воспитании современного Китая», СПб, 2012 [116]. Примечательно, что подробное знакомство с инструментами помещено в регистр общеобразовательных музыкальных задач. Автор предоставляет широкий экскурс в область истории инструментального творчества Китая, а также специфики использования инструментов в разных жанрах и различных ансамблях. Для нас труд интересен тем, что позволяет существенно расширить горизонты наших представлений о музыкальной культуре Китая, что является существенной частью эстетического воспитания.

Заслуживает внимания статья *Сяньюй Хуана* в журнале «Вестник СПбГУКИ» 2012 года под названием «Система музыкального образования в Китае» [154]. Автор уделяет большое внимание истории формирования в области музыкальной педагогики страны, в значительной мере перекликаясь с содержанием вышеуказанного диссертационного труда Яна Бохуа. Это лишь свидетельствует о наличии значительного интереса к вопросам становления и развития системы китайского музыкального образования среди специалистов-педагогов и музыковедов.

Мы рассмотрели ряд авторов и соответствующих публикаций по разным направлениям исследуемой темы. Первый тематический блок был посвящен *возрастной классификации* в целях выявления в рамках психологии и педагогики представителей подросткового возраста, а также определения его специфики. С этой точки зрения нами приведены следующие авторы: Л. С. Выготский, положивший в основание классификации возрастных групп *имманентные механизмы развития личности*; А. Н. Леонтьев, рассмотревший данный вопрос с

позиции понимания личности как *деятельностного начала*, что также нашло свое отражение в ряде представленных нами публикаций, связанных с феноменологией и художественной конституцией творческого актора. Также нами рассмотрена *концепция личностного развития* Л. И. Божович и *концептуальный синтез* Д. Б. Эльконина.

Блок авторов, посвятивших свои труды *музыкально-эстетическому воспитанию*, демонстрирует многогранность данной проблематики: *эстетизм* (В. Н. Шацкая, Г. П. Овсянкина), *антропологизм* (Б. Т. Лихачев), *феноменология* (В. П. Матонис, Н. А. Крюкова), *аксиология* (Г. Г. Коломиец, Чжао Цзинь), *интегративность* (О. А. Апраксина, Гу Ифань). Данная экспозиция имеет весьма условный характер, поскольку труды указанных авторов имеют комбинированный характер, сочетаая в себе различные направления исследований в этой области.

Третьим блоком представлена история тех средств музыкально-эстетического воспитания, которые мы задействуем в работе с подростками, а именно *музыкальная культура Китая*, рассмотренная нами в контексте ее исторического становления и развития, а также специфики ее жанровой эволюции, что позволяет существенно расширить границы настоящего исследования, реализуемого в рамках когнитивного подхода к проблемам музыкально-эстетического воспитания. Историческая часть по большей части представлена трудами У Ген-Ира и Яна Бохуа. Список упомянутых в данном параграфе трудов далеко не полон, однако позволяет нам выделить ключевые позиции, определяющие направление нашей дальнейшей исследовательской работы.

1.2 Музыкальная культура Китая как источник и средство эстетического воспитания

Тематические позиции предстоящего параграфа отсылают нас к двум фундаментальным аспектам музыкально-эстетического воспитания подростков – его *сущности и содержании*. С другой стороны, в качестве его *источника и средства* рассматривается музыкальная культура Китая. Как мы увидим в дальнейшем, китайская музыкальная культура – явление чрезвычайно многогранное. Оно имеет довольно сложную, исторически насыщенную и в чем-то даже противоречивую судьбу. В этом смысле говорить о «музыкальной культуре Китая вообще» оказывается очень непросто. Ответы на все связанные с этим вопросы мы можем получить, лишь погружаясь в историческую ткань формирования китайской музыкальной культуры, которая требует уделить ей некоторое внимание.

Китай, и это небезызвестный исторический факт, представляет собой одно из древнейших государств, беря свое начало, по меньшей мере, в III тысячелетии до н.э. (династия Ся, кит. 夏). Дальнейшая хронология связана с периодами *доимперского Китая* (III тыс. – 221 г. до н.э.), *имперского*: *раннего* (221 г. до. н.э. – 907 г. н.э.) и *позднего* (907-1911), а также *Нового Китая* (1911-наст. время). С историей государства тесно связана и история музыкального искусства этой страны, из чего проистекает его условная хронология: музыка *Древнего Китая* (III тыс. до н.э.-III в. н. э.), *раннесредневекового Китая* (III в.-нач. XIII в.), *позднесредневекового Китая* (нач. XIII в. – 1911 г.), музыка *Новейшего времени* (1911-до наших дней) [156, с. 22 – 23].

Дадим краткую характеристику этапов развития музыкального искусства в Китае. В древнейший его период практикуется как *пение*, так и *игра на инструментах*. Практика народного музицирования приобретает важнейшее значение в жизни общества. Синкетическое искусство в виде песенно-плясовых обрядов, ритуалов, посвященных урожайному сезону, жертвоприношений духам представляло собой важнейший элемент придворного и храмового церемониала.

В контексте данного синтетического творчества появляются первые ударные и духовые инструменты, известные под названиями «цин» (кит. 鼓), «чжун» (кит. 钟), «сюнь» (кит. 壤), а также более сложные конструкции «бяньцин», «бяньчжун» и др.

В эпоху Шан-Инь (кит. 商 殷) (II тыс. до н.э.) складываются мелодические попевки и простая ритмика. Начиная с эпохи Чжоу (XI – III вв.), и это для нас очень важно отметить, формируется 2 звукоряда – *пентатонический и восьмизвучный* (байнь, кит. 八 音). В этот период при дворе учреждается специальное музыкальное ведомство, а также проводится «классификация музыки, положившая начало обособлению придворной музыки от народной» [156, с. 28]. В это время увеличивается музыкальный инструментарий, в связи с чем появляются струнные инструменты, первый из которых известен под названием цинь (кит. 琴). По причине существенного увеличения числа инструментов в эпоху Чжоу предпринята их первая классификация в соответствии с материалами, из которых они изготавливались: *железо, камень, шелк, бамбук, тыква, земля, кожа, дерево*. Эта классификация легла в основу *семиступенного звукоряда*, соответствовавшего *лидийскому ладу*, о чем речь пойдет впереди.

Важнейшая роль в эволюции китайской музыки принадлежит религиозно-философским концепциям: конфуцианству, даосизму (VI в. до н. э.) и буддизму (II-VI в. н. э.). Основной лейтмотив отвечает идеи *гармонии с природой*. Как частный его случай – воспроизведение «концепции пяти стихий» (земля, огонь, вода, дерево, железо) в виде характерной для Китая *пентатоники*. Появившийся благодаря трудам Хэ Чэн-тяня (370-447 гг.) двенадцатиступенный звукоряд (система «люй-люй», кит. 律 律) также имел свое космологическое обоснование: 6 ступеней отражали категорию *Инь* (阴) и шесть – *Ян* (阳). Одну из ключевых ролей в становлении китайской музыки сыграло конфуцианство, восходящее к легендарному Конфуцию (551-479). Весьма примечательна вошедшая в состав конфуцианского пятикнижия «Книга песен» (Ши-цзин, кит. 诗 经), содержащая 350 песенных образов. В этот период формируется жанр народной песни (миньгэ,

民歌), что свидетельствует об интенсивном развитии вокального искусства Китая того времени.

В эпоху Чжоу музыка приобретает государственный статус. Пение и игра являются необходимыми компонентами любой придворной церемонии. Кульминацией песенного творчества становится появление жанра *сянхэгэ* (кит. 相和歌, букв. «песня взаимного согласия»), который объединял в себе фольклорные песни всех племен и народов, населявших северные районы Китая. Развивается инструментальная музыка, в особенности, музицирование на *цине*. С конца эпохи Чжоу берет свое начало вокально-сценическое искусство *шочаниньюэ* (кит. 说唱音 乐), суть которого состояла в передаче какой-либо истории с помощью повествования (шо, кит. 说) и пения (чан, кит. 唱), что явилось прообразом будущих *театральных представлений*. В этот период произведена классификация музыкальных инструментов, а также получили свое обоснование пентатонический и семиступенный звукоряд (в сборнике трактатов «Гуаньцзы», кит. 管子). Именно в эпоху Чжоу из синкетических художественных образований музыка обособляется в *отдельный самостоятельный вид искусства*, понимаемый как *иньюэ* (кит. 音 乐), букв. «искусство звуков».

Период Цинь (221-206 гг. до н.э.) отмечен выдающимися достижениями – от возведения Великой Китайской стены до строительства храмов. Выдающийся деятель этой эпохи – император Цинь Шихуанди (259-210 гг. до н.э.) развивал государство в различных направлениях, а том числе, и в музыкальном. Получает свое интенсивное развитие *оркестровое искусство*. Важнейшим событием следующей эпохи Хань (206 г. до н.э.-220 г. н.э.) является основание в 112 г. до н.э. при дворе особой Музыкальной палаты *Юэфу* (кит. 乐 府). Это учреждение разделило музыку на *классическую* (изящную), как прототип *яюэ* (кит. 雅 乐), и *народную суюэ* (кит. 俗 乐). Кроме этих направлений формируется жанр *военной музыки гучуйиньюэ* (кит. 鼓 吹 音 乐), букв. «музыка для дудочки и барабана».

Музыка раннесредневекового Китая (III – XIII вв.) получает дальнейшую трансформацию. В противовес доминирующей роли севера формируются очаги в

развитии музыкальных жанров и на юге Китая – *циншанюэ* (кит. 清商乐). Инструментальная музыка превращается в самостоятельный вид искусства *таньцюй* 弹曲. В эпоху династии *Суй* (581-618) в связи с открытостью соседним странам в Китай проникает музыка разных народов, приобретая международный характер. *Династия Тан* (618-907) создает музыкальные учебные заведения при императорском дворе. Развивается синтетическая форма музыкального искусства, известного в двух видах: песенно-поэтический сказ *шочаниньюэ* (кит. 说唱音乐) и песенно-танцевальная композиция *гэудацюй* (歌舞大曲). В эпоху Тан музыкальное искусство Китая достигает кульмиационной точки своего развития, что повлекло за собой появление такого небезызвестного термина, как «танский стиль», оказавший в дальнейшем влияние на многие страны Дальнего Востока, включая Корею и Японию. В соответствующем приложении нами будет представлена фотоэкспозиция музыкальной записи этой эпохи.

Реставрация ведущей роли конфуцианства в период правления династии Сун (960-1279) повлекла за собой попытку возродить древние традиции. Появились утонченные виды музыки, в частности, песенно-поэтическая форма «цы» (кит. 词) в сопровождении струнных инструментов. Развиваются песенные сказы с инструментальным аккомпанементом, разного рода драмы под названием *чuanьци* (кит. 传奇). В связи с напряженной политической ситуацией в середине XII века произошло отразившееся на последующие века размежевание двух стилей в музыке Китая: «северный» *бэйцюй* (кит. 北曲) и «южный» *наньцюй* (кит. 南曲). В это же время в качестве отдельных формируется несколько жанровых направлений музыкального искусства: банкетно-церемониальная музыка *яньюэ* (кит. 燕乐), по большей части связанная с игрой на цине, военно-духовая *гучуэйюэ* (кит. 鼓吹音乐), исполнявшаяся ударными и духовыми инструментами, а также народная, получившая название *цийцзы* (кит. 曲子). При сунской династии развивается музыкальная наука: известны «Записки о музыке» Чэн Яна (1101), а также «Новая книга о луй-люй» Цай Юаньдина (1135-1198).

Позднесредневековый этап развития китайской музыки (XIII в. – 1911 г.) связан с тремя династиями – Юань, Мин и Цин. Эпоха династий Юань (1271-1368) и Мин (1378-1644) явилась кульминацией в развитии традиционной музыкальной драмы. Театральное искусство эпохи Юань известно под названием «юаньская классическая драма». Основные ее направления – *северная драма* (бэйцюй, кит. 北曲) и *южная драма* (наньцюй, кит. 南曲). В них окончательно закрепляется синтез музыки, пения, танца и пантомимы, что впоследствии приводит к рождению так называемой *Пекинской оперы*. Южная традиция строилась на пентатонике, а северная – на семиступенном звукоряде. В эпоху Мин благодаря трудам Чжоу Цзайюя в 1584 году окончательно формируется двенадцатиступенняя система в соответствии с равномерной темперацией.

Китайские традиции музыкального искусства продолжают развиваться в эпоху манчжурской династии Цин (1644-1911). Одним из знаковых событий этого периода становится появление в конце XVIII века нового театрального жанра под названием *Пекинская опера* (цзин-цзюй, кит. 京 剧). В этом жанре речитатив, пение пластика и пантомима слиты воедино. Дмитрий Борисович Кабалевский (1904-1987) давал следующее описание: «Китайская классическая опера представляет собой сложное синтетическое представление, включающее музыку, драматический диалог, пантомиму, балет, фехтование, акробатику... Оркестр в «классической опере» состоит их небольшого количества народных инструментов – обычно китайской флейты, скрипки и ударных, играющих важную роль» [156, с. 107].

XIX век явился переломным в истории Китая. В значительной мере это связано с насильственным вторжением европейской цивилизации. Такие трагически окрашенные термины, как «Опиумные войны» (1840-1842, 1856-1860) или «Тайпинское восстание» (1850-1864), говорят сами за себя. Эти сложные процессы в результате привели к Синьхайской революции (1911) и в конечном итоге к кручу Цинской империи. В истории музыки данный период, а именно 2-я половина XIX века, характеризуется усилением европейского влияния. В школах вводятся уроки музыки по западному образцу.

Новейшее время наметило пути дальнейшего развития музыкального искусства и образования в Китае. В 1919 году при Пекинском университете создается музыкальное отделение, где занятия организованы по программам европейских учебных заведений. Выдвигается ряд профессиональных композиторов, обратившихся к приемам европейского письма. Среди них видное место занимает Хуан Цзы (1904-1938), Сянь Синхай (1905-1945) и Ма Сыцун (1912-1987). Также достоин упоминания Нэ Эр (1912-1935), объединивший вокруг себя композиторов, задачей которых было создание патриотических массовых песен.

В 1949 году была основана Пекинская консерватория. Музыкальная жизнь Китая в этот период получает свое интенсивное развитие. Однако пришедшаяся на годы правления Мао Цзедуна (1893-1976) так называемая «культурная революция» (1966-1976) нанесла огромный ущерб искусству в Китае в целом и музыке в частности. Была запрещена европейская и русская музыка, а также произведения китайских композиторов, написанные до 1966 года. Музыкальное творчество было призвано демонстрировать те или иные политические лозунги, исходящие от руководства страны. Большое влияние на китайскую музыку после образования КНР (1949) оказал СССР. Следы этого влияния сохраняются и по сегодняшний день. Впрочем, процесс такого взаимодействия отнюдь не имел односторонний характер. Интерес к китайской музыке проявлялся также со стороны европейских и русских композиторов. Китайские мотивы присутствуют в творчестве Густава Малера, Белы Бартока, И.Ф. Стравинского и др.

Заключительный этап нашего краткого исторического экскурса связан с именем Дэн Сяопина (1904-1997). Данный политический лидер КНР в ходе «Пекинской весны» (1978) подверг критике «культурную революцию» и взял курс на «открытость миру», модернизацию государства, что открывало в Китай двери другим странам. Со вступлением Китая в эру глобализации, помимо традиционных форм музыкального искусства, стали проникать и многие другие жанры западноевропейской и американской музыки, а именно *рок*, *хип-хоп*, *рэп* и другие. Эта жанровая группа имеет название *яогунь* (кит. 摆 滾). Своеобразным

ответом китайской молодежи на появление жанра хип-хоп стало формирование другого направления в середине 2000-х гг. под названием *сюо цинсинь* (кит. 小清新), которое представляет собой стиль сентиментальной направленности.

В настоящее время популярен *джаз* и различные виды импровизации. Некоторые музыканты работают в направлении *стилистического синтеза*, используя восточную мелодику в стиле нью-эйдж. В настоящее время существенно расширены творческие границы, при которых исполнители реализуют свой музыкальный потенциал в различных жанрах, отходя от строгого соответствия тем или иным жанровым канонам.

Говоря о специфике китайской музыки, мы не можем кратко не упомянуть о китайских инструментах, которые известны в нескольких своих разновидностях: ударные, струнные, духовые, смычковые. К ударным относятся: *литофон*, *барабан*, *литавры*, *фансян*, *цин*, *пайбань*; к струнным: *сэ* (гусли), *цитра*, *кунхоу* (разновидность цитры), *пипа*; к духовым: *шэн*, *флейта*. Известен также традиционный китайский смычковый инструмент *хуцинь*, представляющий собой подобие скрипки. Данная экспозиция весьма подробно представлена в диссертационной работе Лю Гэ, которая нами также задействуется.

В свете исторической эволюции, которая нами рассмотрена довольно кратко, мы можем отметить несколько основных жанровых направлений традиционной китайской музыки, а именно: народная (песенно-поэтическая, песенно-танцевальная), придворная (церемониальная, военная, инструментальная), драма (южная, северная, Пекинская опера), патриотическая песня, а также современные музыкальные течения, сформировавшиеся в Китае в результате «открытости миру» и глобализации.

Вышеизложенный список далеко не полон. Однако вернемся к вопросу о том, что такое «китайская музыка», и в каком аспекте о ней можно говорить в применении к проблемам эстетического воспитания? Как мы можем отметить, музыка Китая – очень многомерный феномен, имеющий чрезвычайно длительную историю своего формирования. Поэтому такое явление, как «китайская музыка», подразумевает под собой множество слоев, как *исторических* – классическая,

современная, так и *музыковедческих* – ладовых, мелодических, ритмических, инструментальных, жанровых. Исследователю открывается чрезвычайно обширное классификационное пространство.

Под «классической китайской музыкой» (гудянь иньюэ, кит. 古典音乐) вероятнее всего подразумевать то идентификационное поле, которое позволяло ей на протяжении многих столетий сохранять свою эстетическую и социокультурную идентичность. Важным фактором является созвучность с ней тех компонентов, проникновение которых не вступало с ней в принципиальные художественные противоречия. Верхней хронологической границей той эпохи, к которой мы можем отнести китайскую классику, служит середина XIX века. Период до реформ Дэн Сяопина представляет собой промежуточный этап развития музыкального искусства, соотносимый с традициями социалистического Китая. Начало формирования собственно современной китайской музыки (сяньдай иньюэ, кит. 现代音乐) может быть отнесено, по меньшей мере, к концу 1970-х годов.

Мы недаром фокусируем внимание на периодизации и исторических аспектах эволюции китайской музыки. Этот хронологический подход именно в вопросах музыкального образования обретает свою подлинную научную релевантность. По представленному выше классификационному принципу можно проанализировать различные компоненты феномена китайской музыки с возможностью выявления того, что в нем может быть отнесено к разряду традиционного, а что современного, что относится к северному стилю или южному, что восходит к западноевропейскому искусству, а что к искусству социалистической эпохи. Историко-аналитический подход позволяет существенно расширить границы понимания феномена китайской музыки в образовательном пространстве.

Композиция данных рассуждений приближает нас к пониманию музыки Китая как *источника и средства эстетического воспитания*. Выше мы приводили дефиницию понятий «эстетика» и «воспитание». Эстетика, будучи направленной на категорию Прекрасного, представляет собой сакральное

измерение человеческой жизни, выводящей сознание человека за рамки обыденности. В Прекрасном предполагается в качестве необходимого его атрибута наличие композиционности, завершенности, центрируемой вокруг единого смыслового и ценностного ядра.

Выдающийся культуролог Михаил Михайлович Бахтин писал: «Целое называется механическим, если отдельные элементы его соединены только в пространстве и времени внешней связью, а не проникнуты внутренним единством смысла. Части такого целого хотя и лежат рядом и соприкасаются друг с другом, но в себе они чужды друг другу» [10, с. 7]. Если бы элементы представляли собой хаотичный набор разрозненного материала, они бы не отразили никакой идеи, не говоря уже о категории Прекрасного. Так или иначе, необходим его композиционный план. Отсюда проистекает два принципиально важных аспекта, о которых говорил отец-основатель эстетики Александр Готлиб Баумгартен (1714-1762), а также младший его современник, но не менее выдающаяся личность, Иммануил Кант (1724-1804). Первый рассматривал эстетику как совершенство чувственного восприятия, подразумевая под ней «единство в многообразии», внутреннюю согласованность элементов произведения искусства: «Если многие элементы, взятые отдельно, образуют достаточное основание для единства, то они согласуются» [6, с. 16].

Иммануил Кант интерпретировал эстетическое восприятие в ключе «общего единства в ощущении». В «Критике способности суждения» (1790) Кант пишет: «Ведь он (человек) не должен называть его (предмет) прекрасным, если он нравится только ему. Многое для него может быть привлекательным и приятным – никому до этого дела нет; но если он выдает нечто за прекрасное, то он от других ожидает того же самого удовольствия; он судит тогда не только за себя, но и за каждого, и говорит тогда о красоте так, как если бы она была свойством вещей... и в этом смысле нельзя сказать, будто вовсе нет никакого вкуса, т.е. никакого эстетического суждения, которое по праву могло бы притязать на согласие всех» [87, с. 155].

Из этих двух посылок проистекает две принципиально важные интерпретации эстетики: ее *внутренний план* (сам продукт художественного творчества при сочетании его элементов) и внешний (согласие между людьми в суждении эстетического вкуса). Тот и другой план направлен на обретение единства. Таким образом, свойство Прекрасного – объединять субъектов своего восприятия, что призвано отвечать *фундаментальному проекту культуры*, понимаемой как средство «облагораживания» (от лат. *colere, cultum*) человека.

Категория Прекрасного представляет собой художественный инвариант, притом, как отмечал Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770-1831), не являющийся «рассудочной абстракцией»: «Красота есть конкретное внутри себя абсолютное понятие или, говоря более определенно, есть абсолютная идея в адекватном ей проявлении... Абсолютная идея есть абсолютный дух, определяющий из самого себя, что поистине есть истина» [37, с. 100]. Таким образом, эстетическое становление интерпретируется как «возврат к себе» творческого индивидуума через инстанции «самостановления» в процессе диалектических самообнаружений общего в рядах его единичностей.

Китайская музыка, будучи многомерной, имеет все же общую эстетическую основу, способную транслировать единство мироощущения субъектов ее восприятия. Она обладает важной для социальной жизни консолидирующей функцией: как с точки зрения внутреннего содержания, так и внешнего выражения. И рассмотренная нами история эволюции китайской музыки иллюстрирует разные ее экспоненты при единой эстетической и социокультурной основе, транслирующейся из поколения в поколение. Невзирая на кажущиеся патетические коннотации, эстетика, таким образом, способна преодолевать границы пространства и времени. Субъект, так или иначе, встроен в социальный контекст, без которого невозможна была бы ни его коммуникация, ни способность к взаимопониманию и взаимодействию с другими. Отсюда тот план бытия, который сопряжен с обществом, занимает немалое место в жизни любого конкретного индивида. Общественное сознание нуждается в единой системе

знаков, символьических форм, обеспечивающих людям взаимопонимание, эмпатию и коммуникацию друг с другом.

Неокантианец Эрнст Кассирер (1874-1945) писал: «Отдельное не должно оставаться отдельным, ему надлежит войти в ряды взаимосвязей, где оно будет уже элементом «системы» — логической, телеологической или причинной. В стремлении к этой цели — включению особенного в универсальную форму законосообразности и упорядоченности — раскрывается сама сущность познания». [90, с. 15]. В качестве частного случая функционирования такой системы, в которую интегрируются индивидуальные пространства, мы можем рассматривать музыку *как источник и средство эстетического воспитания*, что и заявлено нами в самой формулировке параграфа.

Проблема общности, способности транслировать то, что к этой общности делает людей сопричастными, ставит перед нами необходимость вновь обратиться к упомянутому выше Льву Семеновичу Выготскому и его *культурно-исторической концепции*. Речь идет об усвоении социокультурной жизни, которая из внешнего плана переходит в план внутренний, что Л. С. Выготский обозначил термином «интиериоризация». Он писал, что «культурное развитие поведения тесно связано с историческим, или социальным, развитием человечества... Коллективные, социальные формы поведения в процессе развития становятся способом индивидуального приспособления, формами поведения и мышления личности» [33, с. 221]. «В процессе развития всякая внешняя функция интиериоризируется, становится внутренней. Ставясь индивидуальной формой поведения, она в процессе длительного развития утрачивает черты внешней операции и превращается в операцию внутреннюю» [33, с. 224].

Как видим, констатируется прямая взаимосвязь внешнего окружения и внутреннего мира индивидуума, которому по традиции передается весь социокультурный опыт окружающей его среды. Таким образом, проект эстетического воспитания реализуется как синхронно (в текущей ситуации конкретного сосуществования индивидов), так и диахронно (из поколения в поколение). Однако культурно-историческая составляющая представляет собой

лишь одно из базовых условий эстетического воспитания. Помимо интроверсии, субъект художественного развития способен осуществлять проекцию себя вовне. Этому отвечает *концепция деятельностного развития* А. Н. Леонтьева. Субъект понимается как деятельностная единица, способная преобразовать пространство окружающего мира. С данной концепцией в значительной мере перекликается упомянутый нами *феноменологический подход* к проблемам музыкально-эстетического воспитания, отраженный в ряде публикаций (В. П. Матонис, Н. А. Крюкова). Суть этого подхода заключается в том, что сам субъект конституирует предметную действительность, в том числе, художественную. Феноменология представляет собой большое философское течение, возникшее по большей части благодаря трудам Эдмунда Гуссерля (1859-1938),

Коль скоро мы говорим о деятельностном развитии, в этом контексте уместным было бы упомянуть имя Жана-Поля Сартра (1905-1980). Интерес представляет его «диалектика», в той или иной мере способная пролить свет на понимание человека как деятельностной единицы в окружающем мире. В «Проблемах метода» (1957) данный автор ставит вопрос о том, что первично – *история или человек?* Что в данном случае является субъектом воздействия, а что его объектом? История делает человека или же человек историю? [142, с. 82]. Автор труда подводит к мысли о том, что их взаимодействие имеет *диалектический характер*: как человек делает историю, так и история человека. Ж.-П. Сартр пишет: «Мы настаиваем на специфиности человеческого действия, которое проникает социальную среду, сохраняя все детерминации, и преобразует мир на основе данных условий» [142, с. 87]. Сохранение этих *детерминант* и *предзаданных условий* тесно связывает человека с *исторической традицией*. В вопросах эстетической деятельности это приобретает особую важность, поскольку изоляция отдельно взятых творческих личностей от общего традиционного диахронического контекста чревато отчужденностью данного субъекта, выпадением его из исторического континуума. Объективация истории, когда субъект ее воспринимает как нечто чуждое себе, ведет к безучастию этой личности в исторических судьбах, что создает дисбаланс и, как следствие,

разрушение связи человека с его живой историей. Именно поэтому *традиция становится неотъемлемой частью в эволюции творческих парадигм*.

Как уже отмечалось выше, Алексей Николаевич Леонтьев рассматривал деятельность в качестве фундаментальной категории человеческого бытия, которая попала в русло различных концепций как материалистического, так и идеалистического толка. Суммируя все типы концепций деятельности, А. Н. Леонтьев приходит к следующему выводу: «Деятельность есть молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта. В более узком смысле, т.е. на психологическом уровне, это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [108, с. 38]. Деятельность, таким образом, трактуется как средство преобразования окружающей действительности.

Концепция личностного развития Л. И. Божович созвучна построениям А. Н. Леонтьева. Однако личность способна не только преобразовывать окружающий мир, конституировать его, но также и воздействовать на себя: «Необходимой характеристикой личности является ее активность. Человек на этом уровне своего развития способен сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять ее в своих целях, а также изменять в своих целях самого себя. Иначе говоря, человек, являющийся личностью, обладает, с нашей точки зрения, таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере, и своим психическим развитием» [16, с. 3-4]. Достигая того уровня развития, при котором человек рассматривается в качестве отдельной личности, все ее «процессы и функции, качества и свойства приобретают определенную структуру» [16, с. 4], центром которой является *мотивационная сфера*. Таким образом, одной из важнейших содержательных характеристик в реализации музыкально-эстетического воспитания является формирование

мотивов, целей и обретения личностью своего художественного фундамента, позволяющего транслировать его как вовне, в сторону преобразования окружающей действительности, так и вовнутрь, оказывая воздействие на самого себя теми средствами, которые личностью «интиериоризируются», превращаясь в часть внутреннего мира.

Отсюда проистекает очень важный методологический синтез в реализации задач, связанных с музыкально-эстетической педагогикой: деятельностно-феноменологического, культурно-исторического, личностно-ориентированного подходов. Не менее важной составляющей в рамках культурно-исторической теории оказывается и герменевтический аспект данной проблематики, о котором мы говорили в кратком обзоре литературы в части рассуждений относительно формирования феномена «культурного слушателя». Важную роль в этом процессе играет выработка принципов художественной эмпатии между субъектами восприятия. Герменевтика как способность совместной трактовки реципиентов того или иного продукта культуры, так и реципиентами друг друга, зарождается в их глубинных социокультурных связях.

Интегрируясь в общий субстрат художественных и мировоззренческих категорий, они обретают способность «прочитывать друг друга» в единстве своих эстетических суждений, поставленных на повестку вышеупомянутым И. Кантом. Выдающийся представитель философской герменевтики Вильгельм Дильтея (1833-1911) характеризовал эту особенность как способность «сопереживания, вчувствования, симпатического проникновения во внутренний мир другого» [100, с. 58]. В действии такого механизма формируется совместный эстетический смысл как общее достояние субъектов его восприятия. Это – «внезыковой контекст общественной коммуникации» [100, с. 62], где субъекты становятся сопричастными единому ощущению в его художественно-интуитивном аспекте.

Не менее выдающаяся личность в области философской герменевтики Мартин Хайдеггер (1889-1976) также весьма отчетливо артикулировал проблематику вчувствования, констатируя, что в нашей жизни нам «соприсутствуют» другие субъекты. Окружающий мир – это не только «мой

мир», который я для себя сам конструирую, но и «мир других». Отсюда человек как личностная единица не изолирован от мира, но, напротив, он исходно в нем «со-присутствует» другим. Это «бытие друг с другом» Хайдеггер называет «событием» [166, с. 250]. Именно на этом идейном фундаменте строится *онтология понимания*, весьма важная в сфере совместного творчества, интерпретируемого как «со-творчество». В этом процессе уже не столько важна антиномия «я» и «ты», сколько «мы-тождество». Такие составляющие, как «эмпатия», «ко-аффект» также входят в регистр герменевтических проблем эстетического воспитания.

Набор данных концептуальных позиций, так или иначе, связанный с изучением *истории и теории вопроса*, представляет собой отдельный познавательный акт, которому мы уделим особое внимание в части рассуждений о методологических подходах в реализации процесса музыкально-эстетического воспитания. Данному познавательному акту больше всего соответствует латинский термин *cognitio*, что переводится как «познание» (от глагола *cognosco* – «познаю»). Отсюда также употребляется название того подхода, который будет нами более подробно рассмотрен в дальнейшем – *когнитивный подход*.

Возвращаясь к вопросу *о сущности процесса музыкально-эстетического воспитания*, с которого мы начинали данный параграф, в свете вышесказанного можно констатировать наличие нескольких его фундаментальных теоретических оснований: 1) сочетание элементов произведения искусства как *внутренний план*, открывающий поиск гармоничных художественных решений со стороны творческого актора (А. Баумгартен, феноменология, деятельностная концепция А. Н. Леонтьева); 2) наличие общего эстетического согласия между субъектами восприятия, выражающее *внешний план* (И. Кант, герменевтика); 3) механизм социокультурной передачи, реализующийся в сопричастности традициям (Л.С. Выготский, история китайской музыки), 4) достижение эстетического инварианта, отражающего категорию Прекрасного, реализуемого через серию «возвращений к себе» Абсолютной Идеи, отражаемой субъектом; обретение устойчивых художественных оснований личности в области эстетики (Г.Г. Гегель, Л.И. Божович). Именно вышеуказанные четыре позиции, на наш взгляд, представляют

собой *сущность музыкально-эстетического воспитания* в аспекте его реализации средствами музыкальной культуры Китая. В нашем историческом разделе мы также обозначили роль китайской музыки как источника и средства эстетического воспитания в ее эволюционном разрезе, экспонирующем многогранность и разножанровость ее как художественного феномена.

После краткого теоретического анализа, характеризующего *сущностные аспекты музыкально-эстетического воспитания*, перейдем к тем его сторонам, которые отвечают *содержанию и инструментам его реализации*. Мы рассмотрели ряд изданий, которые могут быть положены в основание наших дальнейших рассуждений. С позиции В. Н. Шацкой, одним из фундаментальных оснований музыкальной педагогики является ее направленность на открытие художественного замысла произведений, чему в значительной мере способствует так называемый *метод вслушивания*. Основу музыкального вкуса формирует общность эстетических суждений с другими субъектами восприятия. Этот кантианский пассаж отчетливо вписывает данную программную установку в заявленный нами выше герменевтический аспект проблемы, реализация которого направлена на выработку взаимопонимания, эмпатии, со-аффекта с другими слушателями и исполнителями.

С точки зрения анализа содержания процесса музыкально-эстетического воспитания важным для нас также представляется позиция В. П. Матониса, рассматривавшего в качестве начальной ступени реализации музыкально-эстетических задач – приобщение личности к восприятию музыки. В этом смысле принципиальной оказывается задача, связанная с формированием «феномена культурного слушателя». Возникает ключевой вопрос, имеющий прямое отношение к анализу проблем современности: искусство – это арена выражения ярких эмоций, впечатлений и вкусов или же нечто большее? В этом смысле констатируется два подхода к интерпретации искусства, один из которых получает название «экспрессивистского», другой – «феноменологического». Одни исследователи усматривают в художественном творчестве воплощение эмоционального мира автора, другие «полагают, что само искусство по своей

природе является выразительным, что экспрессивность является внутренним свойством произведений искусства и носит антропоморфный характер; трети же склонны утверждать, что эмоции возникают лишь у воспринимающих искусство лица...» [119, с. 20]. С позиции В. П. Матониса, не следует недооценивать значение эмоционального фактора в восприятии искусства, однако и сведение его лишь к эмоциям оборачивается примитивизацией самого эстетического восприятия.

Согласно «экспрессивистским» взглядам на музыкальное искусство, «соответственная ориентация вносится и в область музыкального воспитания – при восприятии конкретного произведения слушатель должен «научиться» либо сам откликаться на музыкальное воздействие эмоционально, либо наблюдать за эмоциональными характеристиками звучащей музыки, либо же разгадывать заложенные в сочинении переживания композитора» [119, с. 20]. При таком подходе открывается заметная вероятность *редукционизма*, то есть сведения искусства лишь к одной из каких-либо его сторон. Эмоциональные переживания, играя значительную роль в совместности эстетического переживания и суждения, являются не целью, а уже следствием достижения той цели, которая им предшествует: «Сущность музыки стоит искать в контексте традиций и конвенциональности ее существования» [119, с. 23]. В качестве главной посылки ставится такая особенность музыкального восприятия, при которой мы «быстрее опознаем эмоции как черты музыки, нежели переживаем их как результат ее действия» [119, с. 23]. С этой точки зрения наиболее подлинным следует считать не экспрессивистский, а *феноменологический подход* к музыке [119, с. 27].

Главными характеристиками в развитии музыкально-эстетического воспитания являются: связь этого воспитания с запросами жизни, широкая пропаганда музыки, использование музыки как средства общения, объединения людей «через коллективные эстетические переживания» [119, с. 24]. Основной вывод, которые мы можем сделать из данных рассуждений – *необходимость наибольшего акцента на связи музыкально-эстетического становления подростков с традициями китайской музыки*. Это влечет за собой не только

желание извлечь эмоциональное наслаждение, но также и обрести способность в рамках традиционного культурно-исторического базиса к совместному с другими конституированию художественно переживаемой действительности. Это отвечает феноменологии творческого восприятия музыки. Из данного хода рассуждений проистекает акцент на знакомстве обучаемого с историей китайской музыки, а также с экспозицией ее стилистики и жанровой классификации как средству приобщения к традиционной китайской культуре в целом.

Как мы видим, все концептуальные построения музыкальных авторов-педагогов центрируются вокруг того набора философских теоретических положений, которые нами озвучены применительно к общим вопросам эстетики и ее соотношения с творческим и воспринимающим сознанием. В рамках таких концептуальных парадигм Прекрасное интерпретируется как суверенная эстетическая категория (Г. П. Овсянкина). Именно в таком ключе постулируется несколько подходов к пониманию, как социальной роли музыкального искусства, так и к проблемам музыкально-эстетического воспитания в целом: *утилитарно-прагматический подход*, при котором музыка помещена в сугубо потребительский контекст в парадигме «спроса-предложения». При таком подходе открывается ценностная девальвация, десакрализация музыкальной эстетики как таковой, коль скоро она отвечает лишь желанию «заказчика». Второй подход – *дидактический*, где наибольшую важность приобретает техническая сторона освоения самого предмета. Наконец, третий подход – *эстетический*, предполагающий привнесение в процесс преподавания музыки и приобщения к ней созидательного художественного начала.

В процессе музыкально-эстетического воспитания постулируется необходимость органического сочетания *логико-дискурсивного и интуитивного подходов*. Методологический ракурс музыкально-эстетического воспитания заключается в умении *комбинировать различные тактики*, в особенности, в работе с подростками с присущими данному возрасту «легкоранимостью», эмоциональной и мировоззренческой неустойчивостью. В качестве основных составляющих содержания педагогической работы является *прослушивание*

музыки, импровизация, игра, движения и сенсорика. Значительную важность в этом смысле для подростков имеют публичные выступления, помогающие, по мнению Г. П. Овсянкиной, достигать творческой свободы и раскрепощения.

Итак, в приведенной нами группе концепций музыкально-эстетического воспитания мы отмечаем несколько важных сегментов: *герменевтику* (В.Н. Шацкая), *феноменологию* (В. П. Матонис), *эстетизм* (Г. П. Овсянкина). Выработка творческого взаимопонимания, способности конституировать смыслы, отражать эстетические стороны произведения – все это реализуется в рамках тех или иных творческих действий. И каждый из авторов по-своему подходит к проблемам повышения уровня реализации этих действий, направленных на совершенствование музыкальных навыков, знаний и умений. «Любое музыкальное произведение воспринимается лишь на основе запаса конкретных жизненных, в том числе, музыкальных, впечатлений, умений, привычек» [4, с. 147]. То, насколько исполнитель соответствует уровню заявленных задач, характеризует степень его достижений, чему в наибольшей степени отвечает такое понятие, как «компетенция» (от лат. *competere* – «подходить, соответствовать»). Отсюда нами выводится так называемый «компетентностный подход». Как видим, у каждого из вышеприведенных авторов он приобретает разную окраску и различные тематические акценты.

Существует еще один важнейший содержательный аспект музыкально-эстетического воспитания, который сопряжен с пониманием его как *системы ценностных ориентиров* развивающейся творческой личности. Этой философской отрасли, получившей свою отчетливую артикуляцию в ряде педагогических трудов (в частности, Чжоу Цзинь, Г. Г. Коломиец), соответствует известный греческий термин «аксиология», откуда и само название *аксиологический подход*. Исторически он восходит, по меньшей мере, к Баденской школе неокантианства, важнейшими представителями которой являются Вильгельм Винбельбанд (1848-1915) и Генрих Риккерт (1863-1936). Ценности интерпретируются как феномен, отвечающей категории «достоинства» (от греч. *αξιος* – «достойный»), того, что «в цене», отсюда «аксиология» понимается как «наука о ценностях».

Для более ясного понимания связи искусства с миром ценностей приведем небольшой набросок рассуждений на эту тему Генриха Риккерта: «Сами ценности не относятся ни к области объектов, ни к области субъектов, они образуют совершенно самостоятельное царство, лежащее по ту сторону субъекта и объекта» [138, с. 23]. Мировая проблема – это проблема отношения ценности к действительности [138, с. 24]. Именно благодаря ценности действительность или то, во что мы вкладываем понятие «реальности», получает свое качественное содержание. «Для теории ценностей представляют интерес именно такие ценности, которые претендуют на значимость, а только в сфере культуры можно непосредственно встретиться с действительность, связанной с такого рода значащими ценностями. Культура есть совокупность благ, и только как таковая она и может быть понята» [138, с. 27]. Сравним данный неокантианский пассаж с пониманием «культуры» как «проекта облагораживания», о чем мы сказали выше.

Г.Г. Коломиец, исходя из музыкальной аксиологии, постулирует важный тезис, сопряженный с анализом полифункциональности музыки как средства эстетического воспитания: «Поскольку основная ценность искусства заключается в созерцании прекрасного, отсюда нельзя упускать из виду функцию музыкально-эстетического наслаждения в воспитании... Многогранность «ролей» музыки определила ее сверхфункцию – преобразующую, воспитательную, обогащающую духовный мир человека, - в которой все же доминирует эстетически-ценностная сторона, включающая и опосредующая все другие функции» [95, с. 14].

В рамках аксиологического подхода предлагается ряд сущностных характеристик в определении музыкально-эстетического воспитания: прежде всего, это целенаправленный процесс, отвечающий воспитанию способности «воспринимать, чувствовать и правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности»; умение ценить и отличать прекрасное от безобразного, трагическое от комического, возвышенное от низменного; выработка способности тонко чувствовать, ценить и создавать прекрасное и возвышенное как в искусстве, так и в жизни [95, с. 25]. Из этого набора характеристик, который представлен у автора в более развернутом виде,

отчетливо прослеживается очень важная траектория понимания специфики музыкально-эстетического воспитания, и в наибольшей степени, в работе с подростками: на основе иллюстрации музыкального материала приобщать к размышлениям на тему Прекрасного как базовой онтологической категории мироздания, а также художественной тонкости и эмоциональной гибкости, стремлению устроить свою жизнь по законам красоты, отчуждая себя от безобразного. Аксиологический подход подразумевает, таким образом, и некоторое ознакомление с теми репрезентантами, которое олицетворяют безобразное, что позволяет субъекту музыкально-эстетического воспитания провести нужный в жизни водораздел. Это, в свою очередь, предполагает иллюстрацию в образовательном процессе отрицательных примеров в качестве средства познания.

Мы достаточно подробное внимание уделили описанию характеристик категории Прекрасного, понимаемого как «область согласия» – внутреннего (между компонентами произведения) и внешнего – между субъектами его восприятия. Следует отметить, что поиск каких-либо формул с последующим *доказательством* того, что является Прекрасным, а что нет, сам по себе беспersпективен, поскольку «красивое» сопряжено с другой областью бытия – скорее, *описательной*, нежели *объяснительной*. В этой сфере по известным причинам не действует математический расчет. Но Прекрасное в его первичной репрезентации представлено в сознании субъекта при непосредственном исходном соприкосновении с эстетическим предметом: с чувством удовольствия, необычности, того, что обогащает внутренний мир и т.д.

Коллективный субъект формирует Прекрасное, передавая его по традиции в социокультурном пространстве (Л. С. Выготский). Впрочем, нельзя не отметить, что человек имеет гораздо более сложное устроение, что позволяет ему противопоставить себя как концепту «единства с другими», так и идее «согласованности компонентов художественного произведения». Именно поэтому не следует смешивать понятие Прекрасного с монополией эстетических решений, принимаемых в рамках условного коллективного субъекта, который бы

«подавлял» любые индивидуальные творческие начинания. Рассуждения в таком ключе мы находим, в частности, у Б. Т. Лихачева, выразившего принципиальное несогласие с советской педагогической практикой, ставившей процесс реализации тех или иных гуманитарных решений «на поток».

В части рассуждений об актуальности данного исследования мы воспроизвели сюжет такого условного противостояния традиции и современности, в некоторой мере характеризующейся постмодернистскими устремлениями. Этот «проект борьбы за свободу» имеет не столько эстетическую, сколько полемическую, деконструктивистскую направленность с желанием опровергнуть авторитет «старого», не найдя ему равноценной художественной альтернативы в «новом». Выше мы уделили этому вопросу некоторое внимание в контексте диалектических построений в философской концепции Ж.-П. Сартра. Одной из важнейших задач музыкально-эстетического воспитания современности с точки зрения самого его содержания является поиск оптимального отношения частного и общего, социально-традиционного и индивидуально-творческого, инвариантного и вариативного. Именно этот диалектический синтез обеспечит данный процесс своей продуктивностью в реализации педагогических задач.

Б. Т. Лихачев применительно к проблемам морали писал об этом следующее: «Индивидуальная нравственность и духовность подменялись отчужденными нормами принудительно установленной морали. Никого не интересовало, что происходит в душе человека, всех удовлетворяли лицемерные слова и показное, противоположное подлинным скрытым мыслям, поведение. Так накапливалось нравственное опустошение, утверждалось общественное лицемерие, принимаемое за эталон моральности» [110, с. 21]. Данная оценка Б. Т. Лихачева в отношении к этике оказалась вполне экстраполируемой и на проблемы эстетики, где в традиционных нормах современное деконструктивистское сознание также усматривает «диктат, подавляющей в человеке личное начало». С позиции данного автора, воспитание является не принуждением, а вспомогательным средством обретения личностной свободы. Навязывание извне, как в вопросах морали, так и эстетического воспитания, влечет за собой ложные

результаты. Поэтому очень важно в процессе творческого становления молодежи не наличие социально навязанных конструктов, а, скорее, обретение глубинно-личностных генеративных оснований, позволяющих генерировать и развивать эти конструкты в культурообразовательном направлении.

Для этого Г. Г. Коломиец предлагает три ступени музыкально-эстетического развития: 1) углубленное внимание к прослушиванию музыки, 2) более точное понимание, 3) соотнесение себя с содержанием музыкального произведения. В фундаментальном смысле слова путь музыкально-эстетического воспитания направлен «через ценности – к смыслу». Автором постулируется такая специфическая триада, как «воспитатель – музыка – реципиент». В роли воспитателя может выступать не только педагог, обучающий музыке, но также и сам исполнитель в отношении к слушателю. Этот концептозвучен с такими упоминавшимися нами герменевтическими явлениями, как «со-аффект» и «эмпатия». В этом смысле достоин употребления небезызвестный аристотелевский термин «катарсис» (от греч. καθαρισμός, что переводится как «очищение», в данном случае, очищение как освобождение от накопившихся противоречий, высвобождение эмоций).

Специфика подросткового возраста заключается в понимании его как промежуточного этапа развития творческой личности: с одной стороны, осуществляется подведение некоторых итогов пройденного, с другой, – выражается запрос на эмансиацию и обретение самостоятельности. Поэтому данный возрастной этап представляет собой арену противоречий. «Подросток становится особенно чувствительным к своим промахам, к замечаниям. Он стремится быть самостоятельным, личностью, которую должны замечать окружающие. Это свое стремление он осуществляет нередко самым нелепым образом, часто отрицательным поведением по отношению к окружающим» [4, с. 146]. О. А. Апраксина отмечает, что «уважение к мнению ученика – одно из важнейших условий поддержания творческой атмосферы на уроке. [4, с. 147].

Восприятие художественного произведения – это не пассивное созерцание, а способность «критически разбираться в окружающих музыкальных явлениях»

[4, с. 147], которая достигается в условиях реализации целевой составляющей учебного процесса. Критический настрой подростка педагог способен использовать в созидательных целях, направляя урочный потенциал на обсуждение, споры, дискуссии, размышления, формирование оценок. Однако важно, чтобы «самостоятельность, творчески активная мысль не превращались в беспочвенное критиканство всего и всех» [4, с. 147]. Учитель сам должен быть уверенным в ценности того, к чему он хочет вызвать интерес и уважение ученика.

В рамках обозначенного нами *компетентносного подхода* А. О. Апраксиной предлагается реализация нескольких фундаментальных задач: обучение музыкальной грамоте, пение по нотам, работа над вокальной интонацией, прослушивание музыки, знакомство с музыкальной литературой, народным творчеством. Одним из сложнейших аспектов музыкально-педагогической работы является формирование *эстетического вкуса*. Уже в первой половине 1980-х А. О. Апраксина констатирует весьма актуальную и на сегодняшний день проблему: «Тривиальным стало положение, что подростки не любят школьной музыки... они предпочитают обычно рок- и поп-музыку, музыку современных ритмов, музыку, не требующую для ее восприятия особых усилий, усваивающуюся легко и просто, без предварительной подготовки» [4, с. 152]. Для преодоления этой проблемы предлагается концепция «целостного урока» [4, с., 153], при которой в качестве основной берется определенная тема, в рамки которой помещается творчество самых разных композиторов. Темы могут быть посвящены знакомству с «легкой музыкой», «современной» или же «серьезной».

Невзирая на данное словоупотребление, пространство лексической вариативности, выражающей эту антиномию, может быть весьма обширным – все определяется фактором доступности педагогической коммуникации, позволяющей более эффективно приобщать обучающихся к музыкальной терминологии в дальнейшем. Но сама целостная тематическая направленность занятий создает предпосылки мыслить более крупными эстетическими блоками, что в наибольшей степени способствует формированию художественных вкусов, внесению в них большей качественной определенности.

Следует отметить общность принципов школьного и внешкольного музыкально-эстетического воспитания. Старшие классы применительно к китайской школе, программа которых предполагает обязательность обучения музыке, представляет собой лишь ступень мотивации к дополнительному образованию. Как отмечает Сяньюй Хуан, «в настоящее время в Китае все больше появляется профильных специалистов, ориентированных на школу и дополнительное образование» [154, с. 156]. До недавнего времени школы ощущали заметную нехватку преподавателей музыки. «Становление системы музыкального образования в Китае осуществляется под влиянием зарубежных методик музыкального образования, и, в частности, российской музыкальной школы, формируя при этом собственную уникальную систему» [154, с. 158].

Поэтому отталкиваясь от близкой Китаю российской системы музыкального образования и воспитания, необходимо уделять значительное внимание проблеме мотивации к дополнительному обучению. О. А. Апраксина в регистр таких мотивационных средств помещает различные виды деятельности, включая массовые мероприятия, художественную самодеятельность. Немаловажное значение имеют мероприятия, связанные с проведением мастер-классов (концертов-лекций). О. А. Апраксина отразила ту систему дополнительного образования, которая актуальна и по сей день: она распределила музыкальные кружки на несколько видов: «хоровые, инструментальные, сольные, различных ансамблей» [4, с. 163].

Итак, в контексте нашего большого обзора в качестве некоторой результирующей предложим дать следующее определение понятию «музыкально-эстетическое воспитание»: «Музыкально-эстетическое воспитание представляет собой систему организованных мер, реализуемую средствами музыкальной культуры и направленную на творческое развитие и становление личности, а также обретение ей художественных и нравственных ценностей, которые субъект способен транслировать в социокультурное пространство на основе живого диалога с обществом». Подводя итог вышесказанному, мы можем, базируясь на приведенных нами концепциях, предложить следующие методологические

подходы к проблеме музыкально-эстетического воспитания средствами китайской музыки: *когнитивный* (направленный на освоение исторической, жанровой составляющих воспитания); *компетентностный* (выработка и совершенствование музыкальных навыков, знаний и умения); *антропологический* (особенности подросткового возраста); *личностно-ориентированный* (особенности конкретной личности подростка); *аксиологический* (система ценностей); *феноменологический* (выработка творческой активности и самостоятельности); *герменевтический* (совместное восприятие творчества, достижение «эмпатии», «ко-аффекта», открытие замысла произведения композитора); *эстетический* (направленный на гармоничное сочетание элементов произведения искусства, способного консолидировать субъектов восприятия; проблема инвариантного и вариативного в творчестве). Каждая из обозначенных позиций в той или иной мере друг с другом пересекается, не будучи друг к другу сведенной. В частности, феноменология, герменевтика и эстетика образуют собой *культурно-исторический пласт* наших построений, отвечающих концепции Л. С. Выготского.

Данный методологический синтез, отражающий существенные аспекты музыкально-эстетического воспитания, позволяет определить и содержательные компоненты самого процесса: изучение истории и эстетики жанров китайской музыки в аспекте ее эволюции и синхронии, знакомство с традиционными китайскими инструментами (когнитивный подход). Экспозиция произведения, его разбор, разучивание по фразам и частям, отработка исполнительских приемов (компетентностный). Иллюстрация музыкального материала, его эстетический и духовно-нравственный анализ, обсуждение (аксиология). Выработка художественной эмпатии между участниками, совместности исполнительских действий, интерпретация произведения (герменевтика). Композиционное, инвариантное и вариативное в творчестве (эстетика). Проблема творческой активности (феноменология). Существует область задач смешанного типа, например, сравнительный анализ традиционных и современных жанров музыкального творчества Китая (когнитивный, аксиология, эстетика).

Данная развернутая методологическая экспозиция, базируясь на вышеизложенных теоретических основаниях, определит содержание программы эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования, к которой мы и перейдем.

1.3 Программа эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования

Музыкально-эстетическое воспитание представляет собой не только область тех теоретических положений, которые характеризуют его сущность и содержание, о чем мы развернуто говорили в предыдущем параграфе. Этот процесс также предполагает и свою методическую организацию, базирующуюся на теоретических аспектах. Отсюда проистекает необходимость выстроить траекторию реализации данного процесса в виде *программы педагогических действий*. Ее содержание продиктовано той областью задач, которые отвечают, с одной стороны, поиску гармоничного сочетания элементов произведения, трактуемого как его внутренний план, с другой стороны, формированию области эстетического согласия субъектов, а также обзор этих двух направлений в их диахроническом срезе, что сопряжено с историей вопроса.

Таким образом, траектория программы выстраивается в следующей тематической последовательности: *история, теория, исполнительская практика, проблематика ценностей и художественно-эстетического осмысления*.

Программа эксперимента тематизируется по семи блокам: от феноменологии музыкального творчества, его национальных особенностей, через историю к вопросам теоретического, практического и ценностного планов. Первый блок следовало бы обозначить как «Феномен национальной музыкальной культуры», слагающейся из двух тематических компонентов: музыкальная культура как явление в сфере человеческого творчества, национальные

особенности этого явления, выражающее поливариантный план реализации музыкального искусства.

1. «Феномен национальной музыкальной культуры». Анализ данного феномена начинается с более широкого понятия *культуры*, дальнейшее сужение которого через ступень «музыкальной культуры» приведет к предмету самого рассмотрения – национальным ее особенностям у различных народов мира. Культура интерпретируется как фундаментальный проект по «возделыванию человечества», его «облагораживанию», чему соответствует латинский глагол *colere* и происходящая от него форма супина *cultum* («возделывать, почитать, облагораживать»). Культура – чрезвычайно многогранное понятие, подразумевающее деятельность людей в различных своих видах, но она имеет в качестве своего источника не естественные биологические процессы, которым соответствует понятие «природа» (лат. *natura*), а принципиально иное измерение человеческой жизни. Культура включает в себя ценности, духовность, нравственность, познание, самопознание и множество различных производных человеческой жизни и деятельности. Мы остановимся на той стороне этого явления, которая отвечает *творчеству*, в наибольшей степени реализующему себя в *искусстве*.

В контексте настоящих рассуждений под искусством уместнее всего подразумевать *эстетическую реализацию культуры* на уровне ее творческого самоосуществления, что также представляет собой многогранный феномен, распадающийся на множество различных направлений. Человечество знает огромное количество разных видов эстетической деятельности: изобразительное искусство, литература, кино, театр, танец. Мы остановимся на том из них, которое обращено к органам слуха – к *музыке*. Поскольку культура – явление, сопряженное с целостностью реализации человека в окружающем мире с точки зрения его «облагораживания», то мы, исходя из данных рассуждений, можем под «музыкальной культурой» понимать воссоздание целостного образа человека как субъекта «преобразования окружающей действительности» в аспекте музыкально-эстетического творчества.

Скажем несколько слов о предыстории вопроса. Как вид искусства, музыка известна человечеству с древнейших времен. Археология и музыкальная палеография имеет в своем распоряжении множество табличек, рукописных памятников и артефактов. Из обилия материалов следует, что воспроизведение музыки имело звукоподражательный характер. И это неудивительно, если учесть, что первая ступень «облагораживания», преобразования окружающего мира усматривается в непосредственном соприкосновении человека с природой. Отсюда проистекает подражательный характер звуков, обретающих свою музыкальную ткань. Те или иные археологические материалы предоставляют нам древние музыкальные инструменты, либо же тексты песен, по большей части связанных с проведением обрядовых церемоний. Примерами тому могут служить: Древняя Месопотамия, Египет, Китай, Древняя Греция, Индия, Ассирия, Вавилон и другие регионы.

Самый древний инструмент – *человеческий голос*, с помощью которого возможным было подражание звукам птиц, животных во время охоты. Первым же исторически зафиксированным рукотворным музыкальным инструментом, по данным археологии, является *флейта*. Она позволяла аутентично отображать звуки птиц. В диапазон звукоподражательных построений, помимо представителей фауны, входили также явления природы, чему в большей степени соответствовало использование *барабана*. Этот древнейший инструмент задействовался во время совершения обрядов, направленных на «умилостивление природы», с которой человек пытался «соединиться» путем подражания ей. Отсюда прослеживается два важных сегмента происхождения музыки – *мелодическое и ритмическое*. История музыкального искусства продвигалась по линии усложнения своего инструментария, усовершенствования технологий его изготовления, благодаря чему появилось множество инструментов – ударных, струнных и духовых. Развивались также стили, формировались различные жанровые направления музыкального творчества, отражающего различные сюжеты, воспроизводимые в фольклоре. Интенсивное развитие музыки привело к

формированию классических традиций, о чем будет идти речь в соответствующих разделах.

Помимо музыкальной культуры, понимаемой как некий *творческий инвариант* эстетической деятельности человека в модусе ее «звукового облагораживания» мира, отмечается также и то, что обозначено нами в самом наименовании темы, а именно «Феномен национальной музыкальной культуры». Данные археологии свидетельствуют о необходимости констатировать наличие различных культур, присущих тем или иным народам. Опыт классификации этих культур достаточно обширен, что воспроизведено в трудах ряда авторов: О. Шпенглера, А. Тойнби, К.-Л. Стросса и других. Культуры были распределены по континентам и регионам, насчитывая несколько десятков наименований.

В более общем смысле под «музыкальной национальной культурой» следует подразумевать ту музыкально-эстетическую данность, которая лежит в основании социокультурной самоидентичности субъекта как представителя конкретной народности. Опыт ее передачи в социуме генерируется традициями, присущими данной общности людей. Ключевыми факторами самоидентификации человека, его интегрированности в социальное и культурное окружение является общность языка, истории, культуры, традиций – тех эстетических и мировоззренческих ценностей, которые сохраняются в социокультурном пространстве в качестве устойчивых аксиологических констант, на которые опирается сознание данного общества.

Конечно, наличие общего никак не исключает частных производных общественной жизни, при которых субъекты оказываются способными инкорпорировать те или иные новшества, изменения, трансформации, но при наличии устойчивого традиционного базиса эстетических ценностей. В качестве иллюстрации для данного программного пункта можно привести несколько примеров из различных музыкальных традиций, включая китайскую, негритянскую, индийскую, традиции европейских стран, русскую – что может послужить материалом для контрастного сравнения с китайской традиционной музыкальной культурой. Затем предполагается ознакомить участников с

музыкальными достижениями мировой классики, выходящей за рамки национальных локальных культур. Это позволит выстроить рельефность в понимании такого феномена, как «музыкальная национальная культура».

2. История китайской музыки (традиция и современность). В предыдущем параграфе мы произвели краткий исторический обзор, вне которого в пределах поставленных нами задач говорить предметно о китайской музыкальной культуре никак бы не представилось возможным. В рамках данного программного пункта мы частично продублируем тот материал, который представлен ранее, но сделав несколько иные акценты. Данный тематический блок также разделяется на два сегмента: *историю традиционной китайской музыки и анализ современной ситуации*.

Вопрос формирования традиции уходит своими корнями в глубокую древность, восходя, по меньшей мере, к III тысячелетию до н. э. Династия Ся (кит. 夏) и в особенности государство Шан (кит. 商殷), датируемое II тысячелетием, сыграли ключевую роль в формировании традиций китайской музыкальной культуры в древнейший период ее становления и развития. С этого времени берет свое начало хронологический отсчет в истории китайской музыки, которая периодизируется по следующим эпохам: 1) музыка Древнего Китая (III тыс. до н.э.-III в. н. э.); 2) средневекового, разделяющегося на: а) раннее средневековье (III в.-нач. XIII в.) и б) позднее средневековье (нач. XIII в.-1911 г.); 3) музыка Новейшего времени (1911-до наших дней).

Древнейший период отмечен как пением, так и игрой на инструментах – духовых и ударных. В этот период складываются мелодические попевки, простой ритм, а также формируется представление о звукоряде, представленным в двух своих версиях – пентатоника (пять ступеней) и семиступенняя система «ба инь» (кит. 八音). В первом тысячелетии до н.э. (эпоха Чжоу, XI – III вв.) появляются струнные инструменты, первый из которых известен под названием «цинь» (кит. 琴). В этот период интенсивно развивается вокальное искусство, что

сопровождается появлением разных жанров: например, сянхэгэ (кит. 相 和 歌) или вокально-сценическое творчество шочаниньюэ (кит. 说唱音乐).

Дальнейшая эволюция китайской музыки отмечена усложнением составов исполнителей и усовершенствованием технологий изготовления музыкальных инструментов, многие из которых появились в эпоху Хань (206 г. до н.э.-220 г. н.э.). Также формируется классическая (изящная) музыка яюэ (кит. 雅 乐), противопоставляемая народной суюэ (кит. 俗 乐).

В эпоху раннего средневековья (III-XIII вв.) в противовес доминирующей роли севера формируются альтернативные очаги культурного влияния на юге Китая. Музыка приобретает все более интернациональный характер в масштабах тех территорий, где с ханьцами (традиционная этническая группа в Китае) непосредственно соседствовали другие народности: дали, аньнань, шото, кидани, чжурчени и др., влияние которых наложило свой отпечаток на дальнейшую эволюцию китайской музыкальной культуры. Инструментальная музыка формируется как самостоятельный вид искусства таньцюй (кит. 弹 曲). Кульминацией данного периода служит появление «танского стиля» (династия Тан 618-907). В середине XII века происходит размежевание двух стилей в традиционной музыке Китая: северный бэйцюй (кит. 北 曲) и южный наньцюй (кит. 南 曲). В это же время мы отмечаем три основных жанровых направления: *церемониальная, военная и народная*.

Позднесредневековая музыка Китая (XIII в.-1911 г.) также претерпевает ряд важных трансформаций, к числу которых относится развитие традиционной драмы, театрального искусства, в особенности в период династии Юань (1271-1368). В этом жанре представлено сочетание музыки, пения, танца и пантомимы. Данный синтез лег в основу возникшего в эпоху династии Цин (1644-1911) и поныне популярного в Китае жанра под названием «Пекинская опера» (цзин цзюй, кит. 京剧) (конец XVIII века). Выше мы отмечали наличие двух звукорядов – пяти- и семиступенного. В эпоху позднего средневековья (1584) музыкальная культура Китая обогащается введением двенадцати ступеней.

2-я половина XIX столетия характеризуется усилением европейского влияния, в связи с чем Китаю становятся доступными произведения мировой классики. Однако преобладание европейских традиций повлекло за собой тенденцию к выработке системы музыкального образования по западным образцам, и, как следствие, ослабилась роль традиционных для Китая систем. В XX веке, который отмечен крахом Цинской империи и Синьхайской революцией (1911), эти тенденции лишь усилились. На китайское музыкальное сознание в значительной мере повлиял СССР, благодаря чему в Китае стала развиваться социалистическая песня, военный марш. А позже, в период Второй Мировой войны получает широкое распространение военно-патриотический репертуар. В частности, до сих пор в Китае пользуется большой популярностью известная советская песня «Катюша».

Правление Мао Цзедуна (1949-1976) отмечено критическими сюжетами в истории китайской музыки, наиболее ярким из которых явились так называемая «культурная революция» (1966-1976), нанесшая серьезный ущерб традиционной культуре этой стран. Данный период ознаменовался разрывом с китайскими национальными и европейскими традициями. Музыка ориентировалась на «партийный заказ». Лишь с приходом к власти Дэн Сяопина (1978-1990) ситуация кардинально изменилась в сторону реставрации традиционной культуры, а также политика «открытости миру» привлекла в Китай, помимо европейской классики, множество новых направлений и стилей, включая американский джаз, рок, рэп, хип-хоп и другие субкультуры. Невзирая на то, что эти направления не получили широкого признания китайской публики, они, по крайней мере, стали доступными. В настоящее время активно развивается популярная музыка, имеющая китайскую специфику. Стилистический синтез современности позволяет исполнителю и автору ощущать творческую свободу, но при этом заметно подрывается устойчивость эстетической связи с традициями музыкальной культуры Китая.

Водораздел, позволяющий провести грань между традицией и современностью, берет, на наш взгляд, свое начало во второй половине XIX века,

и, пройдя через большую часть XX столетия, возводит нас, по меньшей мере, к эпохе реформ Дэн Сяопина (конец 1970-х годов). В результате такой насыщенной исторической судьбы в формировании и развитии китайской музыкальной культуры мы имеем множество жанров, стилей и направлений: в рамках традиции – народная (песенно-поэтическая, песенно-танцевальная), придворная (церемониальная, военная, инструментальная), драма (южная, северная, Пекинская опера), патриотическая песня, социалистический репертуар, народный фольклор; в рамках современности – джаз, рок, рэп, хип-хоп, популярная музыка. Помимо общенациональных течений, существует также локальные музыкальные традиции, связанные с регионами: Внутренней Монголией, Тибетом, провинцией Юньнань, Шанхай и др.

Определенную контрастность восприятия истории музыкальной культуры Китая создаст краткая хронология и характеристика эволюции европейской музыки, сыгравшей ключевую роль в формировании жанров общемирового уровня. Контекстуальный подход к этим вопросам позволяет определить местоположение китайской музыки в эстетическом пространстве художественного мировосприятия творческого субъекта и провести нужную в этом смысле рефлексию. Европейская музыка также имеет свою периодизацию. *Античная музыкальная культура*: II тыс. до н.э. – III в. н. э.; *музыка средневековья*: IV – XV вв.; *Ренессанс*: XV – XVII вв.; *Барокко*: XVII – сер. XVIII вв., *классицизм*: сер. XVIII – 20-е гг. XIX вв.; *романтизм*: 20е гг. XIX – нач. XX вв.; *модернизм*: кон. XIX – 30-е гг. XX вв. *постмодернизм*: с 60-х гг. XX в.

В рамках реализации данного программного пункта предполагается широкая экспозиция вышеизложенных жанров в виде аудиозаписей, использование видеоматериалов, а также первичное ознакомление с традиционными музыкальными инструментами Европы и Китая. Обзор материалов по европейским инструментам позволяет ознакомить участника с общемировыми достижениями, весьма важными в сфере музыкального образования. Знакомство с китайскими традиционными инструментами должно выглядеть более детальным, что обеспечит направленность сознания участника на

выработку своей сопричастности национальным традициям Китая. Данный тематический блок послужит некоторым преддверием к осмыслению вопросов эстетического и ценностного ряда, играющих ключевую роль в формировании самоидентичности творческого субъекта.

3. Вокальное исполнительство. Данный тематический блок, как и два предыдущих, включает в себя два компонента: *сольное пение* и *хоровое пение*. Однако прежде чем перейти к характеристике этих двух видов вокального исполнительства, следует сказать несколько слов о пении как музыкально-эстетическом феномене. Его качественное отличие от других видов исполнительской деятельности заключается в том, что пение реализуется с помощью того инструмента, который каждому человеку присущ по природе и не создан руками изготовителя. Этот инструмент имеет естественное происхождение, который мы называем «человеческий голос».

В физиологическом смысле слова он представляет собой две голосовые складки, которые, создавая вибрацию между собой, приводят к образованию звука. Эти складки, в свою очередь, могут иметь разную степень натяжения, подобно струне, что влияет на звуковысотность. Воспроизведение звука с помощью голосового аппарата обозначается термином «фонация». Резонирующие органы, представляющие собой своеобразные «отражатели» звуковой волны, создают голосовую окраску, называемую *тембром*. Та звуковысотность, в регистре которой человек не испытывает дополнительных напряжений в пении, а также воспроизводит повседневную речь, соответствует понятию «примарная зона» (от лат. *prima*, в переводе означает «первая», что понимается как «отправная ступень звукоизвлечения»).

В соответствии с этим по принципу звуковысотности проводится классификация голосов: мужские – бас (низкий голос), тенор (высокий), женские – альт или меццо-сопрано (низкий), сопрано (высокий). Эта классификация имеет свои подвиды (с низкого до высокого): бас-профундо (октавист), центральный бас, высокий бас, баритон и тенор (драматический и лирический), также среди женских голосов: контратанто, меццо-сопрано (драматическое и лирическое).

Наибольшее количество разновидностей включает в себя сопрано, условно разделяясь на «драматическое», «лирико-драматическое», «лирическое», «лирико-колоратурное», «колоратурное» [76].

То, что мы описали, представляет собой акустический, физиологический уровень вокального исполнительства. Однако наряду с ним существует и художественный уровень, напрямую связанный с мышлением, творческой интуицией и мироощущением самого исполнителя. На этом уровне действует свой исполнительский инструментарий, включающий динамику, агогику, штрихи, нюансировку, музыкальную фразу и многое другое, о чем речь пойдет в соответствующем разделе.

Музыкальные инструменты, которые изготавливаются из подручных материалов, можно настроить на определенную *высоту звучания*. Одна же из ключевых особенностей голоса как «естественному инструменту» заключается в том, что его настроить нельзя. Интонация, как точное воспроизведение нужной высоты звука, регулируется лишь вокально-слуховыми данными самого исполнителя. Также важно отметить *связь человеческого голоса со словом*. Певец способен воспроизвести речевую фразу на определенной высоте звучания. Вокальный исполнитель обладает возможностью не только издавать музыкальный звук, но и транслировать смысл с помощью слова. Таким образом, голосовой инструмент является уникальным в своем роде.

Вокальный исполнитель способен осуществлять свою творческую работу в двух основных видах: *самостоятельно или же в составе партии* того или иного вокального коллектива. В первом случае мы имеем дело с *сольным пением*, во втором – с хоровым. «Соло» – музыкальный термин, который происходит от латинского *solus*, что означает «только один». Речь идет о самостоятельности в процессе исполнения отдельного голоса, который не ограничен условиями коллективной работы, будучи способным демонстрировать собственную манеру, свой исполнительский характер и стиль, что и «выделяет» его среди других исполнителей. Солист наделен большей свободой художественного самовыражения. Его исполнение может сопровождаться как с помощью

инструментов, так и хора. В определенных случаях допускается также несколько солистов, которые поют одновременно, но каждый из них обладает полной творческих возможностей в процессе исполнения своей партии.

От сольного пения кардинально отличается *пение хоровое*. Его специфика выражается, прежде всего, в совместности творческих действий. Неслучайно греческое существительное *хороς* имеет такой вариант перевода, как «толпа». Речь идет о коллективном исполнительстве, предполагающем слаженность, организованность в процессе совместного звучания. Это выражается во многих аспектах хоровой деятельности, включая синхронность действий, общую манеру звукоизвлечения, единую тембровую окраску и многое другое. В хоровом коллективе доминирует чувство *ансамбля*, также в переводе с французского (*ensemble*) отражающее понятие «совместности». Хор распределяется на *голосовые партии*. Исключение может составлять унисонное пение в пределах однородного состава.

Хоровые коллективы имеют свои разновидности, распределяясь по четырем основным группам: *мужские, женские, детские и смешанные*. Женские и детские включают в себя в основном сопрано и альт. Мужские представляют собой конфигурацию басов и теноров (первых и вторых, в зависимости от высоты звучания). Эта классификация достаточно условна, поскольку возможны различные варианты сочетаний. Смешанные хоры в максимальном смысле слова включают в себя все четыре партии: басы, тенора, альты, сопрано.

Говоря о комбинаторике хоровых коллективов, мы не можем также обойти стороной еще два важных критерия их классификации: *жанровое направление и количество участников*. По жанру хоры разделяются на академические (сформированные в русле классических традиций) и народные (отвечающие местному фольклорному творчеству). Жанровая специфика определяет общую исполнительскую манеру пения. По количеству участников хоры также могут быть распределены на «вокально-хоровые ансамбли» (12-20 участников), «камерные хоры» (20-50), «средние» (40-60), «большие» (60-120), а также «сводные» (до 1000 участников и более).

Хоровое творчество в значительной мере способно генерировать в исполнителях чувство творческой эмпатии друг к другу, что представляет собой чрезвычайно важный пласт художественно-эстетического развития личности и его сопричастности музыкальной культуре в целом.

4. Инструментальное исполнительство.

Музыкальный инструмент представляет собой тот предмет, с помощью которого исполнитель способен выразить ту или иную художественную мысль. Звук, издаваемый посредством такого инструмента, имеет чрезвычайно большое пространство своей эстетической вариативности, будучи направленным на реализацию музыкального творчества, воспринимаемого в контексте художественных ценностей. Сам звук представляет собой физическое явление, распространяющееся в виде волн, создаваемых путем механических колебаний тел. Применительно к музыкальным инструментам в основу их классификации полагается источник этого колебания, в зависимости от которого инструменты разделяются на три свои основные разновидности: 1) *духовые* – колебания вызываются посредством давления потока воздуха; 2) *струнные* – колебание струны осуществляется путем механического воздействия; 3) *ударные* – колебания издаются на твердой поверхности. Такая категория, как *клавишные*, может относиться ко всем разновидностям: например, клавишный духовой – орган, клавишный ударный – фортепиано.

Основой музыкального инструмента служит так называемый «резонатор» (от лат. *resono*, что означает «откликаюсь»), представляющий собой своеобразный «накопитель энергии колебания», создающий соответствующий акустический колорит и тембр звучания. Исключение составляют электронные, электромеханические инструменты (синтезаторы, электрические, цифровые пианино и пр.), работающие по принципу *электронного звукового сигнала*.

Источник звука не единственная основа классификации музыкальных инструментов. Критерием может служить *материал изготовления* (дерево, металл), *способ звукоизвлечения* (лабиальные, мундштучные, язычковые – в духовых, щипковые, смычковые – в струнных). В музыковедческом мире

существует развернутая классификационная система, известная под названием «система Хорнбостеля-Закса». Полный реестр в ней достигает свыше трехсот категорий. Изучению инструментов музыкального исполнительства посвящена целая научная область, называемая *инструментоведением*. Чрезвычайная обширность классификационного пространства музыкальных инструментов лишает нас возможности перечислить все существующие в мире их виды и подвиды. Остановимся лишь на нескольких типах инструментов: *общемирового уровня*, которые можно было бы выделить из состава оркестров, а также *китайские национальные инструменты*.

Фортепиано – струнно-ударно-клавишный инструмент, обладающий обширными полифункциональными возможностями. С его помощью можно исполнять как мелодии или их полифоническое «взаимопереплетение», так и интервалы или же аккорды. Наличие широчайшего диапазона в семь с небольшим октав (88 клавиш) позволяет воспроизводить развернутую многоголосную аккордовую фактуру, имитируя большой состав исполнителей. Этот инструмент позволяет непосредственно визуализировать мелодический и гармонический ряды. *Фортепиано* – наглядная иллюстрация музыкального контекста, обеспечивающего широтой восприятия художественного материала. По этой причине ни одна учебная программа в музыкальных специализированных заведениях не обходится без такого предмета, как «общее фортепиано».

Скрипка – еще один инструмент, обладающий обще мировой известностью. Представляет собой класс *струнных смычковых*. На инструменте четыре струны, настроенные между собой по квинтовому интервалу. Скрипка звучит в самом высоком регистре среди инструментов скрипичного семейства, к которому относятся также *альт*, *виолончель* и *контрабас*. Последний также может быть отнесен к разряду *щипковых*.

Труба, а наряду с ней *тромбон*, *туба*, *валторна* – представляет собой класс духовых металлических мундштуковых, создающих яркий тембровый колорит на разной высоте звучания. Наиболее высокой из них является валторна и близкая ей труба. Ниже по звучанию следует тромбон и самая низкая из этого

набора – туба. Тромбон имеет существенное специфическое отличие, управляясь с помощью подвижной кулисы. Подавляющее большинство духовых управляется при помощи специальных клапанов, перекрытие которых ведет к перенаправлению воздушной струи в нужный отрезок конструкции, имеющей определенную длину, которая и влияет на высоту издаваемого звука. К классу язычковых духовых инструментов из тех, которые считаются наиболее известными, можно отнести *кларнет*, *гобой*, *фагот*, а также *саксофон*. Основной механизм звукоизвлечения – трость, которая создает звуковые вибрации. В составе класса духовых мы имеем еще одну разновидность – *лабиальных*, к которым относится не однократно нами упоминавшаяся *флейта*.

Ударные инструменты имеют массу разновидностей. Некоторые из них могут настраиваться на определенную высоту звучания: *литавры*, *ксилофон*, *вибрафон*, *колокольчики*. Некоторые же имеют неопределенную высоту: *большой и малый барабаны*, *треугольники*, *тарелки*, *бубен*. Среди них также различают *мембранофоны* (звукит лишь натянутая часть) и *идиофоны* (звукит весь инструмент целиком).

В контексте этого краткого экскурса в область мирового инструментоведения можно перейти к описанию собственно китайского музыкального инструментария, считающегося традиционным. В качестве средства, генерирующего интерес к этой области, мы можем использовать два типа классификации, каждый из которых нами упоминался в разных своих контекстах – *по материалу изготовления* и *по особенностям звукоизвлечения*. Материал соответствовал восьми тембрам: шелк (絲 сы – цитры и смычковые), бамбук (竹 чжу – класс флейт и дудочек), дерево (木 му – ксилофоны), камень (石 ши – литофоны), металл (金 цзинь – колокола, гонги), глина (土 ту – свистковая флейта «сюнь»), тыква (匏 пао – духовые язычковые), кожа (革 гэ – ударные мембранофоны). Это – древнейшая классификация, наложившая свой отпечаток на последующую эволюцию китайских музыкальных инструментов. Перечислим основные из них. Для этого воспользуемся современной классификацией,

отвечающей принципу звукоизвлечения: струнные (щипковые и смычковые), духовые, ударные.

К щипковым относятся: «цинь» (кит. 琴) – семиструнный инструмент, настроенный пентатонически; «пипа» (кит. 琵琶) – четырехструнный лютневого семейства, «чжен» (кит. 筝) различных модификаций, а также «сансянь» (кит. 三弦) – трехструнный инструмент. Этот список пополняется четырехструнным «жуанем» (он же «юань») (кит. 阮) с ладами на грифе. К разряду щипковых можно отнести также китайские гусли «сэ» (кит. 瑟).

Смычковые: «ячжен» (кит. 轩筝) – струнно-смычковый инструмент из семейства цитры в форме параллелепипеда; «хуцинь» (кит. 胡琴) – предмет в виде шестигранного бочонка со смычком между двумя струнами, имеющий множество модификаций (эрху, наньху и др.).

Ударно-струнные: «янцинь» (кит. 洋琴) – инструмент наподобие цимбал, не китайского происхождения. Используется по большей части для аккомпанемента в оперных постановках, а также сольно.

К классу духовых относится два типа: *губные (лабиальные) и язычковые*. Губные представлены следующими инструментами: «дицзы» (кит. 笛子 – флейта большого (цюиди) и меньшего (баньди) размеров), изделие из бамбука «сяо» (кит. 簫), «пайсяо» (кит. 排箫 – флейта с 12 (или 16) бамбуковыми стволами). Примечательно, что во всех этих названиях присутствует один и тот же иероглифический ключ, обозначающий «бамбук» (чжу, кит. 竹).

Язычковые: «гуань» (кит. 管) – цилиндрическая трубка из древесины наподобие гобоя. Еще один инструмент из разряда язычковых – «сона» (кит. 噪呐), который представляет собой коническую трубку из твердолиственных пород с раструбом на широком конце трубы и с двойной тростью на узком конце. Он применяется как сольный инструмент, так и аккомпанирующий в разного рода ансамблях и оркестрах, включая музыкальную драму. «Шен» (кит. 笙) представляет собой деревянную или медную чашку, куда вставлены обычно 17

бамбуковых трубочек с отверстиями у верхней кромки; звуки возникают в результате вдувания воздуха в мундштук и одновременного закрывания пальцами нескольких отверстий.

Ударные предстают в двух своих разновидностях: с определенной высотой звука и без нее. Первая также имеет две подгруппы: «цин» (кит. 钟), представляющая каменные пластины (тэцин, бяньцин) и «чжун» (кит. 钟) – колокола разной величины. Вторая подгруппа с неопределенной высотой представлена в множестве инструментов, из них перечислим лишь некоторые: барабаны: тангу (кит. 堂鼓), ягу (腰鼓), баньгу (板鼓); бубны: дяньгу (кит. 点鼓), бацзяогу (кит. 八角鼓) и др. Известен также инструмент «пайгу» (кит. 排鼓), состоящий из 5-6 литавр. Представленный здесь список далеко не полон, однако он способен служить иллюстративным материалом, отражающим всю насыщенность эволюции и использования китайского музыкального инструментария.

Инструменты, как мы отмечали выше, могут как сопровождать вокальное пение, так и играть самостоятельно. Инструментальные исполнители способны конфигурироваться по-разному между собой. С точки зрения количества участников инструментальные коллективы могут представлять собой «дуэт», «трио», «квартет», «квинтет» и т.д., доходя до *камерного ансамбля* с несколькими инструментами в одной партии. Наиболее крупные коллективы инструменталистов объединяются в *оркестры*. В зависимости от жанра и направления исполнительской деятельности оркестры предстают в следующих своих основных разновидностях: духовой, струнный, военный, народных инструментов, джазовый. Также в жанре эстрады получило широкое распространение такое название, как *«вокально-инструментальный ансамбль»*.

5. Основы музыкальной грамотности.

Понятие «музыкальной грамотности» достаточно обширно и, скорее, выступает в качестве некоторого обобщения, характеризующего уровень элементарных теоретических знаний, а также навыков и умений в области

практического музицирования. Фундаментальной составляющей музыкальной грамотности является знание интервалики, ритмики, принципов лада, аккорда, нотной записи. В диапазон музыкальной грамотности можно также поместить средства музыкально-исполнительской выразительности, включая штрих, нюансировку, агогику, фразировку, о чем речь пойдет в следующем разделе.

Способность изменять высоту звука определяется наличием для этого соответствующего интонационного пространства, которое создает расстояние между звуками. Именно это расстояние называется *интервалом* (от лат. *intervallum*, что означает «промежуток, расстояние»). Звуки могут воспроизводиться на расстоянии друг от друга как последовательно (мелодия, соответствующая нотной горизонтали), так и одновременно (гармония, нотная вертикаль). В качестве начальной точки нашего обзора можно взять два звука, воспринимающиеся на слух как одинаковые, но при этом находящиеся на разной высоте, что соответствует интервалу под названием *октава* (лат. *octava*, переводится как «восьмая»). Эту интервальную величину разделяет семь ступеней, которые называются «ступенями звукоряда». Своеобразным «атомом», элементом, который не подлежит дальнейшему интервальному делению, является *полутон*. Наиболее удобным средством экспозиции может служить фортепианная клавиатура. Полутон представляет собой ближайшее расстояние между клавишами, в большинстве случаев – между клавишами черными и белыми.

Ступень звукоряда может изменяться как в сторону повышения (высокая ступень), так и понижения (низкая). В нашем случае речь идет о полутонах. Эти ступени могут также выстраиваться между собой в определенной последовательности, тем или иным образом друг к другу «прилаживаясь». Из этого проистекает *принцип лада*. В качестве иллюстрации мы можем взять на фортепианной клавиатуре расстояние между «до» и «до» через октаву, проходя ряд по белым клавишам. При воспроизведении такой последовательности мы получаем до-мажорную гамму. В ее пределах обозначим каждый интервал: до-до – *прима* (которую может воспроизводить несколько голосов, что воспринимается как «расстояние» между ними, поэтому *прима* считается отдельным интервалом),

до-ре – секунда, до-ми – терция, до-фа – квarta, до-соль – квинта, до-ля – секста, до-си – септима, до-до – октава. Соответственно этому, прима представляет собой первую ступень, секунда – вторую и т.д. до семи ступени от «до» до «си».

Эти ступени способны повышаться или понижаться на полтона, кроме основной (первой) ступени. До-мажорная гамма соответствует *ионийскому ладу*. Кратко обозначим раскладку по высоте ступеней внутри этого лада: до-ре – тон, ре-ми – тон, ми-фа – полутон, фа-соль – тон, соль-ля – тон, ля-си – тон, си-до – полутон. Однако если мы за основу возьмем ноту «ре» и пройдемся по белой клавиатуре, картина существенным образом изменится: ре-ми – тон, ми-фа – полутон, фа-соль – тон, соль-ля – тон, ля-си – тон, си-до – полутон, до-ре – тон. Как видим, в первом случае, третья ступень высокая, во втором – низкая. Белая клавиатура от «ре» до «ре» иллюстрирует *дорийский лад*. Если пойти далее, то от «ми» мы получим *фригийский лад*, от «фа» – *лидийский*, от «соль» – *миксолидийский*, от «ля» – *эолийский* (натуальный минор), от «си» – *локрийский*. Говоря о ладах, мы не можем обойти стороной считающуюся для китайской музыки традиционной *пентатоники* (греч. πεντε – «пять», τονος – «тон»), в состав которой, как видно из этимологии, включено пять тонов (а не семь). Пентатонический ряд, в частности, иллюстрирует черная фортепианная клавиатура. Суть ее – в принципиально ином отношении интервалов внутри звукоряда: тон-полтора тона-тон-тон-полтора тона. Конфигурация может меняться в зависимости от основного тона.

Этот список ладов далеко не полон, однако иллюстрирует сам принцип отношения ступеней внутри звукоряда, что понимается как *музыкальный лад*. Переход по полутонам называется «хроматикой», создающей широкие возможности *музыкально-эстетических красок*, почему «хроматика» происходит от греческого существительного χρωμα, что означает «цвет, краска». Повышение на полтона обозначается с помощью знака под названием «диез», понижение – с помощью знака «бемоль».

Скажем несколько слов и о принципах *гармонии*. Данный термин происходит от греческого глагола αρμοττω – «прилагаю». Основной компонент

выделяется посредством деления октавы наполовину, в результате чего мы получаем квинту («перевернутую» кварту и наоборот). Квинта – пятая ступень. Квинтовый ряд вверх (шесть квинт до фа-диеза) от «до» представляет *область диезных тональностей*, где с каждой квинтой прибавляется по одному диезу при ключе: соль мажор – один диез, ре мажор – два и т.д. Квинтовый ряд вниз – область bemольных тональностей (от «до» шесть квинт до соль-бемоль). Квинта, в свою очередь также делится наполовину, приводя к третьей ступени (терции). Терция – очень важный компонент гармонии: с одной стороны, терцовый ряд (1, 3, 5 ступени) образуют *трезвучие*, а также с добавлением седьмой ступени (септима) – *септаккорд*; с другой стороны, высота терции определяет антиномию мажора/минора: «третья высокая» (два тона от примы) олицетворяет мажор, «третья низкая» (полтора тона от примы) – минор. В этой раскладке представлен тот стартовый минимум, который необходим для первичного знакомства с музыкальной гармонией.

Метроритм – еще один фундаментальный компонент музыки. Он отвечает категории *длительности*, связанной с той или иной ритмической единицей. В качестве иллюстрации уместно привести антиномию *целого и его частей*. Целое делится на половинки, половинки – на четверти, четверти – на восьмые, восьмые – на шестнадцатые и т.д. Соответственно этому, длительности имеют аналогичные названия: целые (обозначаемые в нотной записи с помощью незакрашенного круга), половинки (соответствуют незакрашенному кругу с добавлением вертикальной черты), четверти (закрашенный круг с вертикальной чертой), восьмые (закрашенный круг с вертикальной чертой и хвостиком), шестнадцатые (закрашенный круг с вертикальной чертой и двумя хвостиками).

В качестве элементарной ритмической единицы чаще всего берется *четверть*. В зависимости от соотношения *сильных и слабых долей* эти единицы способны между собой образовывать *ритмические циклы*, отделенные друг от друга *тактовой чертой*. Количество единиц в пределах такта определяется *размером* исполняемого произведения. Остановимся на трех из них, наиболее популярных: *двудольный, трехдольный и четырехдольный* размеры. В первом

случае в такте содержится две четверти (или же половинки), во втором – три четверти, в третьем – четыре четверти, по длительности соответствующие целой ноте.

Одной из важнейших составляющих музыкальной грамотности является освоение *нотной записи*. Нотный стан или нотоносец представляет собой пять линеек. В подавляющем большинстве случаев нотная запись производится в двух ключах – *скрипичном и басовом*. Ноты располагаются как на строках, так и над или под ними. Для тех нот, которые выходят за пределы нотоносца, приписываются горизонтальные черточки сверху или снизу. Некоторой границей между басовым и скрипичным ключами служит нота «до» первой октавы, расположенной в середине фортепианной клавиатуры. В скрипичном ключе для ее обозначения снизу подписывается черта, на которой эта нота помещается. В басовом ключе эта же нота обозначается путем приписывания черты сверху нотоносца. Далее они «расходятся в разные стороны». И поэтому то, что графически в скрипичном ключе соответствует ноте «ля» первой октавы (между второй и третьей строкой нотоносца), в басовом ключе соответствует ноте «до» малой октавы. Для реализации данного программного компонента предполагается обильное использование иллюстративных материалов.

6. Средства музыкально-исполнительской выразительности. Помимо перечисленных нами структурообразующих компонентов понятийно-статического ряда, музыкальное творчество имеет и свой эмоционально-экспрессионистский динамический план. С этой точки зрения важными оказываются те средства художественной выразительности, которые используются музыкальным исполнителем. Одним из средств такой выразительности является *темп*, где ритмическая единица соотносится с единицей реального времени. Медленный темп либо же быстрый создают соответствующий эмоциональный фон. Темп способен меняться в сторону ускорения или замедления, чему отвечает такое понятие, как «*агогика*» (от греч. αγω – «веду»). Еще одно средство реализации художественной выразительности связано с характером и свойствами звука, который может исполняться тем или

иным образом, манерой извлечения, что выражается *штрихом*. Звук может воспроизводиться громче или тише, чему отвечают два близких друг другу понятия «динамики» и «нюансировки».

Рассмотрим все возможные компоненты по порядку. Для их обозначения в музыковедении используется итальянская, немецкая и французская терминология. Начнем наш обзор с характера, атаки, тембра и прочих характеристик звукоизвлечения, чему соответствует понятие «штриха» (от нем. *Strich* – «черта, линия»). Звуки могут исполняться связно или отдельно друг от друга, плавно или подчеркнуто. Связному исполнению соответствует итальянский термин *легато* (итал. *legato* – «связанно, плавно»). При воспроизведении этого штриха происходит плавный переход одного звука в другой. Между звуками отсутствует прерывистость. Антоним этому штриху – *стаккато* (итал. *staccato* – «прерывисто»).

Между этими двумя штрихами существуют переходные ступени: *деташе* (фр. *detache* – «отделять») – отдельная твердая атака каждого звука, близкое ему *маркато* (итал. *marcato* – «подчеркнутый») – твердая атака в начале с последующей фильтровкой (ослаблением). *Нон легато* (*non legato* – «не связно, раздельно») – штрих, расположенный между легато и стаккато, который подразумевает отсутствие как плавного, так и отрывистого звучания. *Тенуто* (итал. *tenuto* – от глагола *tenere* – «удерживать, сдерживать») – исполнение без пауз между нотами, но, в отличие от легато, большая атака либо же небольшое превышение длительности ноты.

Следует упомянуть и такой штрих, как *портаменто* (итал. *portamento* – «перенос») – способ исполнения с плавным скользящим переходом к последующей ноте. И если воспроизводится большой интервал, такой прием можно обозначить термином *глиссандо* (итал. *glissando* – «скользить»). Также среди штрихов известны приемы под такими названиями, как украшения в виде *мелизмов* (от греч. *μελισμα* – «мелодия»), воспроизводимых с помощью *форшлага* (нем. *Vorschlag*, *vor* – «перед», *Schlag* – «удар») или *мордента* (итал. *mordente* – «кусающий, острый») (основной звук в сопровождении сопутствующих), а также

вибратор (итал. vibrato – «колебание»), *трелей* (итал. trillare – «дребезжать») – один из наиболее употребляемых мелизмов с быстрым чередованием двух соседних нот.

Основные термины, связанные с *темпом* и *агогикой*, характеризующей план ускорения или замедления темпа. Темпы разделяются на *медленные*, обозначаемые терминами: *ларго* (итал. largo – «широко, протяжно»), *адажио* (итал. adagio – «медленно спокойно»), *граве* (итал. grave – «тяжело, серьезно»), *анданте* (итал. andante – «спокойно, не спеша»); *умеренные*: *модерато* (итал. moderato – «умеренно»), *андантино* (итал. andantino – «немного скорее, чем анданте»), *состенуто* (итал. sostenuto – «сдержанно»), *кон мото* (итал. con moto – «с движением»), *аллегретто* (итал. allegretto – «оживленно»), *ленто* (итал. lento – «протяжно»); и *быстрые*: *аллегро* (итал. allegro – «скоро»), *виво* (итал. vivo – «живо»), *виваче* (итал. vivace – «оживленно»), *престо* (итал. presto – «быстро»), *престиссимо* (итал. prestissimo – «очень быстро»).

К *агогическим* относятся термины: *аччелерандо* (итал. accelerando – «ускоряя»), *стrettто* (итал. stretto – «ускоряя, сжимая»), *ритенуто* (итал. ritenuuto – «замедляя»), *ритардандо* (итал. ritardando – «задерживая»), *раллентандо* (итал. rallentando – «замедляя»), *алларгандо* (итал. allargando – «расширяя, замедляя»). А также: *а темпо* (итал. a tempo – «в прежнем темпе»), *темпо primo* (итал. tempo primo – «первоначальный темп»). Термины, обозначающие свободу темпа: *темпо рубато* (итал. tempo rubato – «красть время» – свободный темп), *ад либитум* (итал. ad libitum – «по желанию»).

Нюансировка, выражающая план *оттеночных констант* (громко-тихо), выражается незначительным количеством терминов, группирующихся вокруг *форте* (итал. forte – «громко») и *пиано* (итал. piano – «тихо»): *фортиссисимо* (итал. fortissimo – «очень громко») – *форте* – *меццо-форте* (итал. mezzo forte – «довольно громко») – *меццо пиано* (итал. mezzo piano – «довольно тихо») – *пиано* – *пианиссимо* (итал. pianissimo – «очень тихо»). К этому присоединяется *динамический план изменения оттенков*: *крайнее* (итал. crescendo – «усиливая»),

димиинуендо (итал. *diminuendo* – «затихая»), *субито* (итал. *subito* – «внезапно») – внезапное изменение динамического оттенка.

Представленный выше список не является исчерпывающим: например, есть специальные термины для обозначения *характера исполнения*, как, например, *пезанте* (итал. *pesante* – «тяжело») или *люгubre* (итал. *lugubre* – «печально»). Также в качестве средств музыкальной выразительности используются *паузы* (от греч. *παυω* – «прекращаю»), *фермата* (итал. *fermata* – «остановка, задержка») – увеличение длительности ноты по усмотрению исполнителя. Использование этих средств диктуется художественным контекстом и творческим мышлением.

Последний аспект, на который хотелось бы обратить внимание в рамках средств исполнительской выразительности, связан с *музыкальной фразой*. Данное понятие обозначает завершенную художественную мысль во всей совокупности обозначенного нами выразительно-экспрессивного инструментария. Фраза в музыке может интерпретироваться как законченный мелодический оборот. Однако наша задача заключается в понимании ее как художественной составляющей музыкального творчества, где присутствует как свое начало, своя кульминация, так и свое завершение. Ступень творческого сознания, характеризующая способность мыслить художественными категориями в исполнительском процессе, именно в музыкальной фразе получает свое аутентичное эстетическое воплощение.

7. Эстетические ценности как неотъемлемая часть фундаментального проекта культурного преобразования окружающего мира.

Выше мы отмечали значение *ценности* как культурного феномена. Пространство окружающего нас мира представляло бы собой ничем не примечательную обыденность, если бы не несло в себе ценностного наполнения. Ни восприятие тех или иных предметов органами чувств, ни последующие за этим рациональные операции сознания не возводят субъекта на ту ступень мышления, которая была бы способна проникать в художественные ткани окружающего нас мироздания. Для этого требуется способность «вживаться»,

интуитивно «проникать вовнутрь» другого. Такое «проникновение» представляет собой особый род познания, объединяющий предметы в те или иные конфигурации, целостности, что позволяет устанавливать между ними особую ценностную связь. Именно это ценностное «бытие-с-другим» служит исходной онтологической предпосылкой, лежащей в основании устремлений облагородить окружающий мир. Данный проект «облагораживания», «окультуривания» мира, чьему выше мы давали соответствующую этимологическую трактовку, реализует себя в двух планах – внутреннем (*этическом*) и внешнем (*эстетическом*). Два эти плана представляют собой взаимные корреляты, будучи созвучными и параллельными друг другу.

Таким образом, эстетика способна выражать явления внутреннего ряда, включая творческое воображение, движение эмоции, характер, интуицию мироощущения в целом – этика отвечает этому внешнему плану, тем или иным образом к нему «предрасполагаясь». Скажем, посещение музея, сама его обстановка не располагает к шумному поведению, чего нельзя сказать, например, о рок-концерте, в условиях которого императив бесшумного поведения порой никак не предусматривается, а, скорее, наоборот. Так же, как человек умироворенного нрава не станет проецировать вовне на уровне поведенческой эстетики те или иные девиантности. Иными словами, мы очевидным образом можем констатировать прямую взаимосвязь внутреннего и внешнего, этики и эстетики.

Музыкальные жанры, реализуя эстетический план, так или иначе, отвечают нравственным интенциям человека. Эти интенции могут иметь как созидательный, так и разрушительный характер. Основной критерий выражается в том, о чем мы многоократно говорили, - в общности эстетического суждения вкуса, в способности объединять, создавая гармонию с окружающей средой и облагораживая ее. Под «облагораживанием» понимается «комфортная для всех в своей совместности среда обитания». Способностью «объединять» обладает и разрушительное действие, однако оно ведет, скорее, к маргинализации адептов, нежели к интеграции их в контекст «общего суждения эстетического вкуса».

Отсюда, с позволения сказать, музыкальные субкультуры *металла* или *рэпа* едва ли могут служить надежным художественным материалом для общих эстетических суждений, где чаще всего музыкальный план отсутствует как данность. Тем не менее, эти субкультуры содержат в себе определенные предрасположения, склоняющие людей, скорее, к противопоставлению себя окружающему миру, нежели к желанию его *облагородить*. Две данные субкультуры представляют собой лишь частный пример, иллюстрирующий всю сложность проблемы отношения внутреннего и внешнего в контексте культурных преобразований человечества.

Этот концептуальный пассаж приводит нас к проблеме местоположения в музыкальном искусстве *консервативного и новаторского*. Если все творчество свести лишь к традиции, законсервировав его, оно неизбежно лишится своего жизненного содержания, превратившись в патетику и, как следствие, оно рискнет быть поставленным на «поток производства»: есть «единственно правильный» образец – только ему необходимо следовать. Такое *репродуктивное творчество* с бесконечным воспроизведением одного и того же лишится своей «творческости».

С другой стороны, творческий продукт как результат стихийных порывов, не имеющих рефлексивного ряда, приводит к хаотизации, не отражающей никакой художественной идеи. Такой подход не может служить средством самоидентичности субъекта, не говоря уже о способности «объединять» его с другими. Отсюда в творчестве присутствует как своя *инвариантная основа*, отвечающая «законам красоты», так и своя *вариативность*. Одно не вступает в фундаментальные противоречия с другим – такова базовая характеристика отношений консерватизма и новаторства, традиции и современности. Традицию можно развивать и обогащать, ее разрушение, в свою очередь, чревато хаотизацией.

Из феноменологии эстетического понимания и взаимопонимания проистекает чрезвычайно важная проблема трансляции художественных ценностей в социокультурное пространство. Механизм такой передачи

определяется способностью эмпатировать другим. Необходимым условием является способность чувствовать запросы окружающей среды, общества и на основе живого диалога с ним (диалектическим путем) направлять социальную жизнь в сторону «облагораживания». Таковым в нашем случае выглядит и фундаментальный ориентир в работе с обучающимся. Реализация данного программного пункта осуществляется с помощью *бесед и обсуждений когнитивной и аксиологической направленности*, а также при помощи *отработки совместных творческих действий*, способных играть консолидирующую роль субъектов в процессе их музыкально-эстетического развития.

Выводы по I главе

Пространство научных исследований в области музыкально-эстетического воспитания подростков средствами китайской музыкальной культуры, имеет широкие междисциплинарные горизонты и в целом выстраивается вокруг ряда ключевых позиций, проистекающих из самой формулировки данной темы. К числу таковых мы можем отнести, прежде всего, *подростковую педагогику и психологию*. Основным направлением их реализации служит тот концептуальный базис, который представлен в рамках *классификаций возрастных групп*. За основу нами взяты труды нескольких классических авторов в области психологии и педагогики. В группу критериев, по которым рассматриваются проблемы возрастного развития и подросткового возраста в частности, попадают: принцип стадийности, реализующийся в социокультурном пространстве (*культурно-историческая концепция*); переход от непосредственного к опосредованному (стимул – знак – реакция); *интериоризация*; оценка себя в параметрах культуры; способность к рефлексии и обретение на ее основе личностной самоидентичности, открывающей пространство «*интерсубъективной вариативности*» – тот концептуальный блок, который представлен в трудах *Л. С. Выготского*.

Развитие человека интерпретируется в аспекте *деятельности* как способа освоения предметного мира (*А.Н. Леонтьев*). Предложенная Л. И. Божович *концепция личностного развития*, как и созвучный этому в педагогике *личностно-ориентированный подход*, также попадает в регистр рассматриваемых нами проблем, связанных с подростковым возрастом. Эти направления исследований синтезируются Д. Б. Элькониным, постулирующим принцип *игры* как фундаментальный онтологический проект человеческой жизни, где субъект себя реализует во множестве своих деятельностных сторон, направленных на преобразование окружающего мира. Подростковый возраст имеет незначительные различия в определении своих границ между разными авторами, в целом сводясь к диапазону 11 (12) – 17 лет.

Следующий тематический блок посвящен собственно проблемам *эстетического и музыкально-эстетического воспитания*. В этой области мы опираемся на ряд фундаментальных трудов, авторство которых принадлежит выдающимся специалистам в сфере музыкальной педагогики. В. Н. Шацкая заложила первый научно-теоретический фундамент, послуживший точкой опоры для дальнейших исследований. Принципы единства рационального и эмоционального, логико-дискурсивного и интуитивного в художественном мышлении определили *синтез внешнего и внутреннего, технических навыков и эстетического понимания в творческом процессе*. Также данным автором были заложены основы *научного экспериментирования* в музыкально-педагогическом секторе.

Вопросам практической реализации музыкальной педагогики в условиях внеклассной учебной деятельности были посвящены труды О. А. Апраксиной, представляющие для нас интерес с точки зрения организации учебного процесса в контексте *дополнительного образования*. Методологическим аспектам музыкально-эстетического развития личности в социальном, психологическом, эстетическом направлениях посвящены работы В. П. Матониса, где на передовые рубежи выходит проблема воспитания «культурного слушателя», являющегося основой личностной эволюции субъекта. С этой точки зрения оказывается важным способность к *художественной феноменологии* в творчестве, которое не сведено лишь к экспрессии. Красота трактуется как онтологически суворенная категория бытия, определяющая вектор любого индивидуального творческого движения, поэтому самой продуктивной моделью музыкального воспитания является *эстетизм* (Г. П. Овсянкина). В трудах по музыкально-эстетической педагогике получили свое концептуальное воплощение такие ее аспекты, как *аксиология* (Г. Г. Коломиец), *антропология* (Б. Т. Лихачев), *связь музыки с духовной нравственностью* (Чжао Цзинь).

Отдельным блоком была рассмотрена *история китайской музыки*, что позволило нам проникнуть в ее суть, специфику и эволюцию жанров, чрезвычайно важных для понимания роли и значения музыкальных традиций в

работе с подрастающим поколением (У Ген-Ир). *История музыкальной педагогики в Китае* также предоставляет преподавателю надежные ориентиры в этой области (Ян Бохуа). *Китайские музыкальные инструменты*, с которыми нас знакомит труд Лю Гэ, – один из необходимых компонентов эстетического воспитания подростков, позволяющий существенно расширить и обогатить представления обучающегося о специфике становления и развития исполнительского искусства в Китае. На основе исторического обзора нами выявлены *две условные хронологические границы*, которые позволяют отделить *традиционную китайскую музыкальную культуру* (середина XIX века), а также те жанры, которые можно отнести к *классическим* (1911 – 2-я пол. 1970-х гг.), от жанров *современности* (2-я половина 1970-х – настоящее время).

Последним тематическим разделом, обогатившим концептуальную базу нашего исследования, послужили вопросы эстетического воспитания, его содержания и сущности. В качестве исходных посылок мы задействовали философский аппарат, формировавшийся теоретиками эстетических и аксиологических концепций – А. Баумгартеном, И. Кантом, Г. Гегелем, неокантианцами Г. Риккертом, Э. Кассирером. А. Баумгартен трактует эстетику как «сочетаемость элементов произведения искусства между собой», что представляет собой *внутренний художественный план*. И. Кант этот концепт «согласованности» экстраполирует на *внешний уровень*, постулируя принцип «общего суждения эстетических вкусов» между субъектами восприятия, при котором они также «сочетаются», соединяются друг с другом, как и элементы произведения. Таким образом, *свойство эстетики – объединять*, что отвечает фундаментальному проекту культуры как «облагораживания человечества». Г. Гегелем эстетическое развитие трактуется как процесс диалектического самообнаружения субъекта в познании общего в рядах единичностей, соприкосновение с которыми сопровождается «возвратом к себе», но уже на другой ступени эстетического осмысления. Искусство реализует себя в «символических формах» (Э. Кассирер), олицетворяя собой «царство ценностей» (Г. Риккерт).

Говоря об аксиологическом статусе эстетики в человеческой жизни, мы затронули вопрос отношения творческого субъекта, как частной единичности, и того, что ему исторически предшествовало – истории и традиции как репрезентанта общего, в противовес единичному. Корреляция человека и истории, традиции и современности представлена в «диалектике» Ж.-П. Сартра, которая постулирует принцип взаимозависимости одного и другого: как человек делает историю, так и история делает человека. Именно поэтому констатируется необходимая связь субъекта с историческим контекстом, который ему предшествует. В этом смысле традиция служит надежной опорой в художественно-эстетическом развитии личности.

Представленный здесь набор концептуальных построений подводит нас к пониманию сущности музыкально-эстетического воспитания как выработки способности художественного сознания к «фундаментальному объединению», выражающемуся в гармонии как внутренней, в составе произведения (А. Баумгартен), внутриличностной (Г. Гегель), так и внешней (И. Кант). Отсюда проистекает область задач, связанных с приобретением необходимых знаний, навыков и умений, а также способностью эмпатировать другим, транслировать те ценности, которые имплицитно заложены в категории Прекрасного как инварианта, допускающего свою вариативность.

Содержанием процесса эстетического воспитания определяется и методологическая направленность предполагаемого эксперимента, что включает в себя *синтез подходов*, к числу которых мы можем отнести: когнитивный, компетентностный, антропологический, личностно-ориентированный, аксиологический, феноменологический (деятельностный), герменевтический (социокультурный), эстетический.

На этой основе разработана программа, траектория которой выстраивается в следующей тематической плоскости: историческая часть (пп. 1, 2), теория и исполнительская практика (пп. 3, 4, 5, 6), эстетические ценности (п. 7). В диапазон программы помещены вопросы национальной культуры, истории развития музыкальной культуры Китая, вокальное, инструментальное исполнительство,

музыкальная грамотность, средства исполнительской выразительности, статус эстетических ценностей в реализации «культурного проекта».

Глава 2. Экспериментальное исследование эффективности эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая

2.1. Общий экспериментальный план исследования и диагностика исходного уровня сформированности эстетического воспитания подростков в условиях дополнительного образования

Итак, в контексте первой части настоящего исследования мы выделяем несколько его основополагающих компонентов, которые и определят направленность экспериментального плана и диагностики исходного уровня подростков в условиях дополнительного образования: *воздействие* (музыкально-эстетическое воспитание), *объект воздействия* (подростки), *средство воздействия* (китайская музыкальная культура), а также *способы воздействия* (методологический состав реализации проекта в виде следующих подходов: антропологический, аксиологический, эстетический, когнитивный, компетентностный, личностно-ориентированный, герменевтический, феноменологический).

Содержание этих компонентов задает траекторию разработки *критериально-оценочного аппарата*, позволяющего провести первичную диагностику в сфере музыкально-эстетического сознания участников экспериментального процесса. Предварительный этап проведения эксперимента уместнее было бы начать с процедур *описания объекта* педагогического воздействия, а именно – с состава самих участников.

Для реализации данной ступени экспериментальной работы требуется собрать максимальное количество информации о подростках, включая пол, возраст, интересы и увлечения, мысли относительно музыкально-эстетического развития, культуры, традиций и их важности (или же неважности), предпочтения в области тех или иных музыкальных жанров. Эти вопросы предполагается решать при первичном знакомстве с участниками в виде свободной беседы,

имеющей характер обсуждения, обмена мнениями, а также раздачей опросников. В процессе реализации уже на данном этапе необходимо осуществлять процедуру *педагогического наблюдения* за участниками и вести закрытый протокол.

Содержание музыкально-эстетического воспитания, как *телеологическая составляющая, особенности объекта педагогического воздействия* (концептуальный кластер, представленный в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина), а также созвучный этому *методологический синтез* позволяют разработать *критериальную базу*, использующуюся в качестве основы для оценивания участников, уровня их подготовки и компетентности.

Речь идет о следующих позициях: *коммуникативность, открытость к диалогу* отвечает герменевтической, социокультурной составляющей (Л. С. Выготский), *деятельность* (А. Н. Леонтьев, феноменология) характеризует *уровень творческой активности* участника. Антропологическая и личностно-ориентированная сторона педагогической интеракции позволяет описать *темперамент*, выявить *характерологию*, выраженные личностные особенности участников. Эстетизм служит критерием уровня восприятия *Прекрасного* в различных сторонах своего проявления, включая музыку.

Аксиологический пласт первичной характеристики позволяет выявить наличие способности участника эксперимента к *гармоничному синтезу в восприятии ценностей*, включая созвучие эстетики с этикой, этико-эстетических позиций с их сочетаемостью в социокультурном и культурообразовательном аспектах. Способности к *многогранному и всестороннему пониманию предмета изучения* отвечает *когнитивный уровень оценивания*. Наконец, музыкально-эстетическое воспитание, как и всякий педагогический процесс, предполагает приобретение соответствующих знаний, навыков и умений, поэтому одним из основных критериев оценки является *общий уровень осведомленности и способности воспроизводить те или иные действия*, отрабатываемые в учебном процессе. Этому соответствует *компетентностная сторона* разработки настоящего критериального аппарата.

В соответствии с вышеизложенным списком мы выводим следующие критерии оценивания участников, релевантные как в сфере первичной диагностики исходного состояния, так и по результатам проведения эксперимента в целом: 1) акцентуация, выраженность синдрома «подросткового максимализма» и поведенческая активность; 2) коммуникативность, социальная адаптивность и открытость к диалогу; 3) эмпатия; 4) активность и созидательность; 5) эстетическое развитие; 6) ценностное мышление; 7) уровень осведомленности и исполнительские навыки. Этот критериальный аппарат в соответствующих исследовательских контекстах получит свою перегруппировку, однако здесь представлен его общий экспозиционный план.

Внутренняя логика построений этого аппарата может быть проиллюстрирована следующим образом: субъект сам по себе (антропология, личностно-ориентированный подход), субъект в отношении к другим субъектам (герменевтика), субъект в отношении к окружающему миру в аспекте: деятельности (феноменология, деятельностьная концепция), познания (когнитивный подход), ценности (аксиология), красоты (эстетика), владения изучаемой областью знаний и умений (компетентностный подход, направленный на развитие музыкальной грамотности и исполнительских навыков). Антропологический блок имеет более широкие границы, включая в себя как *личностные особенности*, так и *возрастные закономерности*.

В соответствии с разработанными критериями определяется и степень выраженности тех качеств, которые этими критериями характеризуются, что нами будет обозначено как «показатели». Предполагается внедрение трех уровней выраженности тех или иных показателей (качеств): *высокий, средний и низкий*.

Первая ступень исследования сопряжена с позицией «субъект сам по себе». Этот пласт проблем отвечает личностным характеристикам. В регистр ближайшего рассмотрения попадает сегмент тех участников, поведение которых сопровождается теми или иными *характерными акцентуациями и поведенческой активностью*. Отсюда первый показатель – *акцентуированность характера*, выражющая план ярких личностных особенностей индивидуума. Поскольку

процесс воспитания тесно связан с «гармонией отношений», выстраиванием их баланса в совместном действии, то в зависимости от самой направленности конкретной характерной акцентуации требуется формирование соответствующей ей «констратегии», но при этом не препятствующей обучаемому «быть самим собой»: например, участник излишне подвижен и создает много шума – действие педагога должно быть направлено на максимально возможную с точки зрения интерактивности нейтрализацию или же «сглаживание» этого качества. Другой участник, напротив, отстранен и слабоподвижен – задачей педагога становится противоположная цель, а именно заинтересовать, вовлечь участника в поле совместной активности в группе. Кто-либо из участников может быть «застенчивым», «легкоранимым», «мнительным» и т.д.

Педагог подбирает нужный инструментарий для решения подобных проблем, включая индивидуальное общение вне группы, действия, направленные на адаптацию участника в коллективе, способность «слышать» коллег, а также привносить в групповую интеракцию что-то свое. Подбор средств в целом регулируется педагогической интуицией, позволяющей приобретать соответствующий профессиональный опыт. Второй аспект связан с синдромом «юношеского максимализма», направленного на поиск идеального и «единственно верного», что выражается в степени категоричности суждений. В рамках *личностно-ориентированного подхода* педагог реализует способность смотреть на сложившуюся ситуацию «глазами ученика». Акцентуация характера, как и связанный с ней *темперамент*, могут быть направляемы к обретению обучающимся *личностного смысла и мотивации* в самом процессе эстетического воспитания. Диагностика проводится путем наблюдения, беседы, анкетирования.

Поскольку акцентуация имеет огромный спектр своих проявлений, мы возьмем за основу описания два ее противоположных полюса – *интроверсия и экстраверсия*, а также соответствующую им *поведенческую активность*. В качестве основного труда, на который можно было бы опереться в критериально-оценочной части по данному показателю, мы задействуем работу «Акцентуированные личности» выдающегося немецкого психиатра XX столетия

Карла Леонграда (1904-1988), предложившего свою классификацию акцентуированных характеров, которую можно считать традиционной.

Между активностью и инертностью расположен широкий диапазон личностных вариаций. Субъект может проявлять себя «гипертимически» (т.е. с высокой активностью, жаждой деятельности) или «дистимически» (что, напротив, соответствует заторможенности, опасению, ожиданию неудач). Также он может обнаруживать в себе «аффективность», выражающуюся в «лабильности» (смена состояний) или же «экзальтации» (возвышенным идеям, эмоциям). Субъект может быть «тревожным», что выражается в боязливости и покорности, либо же «эмотивным» (сострадание). В сфере отношений с другими субъектами открывается свой набор акцентуаций, например: «демонстративность» (желание быть в центре внимания), «педантичность» (нерешительность, страх перед несоответствием себя своим идеалам), «возбудимость» (вспыльчивость, тяжеловесность в отношениях), тип акцентуации может быть «застрекающим», что выражается в подозрительности, обидчивости. Иными словами, типов акцентуаций имеется большое множество, поэтому мы возьмем за исходную точку наших определений антиномию «поведенческая активность-инертность».

Эта антиномия наиболее ярким образом воспроизводит себя в таких характеристиках личности, как «экстраверсия» и «интроверсия» - оба типа акцентуаций также представлены К. Леонгардом. Мы позволим себе провести параллель этой пары понятий с предыдущей (активность-инертность). «Экстраверсия» трактуется как *ориентированность на внешние объекты*, где связь с активностью представляется вполне логичной, поскольку действие – это акт, в подавляющем большинстве случаев направленный вовне. Напротив, «интроверсия» понимается как *ориентированность вовнутрь*, замкнутость, внешняя пассивность и отстраненность. Отсюда по нашей характеристике в представленных ниже таблицах под «низким уровнем акцентуации» подразумевается тот ее кластер, который попадает в диапазон «интроверсии», а высокий – тот, который соответствует «экстраверсии». Важно учесть, что в

данном показателе речь идет об *акцентуированной поведенческой активности*, которая понимается именно как *свойство характера*.

Табл. № 1 Выраженные личностные особенности подростка

| № | показатель | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|---|--|---|--|--|
| 1 | Поведенческая активность, акцентуация характера | Участник характеризуется неуверенностью, боязливостью, стараясь демонстрировать конформность, слияние с другими, чтобы не выделяться и не давать поводов к себе обращаться с вопросами. | Участник имеет отличительные черты, которые не контрастируют с коллективом, но в субъекте прослеживаются и индивидуальные отличия. | Участник ярким образом отличается от коллектива поведенческими чертами, резко контрастируя с остальными по уровню активности своих проявлений вовне. |
| 2 | Выраженность синдрома «подросткового максимализма» | Отсутствие какой-либо категоричности в целом, отстраненность, равнодушие к замечаниям, доходящее до податливости, конформность и | Умеренная категоричность суждений, отсутствие склонности обострять ситуацию, но при этом участник остается на | Гипертрофированная категоричность суждений, склонность к спорам, конфликтогенность и обидчивость, личная точка зрения понимается как «единственно |

| | | | | |
|--|--|-------------|--|-------------|
| | | тревожность | своих позициях, считая их «наиболее правильными» | правильная» |
|--|--|-------------|--|-------------|

Вторая ступень диагностики направлена на анализ «субъекта в отношении к другим субъектам». В диапазон рассмотрения входят те качества, которые отражают способность к коммуникации. В этом секторе очень важна эмпатия участников к преподавателю и друг к другу, наличие понимания и взаимопонимания, что характеризует *герменевтическую сторону* диагностики. Частично степень эмпатии будет диагностирована на основе показателей исполнительского плана, представленных в таблице № 7. Здесь также может быть предложен ряд характеристик, выражающихся с помощью обозначенных нами трех сравнительных позиций: *высокий, средний и низкий*.

Табл. № 2 Способность к коммуникации, взаимопониманию и эмпатии

| № | Показатель | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|---|--|---|---|---|
| 1 | Уровень коммуникативности и открытости к диалогу | Ригидность и закрытость, отстраненность от участия в беседе, прослеживается четкое разделение между «я» и «оны» | Доступность в общении, но при отсутствии активности и выраженной заинтересованности, при которой факт беседы допускается, а участник сравнительно равнодушен к ее | Мобильность в общении, доступность, активность и ярко выраженное желание поддержать беседу, обсуждение с позиций лидера |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | протеканию | |
| 2 | способность к эмпатии и взаимопониманию | Безразличие, сухость, отстраненность от собеседника (со-актора), нежелание вникать в эмоционально-мотивационную ткань его суждений в беседе или же проявлений в совместном творчестве | Элемент сдержанности в реагировании на собеседника (со-актора), присутствие желания «быть непредвзятым» при сохранении способности понимать суть ситуации и оказывать эмоциональную поддержку | Развитое чувство сострадания, умение «вслушаться» в собеседника (со-актора), понять «изнутри» его мотивации, сопереживать ему, будучи способным «быть на одной волне» |

Следует обратить внимание на то, что мы употребили в одном ряду два понятия – «собеседник» и «со-актор». Имеется в виду реализация эмпатического начала не только в рамках беседы, но также и в процессе совместной работы, в нашем случае, творческой деятельности. Но мы вынуждены сделать при этом существенную оговорку относительно того, что данные ситуации между собой имеют весьма условную связь. В качестве гипотетического примера, имеющего основания в широкой педагогической практике, вполне моделируема ситуация, при которой участник, скажем, с низкой степенью эмпатии в рамках межличностной беседы вполне может высоко проявить себя в совместном музыкальном исполнительстве с теми, с кем он слабо коммуницирует в обычном разговоре. Этот момент достаточно важен. Данная диагностическая задача решается путем наблюдения и беседы, в процессе которой предлагается ряд

вопросов. Задача экспериментатора – проанализировать содержание ответов, их подачу и эмоциональную стилистику.

Наконец, третья ступень первичной диагностики состава участников сопряжена с «субъектом в отношении к окружающему миру». Данная ступень исследования имеет наиболее широкие границы. Ее тематические горизонты простираются от решения фокусных локальных задач до обширных блоков, включая следующие аспекты: деятельность (степень стремления «облагородить мир»), всестороннее познание изучаемого предмета (сольфеджио, музыкальные жанры, история), проблематику ценностей (этика, эстетика), эстетическое мышление, обладание знаниями, навыками и умениями в изучаемой сфере (компетенции).

В соответствующем разделе мы говорили о культуре как проекте облагораживания окружающего мира. Первой задачей на данном этапе диагностики представляется определить степень желания участника эксперимента совершать в жизни те или иные действия, которые направлены на то, чтобы, как мы нередко говорим, «сделать мир лучше». Предполагается в процессе проведения общей беседы выдвижение ряда вопросов, с этим связанных. К их числу, например, можно отнести вопросы следующего плана: «Задумывались ли вы над тем, что такое окружающий мир? Есть ли в нем наличие тех или иных отрицательных сторон? Можно ли оказывать положительное воздействие, способное изменить мир к лучшему? Что, на ваш взгляд, можно было бы сделать? Есть ли у кого-нибудь из вас личный опыт облагораживания окружающего пространства?»

Эти вопросы можно включить также в состав опросника. Поскольку ответы участника, тем более, если мы говорим о подростках, нередко склонных что-то приукрашать и гипертрофировать, далеко не всегда могут дать достоверный результат, то задачей экспериментатора является педагогическое наблюдение с целью выявить степень соотнесения между тем, что респондент отвечает, и тем, как он ведет себя в целом. Нередки случаи рассогласования между способностью рассуждать и реальным выражением себя в поведении,

отношениях с другими. В таблице 3 представлена данная ступень диагностики, которая обозначена таким показателем, как «стремление к созидательной деятельности в жизни общества». Понятие «окружающего мира» имеет весьма обширные границы, поэтому предлагается сузить диапазон анализа, сведя его к проявлению себя в жизни общества, как наиболее важной инстанции соприкосновения субъекта с окружающим миром.

Табл. № 3. Деятельностное начало, направленное на облагораживание окружающего мира

| № | Показатель | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|---|--|---|--|--|
| 1 | Стремление к созидательной деятельности в жизни общества | Равнодушие к проблемам современности и общественной жизни, безучастность, в деятельности пространстве превалирует фактор личных интересов | Готовность осуществлять созидательную деятельность в социальных масштабах, но без выраженного стремления что-то в окружающем мире менять к лучшему | Ярко выраженное неравнодушие к социальным проблемам в современном мире, желание внести свою созидательную лепту в общественную жизнь |

Данная диагностическая ступень исследования реализуется методом беседы, обсуждения, опросников, наблюдения. Беседа в настоящем случае несколько отличается от обсуждения – данные компоненты предполагают разный формат: первый реализуется в форме «вопрос-ответ», второй открывает возможность споров, дискуссии, полемики. Следует также отметить существенное отличие этой задачи от предшествующей ей диагностики коммуникативного уровня, где также активность помещена в регистр значимых компонентов интеракции. В данном случае активность рассматривается как

необходимый атрибут деятельностного начала в самоосуществлении себя как личности в пространстве окружающего мира.

Следующая диагностическая задача направлена на выявление способности к эстетическому восприятию. Это определяет траекторию реализации личности в окружающем мире как деятельностной единицы, о чем мы говорили выше. Одного желания облагородить мир по очевидным основаниям становится явно недостаточно – необходимо представлять себе, где локализуется «хорошее и лучшее», и чем оно отличается от плохого и неприемлемого. Данная постановка вопроса является фундаментальной в области музыкально-эстетического воспитания, что отвечает теме настоящего исследования в целом.

На передовые рубежи выдвигается способность участника устанавливать внутреннюю композиционную связь между элементами художественной целостности. В качестве диагностического средства предлагается иллюстрация из музыкальной области, а именно: вниманию участников предлагается воспроизведение определенной аккордовой последовательности, в состав которой должно быть обязательно включено несколько (или хотя бы один) диссонанс, выпадающий из аккордового ряда. Участникам задается вопрос: все ли в иллюстрированной последовательности имеет взаимное соответствие друг другу? В целях более широкой диагностики, направленной на степень развитости эстетического начала в целом можно предложить, помимо музыки, какой-либо материал из области изобразительного искусства, где, например, предлагается несколько рисунков, и участнику предстоит отделить сочетаемое от несочетаемого.

Второй сегмент задачи направлен на выявление способности отделить Прекрасное от его антипода. Это – следующая ступень эстетического осмыслиения. Прекрасное, презентируясь в композиционных целостностях, тем не менее, имеет суверенную онтологическую основу, сопряженную с переживанием мира ценностей, о чем речь пойдет в следующей диагностической задаче. По принципу «приятное-неприятное» личность строит свои первичные рецептивные комплексы, которые, обогащаясь мыслительными процедурами,

открывают ей горизонт Прекрасного. В качестве экспозиции в рамках эксперимента также берется несколько наглядных иллюстративных средств. Участнику предлагается вынести свое оценочное суждение по части отграничения красивого от того, что его искаляет. Методы исследования на данном этапе диагностики: наблюдение, беседа, обсуждение, опросник, выборочное интервьюирование.

Табл. № 4. Эстетическое развитие

| № | Показатель | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|---|--|--|--|--|
| 1 | Способность к восприятию Прекрасного | Равнодушие к проблемам эстетики, слабо выраженная способность отличить Прекрасное от его антипода, нежелание размышлять в данной плоскости | Наличие способности отличить Прекрасное от безобразного, созидающее от деструктивного, но при этом отсутствует ярко выраженный интерес к данной проблематике | Выраженный интерес к эстетическим сторонам жизни, способность восхищаться тем, что облагораживает окружающий мир и человека, а также решительно отвергать все, что с этим несовместимо |
| 2 | Умение отличить Прекрасное от его антипода | Минимальный уровень восприятия композиционных целостностей в аспекте | Умение воспринимать художественную композицию в составе всего, что несет в себе | Способность к контрастному восприятию композиционных целостностей с решительным |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | гармоничного сочетания их элементов между собой | эстетика – от художественных произведений до внешнего вида человека | отрицанием того, что вписывается в композиционный контекст |
|--|---|---|--|

Мы говорили о том, что категория Прекрасного, его восприятие помещено в ценностный контекст. Поэтому невозможно дать объективную характеристику красивому или некрасивому, поскольку такая постановка вопроса противоречила бы самому предмету. Прекрасное вызывает эстетическое удовольствие – его антипод вызывает отторжение. Если же вести речь об *объективности*, то она предполагает *непредвзятость*, что априори девальвирует ценностный статус эстетики как таковой. Перед выразителем «объективного суждения» все предметы равны между собой, и «объективный взгляд» лишен права на какую-либо заинтересованность, чего нет и не может быть в эстетических (и этических) аспектах человеческой жизни.

В этой связи было бы весьма уместным процитировать вышеупомянутого И. Канта: «Каждый согласится, что суждение о красоте, к которому примешивается малейший интерес, пристрастно и не есть чистое суждение вкуса. Для того чтобы выступать судьей в вопросах вкуса, надо быть совершенно незаинтересованным в существовании вещи, о которой идет речь, и испытывать к этому полное безразличие» [87, с. 72]. Мир ценностей имеет совсем другую природу, характеризуясь обращением к духовности. Отсюда наряду с эстетикой, как материальным выразителем этих ценностей, мы имеем также их духовный коррелят в виде нравственности. Между этими двумя ценностными инстанциями существует тесная связь и взаимная корреляция.

В регистр ключевых позиций, позволяющих определить развитость в человеке ценностного начала, мы помещаем: способность к контрастному восприятию происходящего в мире с позиции «добра-зла», размышление и вовлеченность в аксиологическую стихию, установление связи и сочетания между

эстетикой и нравственностью. Также отметим «пиетет в отношении к традиции» в качестве особенно важного критерия, поскольку субъект онтологически укоренен во времени, его существованию что-то предшествовало. Традиция понимается как «родитель», отношения с которым также имеет ценностную трактовку. Разрыв отношений с традицией уничтожает онтологическое время, из которого субъект выпадает, лишаясь самого себя, своей основы, что рассматривается как ценностно деструктивное действие. Все эти концептуальные построения, облеченные в более удобно воспринимаемую терминологическую и лексическую ткань, предполагается ставить на повестку обсуждения с участниками. Реализация данной диагностической задачи также осуществляется с помощью наблюдения, беседы, опросника, выборочного интервьюирования.

Табл. № 5. Ценностное мышление

| № | Показатель | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|---|---------------------|---|--|--|
| 1 | Ценностное мышление | Мир ценностей рассматривается как свойство конкретного индивида, который сам для себя решает, что для него ценно; авторитет традиции девальвирован; взаимосвязь эстетики с этикой прослеживается слабо; | Регистр ценностных суждений сравнительно не широк, сводясь к тому, что отвечает позиции условных единомышленников с общностью взглядов; авторитет традиции допускается, но осознается как реликт отдаленного прошлого; связь | Контрастное восприятие явлений и событий в окружающем мире с позиции общечеловеческих ценностей; активная вовлеченность в аксиологическую проблематику; пиетет в отношении к традиции; способность устанавливать |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | обнаруживается склонность разделять две эти области | эстетики нравственностью опосредована мнением людей | с гармоничную связь между эстетикой и нравственностью |
|--|--|---|---|---|

Следующий этап диагностики направлен на выявление степени познания изучаемого предмета, а также способности к многогранному его осмыслению в смежных с музыкой контекстах. В настоящем случае речь идет об истории формирования музыкальной культуры Китая, специфики зарождения, формирования и жанровой эволюции китайской музыки, а также о знакомстве с периодизацией и ключевыми фактами политической истории этого государства. Кроме этого, перед экспериментатором стоит задача выявить, насколько участники эксперимента знакомы с китайскими музыкальными инструментами, их классификацией и звучанием.

Одним из ключевых тематических разделов диагностики на данном этапе является знание основ музыкальной грамоты, представление о ладотональной системе, аккордовой вертикали, а также знакомство с нотной записью. Коль скоро набор этих задач отвечает познавательной стороне музыкально-эстетического воспитания, нам представляется наиболее оправданным поместить обозначенные в таблице № 6 показатели в когнитивный контекст эксперимента. Хотя последний его раздел может быть отнесен и к задачам компетентностного плана, что отражено в таблице № 7. Водораздел, позволяющий отличить одно от другого, локализуется в отношении теории к практике, что, впрочем, не исключает практического значения нотной грамоты. Данный этап диагностики реализуется с помощью наблюдения, беседы, обсуждения, опросника и тестирования.

Табл. № 6. Уровень когнитивности

| № | Показатель | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Знание истории музыкальной культуры Китая, а также сопутствующего ей общего исторического контекста | Отсутствие интереса к данной области; поверхностные ассоциативные представления (или же их отсутствие) о культуре и истории Китая, а также специфике китайской музыки | Наличие интереса и общего представления о музыкальной культуре и истории Китая, ее характерных специфических чертах; отсутствие знакомства с хронологией; знание об истории и культуре Китая выражается на уровне общих впечатлений | Выраженный интерес к китайской музыкальной культуре и истории ее формирования; способность ориентироваться в хронологии исторических этапов ее развития; знакомство с периодизацией |
| 2 | Знакомство с жанрами китайской музыки, знание инструментов | Отсутствует интерес к познанию жанров китайской традиционной и современной музыки; знакомство с жанровым | Представление о китайской музыкальной культуре носит расплывчатый характер; присутствует понимание того, что в ее пределах | Демонстрируется большой интерес и твердое знание жанровых направлений традиционной китайской музыки, а также имеются |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | | <p>составом имеет фрагментарный характер, либо же респондент не знаком с данной сферой</p> | <p>имеется несколько жанровых направлений, но респондент не способен сформулировать их названия, суть и специфику</p> | <p>устойчивые представления о специфике современного музыкального искусства Китая</p> |
| 3 | Знание основ музыкальной грамоты, чтение нотной записи | <p>Отсутствует знание основ музыкальной грамоты, включая лад, темпоритм, трезвучие, септаккорд и пр.; респондент не способен сформулировать названия нотных знаков, передать значение тех или иных указаний в нотном тексте</p> | <p>Знание музыкальной грамоты имеет отрывистый фрагментарный характер; чтение нотной записи содержит пробелы, при которых может быть известно расположение нот на стане, но нет способности расшифровать остальные знаки, термины и указания</p> | <p>Присутствует четкое знание основ сольфеджио, представление о ладотональной системе и аккордовой вертикали; респондент способен прочитывать нотную запись по части расположения нот в двух ключах, длительностей, темпоритма, а также штриха и нюанса</p> |

Последний этап первичной диагностики обращен к практической стороне изучаемого предмета, что позволяет выявить уровень обладания творческими навыками в сфере музыкального исполнительства. Поскольку человеческий голос является природным инструментом, то в рамках настоящего эксперимента вокально-хоровое исполнительство помещается на передовые позиции экспериментального процесса. Ниже представлен ряд показателей исполнительского плана, включая способность к вокальному интонированию, тембровой унификации, синхронности, совместности в динамическом воспроизведении, нюансировке и штрихе. Ключевым критерием является фактор творческой общности. На материале исполнения различных песен диагностируется способность к совместному творчеству, которое лежит в основании дальнейшего личностного самоопределения творческого индивида. Предлагается движение от общего к частному. Частично эти задачи пересекаются с тем, что представлено в таблице № 2, - уровень эмпатии и взаимопонимания. Данный этап диагностики реализуется следующими методами исследования: наблюдение, тестирование на предмет способности воспроизвести те или иные исполнительские приемы.

Табл. № 7. Исполнительские навыки

| № | Показатель | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|---|------------|--|---|--|
| 1 | Интонация | Отсутствие способности точно интонировать с первой попытки; выстраивание интонационной точности в результате | Умение «попасть в ноту», воспроизводя ее в точности, но при неустойчивой высоте; быстрое понижение или же повышение тона в пределах | Способность в интонационной точности воспроизводить голосом высоту нот, не понижая тон и не повышая его на протяжении большого |

| | | | | |
|---|---------------------------------------|--|---|--|
| | | «выравнивания» высоты звука в соответствии с камертоном или инструментом | небольшого количества тактов | количества тактов |
| 2 | Тембровый унисон | Отсутствует способность извлекать вокальный звук в единой манере с другими исполнителями, что создает акустический контраст, доходящий до несовместимости звучания между певцами | При совместном с другими певцами звукоизвлечении прослеживаются тембральные «шероховатости»; теряется ощущение «единства исполнителя», что создает определенные трудности восприятия выстраивании баланса | Умение извлекать звук в одной тембровой окраске с другими участниками исполнительского процесса; звук нескольких певцов прослушивается как единое насыщенное звучание одного исполнителя |
| 3 | Синхронность исполнительских действий | Исполнитель не способен чувствовать время для совместных творческих действий, существенно опережая коллег, | Одновременность совместных исполнительских действий реализуется с теми или иными погрешностями: незначительное | Развита способность чувствовать совместное «исполнительское время», при которой все творческие |

| | | | | |
|---|------------------------|---|---|--|
| | | <p>либо же существенно отставая от них во всех позициях, включая темп, динамику, агогику, штрих или нюанс</p> | <p>отставание от других, либо же опережение по позиции темпа, динамики, агогики, нюанса, штриха</p> | <p>действия совершаются одновременно: не только в области темпа, но также и динамики, агогики, нюансировки, штриха</p> |
| 4 | Динамика, нюанс, штрих | <p>Отсутствие исполнительского навыка по части воспроизведения нюанса и его динамической составляющей; при прослушивании может создаться впечатление, что певец исполняет все одинаково; штрих воспроизводится также в одинаковой манере, где штриховые</p> | <p>Ограниченные способности в воспроизведении нюанса, динамики при недостаточности соответствующей «силы» вокального аппарата; изменение тембра с изменением нюанса; исполнение штриха носит приблизительный характер</p> | <p>Наличие значительного навыка в воспроизведении силы звучания начиная от <i>fortissimo</i> до <i>pianissimo</i>, а также способность воспроизводить их динамический план, включая <i>crescendo</i> и <i>diminuendo</i>; умение воспроизвести основной набор штрихов: <i>staccato</i>, <i>legato</i>, <i>marcato</i>,</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|--------|
| | | компоненты слабо отличаются друг от друга | | tenuto |
|--|--|---|--|--------|

Итак, на основе вышеизложенного методологического синтеза мы вывели три фундаментальных аспекта первичной диагностики участников по следующим позициям: 1) субъект сам по себе, 2) субъект в отношении к другим субъектам, 3) субъект в отношении к окружающему миру. На основе этих трех диагностических составляющих разработаны семь ключевых позиций, представленных в соответствующих таблицах: 1) личностные особенности участника, анализируемые по показателю акцентуации характера и степени выраженности «подросткового максимализма» (субъект сам по себе), 2) коммуникативные аспекты поведения участника, его способность к эмпатии и взаимопониманию с другими участниками (субъект в отношении к другим субъектам), 3) деятельностное начало в сфере «облагораживания окружающего мира», 4) эстетическое развитие, 5) ценностное мышление, 6) когнитивность, 7) музыкально-исполнительские компетенции (субъект в отношении к окружающему миру). Эти блоки получат свою некоторую перегруппировку в следующей части.

Общий план проведения экспериментальной работы включает в себя три этапа: первичная диагностика, которой посвящен данный параграф, внедрение программы музыкально-эстетического воспитания, которая изложена нами в параграфе 1.3, а также анализ результатов самого эксперимента.

2.2. Внедрение программы эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в практику работы учреждений дополнительного образования

Состав участников для проведения эксперимента сформирован из учащихся двух учебных заведений дополнительного образования – ГБУДО г. Москвы «Детская музыкальная школа имени А.Б. Гольденвейзера», муниципальное управление культуры «Дворец культуры «Октябрь»» города Подольска. Количество участников на констатирующем этапе составило 28 человек: 15 – из школы И. С. Баха, и 13 – из г. Подольска. Для проведения формирующего этапа эксперимента из каждой группы отобрано по 9 человек, что в сумме составило 18 участников. Хронологические рамки проведения самого эксперимента охватывают учебный 2021-2023 год.

В представленной ниже таблице, иллюстрирующей этап первичной диагностики исходного состояния на констатирующем этапе, мы объединили некоторые показатели в одну группу: «максимализм» объединен с «акцентуацией», «умение отличить Прекрасное от его антипода» объединено с «восприятием Прекрасного» в единый показатель, обозначенный нами как «эстетическое мышление». В один ряд мы объединили «знание истории китайской музыки» с «жанрами» и «китайскими инструментами», обозначив данный показатель как «знание китайской музыки». А также в одну большую группу объединены показатели, связанные с «исполнительскими навыками»: интонация, тембр, темпоритмическая синхронность, динамика, нюанс, штрих.

Констатирующий этап реализовывался на протяжении трех первых занятий, которые представляли собой ознакомительный план работы. Первое занятие было посвящено знакомству с участниками, и в процессе его проведения были разданы анкеты с небольшим количеством вопросов, включивших в себя: ФИО, возраст, опыт обучения музыке и профиль, предпочтение в области музыкальных жанров, основные затруднения в учебном процессе, степень стремления (или же его отсутствие) развиваться в области музыкально-

исполнительских навыков, наличие (или отсутствие) интереса к китайской музыке. Также предлагалось дать общую этическую и эстетическую оценку современности, как она видится участнику: отмечаются ли, на его взгляд, какие-либо недостатки современной эпохи в области музыкально-эстетических предпочтений и культуры поведения в целом или же ситуация, с этим связанная, никаких противоречий не вызывает и трактуется как ситуация вполне «нормальная и обычная»?

Также были предложены следующие вопросы: «есть ли, с точки зрения респондента, необходимость “менять мир к лучшему”?»; «нуждается ли мир в нашем участии в его судьбах, и вправе ли мы его менять в принципе?» или же «мы лишиены такого права и должны лишь следовать тому, что происходит без нашей воли, соглашаясь со всем, что в мире происходит?»; «насколько респондент открыт к диалогу (в том числе, и творческому) с другими участниками, и есть ли вообще необходимость какого-либо диалога?»; «нужна ли современному человеку традиция или же она может считаться «морально устаревшей» и не играть никакой роли?»; «каково значение категории Прекрасного и возвышенного в человеческой жизни и есть ли в ней необходимость?» Данные анкеты было предложено участникам заполнить дома.

Дальнейший этап проведения первого занятия осуществлялся в рамках беседы, в которой каждому участнику было предложено кратко рассказать о себе. Сама стилистика изложения информации, мыслей, а также поведенческая подача фиксировались с помощью педагогического наблюдения и отражались в закрытом протоколе. Состав вопросов анкеты направлен на выявление тех ключевых позиций исследования, которые нами отражены в критериальном аппарате. Первичной задачей исследователя на данном этапе являлось соотнесение верbalного изложения и поведения участника в целом с его ответами на вопросы в анкете, из чего исчислялся общий балл по тому или иному показателю.

На втором занятии констатирующий этап был продолжен в формате беседы и наблюдения. На уроке было предложено прослушать запись китайской патриотической песни «Я люблю тебя, Китай» (кит.我爱你,中国) в исполнении

«хора мальчиков» в Вене, в составе которого принимало участие много европейских подростков. Также была проиллюстрирована запись китайской народной песни «Девушка из Алишаня» (кит. 阿里山的姑娘) в исполнении самих носителей языка. Наряду с этими песнями также было предложено прослушать произведение под названием «Свете тихий», взятого из «Всенощного бдения» С. В. Рахманинова.

В качестве альтернативного материала для сравнения с китайскими песнями и произведением С. В. Рахманинова на выразительном контрасте автор эксперимента предложил внимаю участников видеозапись фрагмента рок-концерта Slipknot, прошедшего 30 января 2016 года в спорткомплексе «Олимпийский», на котором сторонний наблюдатель может видеть агрессивно-хаотичное движение собравшихся друг на друга. Любому непредвзятому зрителю это мероприятие по своей атмосфере больше напоминало не концерт, а массовые беспорядки. В исполняемом «произведении» фактически отсутствует музыкальная составляющая при полном доминировании ритма, воспроизводящегося ударными инструментами. Такой эффект хаотического движения собравшихся в сторону друг друга с риском, обрачивающимся порой непредсказуемыми последствиями, имеет даже свое обозначение, известное под термином «слэм» (от англ. “slam” – многозначное выражение с общих значением «захлопывать, швырять, врезаться» и т.п.).

В свете иллюстрации этих двух кардинально разных, пожалуй, доходящих до несовместимости, художественных парадигм участникам было предложено прокомментировать наблюдавшую ситуацию и провести ее беглый ценностный и сравнительно-эстетический анализ в ответах на следующие вопросы: «усматривается ли принципиальная разница между представленными произведениями или же все они равнозначны по степени своих эстетических достоинств?» Также были получены анкеты с ответами, которые подлежали аналитической обработке. Полученные результаты послужили основой для завершения констатирующего этапа эксперимента, осуществившегося на третьем занятии, посвященном собственно музыке, а именно: знанию китайской музыки,

владению основами музыкальной грамоты и степени исполнительских способностей и навыков.

Таким образом, тематические сегменты констатирующего этапа распределились следующим образом. Первое занятие – блок, который включил в себя первичное знакомство с участниками, анализ их особенностей, акцентуации, выраженных характеристик, а также коммуникативный сектор. Второе экспериментальное занятие было направлено на выявление созидательной активности, ценностный и эстетический анализ, степень интереса к китайской музыке.

Третье занятие представило собой диагностику исходного уровня осведомленности в области китайской музыки с учетом того, что в промежутке между вторым и третьим занятиями участнику была открыта возможность самостоятельно ознакомиться с этой областью знаний. Степень такого ознакомления позволяет выявить наличие и выраженность личного интереса и познавательной активности участника. Также на заключительном уроке констатирующего этапа анализируется уровень знаний основ музыкальной грамоты и качество исполнительских способностей и навыков.

Первый этап проведения занятия сопровождался несколькими вопросами, относящимися к китайской музыке: «что такое пентатоника?», «когда китайская музыка берет свое историческое начало?»; «известны ли какие-либо периоды в истории ее развития?»; «названия каких жанров китайской музыки вы можете озвучить?»; «какие китайские музыкальные инструменты вам известны?»; «какой вам представляется ситуация в развитии музыки современного Китая?»; «какие эмоции, ассоциации и ценностно-эстетический ряд у вас вызывает китайская народная и патриотическая песня, а также “Пекинская опера”, с одной стороны, и эстрада, рок и иные субкультуры современности, с другой: какова, на ваш взгляд, степень их художественной соотносимости друг с другом?»

На втором этапе проведения заключительного занятия, связанного с диагностикой исходного уровня, также предложен ряд вопросов по основам музыкальной грамоты. Основное их содержание посвящено характеристике

понятий «лада», «тона», «интервала», «тональности», «ступеней звукоряда», «аккорда», «мажора и минора», а также выявлению знания участников о «знаках при ключе», количестве диезов и bemolей, представление о «трезвучиях, септаккордах» и их обращении в различных тональностях. Данный раздел диагностики осуществлялся выборочно по принципу рандомности: трезвучие в до мажоре и его обращение с перечислением нот снизу вверх, затем ля мажор, ми бель мажор, си минор и соль минор. То же самое проводилось в отношении обращения септаккордов в различных тональностях по выбору экспериментатора.

Заключительный этап проведения третьего занятия был направлен на выявление исполнительских способностей и навыков участников. Автор попросил всех воспроизвести короткий мелодический рисунок из пяти нот по восходящей и нисходящей (до, ре, ми, фа соль, фа, ми, ре, до) путем распевания слога «йа-а-а-а». Затем тот же самый рисунок предполагалось воспроизвести в ля мажоре. В процессе исполнения зафиксирована значительная тембральная «пестрота» и не у всех участников тосное интонирование. В связи с этим общий состав был разделен на группы, каждая из которых воспроизводила данный мелодический рисунок. Группы были поделены на подгруппы – и так вплоть до дуэтов и даже одного исполнителя. Этот способ позволил выявить «отстающих» в интонировании и тембровом унисоне. Также наблюдалась некоторая рассинхронизация в воспроизведении: некоторое количество участников заметно «отставало» от темпа.

Экспериментатор воспользовался находящимся в классе фортепиано и воспроизвел несколько штрихов: «стаккато», «легато» и «тенуто». Было предложено ответить на вопрос, какие штрихи прозвучали. Экспериментатор зафиксировал наиболее активных участников, ответивших правильно. Затем участникам была поставлена задача эти штрихи воспроизвести всем вместе. Как и в предыдущем случае, была отмечена значительная рассогласованность в исполнении штрихов. Диагностика по части «отстающих» была проведена по аналогичному принципу: общий состав также разделился на группы, подгруппы и далее до дуэтов и одного участника. Все полученные данные были

зарегистрированы в протоколе. По части воспроизведения тональностей на инструменте с теми или иными мелодическими рисунками по просьбе экспериментатора в качестве помощника включился в работу китайский юноша 15 лет Инь Чжихао, обучавшийся в музыкальной школе по классу фортепиано.

На базе такой многоплановой «исполнительской зарядки» перед участниками в конце занятия была поставлена задача воспроизвести пентатонику в разной нюансировке (от пиано до форте и обратно), в разных штрихах и в различных темпах. По совокупности уровней в показателях экспериментатор сформировал группу для проведения дальнейшего эксперимента. В качестве участников были отобраны наиболее «слабые» и «средние» по уровню своего музыкального развития ученики. Часть из них экспериментатор не включил в группу в целях возможности проведения дальнейшего сравнительного анализа по позиции достигнутых результатов уже на контрольном этапе. Также в качестве участников задействовано несколько учеников «сильного» уровня, которые, по замыслу экспериментатора, смогли бы оказывать ту или иную помощь «отстающим» в процессе дальнейших совместных занятий.

В представленной ниже таблице содержатся результаты первичной диагностики всех 28 участников, которая проведена в рамках трех первых занятий. Диагностика исходного состояния осуществлялась по девяти показателям с соответствующими уровнями, которые обозначены в таблице с помощью цифр: 1 – низкий показатель, 2 – средний, 3 – высокий. Из 28 участников для дальнейшего проведения эксперимента отобрано 18 человек: по 9 китайских и русскоязычных участников из двух заведений.

Табл. 1. Показатели и уровни участников на констатирующем этапе.

| Фамилии: | Показатели и уровни | | | | | | | | | |
|----------|--------------------------|-------------------|---------|------------------|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|------------------------|--|
| | Поведенческая активность | Коммуникативность | Эмпатия | Созидат. деятели | Эстетич. развитие | Ценностное мышление | Знакомство с китай- | Знание основ муз. | Исполнительские навыки | |
| | | | | | | | | | | |

| | | | | НОСТЬ | | | СКОЙ МУЗЫ- КОЙ | ГРАМО- ТЫ | |
|--|---|---|---|-------|---|---|----------------------|--------------|---|
| 1. Олег Б. — сопрано, 13 лет | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| <u>2. Анна</u> <u>Г.</u> — альт, 14 лет | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| <u>3. Марина</u> <u>Н.</u> — сопрано, 15 лет | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| <u>4. Мария</u> <u>О.</u> — альт, 14 лет | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| <u>5.</u> <u>Людмила</u> <u>А.</u> — альт, 14 лет | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| <u>6.</u> <u>Анастаси</u> <u>я Н.</u> — альт, 13 лет | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| <u>7.</u> <u>Наталья</u> <u>Ф.</u> — | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| сопрано, 13 лет | | | | | | | | | |
| 8. <u>Анастаси</u> <u>я</u> <u>В.</u> – сопрано, 14 лет | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| 9. Виктория Б. – сопрано, 15 лет | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 10. Наталья Ж. – альт, 14 лет | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 11. Дарья К. – альт, 14 лет | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| 12. <u>Евгения</u> <u>Ч.</u> – сопрано, 15 лет | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 13. Алий <u>К.</u> – гитарист, 15 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14. Оксана Г. — сопрано, 14 лет | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| <u>15. Бай</u> <u>Итин</u> — девушка, сопрано, 14 лет | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| <u>16. Ван</u> <u>Ифэй</u> — девушка, альт, 14 лет | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| <u>17. Ян</u> <u>Фуюй</u> — девушка, сопрано, 15 лет | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <u>18. Сяо</u> <u>Шулу</u> — девушка, сопрано, 13 лет | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| <u>19. Инь</u> <u>Чжихао</u> — юноша, пианист, 15 лет | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20. Тао <u>Цзы</u> Сюань – девушка, сопрано, 15 лет | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 21. Тун Хаокан – юноша, баритон, 14 лет | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| 22. Цэн Хэцянь – юноша, тенор, 14 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 23. Чжао <u>Синюй</u> – юноша, тенор, 15 лет | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 24. Лю Чженьюан ь – юноша, баритон, 14 лет | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 25. Чень Тун – | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| юноша, баритон, 15 лет | | | | | | | | | |
| <u>26. Цао</u> <u>Цзытун</u> – юноша, баритон, 15 лет | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| <u>27. Ли</u> <u>Хунцю</u> – девушка, сопрано, 13 лет | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 28. Ли Янь – девушка, альт, 14 лет | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |

Возрастной диапазон участников составляет 13-15 лет: 13 лет – 5 участников (3 русских, 2 китайцев), 14 лет – 13 участников (7 русских, 6 китайцев), 15 лет – 10 участников (4 русских, 6 китайцев). Результаты предварительной проверки уровней по девяти показателям обозначены в таблице с помощью трех цифр: *низкий балл* соответствует цифре «1», *средний* – цифре «2», *высокий* – цифре «3». В процентном отношении уровни выраженности показателей на констатирующем этапе проведения эксперимента выглядят следующим образом:

- *поведенческая активность*: низкий уровень – 9 участников (32%), средний уровень – 12 участников (42%), высокий уровень – 7 участников (26%);
- *коммуникативность*: низкий уровень – 7 участников (25 %), средний уровень – 12 участников (44 %), высокий уровень – 9 участников (31 %);

- *эмпатия*: низкий уровень – 8 участников (28%), средний уровень – 13 участников (46 %), высокий уровень – 7 участников (26 %);
- *созидательная деятельность*: низкий уровень – 10 участников (35%), средний уровень – 13 участников (47%), высокий уровень – 5 участников (18%);
- *эстетическое мышление*: низкий уровень – 9 участников (32%), средний уровень – 12 участников (43%), высокий уровень – 7 участников (25%);
- *ценностное развитие*: низкий уровень – 10 участников (35 %), средний уровень – 12 участников (44 %), высокий уровень – 6 участников (21 %);
- *знакомство с китайской музыкой* (включая историю, жанры, инструменты): низкий уровень – 14 участников (50 %), средний уровень – 9 участников (33 %), высокий уровень – 5 участников (17 %);
- *знание основ музыкальной грамоты*: низкий уровень – 9 участников (33%), средний уровень – 11 участников (39 %), высокий уровень – 8 участников (28%);
- *исполнительские навыки*: низкий уровень – 9 участников (33%), средний уровень – 11 участников (39%), высокий уровень – 8 участников (28%).

Из общего анализа полученных данных, которые представлены в таблице, следует условная связь возраста с уровнем развития: наиболее низкие показатели продемонстрированы участниками в возрасте 13 лет, наиболее высокие – 15 лет. К старшему возрасту относится и наиболее высокий уровень акцентуации и активности. Возрастные параметры, а также 8 показателей (исключая все, что связано с китайской музыкой) представляют собой общий план диагностики подростков, обучающихся музыке.

Однако, помимо общих данных, в критериальном аппарате представлена и специфическая область знаний, связанная собственно с китайской музыкой, поэтому требует отдельного к себе внимания. Наиболее низкий показатель представлен среди русскоязычного сегмента участников, из которых *средний уровень* был продемонстрирован лишь двумя из них (две девушки-сопрано в возрасте 15 лет), остальными был продемонстрирован низкий уровень. Среди китайского сегмента, напротив, 5 участников из 14 показали высокий уровень

знаний в области китайской музыки – все в возрасте 15 лет. Заметные проблемы были выявлены в знакомстве с хронологией, что, впрочем, компенсировалось познаниями в области тех традиционных и современных жанров музыки, которые исполняются в Китае, а также китайских музыкальных инструментов. Часть из них (2 участника) твердо ориентировалась в истории Китая, что также позволило их поместить в регистр «отличников» по данному показателю.

Проценты исчислялись из того расчета, в соответствии с которым один участник равен 3,57 %. Данная цифра округлялась в зависимости от результатов диагностики: при преобладании высокого показателя – 3,6 %, при преобладании низкого – 3,5 %. Так, например, 12 участников показали средний уровень «коммуникативности», что по формальным расчетам соответствует 42 %. Однако в общей картине они проявили себя несколько выше среднего балла, что дало основания вывести 44 % по соотношению с общим количеством процентов в итоговой части расчетов. Тот же принцип действовал и в ряде других показателей.

Из российского и китайского сегмента участников было отобрано по 9 человек, что составило их общее количество 18. В таблице выделены и подчеркнуты имена, которые приняли участие в *формирующем этапе эксперимента*. Данный этап включил в себя 35 занятий, из которых последнее представляло собой контрольную часть работы с участием всех 28 человек, участвовавших в начале. Напомним, что программа, реализованная на формирующем этапе, представила собой семь тематических блоков. Исходя из числа занятий в количестве 35, на каждый раздел в среднем было отведено по 5 уроков. Каждый из них включал теоретический блок вопросов и практическую часть, связанную с прослушиванием музыки и совместным пением различных известных китайских песен. Русские народные песни также фигурировали в исполнении участников в качестве материала для сравнения в целях выстраивания художественных парадигм, релевантных эстетическому и ценностному осмыслению роли музыкального искусства в сфере межкультурного диалога.

Точкой старта в проведении формирующего этапа послужила заявленная нами в рамках разработанной программы тема «**Феномен национальной**

музыкальной культуры». Общим методологическим принципом организации занятий послужило наличие как лекционного, так и практического компонентов, необходимость которых была поставлена на повестку музыкально-эстетического воспитания В. Н. Шацкой, а также О. А. Апраксиной, о которых мы упоминали в обзоре литературы. В соответствии с этим автором была проведена короткая лекция, в процессе которой получили свое освещение такие понятия, как: «культура», «музыкальная культура», «традиция», «национальная самоидентичность», «принцип эволюционности культуры». Феноменология культуры получила свою интерпретацию с точки зрения понимания ее как фундаментального проекта по «облагораживанию человека». Механизм передачи культурного базиса осуществляется в рамках традиции в составе той или иной национальной общности, которой каждый индивид, так или иначе, ощущает свою сопричастность. Синтез некоторых локальных национальных традиций с течением времени обрел международный статус, породив собой то, под чьим мы, собственно, подразумеваем *мировую классику*.

Лекционная подача материала чередовалась с постановкой тех или иных вопросов, которые служили базой для дальнейшего обсуждения: например, автор предложил порассуждать на тему эстетической значимости таких жанровых направлений, как рок, эстрада, а также их сравнения с традиционными видами музыкального искусства. В процессе обсуждения было очевидным, что сам вопрос не вызвал острого интереса. Классика и традиция представлялись как олицетворение отдаленного исторического прошлого, которое, по мнению участников, безусловно следует ценить, но современные течения в ряде случаев оказываются более «близкими и понятными». Свою артикуляцию получило упомянутое нами ранее и эстетически весьма важное противопоставление между «музыкой серьезной» и «музыкой легкой», о чем, в частности, писала О. А. Апраксина. Перед участниками были поставлены вопросы сочетаемости одного с другим, что, по замыслу автора, должно было послужить некоторым преддверием к вступлению в раздел, посвященный проблемам эстетике и ценностям.

В целях того чтобы разговор на тему национальных музыкальных традиций был более предметным, автор предложил вниманию участников несколько аудио- и видеозаписей, которые иллюстрировали традиционную музыку различных народов мира. В первую очередь была представлена китайская народная песня под названием «Жасмин» (кит. 茉莉花) в исполнении Чжана Шуньли, а также «Мотив драконьей лодки» (кит. 龙 船 调) в исполнении китайской певицы, педагога Пэн Иньлай. Обе песни строятся на традиционной для Китая пентатонике. Автор обратился к участникам с просьбой дать ассоциативную интерпретацию услышанных произведений. В дополнение к этому был предложен видеофрагмент из «Пекинской оперы», где зрители могли наблюдать элементы классической театрализации.

На следующем этапе работы в качестве материала для дальнейших размышлений на тему феномена национальной музыкальной культуры была предложена экспозиция индийской музыки, исполненной дуэтом «Рашми» на двух щипковых инструментах – ситаре и тамбуре. Исполнение отличалось ярким национальным индийским колоритом, что позволяло усматривать в этой музыке свои весьма необычные и изящные эстетические краски. Затем была воспроизведена известная греческая композиция «Сиртаки», сопровождающаяся традиционным греческим танцем. Для большей рельефности восприятия национальных музыкальных культур и их различий между собой автор предложил вниманию участников запись с экспозицией этнической африканской музыки, где преобладает ритм, а также венгерскую традиционную музыку в исполнении ансамбля «Juhos». Такой заметный разброс, который далеко не полон в настоящем случае, связан со стремлением на значительных контрастах проиллюстрировать феномен национальной музыкальной культуры, реализующийся в разных художественных парадигмах, но выражающий тот эстетический план бытия, который объединяет людей в единую национальную общность с единой ментальной основой. Все записи взяты из сети YouTube.

Завершением краткого обзора национальных музыкальных традиций послужила русская народная песня «Ах, ты степь широкая» и «Вниз по матушке

по Волге» в исполнении Государственного Академического хора Союза ССР под управлением А. В. Свешникова. Национальная музыкальная культура представляла бы собой самозамкнутое пространство, если бы ей не было некоторого антипода в лице транснациональных музыкальных течений, получивших свое распространение за пределами локальных традиций. Во многом такая музыка распространялась благодаря крупным религиозным течениям, из которых наибольшие масштабы (в особенности, в Европе) приобрело христианство. Это обстоятельство стимулировало к экспозиции нескольких записей григорианского хорала, а также барочной музыки И. С. Баха и классических произведений Л. В. Бетховена, В. А. Моцарта. Произведения этих композиторов представляют собой мировую классику, и участники, в той или иной мере, были знакомы с их творчеством.

На основе этого антипода «национальное-наднациональное» участникам предложено вернуться к роли музыкальных национальных традиций с учетом пройденного человечеством исторического пути. Этот тематический регистр определил обратное направление содержания самих занятий: от локального национального к наднациональному и затем вновь в национальное творческое сознание, но с учетом мировых достижений в области музыкального творчества. Данному тематическому разделу было посвящено 3 занятия.

Следующий программный пункт связан с темой, которая звучит, как **«История китайской музыки (традиция и современность)»**. Данная тема служит логическим продолжением предыдущей. В рамках реализации этого пункта программы на протяжении 4 занятий был сделан широкий обзор вопросов, связанных как с историей китайской музыки, так и с историей Китая в целом. Вниманию участников был предложен ряд аудиофрагментов, взятых из разножанровых произведений, которые ниже представлены более развернуто. Эта экспозиция позволила анонсировать тему последующих занятий и стимулировать интерес к самой теме. Далее автор выразил мысль о связи формирования жанров с особенностями тех или иных исторических эпох. Участникам было предложено начать ретроспективу с наименования китайских династий и указанием периодов

их правления, а также с хронологией эволюции музыкальной культуры Китая, которая нами приведена выше: 1) музыка Древнего Китая (III тыс. до н.э.-III в. н.э.); 2) средневекового: а) раннего (III в.-нач. XIII в.) и б) позднего (нач. XIII в.-1911 г.); 3) музыка Новейшего времени (1911-до наших дней).

По части иллюстрации древности, представляющей по большей части предмет археологии, нежели собственно музыковедения, представлена экспозиция фотографий древнейших струнных инструментов «цинь», а также ударных группы «бянь». Об исполнительством мастерстве и специфике того времени мы можем судить в основном гипотетически, что становится возможным благодаря методу регрессии к упрощению форм музыкального искусства, поскольку как логически, так и онтологически сложное проистекает из простого, а не наоборот. Участникам было предложено выдвинуть свои версии музыкального исполнительства того времени. На следующем этапе в качестве иллюстрации использовалось несколько аудиозаписей, воспроизводящих музыку древнего Китая в исполнении ряда инструментов: тростниковая флейта, скрипка, колокольчики, ансамбль ударных бяньчжун и др.

Критические сюжеты в истории музыки имперского и раннесредневекового Китая создали предпосылки к формированию представлений о том, как локальные традиции разрозненных территорий в результате взаимных противостояний способны синтезироваться между собой, образуя широкую социокультурную целостность, в которую интегрируются представители разных народностей. Эти исторические сюжеты освещались в двух вариантах – лекционный пласт работы в виде короткого рассказа и обсуждение. В частности, было отмечено, что в более древние времена доимперского и имперского Китая вокальное, сценическое и инструментальное исполнительство представляли собой единый целостный комплекс, однако в дальнейшем развитие китайской музыки эпохи средневековья идет по пути разделения, специализации и усложнения, благодаря чему инструментальное и вокальное творчество обособились, став самостоятельными видами искусства. Войны с соседями в XII веке, а также между империями Сун и Цзинь обернулись размежеванием юга и

севера, как, соответственно, и обособлением их художественных стилей: в северном преобладали ударные, темпоритм, а в южном – эмоциональная окраска, мелодическое начало. На севере Китая, где в тот период боевые действия развивались более активно, преобладание ударных, в большей степени выражающих настроение воинственности, получает свою психологическую трактовку

После этой исторической характеристики автор подвел участников к теме, связанной с эпохой династии Тан (618-907), период которой отмечен появлением так называемого «танского стиля». В качестве иллюстративного материала была использована аудиозапись под названием «Императорский танец эпохи Тан», а также фотопродукция древнейшей музыкальной иероглифической записи эпохи Тан, представленной нами в приложении. Самое широкое распространение в эту эпоху приобрел инструмент под названием «пипа», поэтому участникам предоставлен ряд фотографий с изображением его различных модификаций. Также продемонстрирована запись исполнителя Фан Цзинлуна, который реконструировал «пятиструнную пипу» эпохи Тан на основе исторических сведений. Мастерское исполнение данного музыканта весьма аутентично воспроизводит китайскую архаику, создавая яркий колорит звучания, позволяющего соприкоснуться с этой эпохой. Также вниманию участников были представлены изображения барабана-цзегу, арфы кунхоу, флейты дицзы и чиба, весьма популярных в период правления династии Тан.

Музыка позднесредневекового Китая обнаруживает обратную тенденцию – к синтезу направлений музыкального исполнительства. Соединение инструментальной музыки и пения с танцем и пантомимой, наметившееся еще в эпоху монгольской династии Юань (1271-1368) и Мин (1368-1644), послужило эстетической основой формирования возникшего впоследствии уже в эпоху династии Цин (1644-1911) жанра под названием «Пекинская опера». Появление этого жанра представляет собой одно из ключевых событий в эволюции китайской музыкальной культуры, поэтому участникам была предложена экспозиция нескольких фрагментов, так или иначе характеризующих специфику

данного исполнительского направления. Видеозапись арии из «Пекинской оперы» под названием «Опьяневшая Ян Гуйфэй» в исполнении певицы Ли Шаньлинь, а также фрагмент с названием «Преградив путь коню», исполненный дуэтом Янь Яньнань и Хао Цзе, воспроизвели тот эстетический колорит, который передает художественную парадигматику целой исторической эпохи, сыгравшей важную роль в развитии музыкальной культуры Китая, что сохраняет свою актуальность и на сегодняшний день. К этому автор присовокупил демонстрацию видеозаписи фрагмента из «Му гуйин», взятой из традиционной «Пекинской оперы».

Следующий блок вопросов, подводящий к завершению исторического обзора формирования и развития китайского музыкального искусства, был освещен с помощью коротких рассказов по периоду, начинающемуся с падения маньчжурской династии Цин (1911) и далее вплоть до настоящего времени. Также автором предлагалось участникам обменяться мнениями, впечатлениями и выдвижением тех или иных версий того, что отражено в рассказах. Данный способ преподнесения материала был направлен на выработку самостоятельности мышления, на развитие эмпатии и творческого воображения.

В качестве иллюстрации представлены записи китайских патриотических песен социалистического времени: «Песня китайского народного добровольца» (кит. 中国人民志愿军战歌), «Ода Родине» (кит. 歌唱祖国), «Солнце над степью» (кит. 太阳在草原上), «Ода красному солнцу» (кит. 红太阳松哥), а также народного фольклора: «Ранний иней» (кит. 早天雷), «Дождь хлещет по листьям бацяо» (кит. 雨打芭蕉), «Красивые пейзажи Сучжоу» (кит. 苏州好风光). Завершен этот блок экспозицией современных течений: эстрада представлена композициями: «Новогодня» (新年快乐), «Любить! Любить! Любить!» (кит. 爱！爱！爱！), китайский рок: «В зеркале» (кит. 镜子中), «Бесконечный поток» (кит. 川流不息).

Аудио- и видеоматериал, иллюстрирующий достижения мировой классики, частично был продемонстрирован в предыдущем программном блоке, посвященном «феномену национальной музыкальной культуры» (вплоть до

европейской классики). Настоящий сюжетный блок обогатился экспозицией небольших ознакомительных фрагментов творчества русских и европейских композиторов – представителей романтизма и модернизма XIX-XX вв.: П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова, Н. А. Римского-Корсакова, С. С. Прокофьева, Д. Д. Шостаковича; европейцев: Р. Вагнера, И. Брамса, Ф. Шуберта, Ф. Листа, А. Дворжака, а также К. Дебюсси, П. Хиндемита, Нововенской школы (А. Шёнберг). Кроме этого, автор познакомил участников с фигурой Джона Кейджа как яркого представителя музыкального постмодернизма.

Следующий программный пункт посвящен вопросам, связанным с **вокальным исполнительством**. Данна краткая характеристика анатомии и физиологии вокального аппарата, в контексте которой участникам представлена схема строения органов, участвующих в звукоизвлечении: легкие, диафрагма, строение гортани, где ключевая роль принадлежит голосовым складкам. Принцип натяжения в работе этих складок (связок) определяет *высоту вокального звука*. В соответствии с этим параметром проведена классификация вокальных голосов снизу вверх: бас (профундо, центральный бас, высокий, баритон), тенор (драматический и лирический), контральто и меццо-сопрано, а также сопрано (драматическое, лирическое, колоратурное). Каждое классификационное звено сопровождалось иллюстрациями соответствующих этим голосам аудиозаписей.

Участникам предложено воспроизвести глиссандо с максимально низкого до максимально высокого звука и обратно вниз несколько раз, что получило свою физиологическую трактовку на представленной анатомической схеме. Также освещены вопросы, характеризующие специфику работы резонаторов – верхних (головных) и нижних (грудных), что непосредственно влияет на характер издаваемого вокального звука. Данный принцип закладывается в основание того, под чем подразумевается *манера вокального исполнения*.

Автором в порядке эксперимента продемонстрированы две манеры – «открытая», характерная, в частности, для русского народного фольклора, и «округленная», воспроизводимая в рамках академического стиля пения. С другой стороны, показан принцип работы грудных и головных резонаторов: например,

носовой прием, практикующийся в эстрадном пении, который создает специфическую тембральную окраску звучания и стилистику, присущую определенным жанрам вокального исполнительства. Автор отметил естественность такого инструмента, как человеческий голос, который нельзя настроить наподобие инструментов, изготавливаемых руками человека. Отсюда одним из ключевых аспектов вокального исполнительства является интонация, понимаемая как способность точно воспроизводить нужную высоту звучания. Участникам был предложен ряд соответствующих упражнений на интонирование – как частное (по 3 человека), так и совместное (всем составом), как в пределах одного-двух тактов, так и на протяжении десяти тактов. В качестве материала для упражнения была взята китайская песня под названием «Кандинская песня о любви» (кит. 康定情歌), распространенной в провинции Сычуань.

После данного тематического обзора в рамках рассмотрения темы вокального исполнительства автор перешел к характеристике двух его принципиально разных парадигм: *сольное исполнительство и хоровое*. Основной концептуальный посыл сводился к следующему положению: если в сольном пении исполнителю открыто больше творческой свободы, где он способен воспроизвести ту или иную тембральную окраску, манеру, то хоровой жанр накладывает определенные ограничения, предписывающие необходимость встраиваться в ансамбль, в совместное действие с другими исполнителями. Участникам продемонстрировано несколько видеозаписей: «коллекция китайских песен об искусстве» (кит. 中国艺术歌曲合集) в исполнении баритона Ши Ицзе, запись сопрано Дилибайэр, которая исполнила песню «Научи меня не скучать по нему» (кит. 教我如何不想他) на концерте в Пекине в 2006 году, а также дуэт Ю Куэйчжи и Ли Шэнсу «Любовь бабочки» (кит. 蝶恋) – фрагмент «Пекинской оперы».

Хоровой блок был представлен композицией «Прекрасные луга – мой дом» (кит. 美丽的草原我的家), которая исполнена Государственным хором Большого театра в Пекине, а также фрагментом спектакля под названием

«Кантата Желтой реки» (кит. 黃河大合唱) композитора Сянь Синхая для оркестра, хора и солистов в исполнении Большого хора и Китайского национального оркестра. Вниманию участников был представлен и «Филармонический хор мальчиков», исполнивший композицию «Счастливый Наадам» (кит. 欢乐的那达慕), дирижер – Сунь И, партия фортепиано – Чжан Юань. Экспозиция данного аудио- и видеоматериала послужила яркой иллюстрацией различий, характеризующих специфику двух направлений вокального исполнительства.

Основная интенция данного тематического блока, иллюстрирующего существенные различия между сольным и хоровым пением, была направлена на выработку способности участников в процессе совместного воспроизведения песен генерировать в себе творческую эмпатию друг к другу, умение друг друга слушать и ощущать свою сопричастность общему исполнительскому делу. В рамках данного блока особую актуальность прибрели рекомендации В. П. Матониса: как о «воспитании культурного слушателя», так тот концептуальный вектор, который отвечает «феноменологическому подходу» к пониманию музыкальной эстетики, что данным автором, напомним, противопоставлялось ее «экспрессионистской» интерпретации. Реализация данного программного пункта осуществлялась на протяжении 5 занятий.

Инструментальное исполнительство представило следующий тематический раздел. В предварительной лекционной части автор отмечает, что в отличие от человеческого голоса, музыкальный инструмент представляет собой искусственно созданное изделие, акустические характеристики которого регулируются теми или иными средствами. Инструмент также подлежит настройке, чего никак нельзя сделать с человеческим голосом. Звук как физическое явление представляет собой колебательные движения акустических волн. Источник таких колебаний применительно к музыкальным инструментам служит одним из принципов их классификации, включающей три основные разновидности: 1) духовые (колебания происходят от давления потока воздуха); 2) струнные (механическое воздействие); 3) ударные (колебания на твердой

поверхности). Источник звука не единственно возможный способ распределения инструментов по группам: критерием может служить материал изготовления (дерево, металл), способ звукоизвлечения (лабиальные, мундштучные, язычковые – в духовых, щипковые, смычковые – в струнных).

После краткой характеристики основных принципов классификации музыкальных инструментов автор перешел к их экспозиции, начиная с инструментов общемирового уровня известности: фортепиано (рояль), семейство скрипичных (скрипка, альт, виолончель, контрабас), духовые инструменты (труба, туба, тромбон, валторна, кларнет, гобой, фагот, саксофон, флейта), а также несколько ударных (барабаны, тарелки, ксилофон, вибрафон, колокольчики, литавры, бубен, треугольники). Завершив этот краткий экскурс, экспериментатор приступил к обзору собственно китайских музыкальных инструментов. Ключевую роль в реализации данного раздела в его информативном плане сыграли труды автора Лю Гэ. В качестве предварительного ознакомления вниманию участников был предложен состав материалов, из которых изготавливается весь музыкальный инструментарий древнего Китая: шелк (絲 си), бамбук (竹 чжу), дерево (木 му), камень (石 ши), металл (金 цзинь), глина (土 ту), тыква (匏 пао), кожа (革 гэ).

Данный компонент работы также включил в себя иллюстрацию иероглифики крупным планом с ее графическим комментарием, в рамках которого был озвучен принцип *иероглифических ключей* (смысловых классификаторов китайской записи), что представило заметный интерес русскоязычного сегмента участников. Внедрение подобных элементов в работу позволило несколько «разбавить» преподносимый материал, сделать его менее монотонным, а также стимулировать участников к расширению кругозора, что представляется одним из важных аспектов эстетического воспитания в целом.

Обзор китайского музыкального инструментария было предложено начать с экспозиции щипковых, представленных следующими традиционными инструментами: пентатонически настроенный семиструнный «цинь» (кит. 琴),

четырехструнная «пипа» (кит. 琵 琶), «чжен» (кит. 筝), трехструнный «сансянь» (кит. 三 弦), а также «жуань» («юань») (кит. 阮), четырехструнный инструмент с ладами на грифе. В качестве иллюстрации представлена композиция «Засада со всех сторон» (кит. 十 面 埋 伏), исполненная китайским виртуозом игры на пипе Лю Дэхаем, а также произведение «Бегущая вода» (кит. 流 水) в исполнении Ли Сянтина на гуцине. Завершен обзор щипковых иллюстрацией китайских гуслей «сэ» (кит. 瑟). Участникам предоставлены снимки и аудиозаписи звучания этих инструментов. В качестве домашнего задания автор попросил самостоятельно прослушать несколько композиций в исполнении щипковых по ссылке, которая также была дана.

Класс *смычковых* представлен следующими инструментами: «ячжен» (кит. 轧 筝) и «хуцинь» (кит. 胡 琴), известный в нескольких модификациях, к числу которых относятся эрху и наньху. Была продемонстрирована видеозапись композиции «Чайка и цапля уходят от цивилизации», букв. «забывают» (кит. 鸥 鸥 忘 机), что метафорически трактуется как их близость природе. На записи представлен дуэт *гуцинь и эрху*.

Также автором представлен класс китайских духовых инструментов двух типов: губные и язычковые. Губные – различные модификации традиционной китайской флейты «дицзы» (кит. 笛 子), «пайсяо» (кит. 排 簫 – флейта с 12 (или 16) бамбуковыми стволами). В качестве иллюстрации для просмотра поставлена композиция «У воды» (кит. 在 水 一 方) в исполнении Ду Цуна. Второй тип язычковых «гуань» также был представлен вниманию участников в виде «соны» и «шэнна». Озвучена запись игры на «соне», а также короткий рассказ об инструменте «шэн» и принципах его работы.

В завершение обзора китайских музыкальных инструментов была представлена группа *ударных* в нескольких своих видах и подвидах: «цин», в диапазон которого помещены тэцин, бяньцин и др., и «чжун» – вид ударных, представляющий собой различные по форме и величине колокола. Этот вид имеет

определенную высоту звучания. Второй вид – с неопределенной высотой звучания: *барабаны* группы «гу» – тангу, ягу, бандыгу; *бубны*: дяньгу, бацзяогу и др., а также инструмент «пайгу», включающий в себя 5-6 литавр.

В заключении было продемонстрировано несколько разных по характеру композиций в исполнении Китайского национального оркестра: «Сочетание семи цветов» (кит. 七彩之和) из первой части «Песни зеленого ветра» (кит. 绿·风之歌) с выразительным соло эрху, «Приказ генерала» (кит. 将军令), дирижер – Лю Ша, а также «Шелковый путь» (кит. 丝绸之路), дирижер – Ли Синьцяо, и «Танец народа Яо» (кит. 瑶族舞曲). На реализацию данного тематического блока потребовалось 5 занятий.

Следующие две темы «*Основы музыкальной грамотности*» и «*Средства музыкально-исполнительской выразительности*» структурированы в полном соответствии с разработанной программой. Основными компонентами в развитии *музыкальной грамотности* представлены: знание интервалики, принципов лада, аккорда, ритмики, нотной записи. Весь материал демонстрировался с помощью находящегося в аудитории фортепиано. Участникам были показаны все интервалы от примы до октавы в рамках до-мажорной гаммы. Затем была показана минимальная интервальная единица – полутон, а также соответствующий ей принцип хроматизма. На основе этого автор проиллюстрировал применение «высоких» и «низких» ступеней в виде нескольких последовательностей, которые были исполнены в пределах октавы. Разные их конфигурации позволили сформировать понятие лада, куда в качестве особенного вошла неоднократно ранее упоминаемая пентатоника. Участникам предложен вопрос: в чем состоит особенность пентатоники и ее принципиальное отличие от всего, о чем идет речь? Автор подвел к ответу: данный звукоряд не имеет полутонов.

В числе семиступенных названы наиболее известные лады, запланированные в программе: ионийский, дорийский, фригийский, лидийский и т.д. Перед участниками были поставлены задачи воспроизвести разные лады от

различных нот, включая черную клавиатуру. Требовалось подойти к этому чисто математически. Часть участников проявила заметную активность, по одному человеку подходя к инструменту и решая поставленную задачу. Остальной части потребовалась некоторая поддержка, и автор попросил «сильное звено» подключиться и совместными усилиями достичь желаемого результата.

От освоения интервалики, отработки ладовых соотношений ступеней в составе звукоряда автор перешел к основным принципам гармонии. Был поставлен вопрос: если разделить октаву наполовину, какой интервал мы получим, но с тем условием, чтобы он не диссонировал основному тону? В результате пришли к интервалу «квинта». На основе этого был продемонстрирован «квинтовый круг», начиная от ноты «до» вверх, что представило область «диезных тональностей», и вниз – область «бемольных тональностей» (в количестве до 6 знаков). Квинту, в свою очередь также было предложено разделить наполовину – была получена терция. Итак, первая, третья и пятая ступени – то сочетание, которое в совокупности образуют важнейшее и азбучное понятие в музыкальной гармонии – *трезвучие*. К нему сверху была добавлена еще одна терция, что привело к образованию *септаккорда*. В контексте изложенного автор перешел к особой роли третьей ступени, качество которой определяет «мажор» (высокая третья) и «минор» (низкая третья). Не все участники смогли внятно объяснить между ними разницу.

В рамках данного тематического блока был затронут вопрос *метра и темпоритма*. Продемонстрировано несколько размеров: двудольный, трехдольный и четырехдольный. В порядке эксперимента автор ставил различные задачи, связанные с умением с помощью стука воспроизвести те или иные ритмические рисунки. Одним из наиболее сложных заданий оказалось воспроизведение дуолей и триолей разными руками одновременно.

Нотная запись представила собой еще один подраздел данного блока. На доске был начертен пятилинейный нотный стан, на котором иллюстрировалась запись в двух ключах – *скрипичном* и *басовом*. Отправной точкой послужила нота «до» первой октавы, которая в скрипичном ключе располагается на

дополнительной горизонтальной черте под нижней строкой, а в басовом – также на дополнительной черте над верхней строкой. Участникам было предложено рассчитать местоположение той или иной ноты в обоих ключах. Это средство оказалось удобным с точки зрения мнемотехники и понимания принципов расположения нот на нотном стане. Реализация данного блока потребовала 6 занятий.

Следующий раздел, во многом связанный с предыдущим, посвящен **музыкально-исполнительской выразительности**. До этого времени речь шла о «математических» аспектах музыки, имеющих свой логический ряд, свою константность и «рассчитываемость». Но основной посыл автора эксперимента был дополнен мыслью о том, что музыку, как важнейший вид искусства, характеризуют не количественные составляющие, а именно эмоционально-эстетический план ее выразительности. Наличие структурообразующих компонентов представляет собой лишь необходимое условие существования музыки, без которой она превратилась бы в хаос. Однако самая высокая ступень реализации музыкального искусства принадлежит художественной мысли. И в зависимости от того, как мы ее оформляем, доносим слушателю, мы можем говорить о музыке в ее собственном эстетическом значении.

Воспроизведение того или иного фрагмента музыкальной композиции можно замедлить или ускорить, исполнить громче или тише, изобразить порыв, страсть, спокойствие, печаль, выразить какой-либо художественный образ, характер. Вся эта палитра эстетической выразительности возможна благодаря наличию в музыке богатейшего инструментария, в диапазон которого входит темп (агогика), громкость (нюанс, динамика), способ звукоизвлечения (темпер, штрих), характер воспроизведения музыкальной фразы. На этапе реализации данного программного пункта участникам ставились задачи по принципу «от простого к сложному». Началом послужило умение воспроизвести штрих – связно (легато) и отрывисто (стаккато), а также найти между ними середину. В диапазон этой середины помещены различные штриховые оттенки, получившие в

исполнении автора свое воспроизведение и терминологическую артикуляцию: деташе, маркато, нон-легато, тенуто.

Участникам было предложено голосом воспроизвести несколько простых мелодических рисунков разными тембрами, изображающими *робость, недоумение, развязность, издевательство, хамство, благородство*. Эти задачи были направлены на выработку контрастности в восприятии субъектом своих действий с возможностью «посмотреть на себя со стороны», что, по мнению автора, представляет собой важную часть эстетического, а также этического воспитания.

Все тематические позиции данного блока, включая темп, агогику, нюанс, динамику, штрих, характер получили свое терминологическое освещение, заявленное в тексте самой программы в соответствующем параграфе. В дополнение к этому участникам было предложено несколько разнохарактерных фрагментов произведений, взятых из русской оперной классики: «Евгений Онегин» П. И. Чайковского, «Садко» Н. А. Римского-Корсакова, «Алеко» С. В. Рахманинова. Была поставлена задача выразить свои ассоциации, а также реконструировать эмоционально-художественный план этих фрагментов. Затем в контексте такого подхода участникам было предложено сделать то же самое в отношении к китайской музыке. Были взяты представленные выше произведения: «Сочетание семи цветов», «Шелковый путь», «Приказ генерала» (оркестр), «Прекрасные луга – мой дом», «Кантата Желтой реки» (хор), «Любовь бабочки» (соло). Такой подход к восприятию разной по характеру происхождению музыки, по замыслу автора эксперимента, должен был генерировать в участниках стремление к широте кругозора, а также интерес, как к межкультурному диалогу, так и живому диалогу с обществом, что представляется нам важным компонентом музыкально-эстетического воспитания. Завершился этот блок совместным разучиванием по нотам традиционной китайской песни «Жасмин». Реализация данного пункта программы заняла 6 уроков.

Последний раздел как завершительный этап формирующей части эксперимента был представлен обширной темой «**Эстетические ценности как**

неотъемлемая часть фундаментального проекта культурного преобразования окружающего мира». В связи с тем, что специфика самой темы имеет ярко выраженное философское содержание, формат занятий во избежание изнурительной для подростков монотонности предполагал разнонаправленность своей реализации: от бесед и обсуждений до отработки тех или иных исполнительских приемов на материале различных песен.

В процессе бесед на повестку были поставлены остросюжетные вопросы, связанные с положением музыки в современном мире и ее дальнейшими перспективами. В качестве гипотетического примера была смоделирована ситуация, при которой воображаемый исполнитель на гитаре, имея внешне вызывающие неопрятный вид, производит хаотичные удары по струнам в сопровождении громкого крика. Был поставлен вопрос: можно ли это считать искусством? Ответ был отрицательным. При второй попытке поставить аналогичный вопрос моделируемая ситуация оказалась не столь выразительной – в качестве примера были взяты рок-концерты, где время от времени также происходят те или иные казусы, но исполнение имеет свою музыкальную организованность. Данный вопрос приобрел уже отчетливые черты своей дискуссионности: часть участников выразила мнение о том, что никакие девиантные казусы на музыкальных концертах неприемлемы, хотя сам жанр имеет право на существование, часть сочла, что эти издержки неизбежны, поскольку человеку нужен «выплеск энергии», а некоторая часть выразила сомнение в красоте и конструктивности самого жанра. Постановка таких злободневных вопросов имела целью вовлечь участников в дискуссионное поле, что могло бы их замотивировать к дальнейшим совместным размышлениям.

В продолжение темы автор произвел отсылку к истокам самого вопроса: что такое искусство и на что оно направлено изначально? В свете этого получило свою артикуляцию понятие «культуры» как «проекта по облагораживанию», о чем частично говорилось в самом начале курса применительно к «феномену национальной музыкальной культуры». Дальнейшее развитие дискуссии сопровождалось вопросами о том, нужна ли музыке традиция? Может ли

искусство быть отдельным от нравственности? Нравственность трактуется как неотъемлемое условие «облагораживания», без которого отношения между людьми рисуют превратиться в хаос взаимных противостояний.

Культура, искусство, их «облагораживающая» роль ведут к комфортной среде совместного обитания людей друг с другом. Это предполагает возведение человеком себя от «низшего» к «высшему». Это «высшее» служит объединителем, чему и соответствует искусство, понимаемое в кантовском смысле слова как «территория общих эстетических суждений». Согласие «внешнее» между людьми возникает благодаря согласию «внутреннему», т. е. между компонентами произведения искусства (А. Баумгартен). Также и эстетика представляет собой внешний коррелят того внутреннего явления, под которым мы подразумеваем *нравственность, этику*. Без нее искусство становится неаутентичным и имеет лишь подражательный характер. Отсюда фундаментальным свойством культуры как проекта по «облагораживанию» является *способность объединять*: внутреннее с внешним, этическое с эстетическим, настоящее и будущее с прошлым, людей друг с другом. Таким образом, традиция играет ключевую онтологическую роль в исторических судьбах искусства. Без традиции творческий субъект выпадает из истории и времени (Ж. П. Сартр).

Не менее важным оказывается трансляция эстетических ценностей в социокультурное пространство, что осуществляется благодаря способности к эмпатии другим. Исходя из этой предпосылки, запросы современного общества, состав которого по музыкальным предпочтениям весьма неоднороден, должны быть понимаемы, «прочитываемы», но при этом направляемы в сторону фундаментального «облагораживания». Дальнейшая реализация данного блока осуществлялась в виде вкраплений в процесс совместного хорового музицирования тематических компонентов когнитивной и аксиологической направленности: ставились вопросы исторического контекста, нравственной и художественной оценки, уместности тех или иных эстетических решений и т.д. Свою актуальность получили труды указанных нами в параграфе 1 авторов: Л. С.

Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Г. П. Овсянкиной, Г. Г. Коломиец, Б. Т. Лихачева, В. П. Матониса, Н. А. Крюковой, Чжао Цзинь. Данный заключительный раздел реализовывался на протяжении 6 последних занятий.

2.3. Анализ динамики развития эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования

Для проведения дальнейшего анализа динамики эстетического воспитания подростков необходимо осуществить корреляцию между *показателями* и теми *тематическими блоками*, которые разработаны нами в программе самого курса. Для наглядности перечислим названия данных показателей: *акцентуация и поведенческая активность, коммуникативность, эмпатия, созидательная деятельность, эстетическое развитие, ценностное мышление, знакомство с китайской музыкой, знание основ музыкальной грамоты, исполнительские навыки*.

Выше мы группировали эти показатели по трем основаниям: «субъект сам по себе», «субъект в отношении к другим субъектам», субъект в отношении к окружающему миру в целом». Эти три основания были релевантны в вопросе разработки плана диагностики. На этапе же самого анализа динамики процесса эстетического воспитания с учетом того, что некоторые из этих показателей были объединены в другие блоки, потребовалась их дальнейшая перегруппировка, также распределившаяся по трем основаниям, но с иными смысловыми акцентами: первая группа представляет «личностно-характерологический ряд»,

куда нами помешены: *поведенческая активность, коммуникативность, эмпатия*; вторая группа выражает «мировоззренческий ряд»: *созидательная деятельность, эстетическое развитие, ценностное мышление*; наконец, третья группа представляет «когнитивно-компетентностный ряд»: *знакомство с китайской музыкой, знание основ музыкальной грамоты, исполнительские навыки*.

Каждый из этих трех рядов включает в себя по три показателя. Ниже представлена таблица, иллюстрирующая коррелятивный план соотношения между показателями и тематикой занятий по семи пунктам разработанной нами программы. Горизонтальный ряд отображает *показатели*, вертикальный – *темы занятий*. Релевантность показателей относительно тех или иных тем изображается знаком «+», отсутствие ее – знаком «-», условная связь – знаком «(+)

.

Таблица 1. Связь показателей с темами занятий

| | | Показатели | | | | | | | | |
|------------------------------|-----|---------------------------|-----------------|----------|-----------------------|--------------|-----------|-----------------------------|------------|--------------|
| Темы занятий | ряд | Личностно-характерологич. | | | Мировоззренческий ряд | | | Когнитивно-компетентностный | | |
| | | Повед. активн. | Ком-муникативн. | Эм-патия | Сози-дат. деят. | Эстет. разв. | Цен. мышл | Кит.муз. | Муз. грам. | Исп. навы-ки |
| 1.Феномен нац. муз. культуры | (+) | + | + | + | + | + | + | + | - | - |
| 2.История китайской музыки | (+) | (+) | + | + | + | + | + | + | - | - |
| 3.Вокальное исполнение | (+) | (+) | + | + | + | + | + | + | - | (+) |

| | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|---|---|---|---|-----|---|-----|
| -тво | | | | | | | | | |
| 4.Инструмент. исполнит -тво | (+) | (+) | + | + | + | + | + | - | (+) |
| 5.Основы муз. грамотно сти | (+) | - | - | - | - | - | (+) | + | + |
| 6.Средств а муз.- исполнит. выразите льности | (+) | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 7.Культи рное преобраз ование окруж. мира | (+) | + | + | + | + | + | + | + | + |

Вертикальный ряд (темы занятий) представляет собой *сумму условий*, по которым изменяются показатели, отраженные в горизонтальном ряде. Отсюда содержание программного курса занимает подчиненное положение относительно показателей, которые предполагается повышать с помощью занятий. Сами занятия, таким образом, представляют собой средства реализации экспериментального проекта в целом.

Как мы можем видеть из таблицы, «личностно-характерологический ряд» обладает наибольшей пестротой. Например, возьмем этот ряд применительно к теме 2 занятий – «История китайской музыки». Знание этой темы способствует (соответствует знаку «+») эмпатии, герменевтическому пониманию китайской музыкальной специфики, условно может развивать (знак «(+»)) коммуникативность, но при этом никак не влиять (знак «-») на *поведенческую активность*. Конечно, сам факт обладания знаниями и их накопления в подростковом возрасте может эту акцентуацию в ряде случаев усиливать, но мы берем в расчет те ситуации, которые отражают наиболее вероятный сценарий дальнейшего развития.

Такой показатель, как «поведенческая активность», в данной раскладке приобретает особый статус, поскольку его связь с содержанием занятий имеет условный характер, в отличие от большинства других показателей, где эта связь прослеживается наиболее отчетливо. Задача экспериментатора заключается в направлении (перенаправлении) этого свойства характера в созидательное русло, поскольку как *излишняя активность*, так и *излишняя инертность* могут играть и разрушительную, и созидательную роль. Задачей контрольного этапа представляется анализ функциональности этого показателя, направленности его реализации и динамики изменений, если таковые будут зафиксированы.

Также обратим внимание на слабую коррелируемость такой темы занятий, как «Основы музыкальной грамотности». Для прояснения данной проблемы приведем в качестве примера ряд вполне моделируемых ситуаций, нередко наблюдаемых в нашей повседневности. Человек может быть музыкально неграмотным, но иметь хороший ценностный и эстетический вкус, а также богатый созидательный потенциал. По этой причине все три показателя, представляющих *мировоззренческий ряд*, проходят под знаком отсутствия прямой корреляции с темой, посвященной «музыкальной грамотности».

Несколько других примеров: человек может «петь по слуху», но при этом не знать нотных знаков. Человек способен что-то «подобрать по слуху» на инструменте, не будучи знакомым с тем, как это записывается графически.

Можно знать историю китайской музыки, при этом совершенно не владея сольфеджио. Знакомство с историей музыкальной культуры Китая само по себе не повышает уровень знаний сольфеджио, представляющего собой отдельную специфическую область. Влияет ли знание основ музыкальной грамоты на характер личности? Прямой корреляции опять-таки не прослеживается, в связи с чем в таблице по вышеуказанным позициям фигурирует знак «-». *Музыкальная грамотность* выражает статический план познаний, чем и объясняется ее низкая корреляция с большинством показателей, в основном ориентированных на анализ динамических процессов.

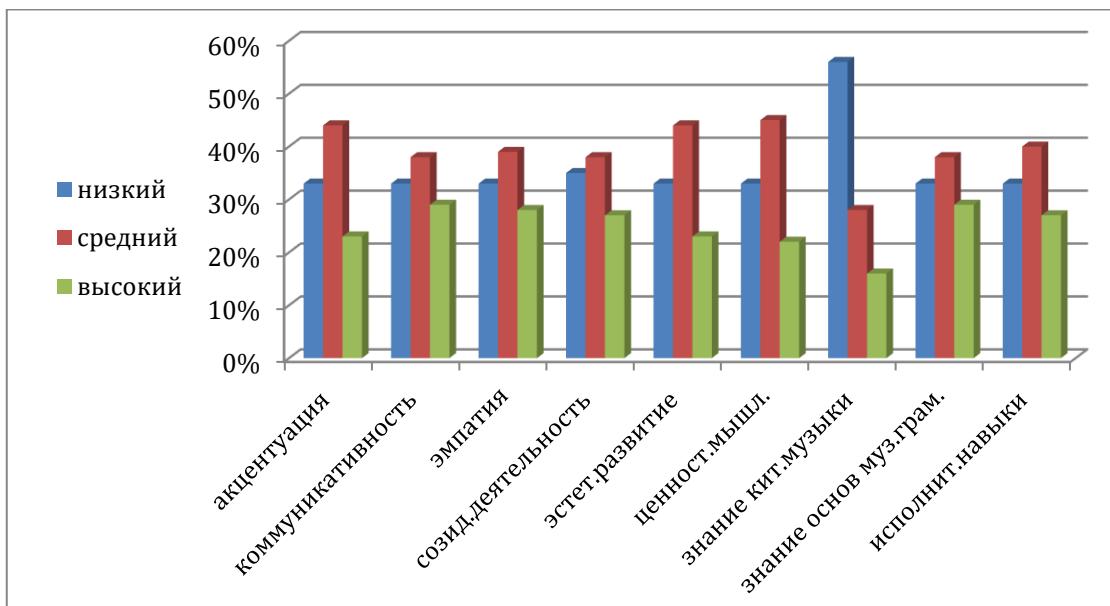
В дополнение к сказанному обратим внимание также на показатель «коммуникативность». Знание истории китайской музыки относится к факторам, лишь благоприятствующим развитию этого показателя, оказывая косвенное воздействие (знак «(+»)) на субъекта. Задача экспериментатора максимально «раскрыть» употребляемые в обозначении скобки, доведя состояние *возможного* до состояния *действительного*.

Перед тем, как перейти непосредственно к самому анализу динамики развития эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая, представим показатели в процентах по тем участникам в составе 18 человек, которые были привлечены к экспериментальной работе на ее формирующем этапе:

- *поведенческая активность*: низкий уровень – 6 (33%), средний уровень – 8 (44%), высокий уровень – 4 (23%);
- *коммуникативность*: низкий уровень – 6 (33%), средний уровень – 7 (38%), высокий уровень – 5 (29%);
- *эмпатия*: низкий уровень – 6 (33%), средний уровень – 7 (39%), высокий уровень – 5 (28%);
- *созидательная деятельность*: низкий уровень – 6 (35%), средний уровень – 7 (38%), высокий уровень – 5 (27%);
- *эстетическое развитие*: низкий уровень – 6 (33%), средний уровень – 8 (44%), высокий уровень – 4 (23%);

- *ценностное мышление*: низкий уровень – 6 (33%), средний уровень – 8 (45%), высокий уровень – 4 (22%);
- *знакомство с китайской музыкой*: низкий уровень – 10 (56%), средний уровень – 5 (28%), высокий уровень – 3 (16%);
- *знание основ музыкальной грамоты*: низкий уровень – 6 (33%), средний уровень – 7 (38%), высокий уровень – 5 (29%);
- *исполнительские навыки*: низкий уровень – 6 (33%), средний уровень – 7 (38%), высокий уровень – 5 (29%).

График 1. Исходные показатели



Эти исходные количественные данные послужили точкой старта в проведении эксперимента. В процессе реализации первого тематического блока, посвященного **«феномену национальной музыкальной культуры»**, за основу были взяты следующие показатели: коммуникативность, эмпатия, созидательная деятельность, эстетическое и ценностное мышление, а также условно мы приняли во внимание поведенческую активность. По первому блоку было проведено три занятия. Первое из них составило экспозиционный план, в рамках которой была поставлена проблема, связанная с феноменологией национальной музыки.

Участникам предложен ряд аудио- и видеозаписей, послуживших материалом для дальнейшего обсуждения. Данную тематику участники восприняли с заметной долей равнодушия и отстраненности. Также не фиксировался какой-либо значительный интерес к понятиям: «культура», «музыкальная культура», «традиция», «национальная самоидентичность». В процессе беседы выделилось наиболее активное звено в составе 3 человек, которые пытались как-то оппонировать автору. В регистр полемически насыщенных проблем попали темы, связанные с современностью и ее ощутимого отличия от традиции. Под концептом необходимости умения спорить, доказывать, опровергать и отстаивать свою точку зрения автор предложил ряд дискуссионных вопросов, в основном стараясь стимулировать активность «среднего звена», которое, по задумке экспериментатора, могло оказать влияние на «отстающих» и тех, кто индифферентен к обсуждаемым проблемам. На передовые рубежи исследования на данном этапе были выдвинуты показатели, связанные с эстетическим и ценностным мышлением, а также с коммуникативностью, эмпатией и созидательной деятельностью. Это позволило укрепить установившийся контакт между всеми участниками, включая самого автора.

На двух последующих занятиях, обогащенных совместным вокальным воспроизведением ладов, взятых из различных музыкальных традиций, а также прослушиванием записей участники стали проявлять интерес к самой теме национальной музыки. Шесть из 18 человек на протяжении двух занятий, впрочем, не выразили никакого интереса к обсуждаемым проблемам. Напротив, четверо из всех участников проявили наибольшую активность. К концу второго занятия по данному блоку заметно активизировалось звено в количестве 8 со «средними показателями». Они принимали участие в дискуссии наряду с самыми активными. Несколько скованнее себя показал китайский сегмент присутствовавших.

К третьему, заключительному по данной теме, уроку все участники явились на занятие гораздо более подготовленными, предложив экспериментатору даже несколько найденных ими ссылок, из чего можно сделать

вывод, что в домашних условиях они самостоятельно ознакомились с музыкальными традициями различных народов мира, которые не демонстрировались автором. Данный этап наметил позитивную динамику развития таких качеств, как *коммуникативность, эмпатия, созидательная деятельность, эстетическое и ценностное мышление*. *Поведенческая активность* в отношении к тем, кто отличался замкнутостью, несколько «сгладилась», сдвинувшись в сторону открытости и диалогичности. У некоторой части присутствовавших, впрочем, она осталась на прежних позициях.

Второй тематический блок был посвящен знакомству с **историей китайской музыки, ее жанрами и инструментами**. Критериальной базой послужил почти тот же блок показателей, что и в предыдущем разделе. Состав участников резко разделился на тех, кто знаком с китайской музыкой, и тех, кто фактически о ней ничего не знает. Второе звено состояло из русскоязычных участников. Максимальным достижением оказалось только их знакомство с пентатоникой. И лишь один русскоязычный участник (девушка, сопрано, 15 лет) озвучил некоторые особенности китайской культуры, включая принцип иероглифической записи, традиционную игру на флейте, пентатонику, начало истории Китая, восходящее к нескольким тысячам лет до н.э. Также данный участник произнес этоним древнего китайского народа «хань», что дало основания автору оценить ее уровень познаний в этой области как «средний». Среди китайского сегмента преобладал «средний показатель»: лишь четверо были оценены по «высокому баллу», а двое – по «низкому».

Экспозицию жанров китайской музыки автор начал с фрагментов нескольких разноплановых произведений, послуживших введением в данную тематику. Автор выразил мысль о необходимой взаимосвязи времен и поколений, благодаря которой мы имеем весь спектр музыкальных жанров и арсенал художественных средств. После этого экспериментатор перешел собственно к историческому обзору. Лекционный пласт работы очень быстро «наскучивал», и коллеги время от времени отвлекались от участия в процессе. Чередование рассказа с различного рода иллюстрациями, а также поясняющими примерами-

аналогиями взятыми из повседневной жизни, позволяли автору на время завоевывать внимание участников.

Данный тематический блок отрабатывался на протяжении 4 занятий. Динамическая составляющая имела нестабильный характер: в некоторых случаях наметилось усиление акцентуации, отстраненность, ослабление эмпатии, снижение уровня эстетических и ценностных суждений. Китайский состав участников не смог внятно артикулировать мысль о ценности китайской музыкальной традиции, сведя ответ к тому, что «так принято». Русскоязычный сегмент не показал большой эмпатии к китайской музыке, временами демонстрируя две защитные реакции – иронию и отстраненность.

Положительность динамики по большей части отразилась на когнитивной стороне вопроса – обогащением участниками собственных познаний, которые на заключительном этапе реализации этого блока проявились в их самостоятельном желании найти ряд аудио- и видеоматериалов и предоставить коллегам. К концу занятий по данному блоку участники продемонстрировали способность твердо ориентироваться в названиях некоторых исторических периодов развития китайской музыки, наименованиях жанров, а также китайского музыкального инструментария.

Блок, связанный с **вокальным исполнительством**, оказался одним из самых продуктивных. Участники заметно «оживились», демонстрируя выраженный интерес к данному исполнительскому жанру. Объясняется это тем, что подавляющее большинство присутствовавших на занятиях имели некоторый опыт хорового пения в прошлом, что также можно видеть из данных представленных нами выше таблиц. Тематический блок реализовывался на протяжении 5 уроков.

В целях большего обобщения анализ динамики мы можем произвести блоками – по трем группам критериев: *личностно-характерологический, мировоззренческий и когнитивно-компетентностный*. По позиции личностно-характерологической за это время наметилась устойчивое преобладание среднего уровня в *поведенческой активности и проявлениях максимализма*, где низкий

показатель снизился, а высокий, напротив, повысился. Также заметно вырос средний показатель в *коммуникативности*. Наибольшее внимание обращает на себя критерий, характеризующий *эмпатию*. Здесь отмечена кардинальная переакцентировка между низким и высоким уровнями по сравнению с предыдущим блоком: середина фактически осталась на прежних позициях, а низкий и высокий уровни «поменялись местами»: низкий показатель перешел в средний, заместив предыдущий состав, а средний – в высокий.

Это само по себе в рамках данного эксперимента засвидетельствовало высокий педагогический потенциал вокального искусства, способствующего сближению исполнителей друг с другом. И хотя мы не можем игнорировать фактор подготовленности участников (возможно, при полном отсутствии всякой подготовки мы получили бы иной результат), все же при этом мы вынуждены констатировать наличие в совместных исполнительских действиях их консолидирующей роли, способной объединять субъектов творческого процесса.

В частности, эмпатия выразилась в том, что участники смогли совместно выполнять те художественные задачи, которые они оказывались неспособными решить поодиночке. Развитие эмпатии также зафиксировалось в общей эмоциональной атмосфере, при которой, например, присутствующие улыбались или даже смеялись там, где это для большинства из них представлялось уместным, и, напротив, могли проникновенно реагировать на ту или иную грустную историю, которая сопровождала экспозицию какого-либо произведения. Совместные позитивные эмоции в особенности были отмечены на этапе отработки манер звукоизвлечения, где участники смогли реализовать свой творческий потенциал с большим размахом.

Мировоззренческий блок, представленный «созидательной деятельностью», «эстетическим развитием» и «ценостным мышлением», также в целом наметил положительную динамику: средний показатель оказался более устойчивым, высокий при этом поднялся, а низкий снизился. В особенности, это коснулось «ценостного мышления»: несколько участников при ответе на те или иные вопросы апеллировали к необходимости придерживаться

исполнительских традиций, сохраняя принцип слаженности творческих действий друг с другом. В суждениях участников прослеживалась связь эстетики с нравственностью, что представило собой одну из фундаментальных задач, которые нами поставлены в рамках данного проекта.

Когнитивно-компетентностный пласт также получил свое развитие. В максимальной степени это отразилось на *знакомстве с китайской музыкой*. В процессе проведения занятий по вокальному исполнительству периодически затрагивались и вопросы *музыкальной грамотности*. Гораздо более осознанную артикуляцию получили проблемы, связанные с «культурным преобразованием окружающего мира». Отмечено много рассуждений на эту тему с изложением весьма ценных мыслей, исходящих от лица представителей подросткового возраста, что представило интересный познавательный материал даже для самого автора эксперимента. Синтез традиционного и нового в понимании молодого поколения иногда может представляться под разными, довольно необычными, углами зрения.

Блок, связанный с изучением **инструментального исполнительства**, отмечен небольшим регрессом. По *«акцентуации и поведенческой активности»* несколько усилилась апатия и отстраненность. Тематика занятий в большей степени предполагала экспозицию инструментов, записей, а также рассказы, что могло придать процессу некоторую монотонность и информационную тяжеловесность. Эта проблема коснулась даже китайского состава участников. Незначительно снизилась «коммуникативность» и «эмпатия». Хотя эмоционально-реакционный ряд не потерял способности себя выражать при прослушивании тех или иных произведений: состав эмоций был фактически идентичным тому, который зафиксирован нами в блоке занятий по вокальному исполнительству. Сам инструментальный блок изучался на протяжении 5 занятий.

Наметилось снижение в показателе «созидательная деятельность», что выразилось в отстраненности от проблем, связанных с положением инструментальной музыки в современном мире и ее перспективами.

«Эстетическое развитие» и «ценностное мышление» отмечены преобладанием среднего уровня.

Когнитивно-компетентностный ряд в целом воспроизвел аналогичную динамику с тем отличием, что в вопросах музыкальной грамотности уровень оказался более высоким по сравнению с предыдущим, несмотря на то, что прямой связи между данным показателем и темой занятий нами по представленным выше основаниям не было усмотрено. В качестве рабочей версии причин такого результата мы можем предположить, что музыкальную грамоту легче всего осваивать на инструментальном материале, путем воспроизведения на заведомо настроенных инструментах нужных нот, интервалов и аккордов.

Знание основ музыкальной грамоты составило предмет следующего тематического блока, реализовавшегося на протяжении 6 занятий. По личностно-характерологическому блоку заметно преобладает опять-таки средний уровень. *Поведенческая активность* была довольно низкой, как и *коммуникативность*. Тот сегмент участников, который плохо был знаком с данным разделом, демонстрировал некоторую поведенческую зажатость. *Эмпатия* сохраняет прежний показатель, поскольку данный блок сопровождался совместными упражнениями, что предполагало свой эмоциональный ряд.

Та группа критериев, которая отвечает мировоззренческим характеристикам, в целом также испытала некоторое снижение. Так, например, на вопрос «Если музыкант ориентирован на трансляцию в окружающий мир эстетических ценностей, какое место в этом занимает музыкальная грамотность и обязательно ли быть грамотным в принципе?» со стороны многих участников последовал весьма неутешительный ответ о том, что «сольфеджио все немного усложняет, и в принципе можно обойтись без него, как это делают многие любители». Изучение сольфеджио понимается как некоторая «дань образованности». Остальная часть коллег не смогла убедительно оспорить такую позицию, что дало экспериментатору основания зафиксировать снижение уровня показателей мировоззренческого ряда. Объясняется это, по-видимому, тем, что

сама тематика данного блока имеет слабую степень корреляции с вопросами мировоззрения в целом.

Однако отмечается подъем уровня по *когнитивно-компетентностному блоку*, в особенности, по тому кругу вопросов, который напрямую связан с данным тематическим разделом, - «знание основ музыкальной грамоты». Участники давали убедительную трактовку китайским песням с точки зрения интервалики, ладовых построений, способности воспроизводить пентатонику в разных тональностях с названием нот. По окончании реализации занятий данного блока участники в значительном своем большинстве понимали существенную и важную роль музыкальной грамотности в эстетическом развитии исполнителя, что нашло свое отражение в таком собирательном показателе, как *«эстетические ценности в культурном преобразовании окружающего мира»*.

Блок занятий, посвященных освоению **средств музыкально-исполнительской выразительности**, существенно изменил картину в позитивную сторону: стремительно снизился низкий показатель, распределившись между средним и высоким уровнями, что свидетельствует об устойчивой положительной динамике. Такую ситуацию можно отметить во всех показателях, кроме, «знания китайской музыки», которую участники, по всей видимости, «подзабыли». Между этим разделом и тем, который посвящен знакомству с китайской музыкой, образовалась заметная временная дистанция. А сама направленность данного блока поставила автора эксперимента перед необходимостью возврата к этой теме – именно на материале китайской музыки по большей части и отрабатывались приемы музыкально-исполнительской выразительности.

Благодаря самой специфике занятий вступил в активное действие тот ресурс, который отвечает как личностно-характерологическим качествам, как мировоззренческой позиции, так и когнитивно-компетентностным характеристикам музыкально-исполнительской деятельности. Данный тематический блок сыграл, можно сказать, универсальную роль в художественно-эстетическом развитии участников эксперимента. Предыдущий большой этап

работы позволил им существенно аккумулировать весь свой личностный потенциал, эмоциональный и мировоззренческий ресурс, включая коммуникативность, эмпатию, созидательную деятельность, а также эстетическое и ценностное мышление. Все это создало надежную платформу для реализации когнитивно-компетентностного уровня характеристик в этом процессе. Данный этап проходил на протяжении 6 занятий.

Завершился эксперимент тематическим блоком, связанным с **проблематикой эстетических ценностей и их трансляции в социокультурное пространство**. На данном этапе наибольшую релевантность приобрело всестороннее когнитивно-компетентностное осмысление той эмоционально-ценностной и художественной предметности, которая лежит в основании нашего курса музыкально-эстетического воспитания. Реализация предыдущих разделов послужила прочным фундаментом для творческого самораскрытия участников в совокупности всех поставленных нами на повестку задач.

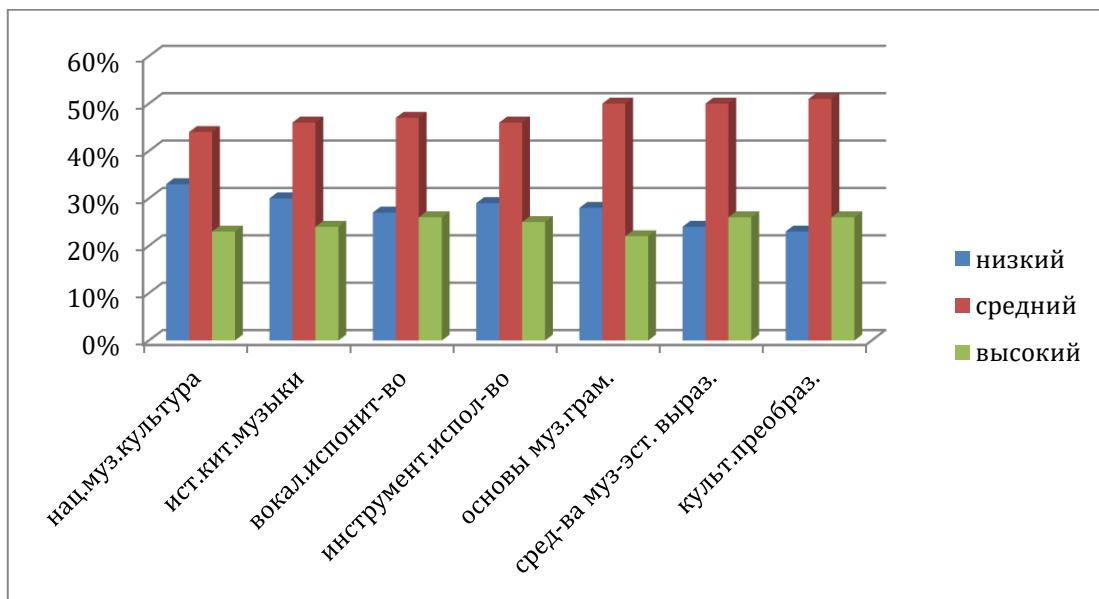
Таким образом, по результатам заключительного блока, как и проделанной работы в целом, мы отмечаем следующую динамику: по *личностно-характерологическому звену* наблюдается «сглаживание» акцентуации и способность проявлять поведенческую активность в режиме самокоррекции (в обе стороны), существенное повышение уровня коммуникативности и эмпатии; *мировоззренческий пласт* характеристик также существенно повысил показатели с заметным преобладанием среднего уровня; *когнитивно-компетентностная сторона* реализации разработанной нами программы способствовала минимизации низкого показателя с преобладанием среднего. На реализацию данного блока потребовалось 6 занятий.

На заключительном учебном мероприятии было собрано все 28 человек, которые принимали участие в реализации констатирующего этапа эксперимента. Автор также раздал анкеты с аналогичным составом вопросов, что и в самом начале. Тем коллегам, которые не вошли в число 18, было предложено поучаствовать на последнем занятии в качестве слушателей. Автор попросил прислать анкеты по электронной почте или же принести в учебное заведение. По

результатам анализа тот сегмент из 10 человек, который не вошел в состав участников самого эксперимента, в большинстве своем продемонстрировали те же показатели, что и ранее. А в определенных случаях можно говорить даже о некотором регрессе. Данные результата мы здесь не приводим, поскольку состав этих участников не попал в пространство нашего эксперимента.

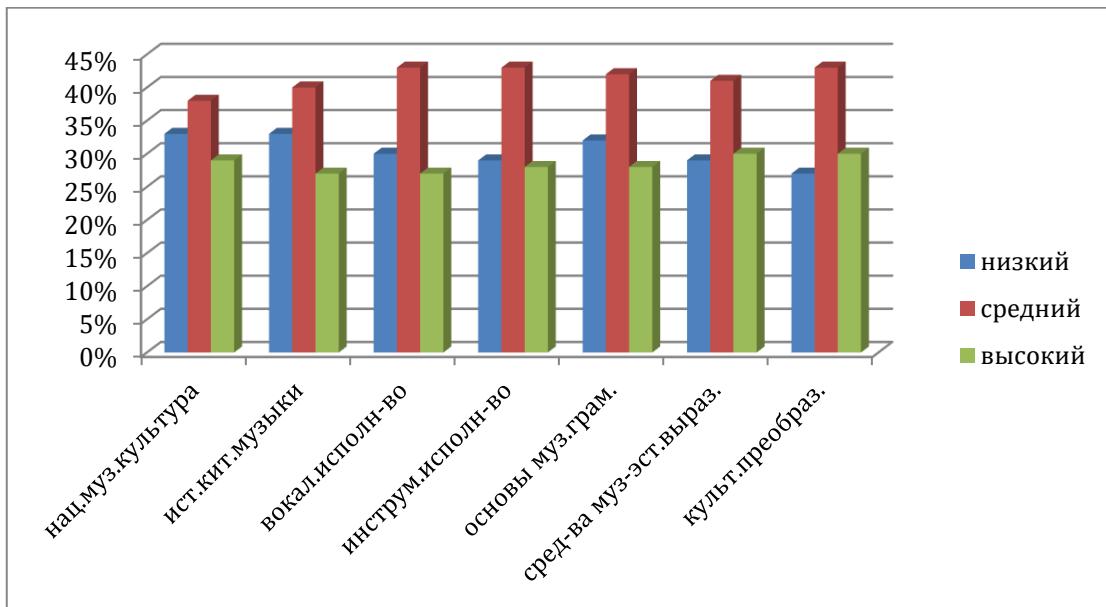
Ниже мы представляем ряд графиков по каждому из показателей, что позволяет наглядным образом проиллюстрировать и визуализировать процесс изменений уровней по тематическим блокам в их динамическом выражении. На данном этапе анализа мы произвели оценку не по количеству участников, как ранее, а по 100-балльной шкале оценивания. В процентах мы отобразили только начальный и заключительный этапы.

График 2. Поведенческая активность, акцентуация, максимализм:



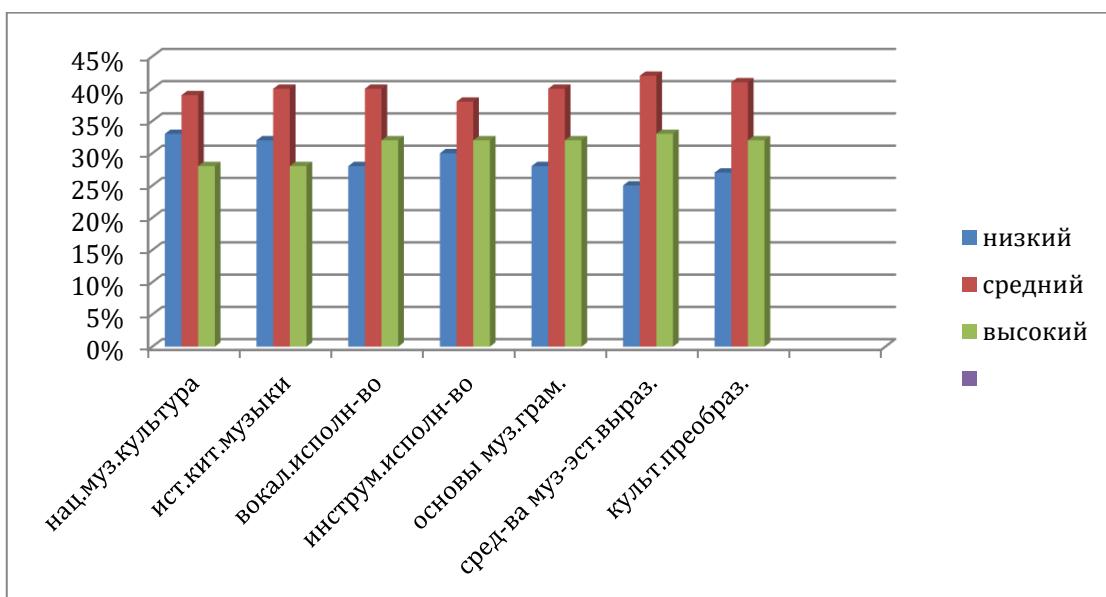
Как мы можем наблюдать на данном графике, преобладает средний уровень. На точке старта отмечается высокий процент слабой поведенческой активности участников, что по мере реализации программных блоков приводит к урегулированию этого показателя. **Начало эксперимента:** низкий уровень – 33 %, средний уровень – 44 %, высокий – 23 %. **Результат эксперимента:** низкий уровень – 23 %, средний уровень – 51 %, высокий уровень – 26 %.

График 3. Коммуникативность:



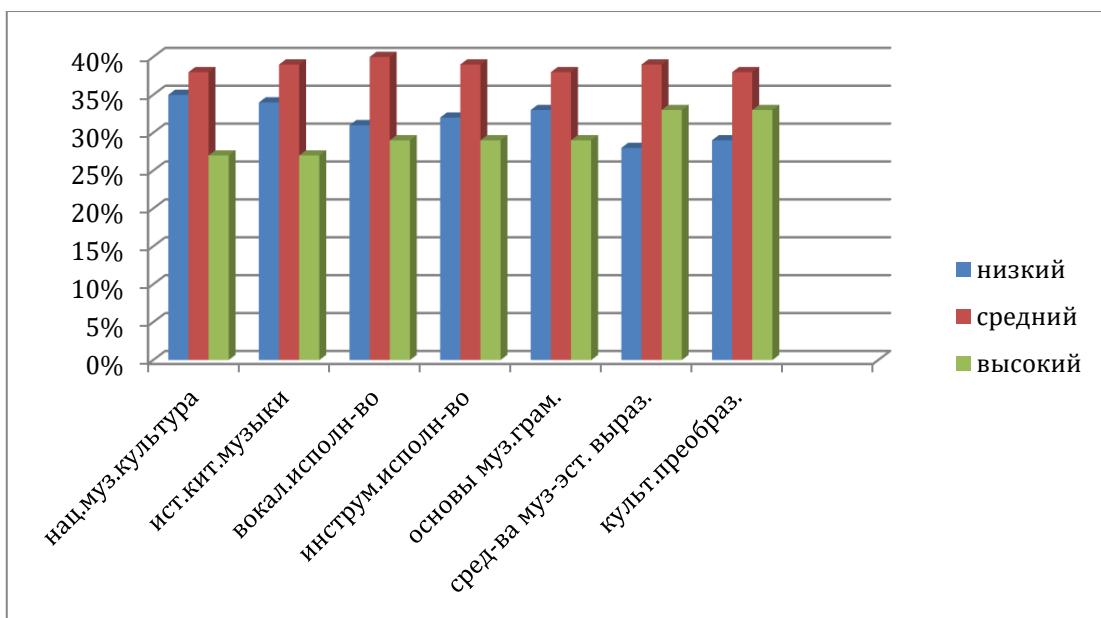
По коммуникативности в начальной точке все участники распределены примерно поровну. Отмечается присутствие заметного процента «отстраненных и равнодушных» к происходящему процессу, как, впрочем, и присутствие тех, кто коммуникативно активен. В finale мы имеем некоторое преобладание среднего показателя, в меньшинстве оказывается тот состав, который ранее не отличался коммуникативной активностью. **Начало эксперимента:** низкий уровень – 33 %, средний уровень – 38 %, высокий – 29 %. **Результат эксперимента:** низкий уровень – 27 %, средний уровень – 43 %, высокий уровень – 30 %.

График 4. Эмпатия:



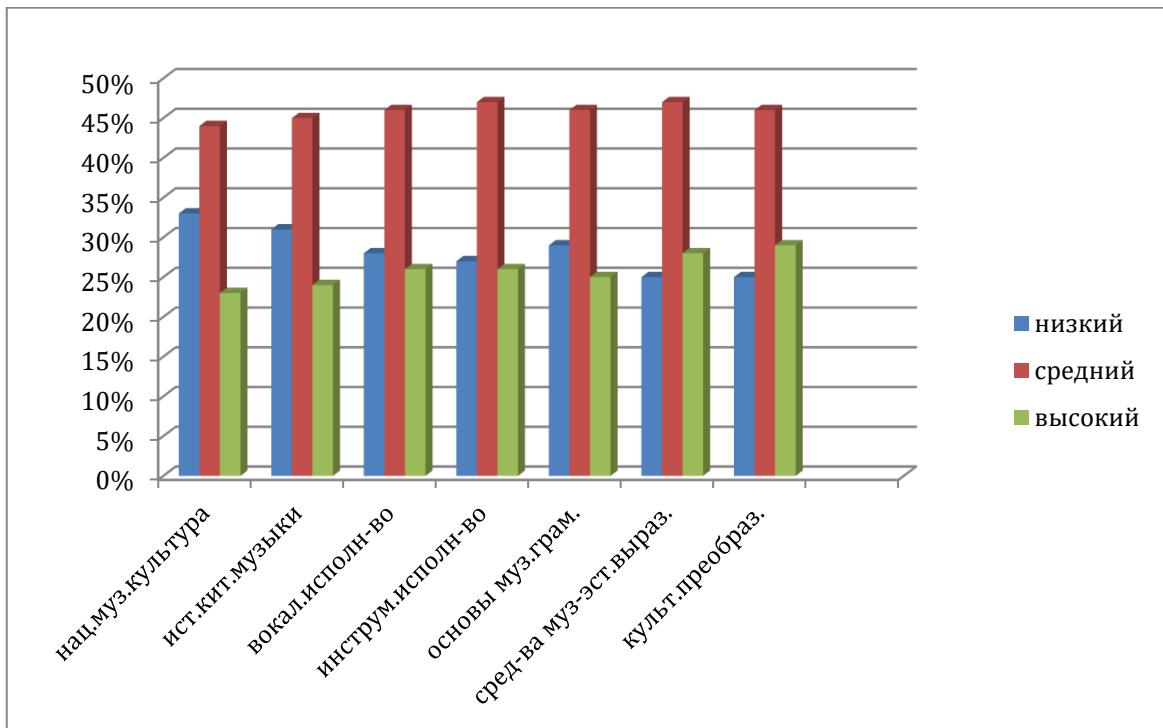
На графике мы наблюдаем существенное изменение картины. В начальной точке при преобладании среднего уровня процент с низким уровнем эмпатии также занимает высокие позиции. К концу ситуация перестраивается, и переломным моментом является блок, посвященной «вокальному исполнительству». **Начало эксперимента:** низкий уровень – 33 %, средний уровень – 39 %, высокий – 28 %. **Результат эксперимента:** низкий уровень – 27 %, средний уровень – 41 %, высокий уровень – 32 %.

График 5. Созидательная деятельность:



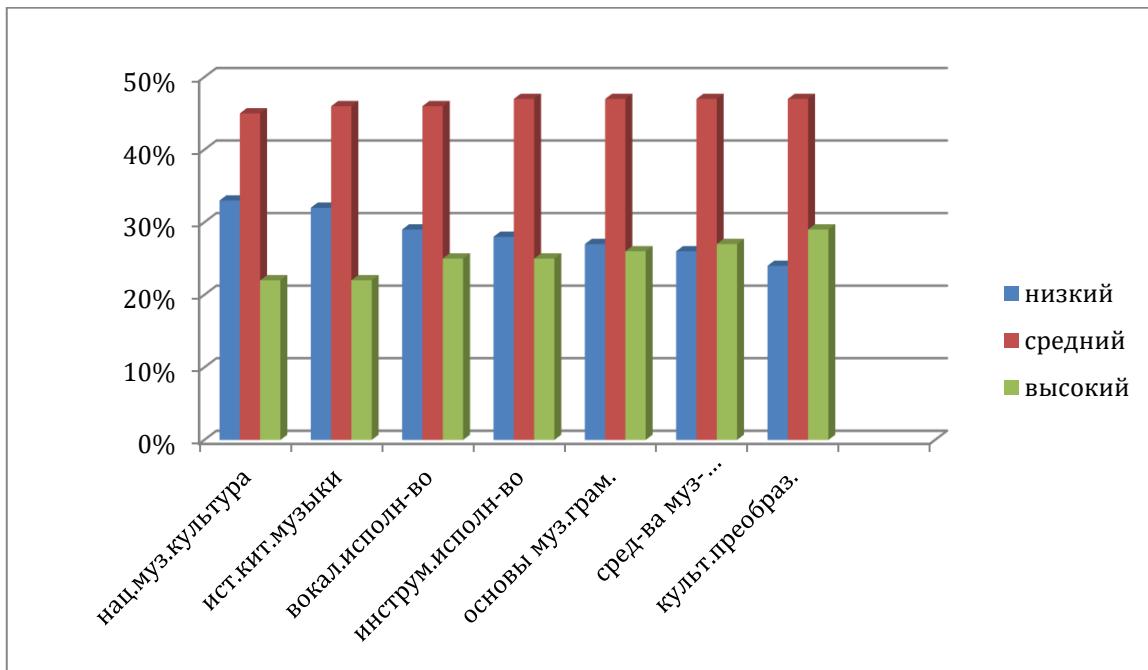
Исходя из данных, представленных на графике, мы можем отметить «прогрессивно-регрессивное» движение показателя «созидательная деятельность». На старте низкий уровень заметно преобладает над высоким. На этапе реализации тематических блоков, связанных с инструментальным исполнительством и основами музыкальной грамоты, наметилась тенденция к подъему низкого показателя, которая затем переломилась в рамках изучения *средств музыкально-исполнительской выразительности*, что коррелирует с практической отработкой навыков исполнительства. **Начало эксперимента:** низкий уровень – 35 %, средний уровень – 38 %, высокий – 27 %. **Результат эксперимента:** низкий уровень – 29 %, средний уровень – 38 %, высокий уровень – 33 %.

График 6. Эстетическое развитие:



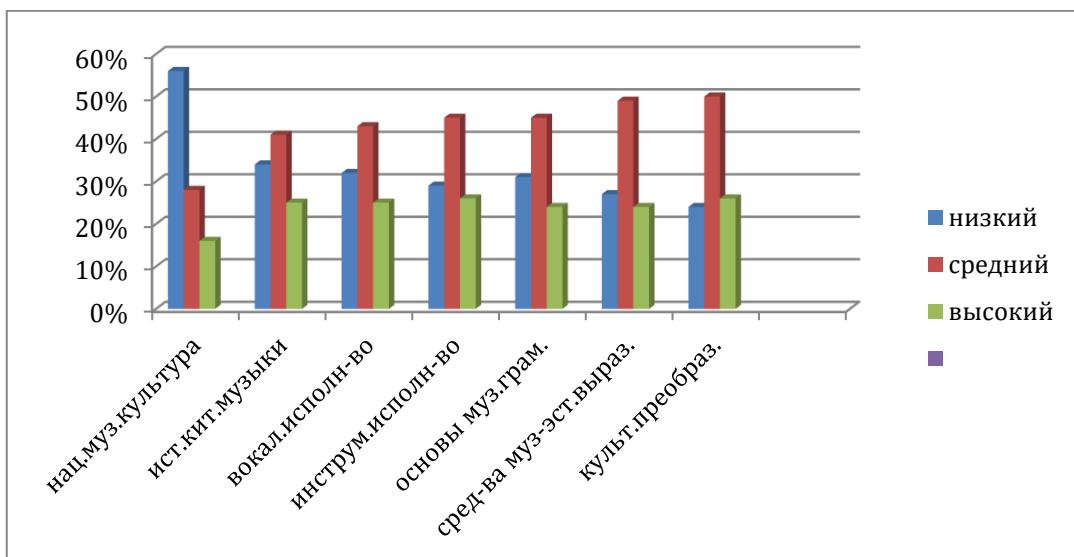
«Эстетическое развитие» также проходило «прогрессивно-регрессивно»: первые три блока низкий показатель шел стремительно на спад, высокий – на подъем. На «инструментальном исполнительстве» эти показатели максимально приблизились друг к другу, затем в процессе освоения средств музыкально-эстетической выразительности высокий показатель стабильно доминировал над низким. Средний преобладал на протяжении всего эксперимента. В блоках «основы музыкальной грамоты» и «средства музыкально-эстетической выразительности» произошла фактическая инверсия этих показателей. **Начало эксперимента:** низкий уровень – 33 %, средний уровень – 44 %, высокий – 23 %. **Результат эксперимента:** низкий уровень – 25 %, средний уровень – 46 %, высокий уровень – 29 %.

График 7. Ценностное мышление:



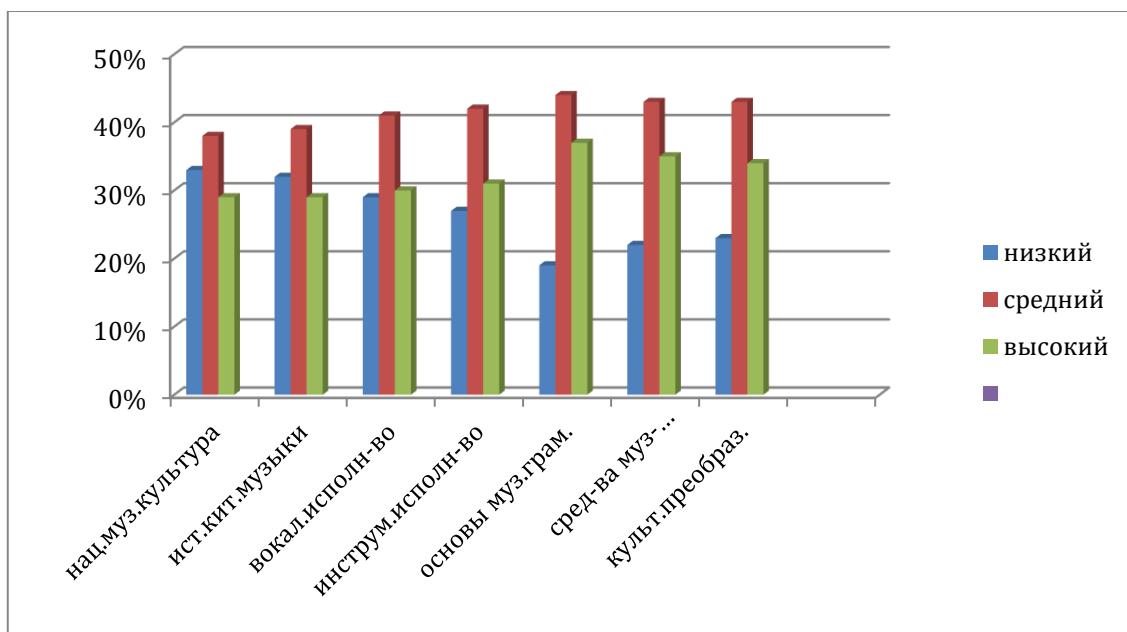
Как и в предыдущем случае, показатель «ценостное мышление» отражает аналогичную картину с той лишь разницей, что формирование ценностного ряда имело не столь выраженное колебание между «основами музыкальной грамоты» и «средствами эстетической выразительности». Результат фактически идентичен «эстетическому развитию». **Начало эксперимента:** низкий уровень – 33 %, средний уровень – 45 %, высокий – 22 %. **Результат эксперимента:** низкий уровень – 24 %, средний уровень – 47 %, высокий уровень – 29 %.

График 8. Знакомство с китайской музыкой:



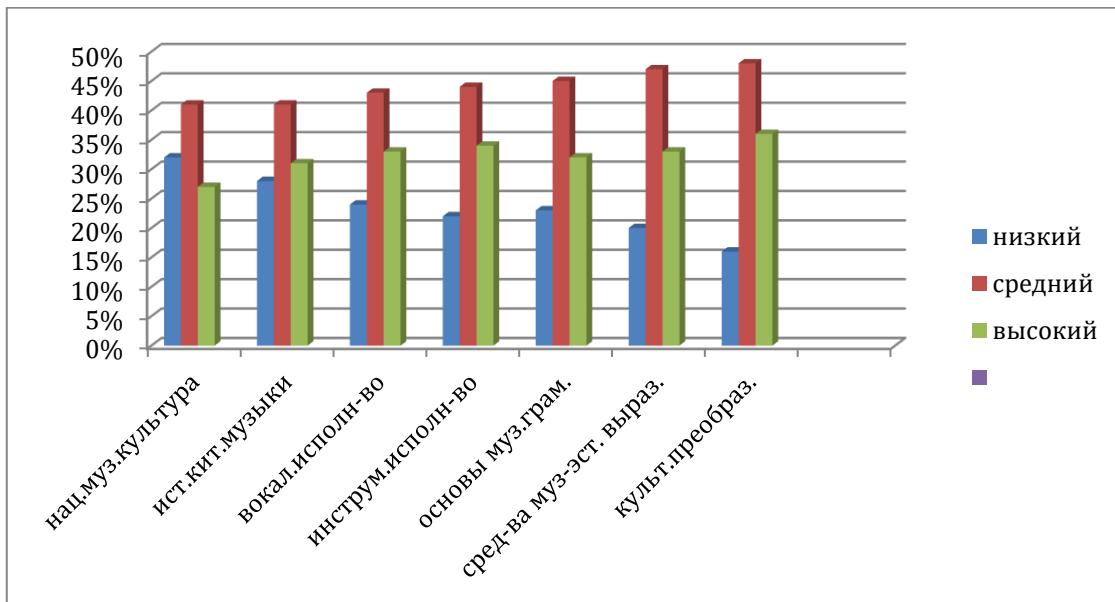
Данный показатель по интенсивности «спадов-подъемов» оказался самым контрастным. На старте больше половины участников имело низкий уровень, который имел абсолютное преобладание. По результатам лидирующие позиции занял средний уровень, а низкий продемонстрировало меньшинство участников. **Начало эксперимента:** низкий уровень – 56 %, средний уровень – 28 %, высокий – 16 %. **Результат эксперимента:** низкий уровень – 24 %, средний уровень – 50 %, высокий уровень – 26 %.

График 9. Знание основ музыкальной грамоты:



По результатам эксперимента удалось значительно поднять уровень знаний в области музыкальной грамоты. На графике мы наблюдаем существенные колебания, в особенности, в том разделе, который напрямую связан с данным показателем. На протяжении двух последних блоков наметился некоторый незначительный спад, но в целом положение дел, связанных с освоением сольфеджио, как мы видим, не ухудшилось. **Начало эксперимента:** низкий уровень – 33 %, средний уровень – 38 %, высокий – 29 %. **Результат эксперимента:** низкий уровень – 23 %, средний уровень – 43 %, высокий уровень – 34 %.

График 10. Исполнительские навыки:



На данном графике мы так же, как и в ряде других случаев, отмечаем наличие возвратно-поступательных движений в соотношении низкого и высокого показателей по исполнительским навыкам. Финальная часть эксперимента отмечена существенным снижением низкого показателя и заметным ростом показателей среднего и высокого уровня. **Начало эксперимента:** низкий уровень – 32 %, средний уровень – 41 %, высокий – 27 %. **Результат эксперимента:** низкий уровень – 16 %, средний уровень – 48 %, высокий уровень – 36 %.

Итак, в рамках контрольного этапа эксперимента мы провели анализ динамики эстетического воспитания подростков в условиях дополнительного образования средствами музыкальной культуры Китая. Для этого нам потребовалось перегруппировать критериальный аппарат, распределив показатели по трем блокам: *личностно-характерологический* (поведенческая активность и акцентуация с синдромом «подросткового максимализма», коммуникативность, эмпатия), *мировоззренческий* (созидательная деятельность, эстетическое развитие, ценностное мышление), *когнитивно-компетентностный* (знакомство с китайской музыкой, знание основ музыкальной грамоты, исполнительские навыки). Затем мы выстроили корреляцию между этими критериальными блоками и тематикой занятий, что позволило нам констатировать

степень «условности-безусловности» данной взаимосвязи, отраженной в соответствующей таблице с помощью знаков «+» (наличие связи), «-» (отсутствие связи), «(+») (условная связь).

Экспозиция исходного уровня показателей, продемонстрированных участниками на старте самого эксперимента, составила его следующий этап. Мы проиллюстрировали данную картину в процентах. Далее последовала собственно аналитическая обработка данных, связанных с отслеживанием самой динамики музыкально-эстетического воспитания. В начале данного этапа мы предоставили график, в котором отражен исходный уровень показателей по всем девяти критериям. Затем по семи тематическим блокам разработанной нами программы мы проанализировали динамические тенденции, складывающиеся в процессе проведения эксперимента. Завершен наш анализ экспозицией ряда графиков, позволяющих придать этим тенденциям иллюстративно-визуальный ряд.

Выводы по II главе

Практическая часть настоящего исследования была направлена на анализ степени эффективности эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования. На первом этапе реализации эксперимента мы разработали общий экспериментальный план проведения исследования. Разложив концептуальное пространство исследуемой темы на аналитические составляющие, мы выделили четыре основных компонента: музыкально-эстетическое воспитание (действие), подростки (объект действия), музыкальная культура Китая (средства реализации действия), а также методологический состав реализации проекта музыкально-эстетического воспитания, включающий в себя следующие методы и подходы к данной проблематике: антропологический, аксиологический, эстетический, когнитивный, компетентностный, личностно-ориентированный, герменевтический, феноменологический (способы действия). Эти компоненты предопределили траекторию разработки критериально-оценочного аппарата, по которому была произведена первичная диагностика исходного уровня участников.

В основание разработки критериально-оценочной базы были положены три фундаментальные составляющие субъекта музыкально-эстетического развития: субъект сам по себе (его характерология), субъект в отношении к другим субъектам (межличностный план), субъект в отношении к окружающему миру (многомерный план реализации субъекта в социокультурном пространстве). В результате группировок, позволивших распределить эти свойства субъекта в аналитической раскладке, мы вывели три группы, в каждой из которых по три показателя: *личностной-характерологический блок* (1 – акцентуация, максимализм и поведенческая активность, понимаемая как неотъемлемое свойство характера, 2 – коммуникативность, 3 – эмпатия), *мировоззренческий* (1 – созидательная деятельность, 2 – эстетическое развитие, 3 – ценностное мышление), *когнитивно-компетентностный* (1 – знакомство с китайской

музыкой, 2 – знание основ музыкальной грамоты, 3 – исполнительские навыки). За каждым показателем мы закрепили по три уровня – *низкий, средний и высокий*.

В параграфе 1 второй главы мы представили подробное описание тех содержательных характеристик, из которых мы исходим в определении того или иного уровня. Затем был подробно описан сам процесс внедрения разработанной нами программы музыкально-эстетического воспитания средствами музыкальной культуры Китая. На базе двух учебных заведений, а именно музыкальной школы имени И.С. Баха и Дворца культуры г. Подольск Московской области, был сформирован состав участников в количестве 28 человек. Он, в свою очередь, распределился на два сегмента – китайский и российский. Сам эксперимент проходил в три этапа: *констатирующий, формирующий и контрольный*. Мы предоставили поименный список по результатам, полученным на констатирующем этапе.

Затем из состава участников было отобрано 18 человек: 9 китайцев и 9 россиян. Эксперимент проводился на протяжении одного учебного года (2021-2022). На констатирующем этапе мы внедрили несколько методов исследования: анкетирование, беседы, наблюдение с закрытым протоколом. Была произведена развернутая диагностика исходного состояния на протяжении трех первых занятий. Затем группа была разделена на 18 и 10 участников. Основной возраст составил диапазон от 13 до 15 лет. Параграф 2 второй главы была посвящен подробному описанию самого процесса проведения эксперимента на его формирующем этапе. Было внедрено 7 тематических блоков: 1) феномен национальной музыкальной культуры, 2) история китайской музыки (включая жанры и знакомство с инструментами), 3) вокальное исполнительство, 4) инструментальное исполнительство, 5) основы музыкальной грамоты, 6) средства музыкально-эстетической выразительности, 7) эстетические ценности как фундаментальный проект культурного преобразования окружающего мира.

Занятия включали в себя несколько компонентов: короткий рассказ-лекция, экспозиция аудио- и видеозаписей, беседа, обсуждение, формат «вопросов-ответов», дискуссия, исполнительская практика. Также предлагались материалы

для проведения сравнительного эстетического и аксиологического анализа. По каждому тематическому блоку был предложен свой экспозиционный ряд.

Следующий экспериментально-исследовательский этап реализации данного проекта включил в себя проведения анализа самой динамики, которая фиксировалась нами в процессе внедрения программы музыкально-эстетического воспитания подростков в систему дополнительного образования. Процесс реализации этой части эксперимента подробно описан в параграфе 3 второй главы. На начальной стадии мы провели корреляцию двух планов аналитической обработки получаемых данных, а именно *показателей и тем занятий*. Нами была составлена таблица, иллюстрирующая эту взаимосвязь. Затем мы предоставили схематизацию исходных данных в показателях и уровнях по составу 18 участников эксперимента в процентном выражении, а также изобразили это в виде графика.

Далее с описанием некоторых наиболее важных с точки зрения анализа аспектов в проведении занятий мы перешли собственно к процедуре обзора динамических тенденций, которые фиксировались нами на протяжении реализации всего курса. Каждый из девяти показателей был представлен в отдельном графике, включающем в себя семь тематических разделов учебной программы. Данная иллюстрация позволяет выстроить соответствующий визуальный ряд и отслеживать динамику в развитии того или иного показателя.

Общий результат по всем показателям иллюстрирует устойчивую позитивную тенденцию в динамической составляющей: при значительном преобладании среднего уровня на протяжении всего эксперимента в целом мы по данным графиков можем констатировать рост высокого уровня при падении низкого. Исходная разбалансировка в некоторых показателях, которую мы наблюдаем на начальном этапе анализа, существенно сместились в сторону преобладания высокого уровня развития.

В рамках целевой составляющей нами также был поставлен ряд исследовательских задач, к числу которых в первую очередь относится раскрытие сущности и содержания понятия «музыкально-эстетического

воспитания личности», реализуемого средствами музыкальной культуры Китая. По результатам изучения соответствующей решению этой задачи педагогической литературы, а также с привлечением философского инструментария, направленного на исследование феномена эстетики, мы пришли к следующему выводу: «Музыкально-эстетическое воспитание представляет собой систему организованных мер, реализуемую средствами музыкальной культуры и направленную на творческое развитие и становление личности, а также обретение ей художественных и нравственных ценностей, которые субъект способен транслировать в социокультурное пространство на основе живого диалога с обществом».

Из данного определения мы отмечаем наличие нескольких принципиально важных составляющих: *содержательный компонент* представляет собой *эстетику* (постижение категории Прекрасного), *творческое развитие и становление личности* (деятельность, феноменология, когниции, компетенции), *нравственные и художественные ценности* (эстетика, этика, аксиология), *сопричастность социокультурному пространству, живой диалог с обществом* (герменевтика). *Инструментальный и организационный компоненты*: музыкальная культура Китая (инструмент реализации воспитательного процесса), система мер (организация воспитательного процесса в виде разработки программы с внедрением в нее обозначенных нами методов).

Решение второй задачи направлено на определение ключевых констант традиционной музыкальной культуры Китая в модусе ее эстетического восприятия. Данному блоку вопросов посвящен представленный нами обширный исторический раздел, где подробно анализируется ладотональный строй китайской музыки, а также музыкальный инструментарий, специфика его употребления в музыкальной культуре Китая и жанровая эволюция китайской музыки в целом.

В рамках проведения настоящего эксперимента найдена оптимальная, на наш взгляд, педагогическая комбинаторика, представленная в виде обширных методических блоков, реализующихся в разработанной нами программе

эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая. Заданная нами программная траектория реализации данного экспериментального проекта позволяет выстроить диалог традиции и современности в воспитательном процессе, а также генерирует у обучаемого стремление к ценностному и нравственному конструктивизму музыкального творчества, что в условиях современного мира нам представляется наиболее важным.

Нами была разработана программа эстетического воспитания подростков средствами музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования, которая включила в себя семь тематических блоков: 1. Феномен национальной музыкальной культуры; 2. История китайской музыки (традиция и современность); 3. Вокальное исполнительство; 4. Инструментальное исполнительство; 5. Основы музыкальной грамотности; 6. Средства музыкально-исполнительской выразительности; 7. Эстетические ценности как неотъемлемая часть фундаментального проекта культурного преобразования окружающего мира. Данная программа затрагивает обширный блок вопросов, начиная от экспозиции феномена музыкальной национальной культуры через когнитивно-компетентностный ряд к проблематике этико-эстетических ценностей и культуротворческих трансформаций.

Решение задач завершается экспериментальной апробацией условий педагогической реализации эстетического воспитания личности подростка в аспекте влияния на него традиционной музыкальной культуры Китая. Этот блок задач решается в ходе внедрения в учебный процесс разработанной нами программы, каждый этап реализации которой позволяет отследить динамику развития личности подростков по ряду выдвинутых нами показателей.

Есть основания констатировать, что решение задач, поставленных в практической части настоящего исследования, достигла позитивных результатов. Выбранный нами программный вектор, по которому выстраивался курс музыкально-эстетического воспитания, свидетельствует о необходимости многогранного подхода к изучению данных проблем.

Заключение

Особенности современной жизни, реализуемые в условиях глобальной транспарентности и интеграции в наше время, накладывают свой значительный отпечаток на формирование мировоззренческих и ценностных систем. Постулат «базовой свободы» человека с фундаментальным поиском ее онтологических оснований приводит как к необходимости осознания роли и значения самой современности, так и пересмотр того, что ей исторически предшествовало. Этот драматический поворот истории не смог не отразиться на отношении к традиционным этико-эстетическим нормам, ценностный статус которых под влиянием происходящих в мире процессов существенно девальвируется. Как следствие, человек современности испытывает заметный дефицит в области соприкосновения с традицией, что ставит его на грань выпадения из длинной цепи исторического эволюции человечества, предполагающей связь времен и поколений. Такая траектория движения открывает вполне ощутимую и достаточно опасную перспективу хаотизации сознания человека, его дезориентации в окружающем мире. Тем это становится очевиднее в жизни подрастающего поколения, которому предстоит так или иначе в этих условиях строить свое будущее.

С этой точки зрения такой многосложный раздел педагогической науки, как *воспитание*, приобретает свою особую остроту. Понимаемое как «возвращение человека», оно способно не просто сообщить те или иные знания, навыки и умения, но и транслировать весь социокультурный базис человечества, основываясь на котором, обучаемый сможет обрести свою прочную личностную и мировоззренческую идентичность. В условиях тотальной плурализации и расслоения в формировании сознания современных молодых людей на повестке остро стоит необходимость поиска оптимальных научно-педагогических решений, позволяющих приобщать человека к культурообразующей деятельности, к участию в облагораживающих трансформациях окружающего мира. Законы красоты, ее консолидирующей роли между внешним и внутренним,

между людьми, индивидом и обществом, человеком и культурой в особенности воспроизводятся в эстетике как внешнем выразителе внутреннего содержания. Именно этот пласт исследований анонсировался нами на стадии выявления противоречий в аппаратной части настоящего труда. Отсюда проект воспитания, реализуемый средствами тех или иных национальных музыкальных культур, в условиях современности приобретает наибольшую важность.

Мы произвели попытку многогранного подхода к этой проблеме с точки зрения реализации музыкально-эстетического воспитания подростков средствами традиционной музыкальной культуры Китая в условиях дополнительного образования. Данное направление образовательной деятельности в значительной мере способствует заполнению того этико-эстетического вакуума современности, который обесценивает время, в ряде случаев сподвигая людей проводить его впустую. Основываясь на принципах интерактивности, музыкально-эстетическое воспитание имеет ярко выраженную диалогическую направленность.

Это концептуальное звено в длинной цепи научно-педагогических построений предполагает необходимость выработки комбинированного подхода, основанного на широком методологическом синтезе, состав которого имеет разноплановое содержание: что-то может быть отнесено к человеку (антропология), что-то к категории Прекрасного (эстетика), что-то к способности его конституировать в своем жизненном пространстве и транслировать в окружающий мир (аксиология, феноменология, герменевтика). Важное место в этом вопросе занимает многостороннее изучение и осознание (когниции), а также выработка необходимого для реализации Прекрасного исполнительского инструментария (компетенции).

На основе данной методологической экспозиции мы предложили авторское определение музыкально-эстетического воспитания, которое выглядит следующим образом: ««Музыкально-эстетическое воспитание представляет собой систему организованных мер, реализуемую средствами музыкальной культуры и направленную на творческое развитие и становление личности, а также обретение ей художественных и нравственных ценностей, которые субъект способен

транслировать в социокультурное пространство на основе живого диалога с обществом». Это многоаспектное определение позволяет констатировать в содержательных структурах музыкально-воспитательного процесса наличие широкого диапазона концептов, простирающихся от внешних форм выразительности до феноменов внутреннего ряда – эстетического, ценностного, нравственного. Телеологической составляющей здесь представляется фундаментальная направленность на выработку культурообразующего и созидающего мышления, реализуемого в окружающем человека социокультурном пространстве. С этой точки зрения «живой диалог с обществом», как один из дефинитивов в составе данного нами определения, отнюдь не является пустой понятийной абстракцией. Качество «жизни» самому диалогу сообщается от способности «вчувствования» в окружающую среду, которое позволяет направить и перенаправить ее устремления в созидающую сторону.

Сама эстетика, как наука о Прекрасном, предлежит субъекту его восприятия. Красота не способна быть «объективной», поскольку «объект» представляет собой «территорию отчужденности», чего-то внешнего и «непредвзятого», которое не подлежит переживаниям, а, следовательно, не имеет и ценностного наполнения. По такому принципу все предметы окружающего мира должны быть равны между собой, и право на «восхищение одним с отторжением другого» в такой парадигме понимания красоты в значительной мере оказывается табуированным. Стремление обрести «объективность» поставила человека на грань отчуждения от законов гармонии, сочетаемости и красоты. Отсюда проистекает постмодернистский принцип «тела без органов», при котором «все равно всему». В таких концептуальных раскладках можно утверждать следующее: неважно, шедевральное произведение искусства ли перед нами или груда мусора – все это «объект». Поэтому сам постмодернизм, сыгравший весьма неоднозначную, а в чем-то даже трагическую роль в исторических судьбах человечества, нередко трактуется как «трешевая (мусорная) культура».

Поэтому одной из фундаментальных задач музыкально-эстетического воспитания является выработка способности направлять социокультурную жизнь современности в эстетически наполненную культуросозидающую сторону, что реализуется в условиях обретения прочных этико-эстетических и ценностных оснований, транслирующихся в рамках «живого диалога» с обществом. Мы недаром сделали на этом особенный акцент.

Воспитание – процесс многогранный. Мы затронули три его ключевых сегмента, на основе которых разработали критериальную базу, а именно: личностно-характерологический ряд (поведенческая активность, коммуникативность, эмпатия), мировоззренческий ряд (созидающая деятельность, эстетическое развитие, ценностное мышление) и когнитивно-компетентностный ряд (знакомство с китайской музыкой, исполнительские навыки, культурное преобразование окружающего мира). Воспитательное воздействие на обучаемого в разработанной нами программе осуществляется по этим трем ключевым позициям.

Программный блок, с помощью которого мы реализуем музыкально-педагогический процесс, включает в себя семь тематических разделов, которые мы несколько раз обозначили. Общее направление реализации программы можно представить как движение от феноменологии национальной музыкальной культуры через когнитивно-компетентностную часть (история, вокальное и инструментальное исполнительство, музыкальная грамотность, эстетическая выразительность) к проблематике ценностей и их культуросозидающего значения в преобразованиях окружающего мира. По линии реализации поставленных задач нашего исследования в историческом блоке мы представили ключевые константы традиционной музыкальной культуры Китая в модусе ее эстетического восприятия, где иллюстрируется ряд специфических особенностей, присущих этой культуре: пентатоника, инструменты, жанровая характерология музыкальных произведений.

По результатам проведения настоящего эксперимента мы выявили многогранный педагогический потенциал китайской традиционной музыки в

сфере ее влияния на личность подростка. Заложенный в программе ресурс педагогического действия способствует развитию профессиональных компетенций, осмысления китайской музыки, ее истории и специфики как когнитивная составляющая. В части рассуждений о педагогическом потенциале китайской музыкальной культуры мы можем говорить об эстетическом и ценностном (мировоззренческом) воздействии на обучаемого, а также о выработке способности самостоятельных творческих решений (феноменология) и совместного творчества обучаемых друг с другом, что отвечает эмпатии, со-аффекту и прочим производным со-исполнительства (герменевтика).

На базе вышеизложенного есть основания констатировать, что гипотезы исследования в рамках настоящего эксперимента получили свое подтверждение: в представленной выше концептуальной раскладке выявляются сущностные характеристики эстетического воспитания подростков, его педагогической потенциал, а также комбинированный подход к проблеме реализации программы в целом. Соблюдение всех этих условий позволило наметить устойчивую положительную динамику музыкально-эстетического развития участников данного эксперимента.

В заключение хотелось бы отметить всю очевидную многосложность данной области научно-гуманитарных исследований. Как видим, в ней присутствует компонент, связанный с возрастной педагогикой и психологией, эстетическим восприятием, характерологическими особенностями личности подростка, когнитивным осмыслением и развитием профессиональных компетенций. Также заметное место в этой исследовательской области занимает проблематика, выражающая мировоззренческий план, включая поиск художественных решений, ценности, нравственность – все те производные музыкально-эстетического воспитания, которые нами затронуты. Есть веские основания утверждать, что данное междисциплинарное направление в условиях современности особенно остро нуждается в развитии и открывает весьма широкие перспективы современной педагогической науке.

Список литературы:

1. *Абдуллин, Э. Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. *Анисимов, В. П.* Влияние характера эстетической ориентировки в произведениях искусства на формирование нравственных взглядов учащихся: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. – М., 1994. – 175 с.
3. *Антипова, Ю. В.* О двух тенденциях в музыкально-развлекательном шоу: (к проблеме норм коммуникаций в массовой культуре) / Ю. В. Антипова // Модернизация культуры: порядки и метаморфозы коммуникации: материалы III Международной научно-практической конференции, 28-29 мая 2015 года: [в 2 ч.]. Ч. 2. – Самара: СГИК, 2015. – С. 321-325.
4. *Апраксина, О. А.* Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
5. *Апрелева, В. А.* Музыка как эстетическая реальность. Теоретические проблемы / В. А. Апрелева; М-во общ. и проф. образования РФ. Юж.-Урал. гос. ун-т. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 326 с.
6. *Асмус, В. Ф.* Немецкая эстетика 18 века / В. Ф. Асмус. – М.: УРСС, 2004. – 310 с.
7. *Ахияров, К. Ш.* Национальная музыкальная культура в школе: теория и практика / К.Ш. Ахияров, Л.М. Кашапова; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Башк. гос. пед. ин-т и др. – Уфа: БГПИ, 1998. – 139 с.
8. *Басин, Е. Я.* Искусство и эмпатия / Е. Я. Басин; Акад. гуманитарных исследований. – М: Слово, 2010. – 293 с.
9. *Баумгартен, Александр Готлиб.* Эстетика / Александр Готлиб Баумгартен; перевод с латинского Г. С. Беликова; под общей редакцией А. В. Белоусова и Ю. А. Шахова. – Москва: Ун-т Дмитрия Пожарского, 2021. – 755 с.
10. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

11. *Бехтерев, В. М.* Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства / В.М. Бехтерев; Психоневрол. ин-т. – М.: 1916. – 13 с.
12. *Битинас, Б. П.* Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М.: ТОО "АРТ+N" : Фонд духов. и нравств. образования, 1996. – 135 с.
13. *Битинас, Б. Э.* Структура процесса воспитания: методологический аспект / Б. Э. Битинас. – Каунас: Швiesa, 1984. – 190 с.
14. *Богданова Т. К.* Музыкальное искусство как средство формирования мировоззрения личности: монография / Т. К. Богданова [и др.]; отв ред. И. А. Корсакова. – М.: РГСУ, 2013. – 213 с.
15. *Бодрийяр, Ж.* Симулякры и симуляции / Ж. Бодрийяр / пер. с франц. А. Качалова. – М.: ПОСТУМ, 2016. – 240 с.
16. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
17. *Большунова, Л. Н.* Музыкальные средства развития эмпатии личности: монография / Л. Н. Большунова, В. С. Нургалеев. – Красноярск: Сибирский гос. технологический ун-т, 2009. – 196 с.
18. *Булгакова, И. А.* Философия воспитания: монография / И. А. Булгакова; Минобрнауки РФ, "Тюменский индустриальный университет". – Тюмень: ТИУ, 2016. – 146 с.
19. *Бычков, В. Н.* Музыкальные инструменты / Василий Бычков. – М.: АСТ-Пресс, 2000. – 175 с.
20. *Van Дон Мэй.* Великий шелковый путь в истории китайской музыкальной культуры: диссертация на соискание степени кандидата искусствоведения: 17.00.02. – Санкт-Петербург, 2004. – 154 с.
21. *Варташян, В. М.* Эмпатия в структуре индивидуально-психотипологических особенностей личности: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2007. – 23 с.
22. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критич. ситуаций / Ф. Е. Василюк; [Предисл. В. П. Зинченко]. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

23. *Вахромеев, В. А. Элементарная теория музыки / В. Вахромеев.* – Москва: Музыка, 2012. – 254 с.
24. *Верб, Э. А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема: автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук / Рос. пед. ун-т. – СПб, 1997.* – 65 с.
25. *Вестник музыкальной науки.* 2021. Т. 9, № 3. – 2021. – 213 с.
26. *Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина.* – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
27. *Виноградов, В. С. Вопросы развития национальных музыкальных культур в СССР: Сборник статей.* – М.: Советский композитор, 1961. – 303 с.
28. *Волков, Б. С. Психология подростка: учеб. пособие / Б. С. Волков.* – М.: Гаудеамус: Акад. Проект, 2005. – 203 с.
29. *Волчегорская, Е. Ю. Личностный подход в педагогике искусства: монография / Е. Ю. Волчегорская.* – М.: Компания Спутник+, 2007. – 198 с.
30. *Восток и Запад: история, общество, культура: сборник научных материалов II Международной заочной научно-практической конференции, 15 ноября 2013 г.* – Красноярск: Красноярский краев. науч.-учеб. центр кадров культуры, 2013. – 101 с.
31. *Власова, Т. В. Эмпатия: от психологии к феноменологии: учеб. пособие для психол. специальностей / Т.В. Власова.* – Владивосток: Дальневост. гос. мор. акад. им. адмирала Г.И. Невельского, 2000. – 84 с.
32. *Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский.* – Москва: Эксмо, 2019. – 287 с.
33. *Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах, т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина.* – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
34. *Гаврилова, Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего возраста: диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* – М, 1977. – 178 с.
35. *Газарян, С. С. В мире музыкальных инструментов: Кн. для учащихся ст. классов / С. С. Газарян.* – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.

36. Гарипова, Г. А. Формирование артистизма личности будущего учителя музыки: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Казань, 2002. – 234 с.
37. Гегель, Георг Вильгельм. Эстетика в 4-х томах, т. 1. / Г.Г. Гегель. – М.: Искусство, 1968. – 312 с.
38. Гершунский, Б. С. Прогностические методы в педагогике / Б. С. Гершунский. – Киев, 1974. – 207 с.
39. Гинзбург, Л. С. О музыкальном исполнительстве / Л. С. Гинзбург. – Москва: Знание, 1972. – 38 с.
40. Глезер, М. В. Гуманизация личности подростка в процессе обучения музыке: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. – М., 2006. – 259 с.
41. Говорушина, Т. К. Педагогика дополнительного образования детей и взрослых: учебное пособие / Т. К. Говорушина. - Казань: Бук, 2021. - 104 с.
42. Гонтаренко, Н. Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства / Н. Б. Гонтаренко. - Изд. 3-е. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 155 с.
43. Гончаров, И. Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / И. Ф. Гончаров. – М.: Педагогика, 1986. – 126 с.
44. Горбовец, Л. О. Постмодернизм: взгляд изнутри: статьи, заметки, размышления / Л. О. Горбовец. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2016. – 304 с.
45. Горшенин, Л. Г. Подросток, характер, проблемы...: Акцентуации характера и их реализация в учеб.-воспитат. процессе / Л. Г. Горшенин. – М.: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников нар. образования Моск. обл., 1993. – 27 с.
46. Грибкова, О.В. Значение музыкального образования в современной школе / О.В. Грибкова // Антропологическая дидактика и воспитание. 2021. Т. 4. № 4. С. 102-108.
47. Грибкова, О.В. Исполнительское мастерство как фактор аналитической составляющей творческой личности / О.В. Грибкова, Сяо М. // Вестник

Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. Серия гуманитарных и экономических наук. 2017. № 1-3 (47). С. 107-111.

48. *Грибкова, О.В.* Влияние музыкального образования на эмоциональный интеллект личности / О.В. Грибкова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 2. С. 232-240.

49. *Грибкова, О.В.* Развитие вокально-хорового творчества в современном музыкальном воспитании / О.В. Грибкова, А.В. Лебедева // Искусство и образование. 2020. № 2 (124). С. 98-105.

50. *Грибкова, О.В.* Музыкальное образование как фактор всестороннего развития личности/ О.В. Грибкова, Е.А. Квартальнова // Искусство и образование. 2021. № 2 (130). С. 99-105.

51. *Грибкова, О.В.* Традиции и инновации в системе музыкально-педагогического образования / О.В. Грибкова, Е.А. Квартальнова, Гуй Ц. // Искусство и образование. 2022. № 3 (137). С. 112-117.

52. *Грибкова, О.В.* Особенности развития вокальной выразительности у начинающего певца / С.М. Казначеев, Дунмэй В. // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 4. С. 346-357.

53. *Грибкова, О.В.* развитие культурного потенциала личности в творческой среде обучения / О.В. Грибкова, О.А. Унежская // Искусство и образование. 2020. № 4 (126). С. 153-159.

54. *Григорьев, С. С.* Теоретический курс гармонии / С. Григорьев. – Москва: Музыка, 1981. – 478 с.

55. *Григорян, А. Б., Зуева У. Н.* Основы формирования нравственного облика подростков на традициях народной педагогики: метод. пособие для учителей нац. шк. / А. Б. Григорян, У. Н. Зуева. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2002. – 72 с.

56. *Гу Ифань.* Теория эстетического воспитания в современном Китае: традиции и инновации / Гу Ифань, Известия ВГПУ, 2019, № 9 (142), С. 89.

57. Гуляницкая, Н. С. Музыкальная композиция: модернизм, постмодернизм: история, теория, практика / Н. С. Гуляницкая. – М: Языки славянской культуры, 2014. – 367 с.
58. Гуссерль Эдмунд. Кризис европейских наук / Э. Гуссерль; отв. ред. Слинин Я. А. – СПб., 2004 – 399 с.
59. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В. В. Давыдов; АПН СССР. - М.: Педагогика, 1986. - 239 с.
60. Дай Юй. Элементы традиционной культуры в новой китайской музыке "периода открытости" : автореферат дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Дай Юй; [Место защиты: Нижегор. гос. консерватория им. М. И. Глинки]. – Нижний Новгород, 2017. – 30 с.
61. Данилова, А. В. Своеобразие интерпретации категории "традиция" в эстетической теории и практике постмодернизма: на материале творчества Э. Денисова: автореферат дис. кандидата философских наук: 09.00.04 / [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – М., 2009. – 22 с.
62. Дильтей Вильгельм. Собрание сочинений в шести томах, т. 1, Введение в науки о духе / В. Дильтей; пер. с нем. под ред. В.С. Малахова. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. – 762 с.
63. Дмитревский, Г. А. Хороведение и управление хором: элементарный курс, руководство для муз. училищ и кружков самодеятельности / Г.А. Дмитревский. – Москва: Музгиз, 1957. – 106 с.
64. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность. / Б. И. Додонов. – М. 1978. – 272 с.
65. Дубровина, И. В. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. – Москва: Педагогика, 1988. - 190 с.
66. Дуин. Культурное присвоение в китайской исполнительской культуре: диссертация на соискание степени кандидата философских наук : 24.00.01 / Дуин; [Место защиты: Белгородский государственный национальный исследовательский университет]. – Белгород, 2021. – 117 с.

67. *Дунаевская, И. К.* Этико-эстетическая концепция человека и природы в творчестве А. Грина / И. К. Дунаевская; АН ЛатвССР, Ин-т философии и права. - Рига: Зинатне, 1988. – 166 с.
68. *Ду Хуэйцю.* Современная концепция вокального образования в КНР в свете российских и китайских научно-методических достижений: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ду Хуэйцю; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»]. – Санкт-Петербург, 2021. – 169 с.
69. *Дьюи, Джон.* Введение в философию воспитания: пер. с англ. / Дж. Дьюи; С предисл. С. Шацкого. – М: типогр. Коминтерна, 1921. – 62 с.
70. *Евладова, Е. Б.* Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студентов учреждений проф. образования, обучающихся по специальности "Педагогика доп. образования" / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – М.: Владос, 2002. – 348 с.
71. *Егоров, А. А.* Теория и практика работы с хором / А. Егоров. – Ленинград; Москва: Музгиз, 1951. – 239 с.
72. *Ефимов, В. Т.* Формирование активной жизненной позиции – цель нравственного воспитания / В.Т. Ефимов, С.М. Косолапов. – Москва: Мысль, 1977. – 166 с.
73. *Живов, В. Л.* Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика / В.Л. Живов. – М. «Владос», 2003. – 270 с.
74. *Живов, В. Л.* Трактовка хорового произведения / В. Л. Живов. – М.: Сов. Россия, 1986. – 126 с.
75. *Зись, А. Я.* В поисках художественного смысла: Избр. работы / А. Я. Зись; [ВНИИ искусствознания]. – М.: Искусство, 1991. – 348 с.
76. *Иванов, А. П.* Искусство пения. / А. П. Иванов. – М.: Голос-пресс, 2006. – 436 с.
77. *Идеи эстетического воспитания* [Текст]: Антология в 2 т. / Ред.-сост. В. П. Шестаков, т. 1: Античность. Средние века. Возрождение. – М.: Искусство, 1973. – 407 с.

78. *Идеи эстетического воспитания* [Текст]: Антология в 2 т. / Ред.-сост. В. П. Шестаков, т. 2: Идеи эстетического воспитания в философии и педагогике XVII-XIX веков. Т. 2. – М.: Искусство, 1973. – 376 с.
79. *Ильин, Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия* / Е. П. Ильин. – М., СПб, 2013. – 304 с.
80. *Имханицкий, М. И. Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании: учебное пособие для высших учебных заведений* / М. И. Имханицкий. – Москва: РАМ им. Гнесиных, 2014. – 231 с.
81. *История музыкальной культуры: методические рекомендации к занятиям по истории музыкальной культуры* / Владимирский государственный университет, Кафедра истории и музеологии; составитель С. В. Погорелая. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2005. – 23 с.
82. *История эстетики: учебное пособие* / отв. ред. В. В. Прозерский, Н. В. Голик. – СПб.: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2011. – 815 с.
83. *Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. [Сборник]* / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
84. *Кабкова, Е.П. Простые понятия и сложные решения: к вопросу взаимоотношений учителя и ученика* / Е.П. Кабкова //Казанский педагогический журнал. 2021. № 2 (145). С. 20-26.
85. *Казачков, С. А. От урока к концерту: [Хоровое дирижирование]* / С. А. Казачков. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 343 с.
86. *Калинина, Л. Ю. Эстетическое воспитание учащихся школ искусств: литературно-музыкальная композиция* / Л. Ю. Калинина. – Самара: 2018. – 196 с.
87. *Кант, Иммануил. Критика способности суждения* / И. Кант. – СПб.: Наука, 2006. – 512 с.
88. *Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения* / П. Ф. Каптерев; под редакцией А. М. Арсеньева. – Москва: Педагогика, 1982. – 704 с.
89. *Караковский, В. А. Чтобы воспитание было успешным...* – М: Знание, 1979. – 95 с.

90. *Кассирер, Эрнст*. Философия символических форм. Том 1. Язык. М.; СПб.: Университетская книга, 2002. 272 с.

91. *Кезин, В. Г.* Формирование экологической культуры личности младших подростков в педагогическом процессе школы средствами музыкального искусства: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01. – М., 1998. – 252 с.

92. *Кизин, М. М.* Русская школа пения как феномен национальной музыкальной культуры: автореферат дис. доктора искусствоведения: 24.00.01 / Кизин М. М. [Место защиты: Краснодарский государственный институт культуры]. – М, 2020. – 42 с.

93. *Клюев, А. М.* Артикуляция, произношение, штрих – термины музыказнания / А. М. Клюев. – Новосибирск, 1983. – 30 с.

94. *Клюев, А. С.* Философия музыки [Текст] / А. С. Клюев; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Фак. музыки, Каф. музыкального воспитания и образования. – 2-е изд., испр. и перераб. – Санкт-Петербург: Астерион, 2010. – 226 с.

95. *Коломиец, Г. Г.* Музыкально-эстетическое воспитание (аксиологический подход): монография / Г. Г. Коломиец. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 240 с.

96. *Кон, И. С.* Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.

97. *Коповая, О. В.* Личностное самоопределение девиантных подростков: монография / Коповая О. В., Ерофеева М. А. – Саратов: Наука, 2008. – 111 с.

98. *Крюкова, Н. И.* Формирование активной жизненной позиции подростков в обучении на основе идей педагогики сотрудничества: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Харьков, 1990. – 126 с.

99. *Кряжевских, В. К.* Народная музыкальная культура в процессе формирования личности учителя музыки / В. К. Кряжевских. – М.: Прометей, 2005. – 298 с.

100. *Кузнецов, В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В.Г. Кузнецов.* – М.: Издательство МГУ, 1991. – 192 с.
101. *Культура России в условиях современных общественных трансформаций [Текст] : сборник научных трудов / М-во образования и науки РФ, Московский гос. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова].* - Москва: Ред.-изд. центр МГГУ им. М. А. Шолохова, 2012. – 201 с.
102. *Ланкин, В. Г. Музыка и развитие личности ребенка / В. Г. Ланкин, Е. Е. Ланкина, И. Р. Хох; Федеральное агентство по образованию, Томский гос. пед. ун-т. – Томск: ТГПУ, 2005 (Томск : Тип. ТПГУ).* – 174 с.
103. *Левандо, П. П. Проблемы хороведения / П. П. Левандо.* – Ленинград: Музыка, 1974. – 282 с.
104. *Левин, С. Я. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры / С. Я. Левин.* – Ленинград: Музыка, 1973. – 262 с.
105. *Мальковская, Т. Н. Социальная активность старшеклассников / Т. Н. Мальковская.* – М.: Педагогика, 1988. – 139 с.
106. *Маркова, А. К. Психология обучения подростка / А. К. Маркова.* – М: Знание, 1975. – 64 с.
107. *Леонгард, Карл. Акцентуированные личности / Карл Леонгард; пер. с нем. В. Лещинской.* – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 446 с.
108. *Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев.* – М.: Политиздат, 1975. – 130 с.
109. *Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев.* – М.: Мысль, 1965. – 574 с.
110. *Лихачев, Б. Т. Философия воспитания: спец. курс / Б. Т. Лихачев.* – М.: ВЛАДОС, 2010. – 335 с.
111. *Ли Чжуанди. Традиционная китайская музыка в школе: методические рекомендации для начальной школы Китайской Народной Республики / Ли Чжуанди.* – Санкт-Петербург: Астерион, 2022. – 22 с.

112. *Ло Шии.* Симфонические жанры в контексте китайской музыкальной культуры: диссертация на соискание степени кандидата искусствоведения: 17.00.02. – Москва, 2003. – 268 с.
113. *Лукацкий М. А.* Педагогическая наука: история и современность: учебное пособие / М. А. Лукацкий. – М: ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.
114. *Лукин, В. Н.* Эстетические ценности культуры / В. Н. Лукин. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2004. – 111 с.
115. *Лю Вэньфэн.* История китайской музыкальной драмы: с древнейших времен до современности / Лю Вэньфэн; пер. с кит. Труновой А. С. – М: Шанс, 2019. – 624 с.
116. *Лю Гэ.* Традиционные инструменты в общем музыкальном воспитании современного Китая [диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук] / Лю Гэ. – СПб, 2012. – 199 с.
117. *Максимов, С. Е.* Методы воспитания ладотонального слуха на уроках сольфеджио: Учеб.-метод. пособие для педагогов муз. школ / С. Е. Максимов. – Москва, 1974. – 82 с.
118. *Малюков, А. Н.* Формирование художественной культуры подростка в процессе воспитания ценностного отношения к искусству: диссертация на соискание степени доктора педагогических наук. – М., 1996. – 506 с.
119. *Матонис, В. П.* Музыкально-эстетическое воспитание личности / В. П. Матонис. – Л.: Музыка, 1988. – 88 с.
120. *Милорадова Н.Г.* Психология и педагогика / Милорадова Н.Г. – М. ГАРДАРИКИ, 2007. – 334 с.
121. *Морозов, В. П.* Вокальный слух и голос. – Москва; Ленинград: Музыка, 1965. – 86 с.
122. *Мудрик, А. В.* Роль социального окружения в формировании личности подростка / А. В. Мудрик. – М.: Знание, 1979. – 39 с.
123. *Музыка в диалоге культур и цивилизаций:* сборник статей по материалам Международной научной конференции, 14-18 ноября 2016 г., Т. 1 /

Минкультуры РФ. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородской консерватории, 2016. – 438 с.

124. *"Музыкальная культура на современном этапе"*, межреспубликанская научная конференция молодых музыковедов (1989; Рига). Межреспубликанская научная конференция молодых музыковедов "Музыкальная культура на современном этапе": Тез. докл. – Рига: Латв. гос. консерватория, 1989. – 37 с.

125. *Музыкальные инструменты: энциклопедия* / [Алпатова Ангелина Сергеевна; науч.-энцикл. ред.: М. В. Есипова, О. В. Фраёнова, Ю. И. Неклюдов]; Гос. центральный музей музыкальной культуры им. М. И. Глинки. – Москва: Дека-ВС, 2008. – 786 с.

126. *Муцмакер, В. И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки* / В. И. Муцмакер; Науч. редактор А. И. Николаева; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.

127. *"Национальная музыкальная культура: проблемы, перспективы"*, межреспубликанская науч. конф. (1988; Тбилиси). Межреспубликанская научная конференция "Национальная музыкальная культура: проблемы, перспективы", 27 нояб. – 1 дек. 1988: Тезисы. - Тбилиси: 1988. – 54 с.

128. *Наумова, Н. П. Музыказнание и музыкальное образование: современные тенденции: межвузовский сборник статей* / [сост.: Н. П. Наумова]. – Челябинск: ЮУрГИИ им. П. И. Чайковского. Вып. 4. – 2014. – 153 с.

129. *Норвайш, А.М. Человеческий голос как музыкальный инструмент: [Учеб. пособие]* / А. М. Норвайш – Рига: Метод. каб. учеб. заведений, 1981. – 40 с.

130. *Нравственно-эстетические основания гуманитарного образования: программа учебных курсов.* – СПб.: Астерион, 2003. – 195 с.

131. *Овсянкина, Г. П. Музыкально-эстетическое воспитание: теория и практика: монография* / Г. П. Овасянкина, Т. П. Самсонова; Ленинградский гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – СПб: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 67 с.

132. *Оголец, А. С. Специфика выразительных средств музыки: Эстетико-теоретические статьи и исследования / А. С. Оголец.* – Москва: Сов. композитор, 1969. – 589 с.
133. *Огороднов, Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: Метод. пособие / Д. Огороднов.* – 2-е изд., испр. и доп. 1981. – 166 с.
134. *Павловский, А. Ф. Музыкальное искусство как фактор всестороннего и гармонического развития личности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук: (09.00.04) / А. Ф. Павловский; МГУ им. М. В. Ломоносова.* – М., 1984. – 24 с.
135. *Петров, В. О. Новые музыкальные жанры в эпоху синтеза искусств / В. О. Петров // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений: материалы II Международной научно-практической конференции, 22-23 мая 2014 года. [В 3 ч.]. Ч. 3. – Самара: СГАКИ, 2014. – С. 163-168.*
136. *Райс, Филип. Психология подросткового и юношеского возраста: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Филип Райс, Ким Долджен; пер. с англ. под науч. ред. Е. И. Николаевой.* – М., СПб, 2014. – 812 с.
137. *Раппопорт, С. Х. Искусство и эмоции / С. Х. Раппопорт.* – М.: Музыка, 1972. – 168 с.
138. *Риккерт Генрих. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт; пер. с нем. / общ. ред и предисл. А.Ф. Зотова.* – М.: Республика, 1998. – 413 с.
139. *Рикёр, П. Конфликт интерпретаций / П. Рикёр / пер. с франц. – М.: Институт философии РАН, 2008. – 695 с.*
140. *Ровнер, В. Е. Вокальный ансамбль: методика работы с самодеятельным коллективом. Учебное пособие / В. Е. Ровнер.* – Л.: ЛГИК, 1984. – 59 с.
141. *Ромодин, А. В. Человек творящий. Музыкант в традиционной культуре / А. Ромодин.* – СПб: Российский ин-т истории искусств, 2009. – 279 с.

142. *Сартр, Жан-Поль.* Проблемы метода. Статьи / Ж.-П. Сартр / пер. с франц. В. П. Гайдамака. – М.: Академический проект, 2008. – 222 с.
143. *Седунова, Л. М.* Методика обучения музыке в системе дополнительного образования: учебное пособие / Л. М. Седунова; Мин. науки и высшего образования РФ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого". – Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2019. – 200 с.
144. *Семенов, В. Д.* Взаимодействие школы и социальной среды / В. Д. Семенов. – М.: Педагогика, 1986. – 109 с.
145. *Силина, С. Н.* Особенности отклоняющегося поведения в подростковом возрасте: учеб. пособие по курсу "Соц. педагогика" для студентов пед. вузов, фак. соц. педагогики и психологии / Силина С. Н., Аксентьев В. Н., Силин А. А. – Шадринск: Иsetь, 2000. – 55 с.
146. *Смирнова, М. М.* Педагогическая система дополнительного музыкального образования как условие социальной адаптации обучающихся разных возрастных групп: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01 / М. М. Смирнова; [Место защиты: Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования]. – СПб., 2011. – 24 с.
147. *Советская музыка.* М.: 1952, № 5. – 120 с.
148. *Соловейчик, С. Л.* Воспитание творчеством / С. Л. Соловейчик. – М: Знание, 1978. – 95 с.
149. *Способин, И. В.* Элементарная теория музыки / И. В. Способин. – Москва: Музыка, 2018. – 205 с.
150. *Степанова, С. Г.* Музыкальная педагогика : учебное пособие для студентов вузов / С. Г. Степанова ; Восточно-Сибирская государственная академия культуры и искусств. - Улан-Удэ : ИПК ВСГАКИ, 2006. - 75 с.
151. *Струве, Г. А.* Хоровое сольфеджио: (Метод. пособие по организации муз.-теорет. работы в дет. и юнош. хоровых коллективах) / Г. А. Струве. – Москва: Сов. Россия, 1976. – 39 с.

152. *Судакова, Н. Е.* Формирование интереса к музыке как ресурса преодоления кризисных явлений в системе дополнительного образования: учебное пособие / Н. Е. Судакова; М-во образования и науки РФ, Российский гос. социальный ун-т, Каф. социологии и философии культуры. – М.: РГСУ, 2011. – 170 с.
153. *Сун Бо.* Развитие творческой личности подростка и его певческой культуры средствами музыкального искусства: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Сун Бо; [Место защиты: ГАОУ ВО ГМ «Московский городской педагогический университет»]. – М., 2022. – 161 с.
154. *Сяньюй Хуан.* Система музыкального образования в Китае // Вестник СПбГУКИ, № 2 (11). – 2012. – с. 155-158.
155. *Ткачук, А. Ю.* Рэп как феномен современной массовой музыкальной культуры: на материале республики Бурятия: диссертация ... кандидата культурологии: 24.00.01 / Ткачук А. Ю. [Место защиты: ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры»]. – Улан-Удэ, 2022. – 162 с.
156. *У Ген-Ир.* История музыки восточной Азии (Китай, Корея, Япония). – СПб.: «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», Издательство «Лань», 2011. – 544 с.
157. *Уколова, Л. И.* Основные теоретические подходы отечественных и зарубежных педагогов к проблеме эстетического воспитания подрастающего поколения / Л.И. Уколова, И.В. Сокерина, Ш. Цзян // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56), с. 211 – 213.
158. *Уколова, Л.И.* Историческая ретроспектива построения педагогически организованной музыкальной среды: сущность, формы и методы / Л.И. Уколова // Антропологическая дидактика и воспитание. 2021. Т. 4. № 3. С. 20-35.
159. *Уколова, Л.И.* Певческая культура как часть образовательного пространства в воспитании духовной культуры личности/ Л.И. Уколова, О.В. Грибкова, К.С. Мерабова // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2(57). –

Горно-Алтайск: Редакция международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования», 2016. – с. 132-135.

160. Уколова, Л.И. Формирование мотивации к успешной учебной деятельности обучаемых на занятиях по вокалу в системе дополнительного образования / Л.И. Уколова, И.В. Кудринская // Антропологическая дидактика и воспитание. 2021. Т. 4. № 1. С. 23-33

161. Уколова Л.И. Особенности формирования певческого аппарата в процессе вокального обучения Л.И. Уколова, Бин Х.//Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации. Сборник научных трудов по итогам VI Всероссийской научной конференции. Под редакцией М.В. Кревсун. Ростов-на-Дону, 2021. С. 226-233.

162. Фельдштейн, Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1982. – 224 с.

163. "Философия и искусство", международная конференция (2; 2012; Москва). Материалы II Международной конференции "Философия и искусство" [сборник статей] / Российская акад. музыки им. Гнесиных. – М: РАМ им. Гнесиных, 2013. – 176 с.

164. Философия музыки – философия человека: Россия – Китай: материалы Международной научно-практической конференции, Владимир, 6 декабря 2016 года / Минобрнауки РФ, ФГБОУ "Владimirский государственный университет им. Столетовых", Институт искусств и художественного образования. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 290 с.

165. Фомина, З. В. Философия музыки [Текст]: [учебное пособие для студентов и аспирантов музыкальных вузов] / З. В. Фомина. – Саратов: Саратовская гос. консерватория (акад.) им. Л. В. Собинова, 2011. – 206 с.

166. Хайдеггер, Мартин. Пролегомены к истории понятия времени / М. Хайдеггер / пер. с нем. Е. В. Борисова. – Томск: Изд-во «Водолей», 1998. – 384 с.

167. *Хоровая самодеятельность как средство воспитания*: [Сб. ст. / Науч. ред. П. П. Левандо, Д. Н. Ардентов]. – Л.: ЛГИК, 1981. – 183 с.
168. *Хуан Сяньюй*. Становление системы музыкального эстрадно-джазового образования в современном Китае: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Хуан Сяньюй; [Место защиты: СПб.ГУ культуры и искусств]. - Санкт-Петербург, 2015. – 187 с.
169. *Цао Ян*. Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. – М., 2004. – 149 с.
170. *Цзюй Цихун*. Сто лет истории китайской музыки (1900-2000 гг.) / Цзюй Цихун; перевод с китайского Чжуан Лицин. – Москва: Восток-Бук, 2015. – 422 с.
171. *Цыпин, Г. М.* Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника: учебник: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям / Г. М. Цыпин. - 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 191 с.
172. *ЧжАО Цзинь*. Духовно-нравственное воспитание студентов в системах музыкального образования Китая и России [монография] / ЧжАО Цзинь. – Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2019. – 168 с.
173. *Чан Лиин*. Народная песня как феномен китайской музыкальной культуры: автореферат дис. кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Чан Лиин; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2007. – 22 с.
174. *Чжу Линьцзи*. Современная китайская камерная опера как отражение культуры постмодернизма : диссертация на соискание степени кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Чжу Линьцзи; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Новосибирская государственная консерватория имени М.И. Глинки】. – СПб, 2021. – 219 с.

175. Чэнь Сицзэ. Становление профессии дирижёра в Китае: влияние российской школы, обретение самобытности: учебное пособие / Чэнь Сицзэ; Минкультуры РФ. – Москва: Научная библиотека, 2021. – 227 с.
176. Чуб, О. В. Духовная музыкальная культура школьников (история музыки и музыкальная культура): программа для общеобразовательных учреждений / О. В. Чуб. – Москва: Изд-во МГОУ, 2011. – 126 с.
177. Шамина, Л. В. Работа с самодеятельным хоровым коллективом / Л. В. Шамина. - 3-е изд. – Москва: Музыка, 1985. – 176 с.
178. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. 200 с.
179. Шварцман, К. А. Воспитание: новые подходы к вечной теме: Философия и этика воспитания / К. А. Шварцман, Л. В. Коновалова, О. Н. Крутова. – М.: Луч, 1993. – 300 с.
180. Шевченко, Л.Л. Практическая педагогическая этика: (эксперим.-дидакт. комплекс): [Кн. для учителей и родителей] / Л. Л. Шевченко. – М.: Соборъ, 1997. – 506 с.
181. Шепшелева, О. В. Современная отечественная хоровая музыка: выразительность звука: монография / О. В. Шепшелева. – Астрахань: Волга, 2012. – 195 с.
182. Шеремет, Л. П. Формирование личности средствами музыки (философско-культурологический анализ): автореферат дис. доктора исторических наук: 17.00.08. – Харьков, 1994. – 45 с.
183. Шульгина, Е. В. Звуковысотная организация китайской музыки XII-XIII веков: диссертация на соискание степени кандидата искусствоведения: 17.00.02. – Новосибирск, 2005. – 313 с.
184. Щетинская, А. И. Теория и практика современного дополнительного образования детей: учебное пособие для подготовки бакалавра педагогики по направлению "Педагогика" - 0507.62 / А. И. Щетинская, О. Г. Тавстуха, М. И. Болотова; Минобрнауки РФ, Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. - 401 с.

185. Элиас, Н. Общество индивидов / Н. Элиас / пер. с немецкого. – М.: изд-во «Практис», 2001. – 331 с.
186. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – Москва-Воронеж, 2001. – 416 с.
187. Эриксон, Эрик. Детство и общество / Эрик Эриксон; пер. с англ. А. А. Алексеева. – СПб.: Лет. сад, 2000. – 415 с.
188. Яблонская, Е. А. Постмодернистский феномен интертекстуальности и музыкальная культура последней трети XX века: монография / Яблонская Е. А.; Челябинская гос. акад. культуры и искусств, Региональный ин-т философских и культурологических исслед. – Челябинск: ЧГАКИ, 2007. – 115 с.
189. Ян Бохуа. Музыкальное воспитание в общеобразовательной школе современного Китая [диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук] / Ян Бохуа. – СПб, 2011. – 191 с.

На китайском языке:

190. 马达。研究音乐教育的科学方法, 上海, 2005. Ма Да. Научный метод исследования музыкального образования. – Шанхай, 2005. – 554 с.
191. 马柯, 管建华. 现代音乐教育. 山西, 2006. Ма Кэ, Гуань Цзяньхуа. Современное музыкальное образование. – Шаньси, 2006. – 331 с.
192. 蒋青, 管建华, 钱茸. 中国音乐文化大观. 汇编, 北京, 北京大学出版社, 2001. Цзян Цзин, Гуань Цзяньхуа, Цянь Жун. Китайская музыкальная культура: исследование. Пекин: издательство Пекинского университета, 2001. – 732 с.
193. 齐易, 张文川. 音乐艺术教育, 著作. 北京人民出版社. 2002. Ци И, Чжан Вэнчжуань. Музыкальное воспитание и образование. – Пекин: народное издательство, 2002. – 260 с.

194. 曲 宝 奎. 音乐教育改革. 北京. 1990. Цюй Баокуэй. Реформа китайского образования. – Пекин. – 140 с.
195. 缪 培 燕. 音乐教育在中小学. 上海. 1996. Мяо Пэйянь. Музыкальное образование в средних и начальных школах. – Шанхай, 1996. – 102 с.
196. 中国声乐经典教材.长春. 2004. Учебник классической китайской вокальной музыки. – Чанчунь, 2004. – 214 с.
197. 王飞. 中西方音乐中乐段的比较分析. 西方音乐评论 2022. Ван Фэй. Сравнительный анализ китайской и западной музыки. Западный музыкальный обзор, 2022. Режим доступа: https://mp.weixin.qq.com/s/hL_1D5KOPx7tQ3NAe1i7hg
198. 曹 理.音乐学科教育学研究的回顾与思考. 中国音乐. 北京. 1993. Цао Ли. Обзор и размышления о педагогических исследованиях в области музыкальных дисциплин. Китайская музыка, 1993, № 2. – Пекин. Режим доступа: <https://mp.weixin.qq.com/s/l-OvMmbjLVifwqkUdgslyA>
199. 杨和平. 基于古代音乐文献的中国艺术精神研究. 音乐探索. 四川. 2022. Ян Хэпин. Исследование китайского художественного духа на основе древних музыкальных документов. Музыкальные исследования. 2022, № 6. – Сычуань. Режим доступа: <https://mp.weixin.qq.com/s/gfZwyX8ziNnWyE72mamh1g>
200. 王耀华. 中国音乐教育学的形成、发展及其启示. 中国音乐. 北京. 1999. Ван Яохуа. Становление, развитие и просвещение китайской музыкальной педагогики. Китайская музыка, 1999, № 2. – Пекин. Режим доступа: <https://mp.weixin.qq.com/s/jbW2eJhnwPXpxqB6Gzp7ag>

Приложение

Китайские музыкальные инструменты



Дицзы (флейта) (笛子) — традиционный китайский духовой инструмент, разновидность продольной флейты. Обычно изготавливается из бамбука, реже из металла или кости. Длина инструмента составляет около 30–70 см, имеет шесть игровых отверстий и одно мембранные отверстие, покрытое тонкой пленкой из стебля растения. Мембрана придает дицзы особенное звучание — яркое, звонкое и слегка вибрирующее. Флейта дицзы широко применяется в различных видах китайского традиционного искусства: народная музыка, опера, ансамблевая игра, сольные выступления. Она ассоциируется с природой, простотой и душевностью, благодаря своему светлому, прозрачному звуку, идеально передавающему настроение пейзажей и природных явлений.



Ячжен (雅箏) — традиционный китайский музыкальный инструмент, разновидность цитры, похожий на гучжэн, но меньшего размера и более изящной формы. Инструмент имеет деревянный корпус с натянутыми струнами различной длины, количество которых варьируется от пяти до двенадцати. Играют на ячжен специальными палочками либо пальцами рук, извлекая нежные, мягкие звуки. Ячжен традиционно использовался в классической музыке Китая и считался символом утонченности и благородства. Сегодня этот инструмент менее распространён, чем гучжэн, однако продолжает оставаться важным элементом китайской музыкальной культуры.



Хуцин (胡琴) — традиционный китайский смычковый музыкальный инструмент, один из самых популярных в Китае. Имеет небольшой резонаторный ящик овальной или полукруглой формы, сделанный чаще



Пипá (琵琶) — древний китайский щипковый музыкальный инструмент, прототип западной лютни. Внешне напоминает гитару с укороченным корпусом грушевидной формы и длинной шеей с ладами. Традиционно имела четыре

всего из тыквы, бамбука или дерева, узкую шейку с двумя металлическими струнами и короткий лук с конским волосом. Звук хуцина чистый, певучий и выразительный, часто сравнивается с человеческим голосом.

шелковые струны, хотя сейчас используются металлические. Игру ведут преимущественно ногтями пальцев правой руки, левой рукой прижимают струны к грифу.

Звук пипы яркий, насыщенный, разнообразный по окраске, диапазон — примерно три октавы. Инструмент обладает богатой историей и занимает важное место в китайской музыкальной культуре, активно используется в традиционной классике, театре, оркестровой и камерной музыке, а также в современном искусстве.



Сонá (唢呐) — традиционный китайский духовой музыкальный инструмент, родственный европейскому гобою. Изготавливается из меди или латуни и состоит из трёх основных частей: мундштука с двойным язычком, металлической трубы и деревянных трубочек, создающих объёмный звук. Отличительной особенностью сона являются её яркие, громкие и пронзительные тона, напоминающие одновременно звуки трубы и гобоя.

Инструмент широко используется в китайской народной музыке, праздниках, церемониях и ритуалах, придаёт торжественности и праздничности мероприятиям. Благодаря мощному звучанию сона легко выделяется даже в больших оркестровых составах и массовых мероприятиях.



Янцинь (扬琴) — китайский ударный струнный инструмент, близкий родственник западного цимбала. Представляет собой трапециевидный корпус с натянутыми струнами, расположенными параллельно короткой стороне. Музыкант ударяет по струнам деревянными молоточками, извлекая звонкий, прозрачный звук.

Используется в основном в ансамблях традиционной китайской музыки, сопровождает народные танцы, оперы и церемонии. Яркость звука позволяет янцину занимать центральное положение в составе оркестра, подчёркивать ритмическую структуру мелодии и добавлять красочности исполнению.



Гуань (管) — традиционный китайский духовой музыкальный инструмент, относящийся к семейству свирелей или гобоев. Корпус гуань сделан из древесины или бамбука, оснащён двойной тростью, создающей особый мягкий и тёплый тон. Чаще всего имеет девять игровых отверстий и одну мембрану.

Инструмент звучит приглушенно, меланхолично и проникновенно, отлично подходит для передачи лирических настроений и сопровождения драматических сцен в китайской опере. Используется как солирующий инструмент и в ансамбле, особенно популярен в северной части Китая.



Жуань (锯) — стариный китайский щипковый музыкальный инструмент, отдалённый предок современной лютни. Имеет округлый корпус, изготовленный из панциря черепахи или полированного дерева, короткую шейку с четырьмя струнами, закреплёнными на колковом механизме. Музыкант играет жуань большим пальцем правой руки, держа инструмент вертикально.

Сейчас жуань практически вышел из широкого употребления, уступив место более популярным пипе и лунцзин. Однако он сохранился в исторических записях и реконструкциях древних музыкальных традиций Китая.



Пайгу (排鼓) — традиционный китайский набор барабанов, используемых в этнических танцах, театрализованных представлениях и народных праздниках. Этот инструмент представляет собой комплект небольших барабанов разной высоты и диаметра, расположенных горизонтально в форме лестницы. Барабанщики играют руками или небольшими палочками, извлекая разнообразные ритмы и акценты.

Пайгу обладает ярким, энергичным звуком, идеально подходящим для динамичных



Пайяо (排箫) — традиционный китайский духовой инструмент, представляющий собой поперечную флейту-пан, состоящую из ряда открытых цилиндрических трубочек разных размеров, скрепленных вместе. Каждая трубочка даёт отдельный звук, позволяя исполнять многоголосные мелодии.

Музыка пайяо отличается мягкостью, чистотой и выразительностью, вызывая ассоциации с природными звуками ветра и дождя. Использовался в древности как культовый инструмент, позднее стал применяться в традиционной китайской

танцевальных номеров и зрелищных мероприятий. Часто используется в шоу-программах и фестивалях для создания живой атмосферы и привлечения внимания зрителей.



Пайсяо - разновидность

музыке, в частности, в ансамблях придворных и храмовых оркестров.



Саньсянь (三弦) — традиционный китайский щипковый музыкальный инструмент, с тремя струнами. Корпус изготовлен из кожи животных, натянутой поверх деревянного каркаса, а длинная шея оснащена небольшим количеством металлических ладов.

Играют на саньсянь, зажимая струны пальцами левой руки и перебирая их костяшками большого пальца правой руки. Характерный низкий, густой звук делает саньсянь незаменимым инструментом в исполнении традиционной китайской музыки, особенно популярной в северном регионе страны. Часто используется в дуэте с другими народными инструментами и в театрах Пекинской оперы.





Тангу (铜锣) — традиционный китайский гонг, используемый в оркестрах, религиозных церемониях и народных праздниках. Представляет собой металлический диск с углублением посередине, подвешиваемый вертикально или горизонтально. Исполняют удары специальным молотком или деревянной палочкой.

Звук тангу мощный, глубокий и продолжительный, способен наполнять пространство величественным гулом. Применяется для акцентирования моментов в пьесах, подчеркивания ритма и придания особого эффекта произведениям традиционной китайской музыки.



Бяньчжун (编 钟) — уникальный древнекитайский музыкальный инструмент, представляющий собой набор бронзовых колокольчиков разного размера, размещенных на специальной раме. Каждое изделие имеет уникальную форму, позволяющую воспроизводить чётко определённые музыкальные ноты.

Музыкант ударяет по каждому колокольчику особым молотком, добиваясь чистого и глубокого звука. Особенность бяньчжоу в том, что каждый элемент может издавать сразу две ноты в зависимости от места удара. Инструмент широко использовался во дворцовой музыке древнего Китая, символизируя власть императора и служа важной частью ритуалов и церемоний.

Сегодня бяньчжун считается национальным достоянием Китая и бережно восстанавливается специалистами.



ЦИН



Цинь (琴) — традиционный китайский струнный инструмент, одна из старейших разновидностей цитр. Его классический вариант называется гучжэнь (古 琴), что буквально означает «древняя цитра». Инструмент имеет семь струн и деревянный корпус удлинённой формы, украшенный резьбой или орнаментом.

Цинь издавна воспринимался как символ мудрости, утончённости и аристократизма. Игра на нём была привилегией знати и интеллектуалов, считалась искусством выражения высоких мыслей и чувств. Особое значение придавалось технике звукоизвлечения и философско-музыкальному смыслу исполняемой пьесы. До наших дней дошли древние трактаты, посвященные искусству игры на цинь, которые раскрывают богатую теорию, технику и поэтику китайской музыкальной традиции.



Шэн (笙) — традиционный китайский духовой инструмент типа губной гармоники, состоящий из набора бамбуковых трубок различной длины, вставленных в общий корпус, выполненный из дерева или металла. Каждая трубка снабжена металлической пластинкой, колеблющейся при прохождении воздуха, что создаёт характерные ясные и звонкие звуки.

Уникальность шэна заключается в возможности одновременного извлечения нескольких нот, что делает его пригодным для воспроизведения аккордовых структур и гармонического фона. Шэн активно используется в традиционной китайской музыке, а также в современных композициях, обогащая звуковую палитру оркестра и ансамбля.



Эрху (二胡) — традиционный китайский двухструнный смычковый инструмент, принадлежащий к семейству хуцинов. Внешне напоминает маленькую скрипку с длинным тонким грифом, маленькими верхними колками и кожаным или деревянным резонансным корпусом.

Особенностью конструкции эрху является отсутствие подгрифника и подставки, что позволяет свободно перемещаться струнам над декой, делая игру чрезвычайно гибкой и экспрессивной. Звук инструмента богатый, выразительный, зачастую имитирует человеческий голос, что объясняет его популярность в китайской музыке.

Эрху широко используется в народной, классической и эстрадной музыке Китая, а также служит солирующим инструментом в оркестре и отдельных концертах.