

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Г. М. ЦЫПИНА

Е. С. ПОЛЯКОВА<sup>1)</sup>, ЧЖУ ЦЗИН<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup>Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка,  
ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь

Рассмотрена теория развивающего обучения Г. М. Цыпина как база современного преподавания музыкально-исполнительских дисциплин. Выявлены методологические основы и научные позиции теории развивающего обучения, а также ее основные принципы, позволяющие значительно повысить качество профессиональной подготовки педагога-музыканта. Рассмотрен опыт Китая, а также доказаны практикоориентированность теоретических позиций развивающего обучения и ускоренное формирование исполнительского облика обучающихся пианистов, что определяет значимость и новизну проведенного исследования.

**Ключевые слова:** педагог-музыкант; профессиональная подготовка; теория развивающего обучения Г. М. Цыпина; принципы теории развивающего обучения; опыт Китая.

## TRAINING OF TEACHERS-MUSICIANS ON THE BASIS OF THE THEORY OF DEVELOPING LEARNING BY G. M. TSYPIN

E. S. POLYAKOVA<sup>a</sup>, ZHU JING<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,  
18 Savieckaja Street, Minsk 220030, Belarus

Corresponding author: E. S. Polyakova (poljakova.elena@mail.ru)

The theory of developmental education by G. M. Tsy-pin is considered as the basis of modern teaching of musical and performing disciplines. The methodological foundations and theoretical positions of the theory of developmental education, its basic principles, which make it possible to significantly improve the quality of professional training of a teacher-musician, are revealed. The experience of the China is considered and the practical orientation of the theoretical positions of developmental education and the accelerated formation of the performing image of student pianists are proved, which determines the significance and novelty of the study.

**Keywords:** teacher-musician; professional training; theory of developmental education by G. M. Tsy-pin; principles of the theory of developmental education; experience of the China.

### Образец цитирования:

Полякова ЕС, Чжу Цзин. Подготовка педагогов-музыкантов на основе теории развивающего обучения Г. М. Цыпина. *Университетский педагогический журнал*. 2022;2:44–52.

### For citation:

Polyakova ES, Zhu Jing. Training of teachers-musicians on the basis of the theory of developing learning by G. M. Tsy-pin. *University Pedagogical Journal*. 2022;2:44–52. Russian.

### Авторы:

**Елена Степановна Полякова** – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры музыкально-педагогического образования факультета эстетического образования.

**Чжу Цзин** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры музыкально-педагогического образования факультета эстетического образования.

### Authors:

**Elena S. Polyakova**, doctor of science (pedagogy), docent; professor at the department of musical and pedagogical education, faculty of aesthetic education.

poljakova.elena@mail.ru

**Zhu Jing**, PhD (pedagogy), docent; associate professor at the department of musical and pedagogical education, faculty of aesthetic education.

jing9611@yandex.ru

## Введение

Исследование творческого облика Г. М. Цыпина опирается на концепции творчества и креативного развития личности, теорию ценности в эстетическом и музыкальном образовании, методические системы в мировой фортепианной педагогике, а также на теории о социальных аспектах музыкально-творческой и педагогической деятельности человека и представляет собой восхождение искусствоведа, педагога-музыканта и ученого к вершинам музыкальной, педагогической и исследовательской деятельности.

Жизненный и творческий путь известного российского ученого, педагога-музыканта, пианиста, искусствоведа Г. М. Цыпина – путь служения музыкальному искусству и приобщения молодого поколения к величайшему из достижений человечества, т. е. к музыке. Музыкальное образование он получил в Центральной музыкальной школе и в Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского (в классе Л. Н. Оборина), которую окончил в 1954 г. Обучение в аспирантуре в Государственном музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных завершилось защитой кандидатской диссертации по искусствоведению (1967). В 1964 г. молодой ученый-искусствовед стал работником открывшегося в этом году музыкального факультета Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина. Творческая и педагогическая деятельность Г. М. Цыпина тесно связана с университетской кафедрой музыкальных инструментов, на которой в 1969 г. он получил звание доцента, а в 1980 г. – профессора.

Он был известным пианистом и специалистом в области психологии музыкального исполнительства и музыкальной педагогики, а также внес большой вклад в теорию и практику музыкального образования. Докторская диссертация Г. М. Цыпина «Проблема развивающего обучения в преподавании музыки», защищенная в 1977 г., стала своеобразным ориентиром для многих научно-практических диссертаций и разработок, выполненных его учениками и единомышленниками в последующие годы. Теория развивающего обучения в музыкальном образовании стала одной из ведущих научных разработок, на многие годы определивших направление развития музыкальной педагогики.

Г. М. Цыпин написал десятки работ (монографии, учебные пособия, статьи, рецензии и др.). Весь этот научный багаж, необходимый для преподавателей музыкальных дисциплин, аспирантов, а также для научного сообщества, с современных позиций освещает вопросы содержания, форм и методов обучения музыке [1–8].

Отдельно следует отметить монографию Г. М. Цыпина «Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики» [1], в которой подробно рассматриваются актуальные вопросы вы-

бора темы диссертационной работы, ее формулировка, структура научного аппарата и психологические установки, связанные с планированием и организацией научной деятельности, а также анализируются проблемы, относящиеся к технологии написания научно-литературного текста исследования, стилистике научной речи и т. д. Данная работа принесла большую пользу многим поколениям исследователей в области музыковедения, музыкальной педагогики и психологии.

Ряд работ Г. М. Цыпина опубликован за рубежом (в США, Японии, Италии, Китае и др.). Он проводил мастер-классы, лекции, семинарские занятия, а также занимался научным руководством аспирантами и докторантами в некоторых российских и зарубежных музыкальных учебных заведениях.

Особого внимания заслуживает научная школа «Развитие общих и специальных (художественно-творческих) способностей в процессе обучения музыке», которую возглавил Г. М. Цыпин. Она была основана в 1972 г., когда вышли первые основополагающие публикации этого ученого и его коллег по кафедре, посвященные проблеме совершенствования музыкально-образовательного процесса на музыкально-педагогических факультетах учреждений высшего образования и, в частности, в музыкально-исполнительских классах. В рамках научной школы защитились и получили звания докторов и кандидатов педагогических наук свыше 200 человек, работающих в различных регионах России, а также в зарубежных странах. Можно отметить, что и в Беларуси есть ученики заслуженного работника высшей школы Российской Федерации, члена экспертного совета Высшей аттестационной комиссии Российской Федерации и действительного члена Академии педагогических и социальных наук Г. М. Цыпина.

Творческий облик известного российского музыковеда многогранен. Основные направления его научных исследований были связаны с психологией музыкально-исполнительского искусства, эстетическими и культурологическими аспектами музыкального исполнительства, а также с проблемами развивающего обучения в преподавании музыки. В работах Г. М. Цыпин всегда стремился соотносить идеи и концепции современной музыкальной психологии и педагогики с практическим опытом выдающихся отечественных и зарубежных музыкантов.

Цель данной статьи – познакомить музыкальную общественность Беларуси с теорией развивающего обучения в музыкальной педагогике, которая на долгие годы определила основные направления научных исследований. Зарубежный опыт можно с успехом использовать в практике музыкального образования Беларуси, что позволит повысить качество профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов в области общего, дополнительного и специального музыкального образования.

## Развивающее обучение в музыкальном образовании

В конце XX в. Г. М. Цыпин разработал теорию развивающего обучения в музыкальном профессиональном образовании. Анализируя проблемы профессионального обучения музыкальному исполнителю, ученый задавался вопросами о том, каким образом должно быть построено обучение, чтобы быть максимально эффективным для развития специалиста. Ответ на него и находится в теории развивающего обучения. Ее действенность подтверждается широким практическим применением в подготовке педагогов-музыкантов. Значимость этой теории начинает осознаваться всеми фортепианными школами. Об этом говорят многочисленные приглашения автора теории в различные регионы мира для передачи опыта ее реализации. Поскольку речь идет о педагогике в сфере искусства, отмечается большая роль преподавателя, его индивидуальности, личностно-профессиональных качеств и духовно-нравственного потенциала. Однако также подчеркивается и то, что объединяет педагогические воззрения блестящих педагогов-практиков: система схожих дидактических принципов, претворяемых ими в образовательном процессе. Все вышеизложенное повышает актуальность исследования педагогической системы председателя музыкаведческой секции союза композиторов России Г. М. Цыпина для популяризации его идей в мировом исполнительском процессе.

В статье рассматриваются теоретико-методологические предпосылки, на которые опирался Г. М. Цыпин при создании теории развивающего обучения в профессиональном музыкальном и музыкально-педагогическом образовании.

Первой методологической предпосылкой являются взгляды известного представителя философии образования, видного современного теоретика Б. С. Гершунского, который выделил четыре аспекта содержательной трактовки понятия «образование»: образование рассматривается как ценность (личностная, общественная, государственная); образование представляет собой систему образовательных учреждений различного уровня и разной направленности; образование определяется как процесс движения от цели к результату и многостороннего взаимодействия педагогов с обучающимися; образование анализируется как фиксированный результат, подтверждающий факт присвоения личностью, обществом и государством тех ценностей, которые рождаются в образовательной деятельности. Этими ценностями (в рамках настоящей статьи) являются музыкальная грамотность, образованность, профессиональная музыкальная компетентность, музыкальная культура и менталитет [8]. Такая фундаментальная категория педагогической науки, как образование, может существовать и правильно функционировать только в качестве комплекса ак-

сиологических, системных, процессуальных и результативных сторон.

Вторая методологическая предпосылка – это разработка советской педагогикой системы развивающего обучения (Л. В. Занков, Б. Д. Эльконин, В. В. Давыдов и др.). Особое значение для начального этапа обучения и игре на музыкальном инструменте имеет система развивающего обучения Л. В. Занкова, предназначенная для начальных классов. Обучение по этой системе строится на основе специально разработанных принципов, основными из которых являются обучение на высоком уровне сложности, приоритет теоретических знаний на начальном этапе обучения, обучение детей быстрыми темпами и, наконец, инновационный принцип осознанности образовательного процесса в противовес традиционному принципу сознательности обучения [9].

Третьей методологической предпосылкой считается разработка в конце XX в. инновационной системы преподавания и обучения, которая получила название «педагогика сотрудничества». Эта система опирается на концепцию Л. С. Выготского о двух уровнях развития ребенка [10], концепцию содержательных обобщений Б. Д. Эльконина и В. В. Давыдова, концепции Д. Н. Узнадзе о функции учителя, а также о функциональных тенденциях в развитии ребенка. Принципы педагогики сотрудничества формулируются следующим образом: ориентация на завтрашний день развития ребенка и его стремление к взрослению, принцип игры и свободного выбора, принцип личностно-гуманного отношения к ребенку, принцип очеловечивания среды, а также требование к учителю и родителю усовершенствовать собственное детство [11].

Кроме методологических основ, разработанных психологией и педагогикой, можно отметить искусствоведческие и музыкаловедческие идеи, выступающие как специфика методологии исследования теории развивающего обучения Г. М. Цыпина.

Важным моментом является интонационный подход. Его разработка связана с именами Б. В. Асафьева (интонационная теория), В. В. Медушевского (языки музыкального искусства) и В. П. Ревы (связь духовности с эмоционально-телесным откликом на музыку) [12–14]. Являясь искусством интонируемого смысла, музыка проявляет свою специфику через творчество, преподавание, обучение, учение, воспитание и развитие каждой личности. Интонация – смысл музыкального образования. Принципами интонационного подхода являются принцип восхождения к духовности в музыкально-образовательном процессе, принцип интонационного осмысления музыкальных явлений и принцип актуализации музыкальной культуры в социуме как основа функционирования музыкального образования.

Что же составляет основу развивающего обучения в преподавании музыкально-исполнительских дисциплин? Какие принципы положены в ее основу?

Ведущим по своему значению для общемузыкального развития, обогащения профессионального сознания и расширения музыкально-интеллектуального опыта является принцип увеличения объема учебного материала, используемого в музыкально-педагогической работе. Обращение к большому количеству музыкальных произведений, рациональный подбор репертуара, приобщение обучающегося к разным пластам художественно-стилевых явлений музыкального искусства – суть реализации данного принципа. Для общемузыкального развития увеличение объема музыкального материала обеспечивает ускорение развития обучающихся за счет расширения опыта восприятия музыки и осмысления музыкального материала, навыков оперирования им, т. е. именно опора на те виды музыкальной деятельности, которые могут осуществляться на уроках музыкального искусства в школах.

При индивидуальном обучении игре на музыкальных инструментах (в рамках систем дополнительного и профессионального музыкального образования) использование этого принципа обуславливает обогащение персонального сознания обучающегося-инструменталиста через становление профессионального сознания и расширение музыкально-интеллектуального опыта.

Рациональная репертуарная политика опирается на три важных аспекта: на художественную ценность музыкального материала, на педагогическую целесообразность и на использование в образовательном процессе различных стилей, жанров и форм музыкального искусства. Без учета этих составляющих реализация первого принципа будет затруднена. Следует учесть также необходимость включения в учебно-педагогический репертуар музыкальных произведений, обладающих эффектом оригинальности. Они должны обеспечивать новизну восприятия для обучающегося в художественно-эстетическом плане и в плане расширения музыкально-исторических или теоретических знаний.

Вторым принципом является ускорение темпов прохождения определенной части учебного материала. Он обеспечивает установку на овладение обучающимися необходимыми профессиональными умениями и навыками в сокращенные сроки. Для общего музыкального образования это является постоянным притоком музыкальных впечатлений и продвижением обучающихся ускоренными темпами в пространстве и времени музыкального искусства. В отношении систем дополнительного и профессионального музыкального образования это становится отказом от длительных сроков изучения музыкальных произведений, что всегда ведет

к снижению интереса обучающихся (к музыкальному исполнительству) и проявлению стагнационных процессов в овладении умениями и навыками игры на музыкальных инструментах. Принцип обеспечивает мощный приток информации в музыкально-педагогический процесс на всех уровнях образования, а также расширяет музыкальный и профессиональный кругозор обучающихся. Действительно, для любого ученика музыка на протяжении всех лет обучения «разворачивается» в пространстве и времени, захватывая при этом новые музыкальные культуры, страны и имена творцов музыкальных произведений. Это расширение пространства музыкального искусства обеспечивается знакомством и овладением различными стилями, направлениями и жанрами музыки. Пространство музыкального искусства раскрывается как в ширину, так и в глубину для каждого обучающегося. Не меньшее значение имеет временной аспект знакомства с современной музыкой, которое постепенно сменяется знакомством с музыкой прошлых времен и пониманием того, что музыка отражает эмоциональные переживания многих предыдущих поколений людей, живших на Земле до нас. Но музыка также способна предвосхитить для обучающихся будущее и дать возможность заглянуть в него через новые произведения, чтобы определить, каким видят будущее музыкальное искусство его творцы.

Чем быстрее происходит знакомство обучающихся с пространственно-временным континуумом музыкального искусства, тем интенсивнее он развивается в общемузыкальном и конкретно в музыкально-исполнительском отношении. Методы параллельного изучения и эскизного разучивания помогают реализовать этот принцип.

Третий принцип связан с отказом от традиционной реализации занятий в преподавании исполнительских дисциплин. В нем предлагается увеличить меры теоретической емкости занятий музыкальным исполнительством. Интеллектуализация урока музыки осуществляется за счет обогащения сознания ученика развернутыми системами представлений и понятий, связанных с конкретным исполнительским материалом, содержательными в познавательном процессе обобщениями и широким диапазоном сведений музыкально-теоретического и музыкально-исторического характера. Теоретическая насыщенность занятий музыкальным исполнительством позволяет обучающемуся перейти на новый уровень осмысления предмета собственной деятельности – музыкального искусства.

Познание такого феномена общественного бытия, как музыка, осуществляется последовательно. Это восприятие, по мнению И. Перфильевой-Корсаковой, четырехслойное. Она развила концепцию о четырехслойной структуре музыкального восприятия, опирающейся на четыре пласта мироздания:

- физический слой (уровень телесного восприятия), когда происходит первичная физиологическая реакция организма человека на музыкальный звук;
- энергетический слой (уровень эмоционально-оценочного восприятия), когда энергетическими потоками музыка активизирует душевные пласты психики человека и позволяет присвоить ей определенные ценностные качества;
- информационный слой (уровень интеллектуального восприятия), когда обучающийся выявляет структурные элементы музыкального произведения, расшифровывает коды и символы музыкального языка, отбирает воспринимаемые ценности и осуществляет направленность эмоционального акта восприятия;
- трансцендентный слой (уровень духовно-ценностного восприятия), когда происходит осмысление личностной значимости и категоризация музыкального произведения, а также обозначение его онтологического ценностного статуса для себя и социума [11].

Можно констатировать, что интеллектуализация урока позволяет перейти от телесного восприятия музыки через энергетическую активизацию и интеллектуализацию восприятия к духовно-ценностному восприятию любого музыкального произведения, которое входит в изучаемую программу. Возможность категоризации феноменов музыкального искусства и интеллектуализации занятий позволяет глубже понимать исполняемые произведения, что влияет на исполнительские трактовки и ускоряет развитие молодого музыканта.

Этот принцип также анализируется с иных позиций. Известный российский ученый В. И. Петрушин, разрабатывающий проблемы психологии музыки, предлагал шестикомпонентный порядок постижения музыкального произведения, частично совпадающий с концепцией И. Перфильевой-Корсаковой, но имеющий иную направленность. Он состоит из следующих компонентов: «...1) выявление главного настроения; 2) определение средств музыкальной выразительности; 3) рассмотрение особенностей развития художественного образа; 4) выявление главной идеи произведения; 5) понимание позиции автора; 6) нахождение в произведении собственного личностного смысла» [15, с. 177]. В этой теории первичным является настроение, т. е. эмоциональная насыщенность художественного образа, второй, третий, четвертый и пятый компоненты представляют собой интеллектуально-аналитический блок восприятия, а шестой компонент возвращает к эмоциональному постижению музыки и обретению личностного смысла. Однако отсутствие категоризации музыки несколько снижает социальный аспект ее восприятия.

Тем не менее реализация третьего принципа развивающего обучения, выдвинутого Г. М. Цыпиным,

возможна либо через теорию И. Перфильевой-Корсаковой, либо через систему В. И. Петрушина.

Выдвижение четвертого принципа – работы с музыкальным материалом, которая давала бы возможность ученику проявлять самостоятельность и творческую инициативу, – обусловлено необходимостью сменить дидактически-инструктивный способ музыкально-педагогической деятельности. Реализация этого принципа требует использования на индивидуальных занятиях проблемных методов подачи учебного материала, а также «включения учащихся в нравственно-эстетические ситуации такой организации образовательной среды, которая создавала бы условия не только для развития личности, но и для ее саморазвития и самоактуализации» [11, с. 78].

Исторически этот принцип связан с музыкально-педагогическими системами, разработанными А. Гензелем и Н. Г. Рубинштейном в XIX в.

Педагог и музыкант из России А. Гензельт прививал самостоятельность своим ученикам через свободу (в определенной мере) выбора программы для изучения, нахождение ошибок в собственной игре, а также через собственные поиски аппликатурных решений в зависимости от структуры своего исполнительского аппарата и др. [16].

Выдающийся исполнитель, педагог-пианист, первый директор Московской консерватории Н. Г. Рубинштейн всегда обращал внимание на развитие самостоятельности у своих учеников. Его принципы требовали обязательной широты кругозора обучающегося, поисков собственной интерпретации музыкальных произведений, исходя из личностного жизненного и музыкального опыта, так как только собственные переживания приводят к оригинальным исполнительским решениям [16].

Совершенно понятно, что при формулировке этого принципа Г. М. Цыпин опирался на жизненный и музыкальный опыт. Вспоминая свой консерваторские занятия с Л. Н. Обориным, он отмечал, что его учитель был известным пианистом-исполнителем, получившим Первую премию на первом Международном фортепианном конкурсе имени Ф. Шопена, давал много концертов, а его занятия часто прерывались концертными поездками. Именно эти нечастые встречи с Л. Н. Обориным заставляли его учеников проявлять трудолюбие и самостоятельность. Среди них считалось недопустимым прийти на первый урок с новым произведением и не играть его в темпе и наизусть. Выученные произведения интерпретировались учениками самостоятельно, Л. Н. Оборин доводил эту самостоятельную работу до совершенства, придавая блеск любой интерпретации, но не менял ее кардинально. Самостоятельность учеников Л. Н. Оборина формировалась на основе глубочайшей любви и уважения к своему преподавателю. Личность этого учителя всегда была примером для его учеников, которые становились прекрасными

исполнителями, педагогами-пианистами, музыковедами и учеными.

Основанное на данных принципах профессиональное обучение музыке, а конкретно музыкальному исполнительству, становится развивающим. Принципы, разработанные Г. М. Цыпиным, составляют дидактическую базу современного образовательного процесса в русле музыкально-исполнительских дисциплин.

Переход индустриального общества к информационному (общество знаний) и дигитализация жизни социума превращают информационные технологии в двигатели общественной жизни, а качественное образование, развитие творческого потенциала личности и профессиональная компетентность становятся важнейшим капиталом государства и народа. Три важных фактора (развивающее образование, качественная профессиональная подготовка и дальнейшая учеба на протяжении всей жизни) определяют успешность человека в жизнеосуществлении и являются ответами социума и системы образования на новые требования времени. Обеспечение ускоренного развития человека и формирование специалиста – главные составляющие трансформационных изменений в сфере образования. «Без изменения духовных начал, очеловечивания личности – перспектив преодолеть противоречия социального развития мало. Гуманизация жизни человека в обществе и гуманизация самого общества невозможны без превращения *homo sapiens* в *homo humanus*» [11, с. 65].

Таким образом, развивающее обучение является сейчас важным способом ускоренного развития и социализации человека, включения его в жизнь социума, а также фактором становления его как личности на основе саморазвития, самосовершенствования и самореализации. Система развивающего обучения, разработанная в 1960-х гг., оказала значительное влияние на педагогическую практику, в том числе на практику музыкального образования. В музыкальной педагогике эти принципы легли в основу формирования многих концепций и программ общего музыкального воспитания и образования, созданных в конце XX в. Таковыми являются несколько модификаций программ Научно-исследовательского института художественного воспитания, программа Д. Б. Кабалевского и др.

Профессиональное обучение музыке (музыкальному исполнительству), основанное на этих принципах, действительно становится развивающим. С помощью него обучающиеся быстрее формируют свой исполнительский облик, ярче проявляют художественную индивидуальность, а их интерпретации становятся более осмысленными и глубокими.

Анализируя научные исследования начала XXI в., можно прийти к выводу о том, что педагоги-пианисты и ученые в области музыкального образования

разных стран обращаются к теории развивающего обучения Г. М. Цыпина. Рассматривая феномен китайского пианизма, исследователи, например, отмечают преобладающее значение поставленной перед китайской фортепианной педагогикой цели: победа детей и молодых исполнителей-пианистов на международных конкурсах. Именно это определяет интерес китайского пианизма к овладению инновациями в сфере мирового фортепианного исполнительства и педагогики. Известный российский исследователь С. А. Айзенштадт в одной из своих работ писал, что значение этих факторов для формирования фортепианной культуры Китая можно назвать определяющим.

Современный ученый, педагог-музыкант Ню Яцянъ, анализируя фортепианные традиции в китайском пианизме, говорил о том, что «сращивание» китайской фортепианной школы «с установками российской музыкальной педагогики доказало в последние десятилетия XX и начале XXI веков свою эффективность ... для мирового фортепианного исполнительства» [17, с. 106].

Ню Яцянъ в своей работе опирался на следующие основополагающие позиции теории развивающего обучения Г. М. Цыпина:

- принципы развивающего обучения (увеличение объема учебного репертуара и «интеллектуализации» урока (важность теоретических знаний), отход от пассивных способов деятельности, ускорение темпов прохождения части учебного материала и др.);
- формы и методы теории развивающего инструментального обучения (метод параллельного изучения музыкального материала, метод эскизного разучивания, чтение с листа как один из традиционных методов и др.).

Проникновение теории развивающего обучения в практику китайского пианизма произошло в процессе овладения теорией и практикой русской фортепианной школы. Теория развивающего музыкального обучения Г. М. Цыпина, который еще в начале XX в. завоевал приверженцев среди преподавателей-пианистов Китая, является естественным продолжением традиций и принципов русского пианизма. В российской фортепианной педагогике эта теория является одной из основополагающих и обеспечивает успешное развитие пианизма студентов в сроки обучения в учреждении высшего образования. Анализ показывает, что уже в начале XXI в. эта теория эпизодически использовалась педагогическим сообществом Китая.

Актуальность исследования педагогической системы председателя музыковедческой секции Союза композиторов России Г. М. Цыпина повышается с каждым годом. Первоначально эта теория распространилась в республиках Советского Союза, где к концу XX в. широко использовались принципы

и методы теории развивающего обучения. Особое значение имеет популяризация идей Г. М. Цыпина в Китае. После укрепления межкультурных и профессиональных связей Китая с Беларусью и Россией значительно повысилась академическая мобильность преподавателей и обучающихся, в том числе пианистов. Множество студентов получили музыкальное образование и, соответственно, занимались с педагогами-пианистами, которые были хорошо знакомы с теорией развивающего музыкального обучения. Таким образом, в Китае появились профессионалы-пианисты, интересующиеся развивающим обучением. Как это обычно бывает с работающими теориями и методиками, фортепианная практика первая стала использовать эти принципы.

Теоретическое же углубление в теорию развивающего обучения произошло после того, как были защищены диссертации в России (Ню Яцян) и Беларуси (Чжу Цзин). Их авторы познакомили китайскую общественность с теорией развивающего обучения. Круг специалистов-музыкантов заинтересовался этой теорией, и музыкальная общественность ис-

пытала потребность познакомиться с ней на практике [16–18].

После распространения теории Г. М. Цыпин был приглашен в Китай для чтения лекций. Именно тогда фортепианное педагогическое сообщество могло познакомиться как с теоретическими разработками, так и с практической реализацией этой теории в процессе посещения мастер-классов Г. М. Цыпина.

Анализ творческих контактов показал, что путями распространения идей и принципов развивающего обучения фортепианному исполнительству являлись научные труды представителей китайского пианизма в виде защищенных диссертационных исследований (Чжу Цзин, Ню Яцян, Хуан Пин, Хоу Юэ, Ван Сяовэй, Не На, Сун Джуан и др.) [16–20]; непосредственное восприятие теории Г. М. Цыпина в Китае; практика педагогов-пианистов, получивших высшее музыкально-педагогическое образование в России и Беларуси, защитивших магистерские и кандидатские диссертации в этих странах и осуществляющих свою деятельность в Китае (Тан Янань, Хэ Мин, Чан Найши, Линь Тао, Ли Фан, Ли Ян, Чжао Нин, Чжу Цзин и др.).

## Заключение

Профессиональное обучение музыкальному исполнительству во многом зависит от того, каким образом должно быть построено обучение, чтобы стать максимально перспективным для развития специалиста. Для этого была создана теория развивающего обучения.

В рамках настоящего исследования проанализирован творческий облик Г. М. Цыпина – педагога-музыканта, ученого, создателя теории развивающего обучения в музыкальном образовании. Опираясь на концепции творчества в области музыкального искусства и педагогики, теорию ценности музыкального и музыкально-педагогического образования для социума, теории о социальных аспектах музыкально-творческой и педагогической деятельности человека, методические системы в мировой фортепианной педагогике, авторы настоящей статьи исследовали жизненный и творческий путь Г. М. Цыпина.

В работах он всегда стремился соотносить идеи и концепции современной музыкальной психологии и педагогики с практическим опытом выдающихся отечественных и зарубежных музыкантов.

Впервые были раскрыты теоретико-методологические предпосылки создания теории развивающего обучения в музыкальном образовании: взгляды известного представителя философии образования, современного теоретика Б. С. Гершунского, выделившего четыре аспекта содержательной трактовки понятия «образование» (аксиологический, системный, процессуальный и результативный); система развивающего обучения (Л. В. Занков, Б. Д. Эльконин, В. В. Давыдов и др.), разработанная советской педагогикой и предназначенная для начального этапа обще-

го среднего образования; инновационная система образования, получившая название «педагогика сотрудничества», которая опирается на концепцию о двух уровнях развития ребенка (Л. С. Выготский), концепцию содержательных обобщений (Б. Д. Эльконин и В. В. Давыдов), а также на концепцию о функции учителя и о функциональных тенденциях в развитии ребенка (Д. Н. Узнадзе).

Кроме методологических основ, разработанных психологией и педагогикой, впервые были отмечены искусствоведческие и музыковедческие идеи, выступающие в качестве специфики методологии исследования теории развивающего обучения Г. М. Цыпина (интонационная теория Б. Асафьева, языки музыкального искусства В. В. Медушевского и позиция В. П. Ревы о связи духовности с эмоционально-телесным откликом на музыку). На основе аналитических процедур выявлены принципы теории развивающего обучения Г. М. Цыпина.

На современном этапе развития социума существование качественного образования, развитие творческого потенциала личности и профессиональная компетентность становятся важнейшим капиталом государства и социума. Три важных фактора – развивающее образование, качественная профессиональная подготовка и дальнейшая учеба на протяжении всей жизни – определяют успешность человека в жизнеосуществлении и профессиональном становлении. Суть развивающего обучения музыке состоит в том, чтобы обеспечить ускоренное развитие человека и формирование специалиста, что является важной составляющей трансформационных изменений в сфере образования. Чем быстрее происходит

знакомство обучающихся с пространственно-временным континуумом музыкального искусства, тем интенсивнее он развивается в общемузыкальном и музыкально-исполнительском отношении. Реализация в музыкально-образовательном процессе теории развивающего обучения требует такой организации образовательной среды, которая создает условия для развития личности и ее самоактуализации, а также требует использования проблемных методов подачи музыкального материала, включения студентов в нравственно-эстетические ситуации, метода исполнительского показа в различных модификациях (показ – образец, проблемный, утрированный и фрагментарный показы), метода параллельного

изучения музыкального материала, метода эскизного разучивания и др. [5; 11; 18].

Анализ распространения теории развивающего обучения Г. М. Цыпина показал, что есть несколько путей ее реализации в фортепианной педагогике. Особое значение имеет популяризации его идей и, в частности, теории развивающего обучения в Китае после того, как укрепились межкультурные и профессиональные связи Китая с Беларусью и Россией.

В работе доказаны практикоориентированность теоретических позиций развивающего обучения и ускоренное формирование исполнительского облика обучающихся-пианистов, что и определяет значимость и новизну проведенного исследования.

### Библиографические ссылки

1. Цыпин ГМ. *Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля)*. Тамбов: Нобелистика; 2008. 246 с.
2. Цыпин ГМ. *Музыкальное исполнительство и педагогика*. Москва: Юрайт; 2020. 212 с.
3. Цыпин ГМ. *Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества*. Москва: Советский композитор; 1988. 384 с.
4. Цыпин ГМ. *Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика*. Санкт-Петербург: Алетейя; 2001. 320 с.
5. Цыпин ГМ. *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение; 1984. 176 с.
6. Цыпин ГМ. К проблеме экспертизы диссертационных исследований в области педагогики и психологии. *Мир образования – образование в мире*. 2009;3:87-89.
7. Цыпин ГМ. *Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности*. Москва: Музыка; 2010. 128 с.
8. Гершунский БС. *Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций*. Москва: Совершенство; 1998. 608 с.
9. Занков ЛВ, Звелева МВ, Романовская ЗИ. *Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование)*. Москва: Новая школа; 1996. 432 с.
10. Выготский ЛС. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс; 1996. 536 с.
11. Полякова ЕС. *Психологические основы музыкально-педагогической деятельности*. Минск: БГПУ; 2005. 195 с.
12. Асафьев БВ. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Москва: Музыка; 1965. 151 с.
13. Медушевский ВВ. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва: Музыка; 1976. 254 с.
14. Рева ВП. *Культура музыкального восприятия школьников: механизмы становления*. Могилёв: Могилёвский государственный университет им. А. А. Кулешова. 2005. 204 с.
15. Петрушин ВИ. *Музыкальная психология*. Москва: ВЛАДОС; 1997. 384 с.
16. Чжу Цзин. *Истоки и предпосылки формирования принципов русской фортепианной школы XIX – начала XX веков*. Минск: ИВЦ Минфина; 2021. 124 с.
17. Ню Яцян. О фортепианной педагогике в современном Китае. *Наука, образование, технологии*. 2009;2:108–112.
18. Чжу Цзин. *Преемственность в реализации принципов русской фортепианной школы в современной музыкальной педагогике Китая*. Минск: ИВЦ Минфина; 2019. 159 с.
19. Хуан Пин. *Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы*. Санкт-Петербург: Астерион; 2009. 158 с.
20. Хоу Юэ. Профессиональное фортепианное исполнительство и обучение в Китае в первой трети XX века. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008;12(85):132–136.

### References

1. Tsypin GM. *Dissertatsionnoe issledovanie v oblasti muzykal'noi kul'tury i pedagogiki (problemy sodержaniya, formy, yazyka i stilya)* [Dissertation research in the field of musical culture and pedagogy (problems of content, form, language and style)]. Tambov: Nobelistika; 2008. 246 p. Russian.
2. Tsypin GM. *Muzykal'noe ispolnitel'stvo i pedagogika* [Musical performance and pedagogy]. Moscow: Yurait; 2020. 212 p. Russian.
3. Tsypin GM. *Muzykant i ego rabota: problemy psikhologii tvorchestva* [Musician and his work: problems of the psychology of creativity]. Moscow: Sovetskii kompozitor; 1988. 384 p. Russian.
4. Tsypin GM. *Muzykal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo: teoriya i praktika* [Musical performing arts: theory and practice]. Saint Petersburg: Aleteiya; 2001. 320 p. Russian.
5. Tsypin GM. *Obuchenie igre na fortepiano* [Learning to play the piano]. Moscow: Prosveshchenie; 1984. 176 p. Russian.
6. Tsypin GM. [On the problem of examination of dissertation research in the field of pedagogy and psychology]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2009;3:87–89. Russian.

7. Tsyplin GM. *Stsenicheskoe volnenie i drugie aspekty psikhologii ispolnitel'skoi deyatel'nosti* [Stage excitement and other aspects of psychology of performing activity]. Moscow: Muzyka; 2010. 128 p. Russian.

8. Gershunskii BS. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka: v poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh kontseptsii* [Philosophy of education for the 21<sup>st</sup> century: in search of practice-oriented educational concepts]. Moscow: Sovershenstvo; 1998. 608 p. Russian.

9. Zankov LV, Zveleva MV, Romanovskaya ZI. *Obuchenie i razvitie (eksperimental'no-pedagogicheskoe issledovanie)* [Education and development (experimental pedagogical research)]. Moscow: Novaya shkola; 1996. 432 p. Russian.

10. Vygotskii HP. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika-Press; 1996. 534 p. Russian.

11. Polyakova EU. *Psikhologicheskie osnovy muzykal'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti* [Psychological foundations of musical and pedagogical activity]. Minsk: Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; 2005. 195 p. Russian.

12. Asaf'ev BV. *Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii* [Selected articles about musical enlightenment and education]. Moscow: Muzyka; 1965. 151 p. Russian.

13. Medushevskii VV. *O zakonomernostyakh i sredstvakh khudozhestvennogo vozdeistviya muzyki* [On the regularities and means of the artistic influence of music]. Moscow: Muzyka; 1976. 254 p. Russian.

14. Reva VP. *Kul'tura muzykal'nogo vospriyatiya shkol'nikov: mekhanizmy stanovleniya* [Culture of musical perception of schoolchildren: mechanisms of formation]. Mogilev: Mogilev State University named after A. A. Kuleshov; 2005. 204 p. Russian.

15. Petrushin VI. *Muzykal'naya psikhologiya* [Musical psychology]. Moscow: VLADOS; 1997. 384 p. Russian.

16. Zhu Ching. *Istoki i predposylki formirovaniya printsipov russkoi fortepiannoi shkoly XIX – nachala XX vekov* [Origins and prerequisites for the formation of the principles of the Russian piano school of the 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries]. Minsk: Information and Computing Center of the Ministry of Finance of the Republic of Belarus; 2021. 124 p. Russian.

17. Niu Yaqian. [About piano pedagogy in modern China]. *Nauka, obrazovanie, tekhnologii*. 2009;2:108–112. Russian.

18. Zhu Ching. *Preemstvennost' v realizatsii printsipov russkoi fortepiannoi shkoly v sovremennoi muzykal'noi pedagogike Kitaya* [Continuity in the implementation of the principles of the Russian piano school in modern musical pedagogy in China]. Minsk: Information and Computing Center of the Ministry of Finance of the Republic of Belarus; 2019. 159 p. Russian.

19. Huang Ping. *Vliyanie russkogo fortepiannogo iskusstva na formirovanie i razvitie kitaiskoi pianisticheskoi shkoly* [The influence of Russian piano art on the formation and development of the Chinese piano school]. Saint Petersburg: Asterion; 2009. 158 p. Russian.

20. Hou Yue. Professional piano performance and education in China in the first third of the 20<sup>th</sup> century. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2008;12(85):132–136. Russian.

Статья поступила в редколлегию 25.08.2022.  
Received by editorial board 25.08.2022.