

ФГАОУ ВО «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

吴 荣 和

У ЖУНХЭ

**ОСВОЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО КОНТЕКСТА
ВОКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(музыка, музыкальное искусство (высшее образование))

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Куприна Надежда Григорьевна

Екатеринбург 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО КОНТЕКСТА ВОКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	15
1.1. Содержание понятия «эмоционально-смысловой контекст вокального произведения» в музыкальной педагогике и психологии.....	15
1.2. Специфика эмоционально-смыслового контекста вокального произведения в китайской культурной традиции.....	32
1.3. Особенности, проблемы и принципы освоения эмоционально- смыслового контекста произведения обучающимися по специальности «Вокальное исполнительство» в педагогических вузах Китая	50
Выводы по первой главе.....	71
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОСВОЕНИЮ ОБУЧАЮЩИМИСЯ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО КОНТЕКСТА ВОКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	74
2.1. Начальная диагностика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися китайских вузов.....	74
2.2. Содержание этапов методики освоения обучающимися китайских вузов эмоционально-смыслового контекста вокального произведения	103
2.3. Итоговая диагностика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися китайских вузов.....	130
Выводы по второй главе.....	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	155
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	158
ПРИЛОЖЕНИЕ. Расчет коэффициента Стьюдента (t-критерия) для сравнения результатов начальной и итоговой диагностик	195

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями развития вокального образования в Китае, связанными с активным взаимодействием китайской и европейской музыкальных культур. В этих условиях возрастает необходимость подготовки вокалиста, обладающего широким кругозором для понимания культурных контекстов произведений разных национальных традиций, гибкостью переключения установок в эмоционально-смысловом восприятии и исполнении произведений, относящихся к разным культурам.

Обучение по специальности «Вокальное исполнительство» на музыкальных факультетах в педагогических университетах Китая открывает широкие перспективы дальнейшей профессиональной карьеры для студентов в условиях развития культурной и креативной экономики Китая. Особенно востребованы вокалисты в образовательной сфере. В традициях музыкального образования Китая профессиональная компетентность учителя музыки в первую очередь проявляется в овладении вокальными умениями. Пение служит основой обучения в начальной и средней школе. Соответственно, вокальное обучение является важнейшим компонентом в системе вузовской подготовки будущих учителей музыки, фундаментом для будущей музыкально-педагогической деятельности.

Любая сфера будущей деятельности вокалистов – выпускников педагогических вузов предполагает движение в русле общей тенденции политики государства к «открытости» в отношении западной цивилизации при опоре на многовековые традиции национальной культуры. Образовательные программы вокальных специальностей в вузах следуют курсу, намеченному в документе «Модернизация образования Китая до 2035 года», в котором пению как виду искусства с глубоким культурным подтекстом отведена задача содействия обмену и взаимопониманию между китайской культурой и мировой культурой, а обучающиеся нацеливаются на овладение разными типами музыкального мышления, отличающими китайскую и европейскую музыку.

Однако в практике вокального обучения в педагогических вузах Китая акцент делается преимущественно на развитии технической стороны пения, где обращение к европейскому репертуару зачастую мыслится как расширение возможностей отработки студентом-вокалистом определенных технических сложностей. В работе над произведениями национальной музыки применяются стандартные приемы, фиксирующие выражение в пении определенных эмоций, что ограничивает эмоциональную выразительность в исполнительской деятельности вокалиста. На это указывают многие китайские авторы, анализирующие особенности обучения студентов вокальных классов в педагогических вузах Китая и отмечающие необходимость разработки теоретико-методических подходов, релевантных требованиям времени и учитывающих интеграционные процессы, происходящие в современной музыкально-образовательной среде (Бай Юнь, Ван Хань, Ван Яцзюнь, Лу Хунъюй, Лю Ян, У Линьсян, У Ся, Чжан Юэ и др.). В исследованиях Го Цуй, Ли Чжуаньди, Чж. Наньнань, Ян Бо, Ян Бохуа подчеркивается важность подготовки учителя музыки, способного раскрыть школьникам эмоциональное содержание музыкальных произведений своего и других народов.

В этой связи актуализируется постановка в качестве самостоятельной образовательной задачи вокального обучения в китайских педагогических вузах – освоение студентами эмоционально-смысловых контекстов вокальных произведений, относящихся к разным культурам.

Степень изученности проблемы. Необходимость культурологической составляющей в обучении китайских вокалистов с учетом тенденций мультикультурализма обосновывают Ван Фэн, Цяо Линь, Чжао Шуфэн, Чжу Тяньи, Ян Минлян. Значимость сопоставительного анализа произведений разных культурных традиций в работе с вокалистами раскрывают в своих работах Цзо Цзин, Ли Чжэнь. Процессы модернизации вокального образования Китая в сочетании укрепления национальной самобытности и учета влияния европейской музыки изучены в трудах китайских ученых Сунь Юйян, Цзян Шанжун, Яо Дин и др. Разработка современных кросс-культурных моделей китайского музыкального

образования предпринята авторами Сюй Мань, Чжао Наньнань, Юй Чжэминь. Вместе с тем само понятие «эмоционально-смысловой контекст вокального произведения» не вошло в практику китайской вокальной педагогики и не представлено как научная дефиниция в музыковедческих и музыкально-педагогических трудах китайских авторов.

В российском музыкознании данное понятие так же находится на стадии разработки. Идеи эмоционально-смыслового подхода были сформулированы в русле методологии изучения иностранного языка (И. Ю. Шехтер) и постепенно распространились на другие гуманитарно-предметные области (Т. А. Григорьянц, Т. Е. Микова, О. Ю. Солопанова). Понятие «смысловой контекст художественного произведения» сформировано в русле идей онтологического подхода к искусству о «модальности душевного мира» (Н. Гартман) и рождении новой трактовки бытия произведения в диалоге («встрече», по М. М. Бахтину) с личностными смыслами воспринимающего субъекта (М. В. Логинова, А. К. Шевченко). В музыкальной педагогике разработка понятия «эмоционально-смысловой контекст произведения» основывается на исследованиях в области психологии искусства об эмоциональной основе музыкально-художественного восприятия (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. И. Петрушин, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн), в области музыкознания о природе музыкальных эмоций (Б. В. Асафьев, Д. К. Кирнарская, Т. Н. Ливанова, Л. А. Мазель, В. В. Медушевский, А. Н. Сохор, В. А. Цуккерман). Значимы работы в области вокальной педагогики об эмоциональной выразительности пения как важнейшей качественной характеристике в подготовке вокалиста (Е. А. Бодина, А. В. Денисов, Л. С. Майковская, Т. Г. Мариупольская, А. С. Петелин и др.).

Однако в подготовке студентов-вокалистов в китайских педагогических вузах данный пласт исследований остается не востребуемым.

Анализ состояния проблемы выявил **противоречия** между:

– возросшими требованиями в китайском музыкальном образовании к подготовке вокалиста, способного к глубокому художественному осмыслению произведений разных национальных традиций, и сложившейся практикой

вокального обучения в педагогических вузах, не обеспечивающей выполнения этих требований;

- исследованиями теоретических аспектов проблемы освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения в российском и китайском искусствоведении и недостаточной реализацией потенциала данных исследований в подготовке обучающихся по специальности «Вокальное исполнительство» в педагогических вузах Китая;

- потребностью в методическом обеспечении процесса освоения китайскими студентами-вокалистами эмоционально-смыслового контекста вокального произведения и недостаточной разработанностью его технологических и содержательных аспектов в практике педагогических вузов Китая.

Выявленные противоречия определили **проблему**, состоящую в нахождении путей и способов эффективного освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у обучающихся по специализации «Вокальное исполнительство» в педагогических вузах Китая.

Тема исследования: «Освоение обучающимися китайских вузов эмоционально-смыслового контекста вокального произведения».

Объект исследования: процесс обучения вокалу в педагогических вузах Китая.

Предмет исследования: методика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися в педагогических вузах Китая.

Цель исследования: научное обоснование, разработка и проверка опытно-экспериментальным путем эффективности методики освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися в педагогических вузах Китая.

Гипотеза исследования: освоение эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися в педагогических вузах Китая будет эффективным, если:

- основой данного педагогического процесса станут активизация эмоционально-личностного опыта и расширение общекультурного кругозора

обучающихся для постижения художественных смыслов и закономерностей эмоционального развития в китайских и европейских вокальных произведениях в процессе их исполнительской интерпретации;

- будут использованы онтологический, интонационный, кросс-культурный подходы, позволяющие активизировать личностный опыт обучающихся в понимании особенностей воплощения интонационно-образного музыкально-поэтического содержания китайской и европейской вокальной музыки и дифференцировать методические подходы в обучении при обращении к произведениям разных культур;

- будет разработана методика, этапы которой выстроены в следующей логике: от эмпатийной вовлеченности в звучащие образы через отождествление собственных эмоций с музыкальными эмоциями, через понимание особенностей китайской и европейской культуры восприятия эмоционального строя и эмоционального развития музыкально-поэтических образов к исполнительской интерпретации произведений на основе вокально-технических и сценических умений, актуализации эмоционально-личностного и художественного опыта;

- в процессе реализации методики студенты будут вовлечены в творческие задания по практическому освоению эмоционально-смысловых контекстов европейских и китайских вокальных произведений с учетом возможности применения этого опыта в будущей работе со школьниками на уроках музыки.

Задачи исследования:

1. На основе анализа научной литературы раскрыть содержание понятия «эмоционально-смысловой контекст вокального произведения» в музыкальной педагогике и психологии.

2. Раскрыть специфику эмоционально-смыслового контекста вокального произведения в китайской культурной традиции.

3. Выявить особенности, имеющиеся проблемы и определить принципы освоения эмоционально-смыслового контекста произведения обучающимися по специальности «Вокальное исполнительство» в педагогических вузах Китая.

4. Разработать диагностический инструментарий для проведения опытно-экспериментальной работы.

5. Определить содержание этапов методики освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися в педагогических вузах Китая.

6. Опытно-экспериментальным путем проверить эффективность разработанной методики.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: эстетические представления о связи музыки с философией, поэзией, живописью в китайской культурной традиции (Ван Юйхэ, Гао Гэ, Сяо Ин, У Хуэйминь, Цзюй Цихун и др.); исследования в области психологии эмоционального восприятия произведений искусства (Ван Инчуань, Л. С. Выготский, И. С. Левшина, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Ло Инсинь, Лян Сяомэй, Б. С. Мейлах, Е. В. Назайкинский, Б. М. Теплов); положения интонационного подхода к анализу музыкальных произведений (Б. В. Асафьев, Л. А. Мазель, Е. В. Назайкинский, Е. А. Ручьевская); теория музыкальных эмоций (Л. Я. Дорфман, Д. К. Кирнарская, В. Г. Ражников, В. Н. Холопова); вопросы подготовки вокалистов в исследованиях российских (И. Ю. Алиев, Л. Б. Дмитриев, Г. П. Стулова, Р. В. Сладкопевец, О. Ю. Соловьянова) и китайских (Ван Ци, Джан Хунь, Джин Тилин, Го Ивэнь, Ин Джинлянь, Июн Лу, Чжао Синь, Хуан Япин) ученых.

В процессе работы над диссертацией были использованы **методы исследования**: *теоретические* – анализ эстетической, искусствоведческой, музыкально-психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, сравнение образовательных программ, систематизация, обобщение вокально-исполнительского опыта, проектирование методики; *эмпирические* – наблюдение за исполнительской деятельностью участников эксперимента, творческие задания, статистическая обработка и сравнительный анализ данных, полученных в процессе опытно-экспериментальной работы.

Этапы исследования:

- начальный этап (2021–2022) – был проведен анализ научно-методической литературы по проблеме исследования и определены методологические основания диссертации, определялся научный аппарат исследования, выстраивались теоретические положения;
- основной этап (2023–2024) – разрабатывался диагностический инструментарий, проводилась начальная диагностика освоения китайскими студентами эмоционально-смыслового контекста вокального произведения, на основе полученных данных осуществлялись разработка и реализация авторской методики;
- заключительный этап (2025–2026) – проводилась итоговая диагностика, осуществлялась обработка полученных результатов, обобщались материалы исследования, систематизировались выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Сформулировано понятие «эмоционально-смысловой контекст вокального произведения» как интонационно-образная музыкально-поэтическая основа его воплощения вокалистом в диалоге личностных и художественных смыслов сочинения.
2. Разработана методика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у обучающихся вокалу в вузах Китая, которая включает три этапа: *образно-содержательный* (задача – развить эмпатийную вовлеченность студентов в звучащие образы в комплексе с совершенствованием у них техники вокального исполнения – реализуется на материале китайских и европейских произведений, основанных на выражении базовых эмоций: радости, торжества, решительности, гнева, грусти, жалобы); *сравнительно-аналитический* (задача – сформировать умения сравнительного анализа эмоционального строя и эмоционального развития музыкально-поэтических образов в китайских и европейских вокальных произведениях – решается при обращении к произведениям, включающим сложные, многослойные эмоциональные состояния); *художественно-исполнительский* (задача – развить способность к

исполнительской интерпретации эмоционально-смыслового контекста произведения на основе вокально-технических и сценических умений, актуализации личностного эмоционального и художественного опыта – реализуется на основе произведений, подготовленных студентами к отчетным и концертным мероприятиям).

3. В соответствии с задачами этапов методики разработан комплекс методов, дифференцированных при обращении к европейским и китайским произведениям. Для китайских произведений: идентификации эмоций (образно-содержательный этап), анализа художественно-поэтических символов (сравнительно-аналитический этап), эмоционального моделирования и художественно-образной визуализации (художественно-исполнительский этап). Для европейских произведений: ассоциативный (образно-содержательный этап), художественного контекста (сравнительно-аналитический этап), эмоциональной партитуры произведения и перекодирования звучащих образов (художественно-исполнительский этап).

Теоретическая значимость исследования:

1. Определена специфика эмоционально-смыслового контекста вокального произведения в китайской культурной традиции, которая характеризуется его многослойностью и тесной связью музыки с художественной и поэтической символикой, что формирует особый тип вокального исполнительства, основанный на ассоциативности, свободе индивидуальной трактовки художественно-поэтических метафор в основе произведений при опоре на стилистические каноны.

2. Выявлены особенности и определены проблемные зоны в освоении эмоционально-смыслового контекста произведения китайскими студентами-вокалистами, обусловленные различием китайской и европейской систем музыкального мышления (визуально-символический характер отражения эмоций через национально окрашенные эстетические каноны в китайской музыкальной традиции и непосредственное выражение чувств и аффектов в эмоциональной драматургии европейских произведений).

3. Обоснована целесообразность построения образовательного процесса освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у обучающихся в вузах Китая на основе онтологического, интонационного, кросс-культурного подходов и соответствующих им принципов: активизации личностного опыта обучающихся в понимании художественных смыслов и музыкальных эмоций в произведениях; полихудожественности в визуализации музыкальных интонаций через образы других видов искусства; культуросообразности в методических подходах к освоению эмоционально-смысловых контекстов произведений разных культурных традиций.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении:

- содержания лекционных и практических занятий по курсам «Художественный анализ музыкальных шедевров» и «Концертно-исполнительская практика», фокусирующих внимание на задаче освоения студентами эмоционально-смысловых контекстов изучаемых китайских и европейских произведений;
- творческих заданий для студентов по практическому освоению эмоционально-смысловых контекстов вокальных произведений европейской и китайской музыки с учетом возможности их применения в будущей работе со школьниками;
- диагностического инструментария (критериев и показателей освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения, диагностических заданий).

База проведения опытно-экспериментальной работы – Консерватория музыки и танца Педагогического университета в городе Цзуньи (провинция Гуйчжоу, Китай).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись путем личного участия автора в международных и всероссийских научных конференциях (Екатеринбург, Липецк, Ульяновск, Ярославль), публикаций материалов в сборниках научных трудов и изданиях, рекомендованных ВАК МНиВО РФ

(3 публикации), обсуждений основных идей и положений диссертации на кафедре музыкального образования института искусств ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Положения, выносимые на защиту:

1. Понятие «эмоционально-смысловой контекст вокального произведения» раскрывается как интонационно-образная музыкально-поэтическая основа его воплощения вокалистом в диалоге личностных и художественных смыслов сочинения.

2. Специфика эмоционально-смыслового контекста вокального произведения в китайской культурной традиции характеризуется его многослойностью и тесной связью музыки с художественной и поэтической символикой, что формирует особый тип вокального исполнительства, основанный на ассоциативности, свободе индивидуальной трактовки художественно-поэтических метафор в основе произведений при опоре на стилистические каноны.

3. Различие китайской и европейской систем музыкального мышления обуславливает проблемные зоны в освоении эмоционально-смыслового контекста произведения китайскими студентами и необходимость организации образовательного процесса на основе принципов: активизации личностного опыта обучающихся в понимании художественных смыслов и музыкальных эмоций в произведениях (онтологический подход), полихудожественности в визуализации музыкальных интонаций через образы других видов искусства (интонационный подход), культуросообразности в методических подходах к освоению эмоционально-смысловых контекстов произведений разных культурных традиций (кросс-культурный подход).

4. Диагностика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения китайскими студентами-вокалистами осуществляется на основе критериев и показателей: эмоционально-содержательного (распознавание музыкальных эмоций, их вербальная характеристика), эмоционально-рефлексивного (ассоциативно-образное восприятие средств выражения музыкальных эмоций в пении), исполнительского (выразительность

исполнительской интерпретации эмоционально-смысловых контекстов вокальных произведений, принадлежащих разным культурам).

5. Методика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися в вузах Китая содержит три этапа.

На *образно-содержательном* этапе решается задача развития эмпатийной вовлеченности студентов в звучащие образы в комплексе с совершенствованием у них техники вокального исполнения (используются методы, направленные на переживание базовых эмоций в музыке в опоре на жизненные впечатления исполнителя: для китайских произведений – метод идентификации эмоций, для европейских – ассоциативный метод).

На *сравнительно-аналитическом* этапе ставится задача формирования умений сравнительного анализа эмоционального строя и эмоционального развития музыкально-поэтических образов в китайских и европейских произведениях, включающих сложные и многослойные эмоциональные состояния (используются методы, направленные на визуализацию музыкального звучания: для китайских произведений – метод анализа художественно-поэтических символов, для европейских – художественного контекста).

На *художественно-исполнительском* этапе реализуется задача развития способности к исполнительской интерпретации эмоционально-смыслового контекста произведения на основе вокально-технических и сценических умений, актуализации личностного эмоционального и художественного опыта (используются методы, направленные на визуальное воплощение нюансов развития музыкально-поэтического образа: для китайских произведений – методы эмоционального моделирования и художественно-образной визуализации, для европейских – эмоциональной партитуры произведения и перекодирования звучащих образов).

6. Оценивание уровня освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у обучающихся в вузах Китая на основе эмоционально-содержательного, эмоционально-рефлексивного, исполнительского критериев

позволяет опытно-экспериментальным путем проверить и доказать эффективность разработанной методики.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются всесторонним анализом научной литературы по теме исследования, научным уровнем исходных теоретических и методологических подходов, применением методов, адекватных предмету и логике исследования, проведением опытно-экспериментальной работы, результаты которой подтверждены с помощью математической обработки, соответствуют выдвинутой гипотезе и сформулированным задачам, личным участием автора, имеющего опыт практической работы со студентами-вокалистами в вузе.

Сформулированная тема соответствует паспорту научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания: п. 3. Взаимосвязь теории, методики и практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании (по областям и уровням образования); п. 10. Обновление содержания учебных предметов, дисциплин.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, состоящего из 210 источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО КОНТЕКСТА ВОКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

1.1. Содержание понятия «эмоционально-смысловой контекст вокального произведения» в музыкальной педагогике и психологии

Понятие «эмоционально-смысловой контекст вокального произведения» сформировалось на пересечении разных сфер гуманитарного познания.

Сам термин «контекст» (от латинского «связь», «соединение») изначально относился к письменному тексту, а точнее, к фрагменту текста, общий смысл которого позволяет уточнить значение входящих в него отдельных слов или выражений. В дальнейшем это значение закрепилось за термином «вербальный контекст», включающим как письменную, так и устную речь. Благодаря вербальному контексту слова приобретают грамматический смысл, выстраиваясь в определенном порядке и выполняя определенные функции. Особенно важен вербальный контекст при изучении иностранного языка. Большое количество языковых единиц многозначно, но в контексте они выступают в одном из потенциально возможных своих значений, что облегчает понимание смысла сообщения. Вокруг незнакомых слов, благодаря контексту, создается определенное окружение, что способствует появлению ассоциативных связей, облегчает понимание и запоминание новой лексики. Напротив, «вырывание из контекста» слов и выражений искажает их исходное значение [146].

Позже в научный обиход языкознания вошел термин «ситуативный контекст», означающий обстановку, в которой произносится фраза, время, место, факторы реальной действительности, позволяющие точно интерпретировать значение высказывания. В письменной речи ситуативный контекст означает своеобразный «невидимый фон» фразы, помогающий понять ее смысл (что породило такие лингвистические термины, «фоновые знания», «пресуппозиция» [146]). В устной речи этот фон дополняется невербальными проявлениями (мимикой, движениями тела, жестами).

В общении на иностранном языке вовлеченность в контекст ситуации через интонацию, жесты, визуальный ряд создает дополнительные опоры, способствуя пониманию речи и ее интенсивному освоению. Именно в русле методологии изучения иностранного языка в опоре на ситуативный контекст в «формате живого общения» [15] сформировалось понятие «эмоционально-смысловой подход». Эмоционально-смысловой подход к изучению иностранного языка был разработан И. Ю. Шехтером в 1970-е годы. Автор расширил понимание «ситуативного контекста», включив в него контекст личностного смысла. В основу методологии легла идея создания на занятиях ситуаций, вызывающих эмоциональный отклик, спонтанную речевую инициативу у обучающегося и побуждающих к осмысленному высказыванию, что способствует запоминанию и естественному использованию языка [6]. Такими ситуациями, создающими смысловую ориентацию в живом общении, по методу И. Ю. Шехтера, стали ролевые игры, инсценировки, этюды, моделирующие реальные коммуникативные сценарии и позволяющие обучающимся выражать собственные мысли и чувства. Инновационность такого подхода заключается в идее освоения иностранного языка сходным образом с порождением речи на родном языке [12].

Идеи эмоционально-смыслового подхода постепенно распространились и на другие гуманитарно-предметные области. Создание на основе творческих и игровых заданий ситуаций, активизирующих личностный опыт обучающихся и стимулирующих интерес учащихся к предмету, предлагают преподаватели дисциплин художественно-эстетического цикла. Например, творческие задания на основе эмоционально-смыслового подхода предлагается использовать для развития осмысленного «пластического высказывания» в хореографии [32, с. 202], эмоционально-образного восприятия произведений музыки [98] и изобразительного искусства [110], для освоения искусствоведческой информации по предмету «Истории искусств» [98] и в целом для продуктивной организации всего образовательного процесса [127]. В опоре на идеи эмоционально-смыслового подхода вводится термин «контекстное музицирование», что предполагает «интеграцию ученика в особое музыкальное информационное поле» для

обогащения и развития личной культуры и «выражения свободной творческой воли исполнителя» [58, с. 69].

Востребованность эмоционально-смыслового подхода в сфере педагогики художественного образования во многом обусловлена спецификой образного языка искусства.

Существенной характеристикой художественного восприятия с точки зрения психологии познавательных процессов является его органичная связанность с осмыслением человеком собственных переживаний и его ценностно-смысловым самоопределением. Художественное восприятие порождает дополнительные измерения «личностного смысла» (по выражению А. Н. Леонтьева) в отношении субъекта к отдельным явлениям и миру в целом [61, с. 112].

В современной эстетике искусство предстает как специфический «чувственно-образный, ценностно-ориентировочный способ освоения действительности человеком» [44]. Содержание искусства представляется некой новой реальностью, созданной автором произведения в соответствии с законами художественного творчества. Восприятие этой новой образной реальности разворачивается как своеобразное эмпатическое «проникновение в опыт другого человека, сочувственное проживание этого опыта и обретение его в качестве личностного достояния» [93, с. 176]. Само искусство трактуется как феномен, выработанный культурным развитием, для освоения человеком ценностей и смыслов через «приобщающую идентификацию» с помощью необходимых для этого условных средств [41, с. 176].

Процессы художественного восприятия описаны в работах М. М. Бахтина как процессы вживания, вхождения в психологическую структуру автора или героя произведения, неразрывно связанные с процессами возвращения в свой внутренний мир. Этот своеобразный внутренний диалог предстает как «встреча» (по выражению М. М. Бахтина) сознаний автора и воспринимающего, в процессе которой воспринимающий субъект осмысливает собственные переживания, соединяет в сознании свою личную историю и жизненный опыт с опытом и

жизненной судьбой его творца, воплощенными в художественной форме произведения [11, с. 172].

Подобный диалог подразумевает высокую творческую активность субъекта восприятия, представляя собой «сложнейшую конструктивную деятельность вчувствования» (по словам Л. С. Выготского), в процессе которой воспринимающий самостоятельно моделирует логические и ассоциативные отношения между образами, создает собственную картину мира [22, с. 95–99].

Теория диалога личностных и художественных смыслов при восприятии произведений искусства утвердилась в российском искусствознании. Художественный текст насыщен смыслами-символами, смыслами-метафорами, смыслами-переживаниями, смыслами-подтекстами и многими другими смысловыми аспектами. Смыслы, заложенные автором произведения, раскрываются в результате рефлексивной сотворческой деятельности воспринимающего субъекта, предстают как совокупность существенных связей и отношений между элементами текста и сознанием воспринимающего субъекта [126]. При этом каждый воспринимает и домысливает содержание, заложенное в художественной структуре, в соответствии со своим опытом, уровнем культуры, сотворческой активности, мировоззренческими установками.

Идея отношения к восприятию произведения искусства как творчеству воспринимающего, открытию им новых «измерений своего сознания» (по выражению В. В. Медушевского) лежит в основе онтологического подхода к искусству. Представители этого направления в философии искусства (М. Хайдеггер, Н. Гартман, П. А. Флоренский, Г. А. Габричский) рассматривали искусство как форму бытия человека и предмет его видения. В данной концепции художник предстает как создатель ментального пространства, подчиненного идее свободной реализации личности, а в самом созданном им пространстве художественного произведения выделяется «модальность душевного мира» [27, с. 322] личности воспринимающего, признаются «субъективность и целостность его внутренних переживаний» [74, с. 131]. «Онтология взгляда» воспринимающего предполагает «наличие Другого, обладающего своим взглядом. Из их встречи

рождается новая трактовка бытия художественного произведения как постоянной напряженности созерцания [74, с. 133]. С позиции онтологического подхода произведения искусства предстают как «проекты доопределения своего смысла, они рассчитаны на бесконечное достраивание, и речь здесь идет не об обогащении смыслами, а о единственно возможном способе существования» [196, с. 102].

Таким образом, понятие «смысловой контекст художественного произведения» возникает в русле идей онтологического подхода к искусству и обозначает многокомпонентное, многоуровневое пространство художественных смыслов произведения, предполагающее всякий раз рождение новой трактовки своего бытия в диалоге («встрече») с личностными смыслами воспринимающего субъекта. Освоение смыслового контекста художественного произведения подразумевает не только понимание средств выразительности, создающих художественный образ, но и активную сотворческую деятельность личности воспринимающего, в которой задействованы его чувства, эмоции, интеллект, весь опыт жизненных и художественных впечатлений.

Особую значимость эти идеи приобретают при восприятии музыкальных произведений. Наиболее ощутимой и специфичной стороной музыкального содержания являются эмоции и психические состояния – подвижные, неуловимые для словесного выражения процессы. Соответственно, смысловой контекст музыкального произведения приобретает значение эмоционально-смыслового контекста.

В музыке как искусстве, напрямую обращенном к эмоциональной, чувственной сфере человека, идея интерпретации эмоционально-смыслового контекста произведения как открытия «измерений своего сознания» личностью в процессе художественного восприятия выражена наиболее ярко. Переживание смыслов, заложенных в музыкальных эмоциях, составляет суть восприятия музыки. Это положение является концептуальным в российской музыкальной психологии. Ее основы заложены в трудах Б. М. Теплова, описавшего структуру музыкальных способностей и определившего в качестве их ядра эмоциональную отзывчивость на музыку как особую восприимчивость к музыкальному звучанию.

По словам Б. М. Теплова, «у музыкального человека музыка вызывает поток эмоциональных и интеллектуальных процессов, возникновение образов и ассоциаций, активизацию его творческого потенциала» [142].

В сфере музыкальной психологии исследования природы музыкальных эмоций и механизмов музыкального переживания акцентируют роль личностного опыта субъекта музыкального восприятия. Имеющиеся у человека представления о мире, его разносторонний опыт жизненных и художественных впечатлений актуализируются в музыкальном переживании, порождая подсознательные ассоциации. На этот механизм музыкального восприятия указывал Е. В. Назайкинский, подчеркивая способность воспринимающего субъекта «при всей отдаленности материала искусства от явлений, им выражаемых и изображаемых, “угадывать” эти явления по неосознаваемым, но ощущаемым вехам, которые так же интуитивно расставил творец произведения – композитор, поэт, художник» [107, с. 181–182]. Подобное интуитивное восприятие-переживание А. В. Торопова описывает как соединение музыкального образа и «эмоционального бессознательного опыта личности, резонирующего с полученным образом» [143, с. 51–52]. В работе Д. К. Кирнарской эта же мысль выражена следующим образом: «материал музыкального переживания – это не собственно звук, а порожденные им в душе, вернее, пробужденные в ней образы – образы, жившие в ней и до прослушивания произведения, но лишь теперь ставшие реальностью сознания. Слушая музыку, сознание становится в полном смысле слова самосознанием, оно углубляет понимание себя, считывает скрытые в собственной душе значения» [48, с. 117]. Роль личностного опыта в переживании музыки человеком отмечает В. Н. Холопова, указывая на то, что «сама музыка живет не в нотных значках на бумаге, а в слуховом опыте человека. И эмоциональные ее характеристики в основном не фиксируются в семиографии» [157]. Эта же позиция отражена в высказывании В. И. Петрушина: «Процесс восприятия художественного произведения и его познание не есть чисто логический акт, а скорее эмоциональное вчувствование в его содержание, и

поэтому законы логического восприятия при всей их важности имеют подчиненное значение непосредственному движению души» [114, с. 151].

В музыкальной психологии неоднократно предпринимались попытки классификации архетипичных интонаций для содержательного музыкального восприятия [144]. Д. К. Кирнарская в рамках семиотического подхода выделяла «коммуникативные архетипы», к которым относила интонации призыва, прошения, игры, медитации. По мнению ученого, эти «формы первичного интонационного обобщения» составляют «фундаментальный словарь слуховых образов, на которые опирается и из которых в реальности выросла вся музыкальная культура» [48, с. 83]. В живой музыке эти архетипы служат опорами, «несущими конструкции неизмеримого числа разновидностей музыкального переживания и выражения» [48, с. 93].

Иной подход к систематизации музыкальных эмоций предложен В. Н. Холоповой. В своем историческом экскурсе в историю европейской музыки автор выделяет типы музыкальных эмоций, свойственные разным стилевым периодам европейской культуры. Так, в эпоху барокко сложились базовые (фундаментальные) эмоции радости, печали, гнева, страха, в музыке венских классиков появляются явления полиаффектности, в содержание музыки романтизма проникают новые эмоциональные состояния, происходит «дорастание эмоций до более сложных психологических явлений», в эмоциональных процессах музыки XX–XXI столетий возникают «радикальные новации». Автор приводит примеры анализа произведений, выявляя в них определенные типы и значения эмоций-состояний и эмоций-процессов [158, с. 10–19].

В музыковедении эмоционально-смысловое содержание музыки раскрывается на основе интонационной теории. Теория о музыке как «искусстве интонируемого смысла» обоснована Б. В. Асафьевым. Согласно этой теории, интонация мыслится в комплексе с другими структурными элементами. Сами по себе средства музыкальной выразительности (интервальное соотношение тонов, ритм, лад, гармония, тембр и пр.) невозможно соотнести с определенным

содержанием. Свои смыслы они обретают в комплексе с другими элементами, внося «свой вклад» в оформление интонационного целого [4, с. 56].

Ученый вводит понятие «устного музыкально-интонационного словаря эпохи», который формируется на основе повсеместно звучащих выразительных фрагментов – «живых интонаций», которые становятся «как бы словами музыки»: «их словарь мог бы быть справочником по излюбленным, содержательнейшим звуко сочетаниям той или иной эпохи» [5, с. 22]. При этом ученый подчеркивает субъективную природу этого своеобразного «устного музыкального словаря эпохи». По его мнению, семантика музыкальных интонаций условна, поскольку они существуют в индивидуальном сознании личности, постоянно обновляясь и представляя синтез устоявшегося и нового.

Развивая мысль о метафоричности музыкальной семантики, Е. В. Назайкинский определяет интонации-образы как своеобразные «вехи», по которым разворачивается «субъективный образ художественной реальности». Приближение воспринимающего к авторской концепции возможно при расширении его художественного сознания, вовлеченности в контекст культуры, музыкального стиля, в котором создавалось произведение [105].

Классификацию уровней восприятия смыслов, заключенных в интонациях музыки, вводит Е. А. Ручьевская. По ее мнению, начальный уровень основан на ассоциациях с жизненными впечатлениями и определяется как элементарно-ассоциативный. Далее выделяются уровни, соответствующие разным степеням музыкально-художественного опыта личности, ее способности к пониманию мировоззренческой позиции автора, концепции стиля, саморефлексии субъекта восприятия [123]. В терминологии В. В. Медушевского высокий уровень восприятия формулируется как «адекватный». По мнению ученого, «адекватное восприятие – это идеал, эталон совершенного восприятия данного произведения, основывающийся на опыте всей художественной культуры. В соответствии восприятия этому опыту заключается критерий адекватности. Уровень культуры реального восприятия есть мера его адекватности» [96].

Рассуждая о метафоричности семантики музыкальной интонации, В. В. Медушевский замечает, что восприятие информации, заложенной в музыке, отличается от способов словесно-понятийного мышления: «интуитивный характер восприятия музыкальных знаков и отнесенность их к миру чувств обуславливает действие и механизма отражения, и механизма внушения, “заражения”: чувство оценивается не только как изображенное, но часто и как “принадлежащее” самому слушателю» [93 с. 165]. По словам В. В. Медушевского, эмоциональная вовлеченность в восприятие музыкального образа и является способом открытия заключенных в нем смыслов: «восприятие музыки менее всего напоминает принятие некоторого сообщения, а переживается, скорее, как прозрение, духовное видение невидимого» [93, с. 165]. «Бросающееся в глаза “заражение эмоциями” музыки – лишь поверхность музыкального восприятия. Его глубина – в поисках себя, своего места в мире, цельности своей личности» [93, с. 166].

По мысли В. В. Медушевского, в музыкальной интонации отражен живой человек, его биологический, психологический и социокультурный опыт. Интонация ассоциативно связана со всем спектром жизненных впечатлений и характеристик человека: и как биологического существа, и как социально конкретной личности. На этом основании автор считает, что типологизация интонаций может осуществляться по самым разным векторам: с точки зрения ощущений (речевых, зрительных, двигательных, пространственных), с позиции внутреннего умосозерцания (интонации-мысли), эстетических категорий (интонации возвышенного, трагического, идеально-прекрасного и пр.), общехудожественных представлений (интонации графического, живописного типов, жанровые интонации в литературе и музыке), как выражение внемusикальных реалий («шепот листвы», «вой ветра» и пр.) и пр. [93, с. 70–74].

Таким образом, в российском музыкознании в рамках интонационного подхода (в трудах Б. В. Асафьева, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского, Е. А. Ручьевской) сложилось понимание того, что эмоционально-смысловой контекст музыкального произведения раскрывается в конкретной слушательской или исполнительской ситуации. Интерпретация эмоционально-смыслового

контекста в каждом конкретном случае подразумевает раскрытие как авторской позиции, так и личности воспринимающего во всем своеобразии ее внутреннего мира и во взаимосвязанности с миром культуры. По выражению Н. М. Гариповой, «смысловой контекст музыки связан с воплощением и постижением личностных смыслов человека», которые представляются как «особая информация», связанная с отношением к окружающей действительности и ощущением себя в этом мире [26, с. 1549]. Содержательная глубина смыслового контекста может переживаться личностью на разных уровнях – от получения возможности эстетической коммуникации через интонационную образность до постижения законов мироздания и закрепления личностью ценного опыта социальных отношений [26, с. 1549].

О. В. Голощапова определяет смысловой контекст музыкального произведения как «звуковое полотно», в котором воплощено духовное содержание – авторское видение. По словам автора, «музыкальное восприятие происходит по законам художественного общения – непосредственно при взаимодействии со “звуковым полотном”, музыкальным контекстом и при наличии определенных способностей человека». От меры точности освоения контекста «зависит качество “диалога” музыкального произведения и воспринимающего человека» [30]. Эмоционально-смысловое восприятие «характеризуется созданием неповторимого субъективного образа, который для каждого воспринимающего обусловлен множественностью факторов, как то: индивидуальные особенности психики, темперамент, специальные способности, общий культурный уровень, жизненный опыт, ментальные, этико-эстетические возможности» [30].

Эти положения имеют особое значение для музыкально-исполнительской деятельности. Умения «декодировать эмоционально-смысловые паттерны» и расшифровывать заложенные в интонировании «эмоциональные траектории» сочинения [104, с. 171] необходимы музыканту-исполнителю для воссоздания музыкального образа и осуществления коммуникации между автором и слушателем. Способность воспринимать музыкальное звучание как определенное эмоциональное состояние и передавать содержание музыкальных эмоций в исполнительской деятельности является одной из качественных характеристик

музыканта. Эмоциональное вчувствование в звучание музыки и отражение чувств в исполнительской интерпретации – главная задача музыканта-исполнителя.

Одно из принципиальных различий между вокальной и инструментальной музыкой заключается в том, что эмоционально-смысловой контекст вокального произведения включает в себя наряду с метафоричностью музыкальной интонации семантику слова. Вокальное сочинение складывается из двух взаимосвязанных компонентов: музыкального текста, созданного композитором, и поэтического текста, принадлежащего поэту или либреттисту, объединяя в себе две системы звуковых знаков – иконические (образные) и логические (языковые), которые образуют сложную двухкомпонентную художественную конструкцию. Специфика вокальной семантики вырастает из синтеза выразительных возможностей поэтического слова и музыкальной интонации, а также из их взаимодействия. Поэтический текст в этой системе выполняет функцию логической ориентации, задавая предметность и направленность мысли, тогда как музыкальная образность создает эмоциональную атмосферу, динамику и психологическую глубину [134]. Их соединение в процессе исполнения формирует единое художественное пространство, в котором семантические акценты, интонационные линии и эмоциональные оттенки определяют глубину и направленность восприятия.

Текст вокального произведения отличается от литературного текста. Язык в вокальном произведении проникает в музыкальную ткань и никогда не существует автономно. Направление мелодии, ритмическая организация, выбор регистров и изменения тембра способны модифицировать, усиливать или расширять значение слов. При этом музыка не выполняет лишь функцию эмоционального сопровождения текста, но обладает собственным – интонационным – измерением. В силу этого эмоционально-смысловой контекст вокального произведения многослоен и не может быть адекватно раскрыт при изолированном анализе текста или музыки.

Во многих вокальных жанрах словесной основой мелодии выступает поэтический текст, обладающий метафоричностью, близкой по своей природе музыкально-интонационной образности. Поэтический текст выступает как

своеобразный аналог музыки в мире слов, существует на уровне эмоциональных состояний, образных ассоциаций. По замечанию Д. И. Бахтизиной, «поэтический текст, подобно музыкальному, несет в себе резервы, открывающие широкое ассоциативное пространство при его восприятии. Вследствие того, что в поэзии основной смысл содержится не в самих словах, а в том, что кроется за ними, поэзия может нарушить привычное представление о значении слова и насытить его другим содержанием в соответствии с характером создаваемого образа. Это было замечено М. Цветаевой, отметившей, что есть в стихах нечто более важное, чем смысл, – их звучание» [10, с. 30]. В вокальном искусстве данный тезис приобретает особую глубину: звуковая форма слова, его интонация, ритм и тембровая окраска являются важным компонентом эмоционально-смыслового контекста произведения.

В вокальном искусстве слово становится не просто носителем информации, но и источником эмоционального импульса, определяющего характер интонации, динамики и художественного образа в целом. Поскольку в поэзии основной смысл заключается не в самих словах, а в том, что стоит за ними, поэтический текст «способен разрушать привычные представления о значении слова и наполнять его новым содержанием в соответствии с характером создаваемого образа» [10, с. 30]. В рамках эмоционально-смыслового контекста вокального произведения эта семантическая насыщенность и подвижность приобретают особую значимость, так как открывают перед исполнителем широкие возможности для интерпретации, индивидуального прочтения и эмоционального воплощения художественного замысла.

Музыка и текст не просто сосуществуют, но взаимно дополняют и обогащают друг друга, формируя многослойное художественно-образное пространство – эмоционально-смысловой контекст вокального произведения. Главная задача музыки заключается в том, чтобы настроить душу слушателя на восприятие слова, вызвать те чувства, которые заложены в поэтическом тексте, и придать каждому слову с помощью музыкальных средств большую выразительную силу и энергию. В этом смысле центральной проблемой интерпретации становится способность вокалиста осмысливать поэтический текст и через интонацию, динамику и

тембровую окраску точно передавать художественный образ, заключенный в произведении. Только тогда, когда вокалист объединяет семантику слова, интонацию фразы и эмоциональную перспективу в единое выразительное целое, музыка становится подлинным посредником между поэтическим смыслом и внутренним миром слушателя [134].

В эмоционально-смысловом контексте вокального произведения сходятся язык, поэзия, музыка в едином интонационно-образном пространстве. Оно не является статичным, но раскрывается в процессе интерпретации, где музыкальная интонация, смысл слова и эмоциональное переживание разворачиваются во времени в конкретной исполнительской ситуации. Голос певца, интонация, тембр, динамика, артикуляция и дыхание становятся выразительными средствами, через которые эмоционально-смысловой контекст произведения наполняется жизнью, становится глубоко переживаемым и эстетически целостным.

Эмоциональная выразительность голоса певца дополняется выразительностью сценических жестов, артистизмом исполнения вокального произведения. Сама музыкальная интонация содержит в себе пластические образы, которые визуализируются через мимику вокалиста-исполнителя, выразительные движения, певческое дыхание. По замечанию Е. В. Назайкинского, музыка обладает способностью тонко и точно воспроизводить все эти проявления в звуковой материи, а слушатель, воспринимая их, как бы «присваивает» их своему телу, внутренне воспроизводит и тем самым вовлекается в эмоциональное состояние [107].

В многочисленных исследованиях, посвященных искусству вокального исполнительства, сценическая пластика представляется в качестве «медиатора и усилителя смыслообразования в вокальной интерпретации» [161, с. 5]. Т. Г. Важенина отмечает: подобно тому, как «композитор кодирует эмоционально-смысловое намерение в системе условных знаков партитуры (высотных, ритмических, динамических), которые сами по себе не являются эмоцией, а лишь задают потенциал ее реализации, исполнитель, опираясь на собственный опыт, актуализирует этот потенциал, переводя знаковую структуру в телесно-звуковую практику, где сценическая пластика становится формой воплощенного смысла» [14, с. 146].

В рассуждениях О. М. Мазаренко сценическое движение в вокальном исполнении выступает не только визуальной формой представления, но и своеобразным мостом между внутренним миром актера, переживающего музыкальные эмоции, и слушателями, вовлеченными в звучащее музыкально-образное пространство. Через сценические движения актер материализует собственный эмоционально-психологический опыт в наблюдаемые формы поведения, позволяя зрителям непосредственно ощущать внутреннее состояние персонажа. По замечанию О. М. Мазаренко, каждое движение вокалиста в процессе исполнения несет множественное значение: оно является не только внешним проявлением эмоций, но и «визуализацией психологической логики персонажа», а также объективацией в телесности «жизненного мира» исполнителя [91, с. 87]. Сценическое движение через язык тела преобразует внутренние эмоции, мысли и духовные состояния вокалиста в воспринимаемое зрителем событие, являясь «внешним проявлением творческого потенциала актера и ключевым каналом, через который зритель переживает мир персонажа, понимает его психологию и ощущает глубину жизненного опыта» [91, с. 91].

Аналогичные рассуждения встречаются у П. А. Алексеенковой, которая определяет само тело исполнителя, выходящего на сцену, как «центральное поле генерации смысла – каждая поза, каждое дыхание, каждый взгляд участвуют в конструировании сложной коммуникативной сети» [1, с. 331]. По мысли автора, в деятельности вокального исполнительства «звук существует не изолированно, а образует неразрывное единство с телесной экспрессией исполнителя, совместно порождая в определенной пространственно-временной ситуации переплетение эмоций и значений» [1, с. 331].

Роль телесности как важнейшего измерения во «множественности кодовых систем, характеризующих процесс вокального исполнительства», отмечает Н. В. Корчагина. В качестве таких «кодовых измерений» автор выделяет выразительный потенциал звукового материала, заключенного в мелодии, ритме, тембре, отражающих «колебания аффектов» и «трансформации внутреннего состояния», далее – семантическую коннотацию языкового материала,

«проникающего в музыкальный поток». Третьим измерением выступает «тело исполнителя», которое «вступает в игру через динамическое пространственное обрамление, ритмизированное разворачивание времени и интерактивное конструирование отношений, превращая материал звука и слова в живую эстетическую данность» [52, с. 113]. По мнению исследователя, функционирование сценической пластики в вокальном исполнительстве может быть рассмотрено как особая форма интерпретационной деятельности, выступающая «семантическим медиатором» между фиксированным нотным текстом и живым исполнением, всегда содержащим элемент непредсказуемости [52, с. 113].

Интерес представляют рассуждения Т. Г. Важениной о том, что степень проявления «функции телесной пластики» различается в разные периоды развития европейского вокального искусства. Так, «истолкование» нотного текста до начала XIX века, по существу, не было отделено от композиторского творчества (композиторы либо сами исполняли свою музыку, либо контролировали ее исполнение). Новый тип музыканта появляется в эпоху романтизма, когда исполнитель начинает «истолковывать» созданную композитором музыку с позиции своей артистической индивидуальности. Более объективный подход в исполнительском искусстве утверждается со второй половины XX века [14, с. 146].

Независимо от степени проявления субъективности, обусловленной спецификой стилевых концепций европейского искусства, сценическая пластика выступает ключевым механизмом преобразования статичного нотного и словесного знака в живую художественную ситуацию. По мнению Д. Ю. Шихаревой, именно сценическая пластика обеспечивает многомерное разворачивание исполнительского процесса: «во временном измерении – через ритмизованную телесную организацию (дыхание, пульсацию, движение), превращающую музыкальное течение в переживаемый динамический процесс; в пространственном – через позицию, ориентацию и траектории движения тела, формирующие визуально-смысловое поле и своеобразную “карту аффектов”, направляющую восприятие слушателя; в реляционном – через систему взаимодействий между персонажем, партнерами по сцене и аудиторией, где

зрительный контакт, дистанция и направленность жеста активируют эмоциональный резонанс и эмпатическую включенность» [197, с. 328]. Сценическая пластика являет собой не столько средство передачи эмоционально-смыслового контекста вокального произведения, сколько «поле его генерации», «онтологическую основу вокального исполнительства» [197, с. 329].

Важнейшим фактором передачи эмоционально-смыслового контекста произведения в вокальном исполнительстве выступает психологическое состояние артиста, которое способно существенно влиять и на сценическое поведение – выразительность мимики, жестов, и на качество звучания голоса. Многие исполнители отмечают, что на сцене возникает особое атмосферное напряжение при взаимодействии певца и зрителей. С ростом числа слушателей волнение усиливается, ведь «каждый новый слушатель словно незримо и пристально оценивает вокальные способности, тембр, глубину переживаний и технику певца, а также его умение создавать сценический образ и взаимодействовать с аккомпанирующим составом» [142]. Важнейшей составляющей сценического мастерства является умение осуществлять эмоциональный контроль и трансформировать волнение в источник вдохновения. Напротив, деструктивное «пережевывание тревоги» артистом приводит к тому, что «все силы уходят на борьбу с самим собой, а не на создание яркого музыкального образа» [75, с. 184]. Эмоциональная насыщенность голоса певца, способного к эмоциональному самоконтролю на сцене, превращает вокальное исполнительство в живое искусство, а каждое конкретное исполнение – в «ситуативное творение, детерминированное конкретными условиями пространства, акустической среды, реакцией аудитории и психосоматическим состоянием самого исполнителя» [197, с. 331].

Обобщим сказанное в выводе.

Понятие «эмоционально-смысловой контекст художественного произведения» возникает в русле идей онтологического подхода к искусству, с позиции которого важнейшим принципом его освоения является принцип активности восприятия, предполагающий актуализацию личностных впечатлений исполнителя, привнесение им собственного опыта, мотивов и ценностей в

художественное пространство произведения и его «достраивание» своими смыслами.

В музыковедении эмоционально-смысловое содержание музыки раскрывается на основе интонационной теории, обоснованной Б. В. Асафьевым. Сами по себе средства музыкальной выразительности (интервальное соотношение тонов, ритм, лад, гармония, тембр и пр.) невозможно соотнести с определенным содержанием. Свои смыслы они обретают в комплексе с другими элементами, становясь интонациями-образами.

В российском музыкознании в рамках интонационного подхода (в трудах Б. В. Асафьева, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского, Е. А. Ручьевской) сложилось понимание того, что эмоционально-смысловой контекст музыкального произведения раскрывается в конкретной слушательской или исполнительской ситуации. Интерпретация эмоционально-смыслового контекста в каждом конкретном случае подразумевает раскрытие как авторской позиции, так и личности воспринимающего во всем своеобразии ее внутреннего мира и во взаимосвязанности с миром культуры.

Обобщение представленных позиций позволило сделать вывод, что эмоционально-смысловой контекст вокального произведения – это интонационно-образная музыкально-поэтическая основа его воплощения вокалистом в диалоге личностных и художественных смыслов сочинения.

В процессе освоения и интерпретации эмоционально-образного контекста вокального произведения в исполнительстве всецело задействован весь комплекс вокальных умений певца: операционно-технических, актерских, творческо-интерпретационных, а также личностных качеств. Проникновение исполнителя в пространство музыкального образа является сложным и глубинным процессом, затрагивающим все стороны личности певца, его темперамент, психическую организацию, систему ценностных установок, в которой мировоззренческие идеалы предстают в индивидуальном преломлении.

Глубина и многогранность личности исполнителя всегда ощущаются слушателями в звучании его голоса, активизируют их собственный эмоциональный

опыт, помогают реализовать эмоциональные потребности и ожидания от общения с музыкой. Личностный ресурс певца, его способности распознавать музыкальные эмоции, передавать палитру эмоциональных красок и нюансов, заложенных композитором, управлять собственными эмоциональными состояниями, создавая эмоциональный контакт со слушателями, являются необходимым условием для раскрытия эмоционально-смыслового контекста музыкального произведения, привнесения личных ассоциаций и создания уникальных версий знакомых произведений, вовлечения слушателей в живое, глубокое переживание.

1.2. Специфика эмоционально-смыслового контекста вокального произведения в китайской культурной традиции

Многовековая китайская вокальная культура – феномен, обладающий уникальным национальным колоритом. Китайское вокальное искусство органично связано с языком, поэтической символикой и философско-эстетической традицией, что делает эмоционально-смысловой контекст произведения не просто основой для его исполнительской интерпретации, а ключевым механизмом смыслообразования. Эмоционально-смысловой контекст произведения в китайской культурной традиции отличается многослойностью, отражая философские и нравственно-эстетические ценности китайской цивилизации.

Базовой единицей в освоении эмоционально-смыслового контекста вокального произведения китайской традиции является его текст. Погружение в заложенные в нем художественные смыслы создает основу для последующей интеграции слова, музыки и культуры в целостную исполнительскую стратегию, охватывающую как технические аспекты звучания, так и логику эмоционального развития вокального произведения.

В китайского вокальной традиции поэтический текст выполняет функции аналитической модели и практического ориентира одновременно. Перед исполнением певец должен вникнуть в замысел и внутренний мир поэта, попытаться понять его мысли и психологические состояния, заключенные в поэтических образах. Без анализа и понимания поэтической основы невозможно

по-настоящему убедительно интерпретировать вокальное произведение. Глубина понимания певцом заложенных в поэтическом слове идей и чувств определяет уровень мастерства художественной интерпретации [80]. Преобладание сугубо технической подготовки вокалиста без глубокого смыслового анализа приводит к фрагментации эмоционального выражения. Лишь «будучи внутренне тронутым смыслом текста, певец способен передать его эмоциональную сущность слушателю» [173, с. 91].

Освоение вокалистом эмоционально-смыслового контекста произведения происходит еще до восприятия мелодии – в процессе тщательной работы с текстом. Через эмоциональное речевое интонирование с четкой артикуляцией и резонансом дыхания происходит проработка ритмического и мелодического рисунка, динамики, темпа, тембральной окрашенности звучания. Выразительная декламация является своего рода эмоциональным моделированием композиции с учетом тончайших нюансов заложенных в ней психологических состояний [135, с. 157].

Ориентирами для понимания поэтического замысла выступают метафорические образы-символы, включенные в поэтическую ткань текста. Китайская поэзия тесно связана с идеями конфуцианства и даосизма, в которых подчеркивается ценность внутренней гармонии, созерцания, единства человека с природой. Это нашло отражение в специфической выразительности поэтического языка, где эмоции редко явлены напрямую: они передаются через художественные символы и метафоры, укорененные в культурной памяти народа [137, с.42].

В китайской поэзии фигурируют устойчивые поэтические образы: луна олицетворяет одиночество и разлуку, весенний дождь символизирует пробуждение чувств, а северный ветер воплощает холод испытаний и тоску по дому. Эти символы не являются украшением текста, они становятся смысловыми ориентирами в понимании эмоционального содержания произведения.

Постижение замысла вокального произведения в опоре на художественные и поэтические символы является характерной особенностью традиционной музыкальной эстетики Китая, которая с древности формировалась в тесной связи с поэзией, живописью и философией [183]. Многочисленные художественные

образы-символы, присутствующие в китайской культуре, включаются в процессы создания музыки композитором и являются проводниками смыслов для ее исполнителей и слушателей. Нередко сами названия песен состоят из поэтических метафор, направляя фантазию слушателя в определенное образное русло (например, известные китайские песни «Разноцветные облака в погоне за луной», «Высокие горы и текущая вода», «Три аллеи цветов сливы» [72]).

Образы-символы, составляющие эмоционально-смысловой контекст вокального произведения, отличаются многослойностью, что оставляет пространство для проявления личности певца, опыта его собственных жизненных впечатлений в исполнительской трактовке [7].

Приведем ряд примеров.

Так, поэтический образ-метафора «северный ветер» издавна рассматривался в классической литературе Китая в связи с холодом, лишениями и человеческими страданиями. В древнейшей антологии «Шицзин» («Книга песен», XI–VI вв. до н. э.) образ северного ветра упоминается не просто как описание природного явления, но как метафора жизненных испытаний, перед которыми человек оказывается беззащитным. В поэзии эпохи Хань данная метафора усиливается мотивом тоски по дому и горькой разлуки. В поэзии династия Тан и Сун образ северного ветра приобретает дополнительные оттенки: холодный ветер становится символом одиночества, отчуждения, скорби по утраченной близости, предвестником тяжелых перемен.

Поэты через метафорический образ ветра выражали то, что невозможно было сказать напрямую, – чувство внутренней пустоты, неустойчивости человеческого счастья, бренности жизни. Народная поэзия и крестьянские песни развивали этот мотив в социально-бытовом направлении: северный ветер символизировал страдания простого человека, которому приходилось работать на холоде, терпеть голод и лишения.

Не менее выразительно этот образ раскрывался в изобразительном искусстве. В пейзажной живописи жанра шаньшуй («горы и воды») мастера Сун и Мин изображали искривленные сосны, подверженные напору ветра, снежные вихри,

заснеженные перевалы, создавая атмосферу суровости и одиночества. Северный ветер в таких картинах не изображался буквально, но присутствовал в ощущении пустоты, в напряженных линиях композиции, в туманном свете зимнего неба. Через подобные художественные приемы выражалась не только картина природы, но и философская мысль: все в мире подвержено испытаниям, но именно в испытании формируются стойкость и внутренняя сила.

В народной и революционной живописи XX века мотив северного ветра приобретает социальное измерение: он превращается в метафору гнета, тяжелой доли народа, который страдает, но не теряет веры в справедливость. В революционной литературе XX века образ северного ветра приобрел новое значение – стал знаком социального угнетения и безысходности, но одновременно и предвестником очищающих перемен, пробуждающей силы, которая рано или поздно приведет к обновлению.

Все эти многозначные культурные наслоения проявляются в качестве эмоционально-смыслового контекста арии Сизэр из оперы «Белая девушка». Образ северного ветра в тексте арии воплощает различные оттенки состояния героини: ее боль, одиночество, ощущение внутреннего холода, который проникает в душу, но также и переживание очищающей стихии в испытаниях, через которые обретаются сила духа и готовность к борьбе. Образ северного ветра в музыке арии выражен с помощью изломов мелодической линии, сочетаний тянущихся звуков с резкими акцентами. При этом многослойный поэтический контекст произведения, возникающий на основе символики образа северного ветра, открывает возможности для его разных вокально-исполнительских трактовок. Так, в исполнении певицы Го Ляньюй эта ария звучит как гимн пробуждающейся надежды. Ее эмоциональная энергия выражает несломленный дух и уверенность в будущем [209, с. 73]. В исполнении певицы Лэй Цзя та же ария приобретает иную эмоциональную окраску: на первый план выступают мягкость, лиричность, погружение в сложные внутренние переживания героини, в которых смешаны сомнения, страхи и робкая вера в лучшее.

Еще одним примером служит поэтический образ цветущей сливы – традиционный для китайской культуры символ стойкости, чистоты и духовной силы.

В китайской художественной традиции образ цветущей сливы занимает особое место. Многие века этот цветок был для людей не просто цветком, а знаком того, что дух не ломается. Ведь слива цветет тогда, когда вокруг лежит снег, когда мороз, когда, казалось бы, жизнь замерла. Это символ проявления силы духа: не поддаваться, держаться своего, верить в идеал даже тогда, когда вокруг одна стужа.

В китайской поэтической традиции слива – образ очень древний, уходящий в глубину культурной памяти, но по-настоящему он «расцвел» в эпохи Тан и Сун. Поэты Тан – Мэн Хаожань, Ван Вэй – видели в ней прежде всего природное чудо: нежный цветок среди снега, хрупкий и почти невозможный, возникающий в момент, когда все вокруг сковано холодом. Их поэзия наполнена восхищением и тихой трогательностью, в ней слива существует как редкое, мимолетное явление красоты, которое легко исчезает, едва появившись. В эпоху Сун этот образ становится глубже и серьезнее. У Лу Ю слива уже связана с верностью и стойкостью: ее ценность не в изобилии и пышности, а в уединенном цветении, в способности сохранять себя в одиночестве среди зимнего холода. Линь Бу придает этому образу еще более тонкое измерение, соединяя сливу с идеалом человеческого характера – чистотой, скромностью, целомудрием; его изысканная лирика превращает ее в метафору внутренней красоты и нравственной силы. Ван Аньши идет дальше, понимая сливу как знак духовной независимости и неподкупности, как состояние внутренней ясности, не зависящей от внешних обстоятельств. И вот так, от поэта к поэту, от века к веку, слива перестает быть просто цветком. Она становится чем-то большим – мудрецом, праведником, героем. Тем, кто, как и она, расцветает в холоде, не боится испытаний, сохраняет внутреннюю гармонию и верность высоким идеалам.

В народных песнях и в более поздней литературе слива обрела еще одно значение – любовную верность. Ее красные цветы, что распускаются зимой, стали знаком того, что настоящее чувство держится, не ломается, проходит через любые преграды.

В живописи слива тоже заняла свое место – и не последнее. Уже при династии Сун художники писали тонкие, почти минималистичные ветви с первыми бутонами: монохромная тушь, немного линий – и в этом скромном изображении скрывалась идея, что настоящая красота не кричит о себе, а настоящая сила не нуждается в блеске. Позже, в эпохи Юань и Мин, тема цветущей сливы стала еще более значимой – для художников она была воплощением чистоты, возвышенной, почти недостижимой, и вместе с тем источником вдохновения: смотришь на нее и понимаешь, что трудности можно преодолеть. Известные мастера, такие как Чжао Мэнцзянь или Вэнь Чжэнмин, изображали ветви сливы в разных ракурсах, передавая ее стойкость и изящество. В сочетании с сосной и бамбуком слива образовывала триаду «три друга зимы» (*суйхань санью*), символизирующую духовную устойчивость, долголетие и умение сохранять внутреннюю силу даже в неблагоприятных условиях.

В XX веке, в период национальных испытаний, образ сливы приобрел новое звучание. Слива стала олицетворять стойкость китайского народа, символизировать его негибемый дух в борьбе за свободу.

Включение образа сливы в поэтический текст вокального произведения создает насыщенный эмоционально-смысловой контекст для его творческой интерпретации исполнителем. Например, ария «Похвала красной сливе» из оперы «Цзян Цзе» в интерпретации певицы Ван Фусян звучит с мощным драматическим напором, передавая мужество, героический пафос, патриотическую негибаемость в борьбе с вызовами судьбы. В исполнении Сун Цзыин эта ария звучит камерно, философски уравновешенно, с мягкой, женственной грустью, растворяющей трагизм происходящего в светлой печали интонаций прощания.

Еще один пример многомерности поэтической метафоры в основе вокального текста – образ воды. В китайской поэзии вода традиционно выступает как метафора времени, течения судьбы и исторического процесса. Волны, накатывающие одна за другой, символизируют непрерывность жизни, движение истории и постоянное обновление. В частности, в классической поэзии династий Тан и Сун встречаются многочисленные описания бурных рек и озер как символов

народного духа и внутренней силы человека. Так, поэт эпохи Тан Ду Фу в своих стихах описывает реки как «движущиеся силы, что никогда не утихают», используя водный образ для передачи напряжения и динамики исторических событий.

Традиционное понимание образа воды тесно связано с конкретным природным ландшафтом – озером Хунху, которое на протяжении долгого времени символизирует народную стойкость, коллективную силу и историческую память. Революционный поэт Чжоу Ицунь в своих произведениях, посвященных Хунху, подчеркивал стремительность и непреклонность водной стихии, связывая ее с мужеством народа, его выносливостью и духом сопротивления; в стихотворении «Воспевая Хунху» он писал: «Хунху раскинулся на тысячи просторов, и годы текут бесконечно; мутные воды и ил сливаются воедино. Стоит лишь слегка взмахнуть рукой, способной перевернуть небо и землю, – и белые волны превращаются в развевающиеся красные знамена», – создавая величественный образ революционной силы, подобной неукротимым водам озера, что перекликается с коллективным сознанием людей, борющихся за свободу; посветив всю свою жизнь делу освобождения народа, он внес неоценимый вклад в создание и развитие Хунхусской революционной базы, и народ Хунху по сей день хранит благодарную память о нем, соединяя его революционный дух с символикой озерных вод, олицетворяющих стойкость и внутреннюю мощь [66, с. 19].

В изобразительном искусстве образ озера Хунху также имеет символическую нагрузку. В традиционной китайской живописи династий Мин и Цин мастера изображали его воды в разных состояниях – от мягкой ряби до бушующих волн, передавая как гармонию, так и внутреннюю динамику пространства.

Образ озера Хунху во времена революции воспринимался как символ патриотической борьбы народа, место формирования и действий народных отрядов. В этом смысле метафора бегущих волн – это выражение борьбы народа, не прекращающейся и не прерывающейся в историческом течении жизни.

Поэтический образ озера Хунху становится смысловым ориентиром для исполнительской интерпретации арии Хан Ин «На Хунху волна за волной» в опере «Хунху чивэйдуй». В интерпретации Ван Южен ария звучит как широкая народная

песня, простая и сильная, в которой акцент сделан на коллективной силе народа, его нестигаемости и готовности к борьбе за справедливость. Певица Ван Циншуан, исполняя арию Хан Ин, выстраивает музыкальную линию в подражании движению волн. Мелодические фигуры, ритмические взлеты и спады создают эффект движения воды, олицетворяющей силу и упорство. В этой интерпретации образ знаменитой реки олицетворяет спокойную поступательную энергию коллективного духа, историческую неотвратимость справедливых преобразований.

Аналогичным примером разных исполнительских прочтений поэтического образа, образующего эмоционально-смысловой контекст произведения, является ария «Любовь вечна» из оперы «Горы Йимэн».

В китайской культуре гора с древности воспринималась как мощный символ духовной и моральной стойкости, силы характера и нерушимости принципов. В философии Конфуция, в даосской и буддийской мысли гора трактовалась как место силы, где земное соприкасается с небесным. Образ горы в поэзии и живописи олицетворяет стабильность, защиту, высоту идеалов и способность человека, а также всего народа выдерживать испытания.

В эпоху Тан Ду Фу и Бай Цзюйи писали о горах – о духовной силе, стойкости, о том, как человек ищет гармонию с миром. Ду Фу особенно любил этот прием: рядом поставить брэнность человеческую и вечную, неподвижную мощь горы. Для него гора – и испытание, и знак упорства, того, что в жизни приходится проявлять. Поэты Сун дали горе другой смысл – нерушимость принципов, внутренняя сила, готовность держаться своей чистоты, сколько бы трудностей ни навалилась. От века к веку образ вершин все чаще становился способом сказать о высоком – о духовном возвышении, о непоколебимой воле. Ван Вэй писал: высокие горы «непоколебимы, словно нерушимая воля мудреца». Лу Ю восхвалял горы как знак стойкости – той, что выдержит и время, и судьбу.

В традиционной шаньшуй-живописи мастера Сун и Юань создавали композиции, где высокие, устремленные в небо горы символизировали путь человека к нравственной и интеллектуальной самореализации. Художники династий Мин и Цин изображали горные вершины, окруженные туманом,

водопадами и извилистыми тропами, создавая ощущение монументальности и величия. В известной картине «Прекрасная гора Имэн» художника Чэнь Сюэцзюня фигуры людей на фоне возвышающихся пиков символизируют гармонию и взаимодействие человека с великой природой.

В революционной поэзии и живописи XX века образы гор выступают как символы героизма, моральной стойкости, вдохновенной борьбы за свободу. Образ горы становится не только духовным, но и социально-политическим знаком, воплощая в себе негибаемый характер нации в годы войны и революции.

В опере «Горы Йимэн» поэтический образ горы выступает еще и как универсальный художественный знак, который связывает древние традиции китайской поэзии и живописи с современным вокальным искусством. Центральная ария из этой оперы «Любовь вечна» в исполнении Ван Чуаньлянь наполнена жертвенной силой и звучит как клятва верности и любви, преодолевающей смерть. В исполнении Ши Ицзе слышна более светлая эмоциональная окраска: доминируют нежность, надежда и вера в продолжение жизни, что превращает арию в гимн стойкости и преемственности.

Эти примеры не только показывают многозначность поэтической символики, лежащей в основе вокальных произведений, но и раскрывают специфическую особенность китайской вокально-исполнительской традиции, суть которой – свобода исполнителя в индивидуальной трактовке художественно-поэтических метафор, составляющих смысловую основу вокальных произведений.

В китайской культурной традиции пение воспринималось как одна из форм культурного общения, что предполагало отклик певца на происходящее «здесь и сейчас», гибкое реагирование на эмоциональные реакции публики [163, с. 50]. Традиция «пения через эмоции» требовала от певца полноценного диалога с окружающими, включая насыщение исполнения впечатлениями собственной жизни, своей энергией и душевным состоянием [19, с. 27]. В соответствии с этой традицией исполнитель получал свободу индивидуального эмоционально-образного прочтения произведения, а также свободу варьирования мелодии, ритма, внесения дополнительных штрихов и акцентов в музыкальное звучание [16, с. 121].

Ярким примером является пение арий в традиционной китайской опере, которое основано не столько на воссоздании нотного текста, сколько на его исполнительской интерпретации. Каждый певец, выходя на сцену, словно заново открывает музыку – окрашивает ее своим опытом, своим настроением, своей реакцией на то, что вокруг. Потому одно и то же сочинение никогда не звучит одинаково: символический образ оживает в диалоге между традицией и личным чувством исполнителя, и каждое исполнение становится неповторимым [76, с. 28]. В традиционной китайской опере нотные тексты арий – не жесткая догма, а скорее ритмомелодическая канва, набросок. Это дает певцу простор для самовыражения, позволяет каждый раз создавать свое прочтение одного и того же материала. В китайской культуре эмоционально-смысловой контекст произведения каждый раз переживается певцом заново, воплощается в прочтении, которое не похоже ни на одно предыдущее [206].

Понимание эмоционально-смыслового контекста китайского произведения требует погружения в текст и музыку через телесное переживание: в единстве «текст – звук – тело». Телесность в традиционном китайском вокале не только выступает как инструмент исполнительства, выполняя функцию усиления эмоционального воздействия произведения, но и является важным носителем смысла: жесты, мимика и осанка визуализируют внутренний образ, чему способствует влияние традиционного китайского театра [147, с. 19]. Это особенно заметно в сценических версиях вокальных произведений, основанных на сюжетах традиционной оперы, где телесная выразительность становится важнейшей составляющей эмоционально-смыслового контекста.

Символика жестов сформировалась в рамках национального театра сицзюй. Эта традиция поддерживается в современной китайской опере. Хореограф Мэй Ланьфань создал для пекинской оперы систему жестов на основе канонических символических движений театра сицзюй. В его системе каждый жест наделен символическим смыслом, раскрывая эмоции, мысли и даже намерения персонажей. Каждое движение артиста вписано в культурный контекст и воспринимается зрителем как часть целостного драматического образа, создавая впечатление

подлинности переживания [202, с. 25]. Символика жестов, основанная на традиционных значениях, расширяет поле эмоционально-смыслового контекста арии и помогает исполнителю глубже прочувствовать эмоциональное состояние персонажа и точнее синхронизировать движения с интонацией музыки. Например, в арии Му Гуйинь из пекинской оперы «Му Гуйинь возглавляет войско» множество эмоциональных оттенков в состоянии героини выражается через синтез музыкального звучания и сценической пластики движений (жесты «внутренняя гармония», «взятие власти», «повелительница поля боя», «успокоение духа», «умиротворение» и пр.). Такая интеграция позволяет зрителю воспринимать характер героини и весь спектр ее эмоций не только на слух, но и визуально, через язык тела, жесты и мимику, создавая многослойный и выразительный художественный образ, уникальный для традиционной китайской оперы.

Для оперы Кунцуй характерна техника «водных рукавов», с помощью которой визуализируются тончайшие эмоциональные оттенки. Характер движения ткани символически выражает определенное состояние: печаль, радость или смятение чувств. Семантика этих движений включена в эмоционально-смысловой контекст вокального произведения, и ее освоение необходимо для исполнителя, ведь «неверный взмах нарушает гармонию между звуком и образом» [171, с. 58].

В традиционной китайской опере эмоционально-смысловой контекст вокального номера проявляется через строгую символическую систему. Символика, регулируемая каноном, свойственна сценическим жестам, позам, гриму, маскам. В китайской опере каждый персонаж – шэн, дань, цзин или чоу – устроен по-своему. У каждого типажа свой голос, своя пластика, своя мимика: это не просто роли, а целые вселенные со своими неписаными правилами. Внешний облик здесь не просто украшение: цвет маски, линия грима, узор на костюме, его фасон – все это рассказывает о персонаже, о его характере. Певец же, выходя на сцену, должен сложить вместе голос, жест, костюм, грим для воспроизведения «ожившего» образа, пропитанного веками традиции и узнаваемого с первого взгляда.

«Оживление» традиционного типажа происходит благодаря импровизационному стилю исполнения. Импровизации в традиционном вокале не

ломают канон, но наполняют схему жизненной энергией. В результате обеспечиваются узнаваемость и стилистическая целостность образов, создается уникальный баланс между их условностью и жизненной правдивостью.

Современное национальное вокальное искусство, развиваясь под влиянием традиционного театра, заимствует из него богатую систему телесной выразительности: постановку тела, ритмику движений, визуальные символы. В процессе сценического исполнения вокалист использует символику, заключенную в пластику движений (определенный характер шагов, жестов, движений рук, поз, мимики и взгляда), для воплощения характеров персонажей, их намерений в конкретных сценических ситуациях. Все это несет в себе глубокое содержание, являясь значимой составляющей эмоционально-смыслового контекста произведения. Освоение символики китайской сценографии позволяет певцу достигать эмоциональной выразительности, соответствующей национальной эстетике, делая исполнение эмоционально убедительным для китайских слушателей. Определенная постановка руки, наклон корпуса или пауза наполнены символическим смыслом и помогают подчеркнуть эмоциональную окраску фразы или усилить драматическое напряжение [191, с. 73]. Достижение вокалистом единства и гармонии между пластикой, музыкальным ритмом, мелодической линией становится инструментом передачи художественного образа, позволяя исполнителю не просто озвучить произведение, а сделать его живым, эмоционально наполненным и художественно цельным [71, с. 122].

Проблема развития у китайских вокалистов способности освоения эмоционально-смыслового контекста произведения и его интерпретации в исполнительстве актуализируется в современных условиях расширения образовательного пространства, процессов интеграции традиций китайского певческого искусства в мировое музыкально-культурное пространство.

Современное китайское вокальное искусство формируется в условиях активного культурного диалога Востока и Запада, что придает ему сложную, синтетическую и многомерную художественную природу. Эмоционально-смысловой контекст вокальных произведений китайской традиции отражает

метафорическое восприятие мира, свойственное китайской культуре: каждое слово, образ, жест наполнены дополнительным значением. При освоении эмоционально-образного контекста произведения европейской музыки китайский вокалист сталкивается со своеобразным «двойным кодом» значений.

В частности, анализ текста вокального европейского произведения включает в себя иные смысловые акценты, по сравнению с поэтическими метафорами китайских вокальных текстов. Так, в оперных ариях европейских произведений текст рассматривается не как пространство смыслов, насыщенное поэтическими метафорами-символами, но как отражение драматического действия, переживаний и поступков героя. Многие европейские оперы создаются по мотивам выдающихся литературных произведений. Однако оперные либретто значительно упрощают текст, акцентируя в основном его драматическую составляющую.

Китайские певцы, основываясь только на тексте арий героев европейских опер, зачастую дают поверхностную трактовку их эмоциональным состояниям, не отражая сложности и противоречивости чувств, заложенных в их образах. Для эмоционально выразительного исполнения арий из европейских опер важно понимание мотивации персонажа, внутренних противоречий и сложных переплетений в его чувствах. Для этого недостаточно изучения текста конкретной арии, но необходимы обращение к литературному первоисточнику, знакомство с литературным прототипом. Например, в исполнении китайских студентов-вокалистов ария В. Ленского «Что день грядущий мне готовит» из оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин» часто звучит как образ сдержанной благородной печали и не содержит того, что вложил в эту музыку композитор – сложное переплетение отчаяния, надежды, светлых воспоминаний и трагических предчувствий. Освоение эмоционально-смыслового контекста вокального произведения в этом случае подразумевает не только прочтение текста арии, но шире – изучение литературного первоисточника, понимание подоплеки событий, характера героя, нравов того периода европейской культуры.

Работа с текстом китайских вокальных произведений настраивает на проникновение в глубину поэтических метафор для их вариативной трактовки

в исполнении. Постигание текста литературного произведения, лежащего в основе европейской оперной арии, воспитывает способность к актерскому вживанию в роль и пониманию внутренней эмоциональной жизни героя. Понимание разницы этих подходов к освоению эмоционально-смыслового контекста вокальных произведений разных традиций формирует у вокалиста способность свободно переходить от одного способа интерпретации к другому: от образа-символа – к драме, от метафоры – к драматическому действию [167, с. 122].

Прочтение значений сценического рисунка вокального произведения также отличается в китайской и европейской традициях. Каждый жест, сопровождающий звучание в китайской опере, несет символический смысл, раскрывающий эмоционально-образное содержание произведения через культурные коды, формировавшиеся веками [190, с. 130].

В европейской традиции основной акцент делается на внутренней правде персонажа: жесты, мимика и вокальная экспрессия должны естественно происходить из психологического состояния героя. Актер учится находить индивидуальные мотивации персонажа и переживать его судьбу как собственную, что формирует ощущение психологической достоверности.

Сравнение китайской и европейской традиций вокального исполнительства выявляет два принципиально различных подхода к освоению эмоционально-смыслового контекста вокального произведения. В китайской традиции доминируют символическая условность, архетипичность, пронизывающая каждую деталь – от мимики, костюма и грима до образов-метафор в поэтическом тексте, музыке и сценическом движении. В европейской традиции, напротив, ключевое значение в сценическом поведении вокалиста придается психологической правде и драматургической логике, вытекающей из эмоционально-смыслового контекста произведения. Жесты, мимика и движения вокалиста должны исходить из внутреннего состояния героя, которое осмысливается в процессе подготовки к исполнению и проживается в сценическом образе. Несмотря на кажущееся противопоставление, именно это различие создает потенциал для взаимного

обогащения исполнительских вокальных практик при освоении разных культурных кодов.

С «двойным кодом» значений эмоционально-образного контекста произведений китайские вокалисты встречаются и при освоении европейских партитур. В сознании китайского исполнителя происходит мысленное «балансирование» между европейским требованием точности в следовании нотному тексту, донесении до слушателей «правды переживания» (по выражению К. С. Станиславского) лирического героя произведения и укоренившейся в культуре национального исполнительства традицией символического прочтения музыкальной записи. У китайских вокалистов нередко возникает проблема субъективной трактовки европейской музыки, когда в исполнении западного репертуара они склонны усиливать эмоциональную образность за счет привычки к символическому мышлению.

Важной проблемой является и понимание культурных различий в языке эмоций. В психологической литературе поднимались проблемы кросс-культурной специфики эмоционального восприятия. Были выявлены как универсальные типы реакций людей, принадлежащих к разным культурам, так и культурно-специфические. В частности, исследователь О. Кляйнбер еще в начале XX века провел анализ китайской литературы и сделал вывод о том, что описания эмоций страха и гнева понятны для европейского восприятия, а «наиболее значительные поведенческие различия наблюдались в выражении эмоций радости» [50, с. 35]. Современные исследования подтверждают, что негативные эмоции (гнев, страх, печаль) распознаются в разных культурных контекстах лучше, чем эмоции радости и удивления [50, с. 35].

В то же время в музыкальной психологии «тезис об универсальности эмоционального восприятия не подвергается сомнению, если мы говорим о самом общем считывании эмоционального контекста» [50, с. 35]. Проведенные кросс-культурные исследования показывают, что при прослушивании «чужой» музыки испытуемые, не разбираясь в ритмических рисунках и оборотах, содержащих непривычные штрихи и акценты, не имея представления о ее стилевой

принадлежности и культурном назначении, оказываются в состоянии распознать выраженные в музыке базовые эмоции [50, с. 35]. При этом сложные психологические переживания в музыке какой-либо культуры не всегда расшифровываются адекватно представителями других этносов. На эту особенность указывал музыковед И. И. Земцовский, предлагая ввести в научный музыковедческий обиход понятие «этнослух», наряду с понятием «этностиль» [39].

В то же время исследования, в которых принимали участие профессиональные музыканты, доказывают универсальный характер их эмоционально-музыкального слуха, опирающегося на глубокие знания и опыт музыкального восприятия [50, с. 40]. Этот вывод имеет важное значение для перспективы китайского вокального образования, развивающегося в ситуации активного культурного диалога с европейской культурой.

Проблема кросс-культурного «считывания» эмоционального содержания становится особенно наглядной, если обратиться к конкретным произведениям европейского вокального репертуара и обозначить те арии и циклы, которые в педагогической практике нередко вызывают у китайских вокалистов трудности интерпретационного характера.

Прежде всего это произведения композиторов-романтиков, отражающие сложные, полиаффектные психологические состояния. Так, песни «Спокойной ночи», «Липа» из цикла Ф. Шуберта «Зимний путь» выражают состояние экзистенциальной пустоты, отчуждения и философского смирения. В интонациях песни «Я не ропщу» из цикла Р. Шумана «Любовь поэта» заключена горькая ирония: в тексте утверждается отсутствие обиды, тогда как музыкальное звучание наполнено болью и внутренним протестом. В знаменитой арии Герцога «Сердце красавиц» из оперы Дж. Верди «Риголетто» за флером внешнего обаяния и легкости скрываются цинизм и жестокость. Ария Риголетто «Куртизаны, исчадие порока» построена на эмоциональных контрастах – от шутовства до отчаянного крика униженного отца, от ярости до мольбы. Во всех этих и других многочисленных примерах такого рода китайскому вокалисту требуется не только

распознавание эмоций и их оттенков, но и органичное вхождение в иные культурные контексты, что вызывает определенные трудности.

В современной китайской музыке – в национальной опере, в камерной лирике – сформировалось направление «ци пай» («новая музыка»), в котором творчески соединяются европейские техники (гармония, жанры, формы) с национальными особенностями (сюжеты, образы-символы, хранящие культурную память, специфические ритмы, лады и пр.). Этот диалог культур, с одной стороны, открывает путь национальной китайской музыке на мировую арену, а с другой стороны, создает основу для освоения китайскими вокалистами эмоционально-смысловых контекстов европейских произведений.

Во многих ариях современных китайских опер традиционные поэтические образы «облачены» в европейские композиционные структуры (арии, речитативы), их интонационное развитие подчинено драматургическим законам европейской композиции. Так, текст арии Цзюаньшэна «Ветер печален» из оперы Ши Гуаннаня «Шанши» включает метафорический образ осеннего ветра как символа распада чувств и сохраняет естественную просодию китайского языка, в то время как драматическое напряжение музыкальной композиции достигается средствами, выработанными в европейской музыке. Принципы построения арии по законам европейской драматургии (экспозиция – разработка – реприза) представлены и в опере «Цюй Юань» этого же композитора, где они сочетаются с традиционными для китайской поэзии символами «душистых трав и прекрасной дамы», а также с музыкальными интонациями народности Чу. Ярким примером сочетания средств европейской оперной техники с характерной для китайской вокальной традиции протяженностью и кантиленой мелодической линии является ария Шуй Хунлянь «Любить тебя в следующей жизни» из оперы Ин Цин «Баллада о Великом канале».

В рамках направления «ци пай» происходит синтезирование западных композиторских техник с традиционными для китайской музыки элементами музыкального языка. Пентатоника и народные лады соединяются с европейской мажоро-минорной тональной системой, традиционные китайские инструменты включаются в состав симфонического оркестра, традиционная оперная манера,

фольклорные приемы пения интегрируются с приемами академической европейской вокальной школы, техникой бельканто и пр. Например, увертюра оперы Чжан Цяньи «Ланьхуа-хуа» представляет пример органичного сочетания линейного мелодического мышления, традиционного для китайской музыкальной культуры, и техники фуги, что в данном произведении символизирует сложные переплетения судеб героев. Традиционная метроритмика, живущая в китайской музыке по своим законам, сочетается с европейской структурной четкостью (например, в ариях из оперы Лэй Лэй «Гость с ледяной горы»: «Ветер высокогорья», «Кара, где ты?»). В опере «На берегах Цзиньшацзяна», арии «Полукруг заката – огонь», «Цветок гесан», средства западной вокальной драматургии синтезируются с восточной сдержанной поэтикой и тибетско-канским мелодическим колоритом.

Своеобразной лабораторией для экспериментов в сфере синтеза восточных и западных музыкальных традиций стал жанр китайской художественной песни. В песне Цин Чжу «Великая река течет на восток» на слова Су Ши декламационная мелодика соединилась с модуляциями, отклонениями и красочной гармонией европейского типа. В художественных песнях Ло Чжунжун китайские пентатонные лады органично зазвучали в технике додекафонии, а в песнях Лю Сюэань «Ночевка у моста Фэнцяо» и «Весенней ночью в Лояне слышу флейту» для передачи лирического настроения используются импрессионистические гармонии. Европейские техники широко используются современными композиторами в аранжировках народных песен (яркий пример – песни «Когда зацветет акация», «Взойду на высокую гору», «Скучаю по матери» в аранжировках композитора Дин Шаньдэ).

Творческий поиск композиторов направления «ци пай» открыл возможности диалога культур, став примером сохранения культурной самобытности в процессе освоения новых музыкальных форм и иных культурных смыслов.

Соединение восточной и западной традиций наделяет современное китайское вокальное искусство «двойной культурной генетикой», рождается «специфический образ современного китайского вокального искусства, определяющий его художественную глубину, выразительность и культурную уникальность» [83, с. 126]. В этих условиях понимание и освоение эмоционально-смыслового

контекста произведения требует от вокалиста интеллектуального анализа, художественного опыта и творческой интуиции для обеспечения выразительности, целостности и национально-культурной глубины художественного высказывания в исполнительстве.

1.3. Особенности, проблемы и принципы освоения эмоционально-смыслового контекста произведения обучающимися по специальности «Вокальное исполнительство» в педагогических вузах Китая

Вокальное обучение в высших образовательных учреждениях Китая востребовано молодежью, что объясняется прежде всего успешностью послевузовского трудоустройства. Вокальное образование востребовано в таких сферах, как профессиональная сценическая деятельность (оперные и музыкальные театры, концертные организации, академические хоры), педагогическая деятельность (музыкальные школы, детские школы искусств, высшие учебные заведения, частные вокальные студии), медиаиндустрия (звукозаписывающие студии, кинематограф, телевидение, радиовещание), а также культурно-креативные индустрии и гибкие формы занятости (арт-менеджмент, продюсирование, организация культурных мероприятий, индивидуальная творческая практика и самозанятость) [153, с. 83].

Как показывают современные исследования, занятость выпускников художественных специальностей отличается многообразием и гибкостью: помимо традиционных форм трудоустройства значительную долю составляют самозанятость и проектная деятельность, а уровень занятости в сфере «музыка и танец» достигает более 85 %, что свидетельствует о стабильном спросе на специалистов данного профиля. При этом карьерные траектории нередко носят нелинейный характер и связаны с сочетанием исполнительской, педагогической и организационной деятельности, что отражает специфику современного музыкального рынка труда [65, с. 3].

Таким образом, вокальное образование выступает не только как средство профессиональной подготовки исполнителя, но и как важный ресурс

формирования многовекторной карьеры в условиях развития культурной и креативной экономики Китая.

Особенно востребованы вокалисты в сфере образования. В традициях музыкального образования Китая профессиональная компетентность учителя музыки в первую очередь проявляется в овладении вокальными навыками. Пение служит центральным методом обучения и средством выражения в музыкальном образовании в начальной и средней школе. Соответственно, вокальное обучение является важнейшим компонентом в системе вузовской подготовки будущих учителей музыки, формируя не только исполнительские навыки, но и фундамент для будущей педагогической деятельности.

Помимо факторов, связанных с профессиональным развитием, мотивация современной китайской молодежи к получению академического вокального образования приобретает многомерный и глубинный психосоциальный характер. Вокальное обучение воспринимается молодыми людьми как средство эмоционального самовыражения и гармонизации личности, что актуально в условиях ускоренного ритма городской жизни [101]. Вокальное обучение нередко выполняет функцию «психологического убежища»: дыхательные практики во время пения способствуют физиологической релаксации, а выразительные возможности искусства обеспечивают безопасное пространство для эмоциональной разрядки. Сам процесс вокальной подготовки выступает в качестве своеобразной «слуховой йоги»: от контроля дыхания до настройки тембра, от слухового анализа гармонии до ансамблевого взаимодействия – обучение позволяет получить физическое (сенсорное) и эстетическое удовольствие [59, с. 142]. Переживание успеха при исполнении произведений укрепляет самооценку, раскрывает личностный потенциал, снижает эмоциональное напряжение и направляет психологическое развитие в здоровое и позитивное русло [63].

Хоровая практика открывает возможности «взаимного сотворчества» и является способом социальной интеграции, формирования чувства безопасности и принадлежности к группе. В процессе совместных репетиций и сценической деятельности складываются устойчивые и позитивные межличностные связи

[82, с. 170]. Совместное пение становится важным медиатором преодоления одиночества и поиска групповой идентичности, что особенно актуально для городской молодежи. Немаловажно и то, что хоровой репертуар, охватывающий различные эпохи, регионы и языки, расширяет культурный кругозор, превращая вокальное обучение в средство постижения многообразия мира.

Эти разнообразные личностные мотивы, как правило, переплетаются и сосуществуют, формируя «целостную систему побуждений к получению вокального образования» [208, с. 163]. Доминирование определенных мотиваций обуславливает выбор образовательных учреждений. Так, высокий уровень подготовки вокалистов обеспечивают консерватории Китая, в задачу которых входит подготовка к концертной деятельности. Для реализации личностных мотивов к обучению вокалу существуют частные музыкальные школы и вокальные классы в Центрах художественного образования. Задачи подготовки учителей музыки для системы основного общего образования осуществляют педагогические вузы. Музыкальные отделения педагогических университетов часто называют «консерваториями», хотя программы подготовки в них отличаются от программ в реальных консерваториях Китая.

Важно, что программы вокального обучения во всех музыкально-образовательных организациях Китая выстраиваются в соответствии с единой государственной политикой, позиции которой отражены в документе «Модернизация образования Китая до 2035 года». Пение позиционируется как вид искусства, создающий основу для обмена и взаимопонимания между китайской и мировой культурой. Эта установка отражена в программах образовательных организаций Китая как задача «овладения обучающимися разными типами музыкального мышления, представленными в характеристиках китайской и европейской музыки» [210, с. 109].

Значение, которое придается решению этой задачи, подтверждает актуальность анализа форм и методов организации педагогического процесса по освоению эмоционально-смысловых контекстов вокальных произведений разных культурных традиций в вокальных классах педагогических университетов Китая.

Анализ особенностей освоения студентами-вокалистами эмоционально-смыслового контекста произведения мы рассмотрим на примере двух образовательных учреждений: Консерватории музыки и танца Педагогического университета в городе Цзуньи (провинция Гуйчжоу) и Консерватории музыки Байчэнского педагогического университета (г. Байчэн).

В процессе анализа содержания вокальных дисциплин в учебных планах нас интересовало, какие предпосылки существуют в них для освоения студентами эмоционально-смыслового контекста вокальных произведений.

В процессе этого анализа было выявлено, что в том и другом университете уделяется внимание следующим направлениям подготовки студентов-вокалистов:

- вокально-технической подготовке: на индивидуальных и групповых занятиях вокалом в рамках предметов «Сольное пение», «Вокальный класс», «Камерное пение», «Ансамбль», «Постановка голоса», «Техника дыхания и звукоизвлечения». Данное направление составляет ядро вокальной подготовки и связано с развитием голосового аппарата, формированием устойчивых навыков дыхания, звукообразования и вокальной техники;

- развитию музыкально-слуховых представлений на дисциплинах «Сольфеджио», «Развитие музыкального слуха», «Ритмика», «Интонационный анализ», «Гармония». Данное направление реализует задачи музыкального слуха, точности интонирования, ритмического чувства и навыков внутреннего слухового представления, что является необходимым условием как исполнительской, так и аналитической деятельности вокалиста;

- особенностям формообразования на дисциплинах «Музыкальная форма и анализ», «Гармония», «Полифония», «Оркестровка», «Теория музыкальной композиции» (эти дисциплины выстраиваются преимущественно на европейском репертуаре), а также на дисциплинах «Анализ вокальных произведений», «Формы китайской традиционной музыки» (на материале китайских произведений);

- сценической подготовке студентов на дисциплинах «Сценическое движение», «Актерское мастерство», «Оперная постановка / репетиция», «Сценическая речь», «Пластика и танец», «Концертно-исполнительская практика»,

«Мастер-классы», «Постановочная практика». Содержание лекционных и практических занятий связано с развитием у студентов сценической выразительности, артистизма и навыков художественной интерпретации;

– практическому освоению различных форм музыкального исполнительства на дисциплинах: «Камерно-ансамблевый класс», «Хоровой класс», «Аккомпанемент», «Работа с концертмейстером / художественным руководителем».

Особенно важным для проблематики нашего исследования является культурно-историческое направление подготовки: изучение истории европейской и китайской музыки на дисциплинах «История западноевропейской музыки», «История китайской музыки», «История вокального искусства», «История музыкальной культуры Китая», «Сравнительная музыкальная культура», «Музыкальная эстетика», «История оперного искусства». Это направление ориентировано на осмысление историко-эстетических оснований вокального искусства в генезисе и эволюции мировой и китайской музыкальной культуры. В рамках этого направления изучаются жанрово-стилевые особенности как европейской (дисциплины «Оратория и кантата», «Опера», «Ария и речитатив», «Классический европейский вокальный репертуар»), так и китайской музыки (дисциплины «Китайская народная песня», «Китайская опера и драматическое пение», «Современная китайская вокальная музыка», «Народные вокальные традиции народов Китая»). Дисциплина «Арт-песня» обобщает китайскую и европейскую традиции в этом жанре. Значимыми являются введенные в образовательную программу дисциплины лингвистического направления: «Итальянский язык для певцов», «Немецкий язык для певцов», «Французский язык для певцов», «Нормативное произношение китайского языка», которые обеспечивают освоение фонетических и орфоэпических норм языков вокального репертуара.

Перечень включенных в программу обоих университетов базовых дисциплин показывает, что для студентов, обучающихся по специализации «Вокальное исполнительство», имеется достаточная база для ознакомления с произведениями китайской и европейской музыки, с разными типами музыкального мышления.

Усиливают эти возможности дисциплины факультативного цикла.

Проведенный нами анализ образовательных программ показал, что факультативные дисциплины отражают региональную специфику вузов.

Консерватория музыки и танца Педагогического университета г. Цзуньи расположена в городе Цзуньи провинции Гуйчжоу на юге Китая. Этот город занимает исключительно важное место в истории китайской революции. В январе 1935 года здесь прошла всемирно известная Цзуньиская конференция, которая спасла партию, Красную армию и китайскую революцию, став поворотным пунктом в истории Коммунистической партии Китая. В связи с этим факультативные курсы Консерватории музыки и танца Педагогического университета г. Цзуньи объединены единой концепцией использования уникальных ресурсов «красной культуры» и этнического разнообразия провинции Гуйчжоу в подготовке вокалистов [140]. В рамках факультативного курса «Исполнение классических “красных” песен» студенты изучают вокальные произведения «красной» эпохи, а факультатив «Дух Великого похода и музыкальное творчество» нацелен на анализ исторического контекста создания музыкальных произведений революционной эпохи, их художественных особенностей и роли в поднятии боевого духа и сплочении людей. В рамках факультатива «Практика постановки “красных” опер» осуществляются постановки фрагментов классических китайских «красных» опер – «Сестра Цзян», «Белокурая девушка», «Дочь партии», «Древний город в весеннем ветре» и др.

Ряд факультативов связан с изучением музыкальной культуры народных меньшинств провинции Гуйчжоу: песни народа мяо, большие хоры народа дун, «восьмитонное пение» народа буи, традиционные хоровые песни [177]. В программу включен также факультатив по изучению танцев национальных меньшинств (например, танцы народа гэлао: цайтантанец, обрядовый винный танец, танец дракона, танец льва, танец «бычьих жил» и др.) [177].

Педагогический университет г. Байчэн, расположенный в провинции Цзилинь на северо-востоке Китая, занимает стратегически важное географическое положение в центре равнины Суннэнь. Близость к китайско-российской границе формирует уникальные геополитические преимущества, создавая благоприятные

условия для активного культурного обмена и образовательного сотрудничества между Китаем и Россией.

В то же время региональная специфика Байчэна определяется его расположением на территории исторической Монгольской степи, в регионе с богатым этнокультурным наследием [162, с. 85]. Концепция открытого образования университета выстраивается на прочной национальной основе в опоре на традиции региональной культуры. Направление этнической музыкальной культуры представлено в данном вузе факультативными дисциплинами «Основы искусства игры на морин хууре», «Исследование народных песен Хорчина», «Техника исполнения монгольских протяжных песен» (исполнительское мастерство техники перехода между натуральным и фальцетным голосом протяжных песен монголов Хорчина внесено в список нематериального культурного наследия человечества ЮНЕСКО).

В 2013 году в Уральском государственном педагогическом университете состоялось подписание договора о сотрудничестве с Байчэнским педагогическим институтом (КНР) по трем направлениям подготовки: «Начальное образование», «Музыкальное образование», «Дизайн и компьютерная графика». Договор включал организацию обмена преподавателями для проведения академических лекций и мастер-классов, отбор студентов для краткосрочных стажировок в партнерских университетах, совместное проведение мероприятий в рамках культурного обмена (<https://uspu.ru/news/v-urgpu-podpisan-dogovor-s-kitajskim-vuzom/>).

В опоре на этот глубокий фон международного сотрудничества в Консерватории музыки Байчэнского педагогического университета были разработаны следующие факультативные курсы для студентов-вокалистов: «Основы русского языка», «История русского вокального искусства», «Исполнение вокальных произведений на русском языке», «Стилистика постановки русской оперы», «Культурный обмен в музыке между Китаем и Россией».

Таким образом, анализ образовательных программ показал, что их содержание создает прочную основу для освоения студентами специализации

«Вокальное исполнительство» эмоционально-смысловых контекстов вокальных произведений как китайской, так и европейской (включая российскую) традиции.

Для того чтобы проанализировать, как происходит погружение в эмоционально-образный контекст произведения в классах вокала, мы посетили занятия в этих университетах. Мы выявили, что занятия вокалом в обеих Консерваториях проходят в следующих формах: индивидуальные и групповые (в количестве от 4-х до 10 человек) занятия, ансамблевое пение, хор. На первом и втором курсах преобладают групповые занятия. Эти формы обучения не только повышают эффективность преподавания, но и развивают у студентов навыки командной работы, слуховое восприятие музыки и педагогическую практику. Через групповое взаимодействие, совместное пение и сценическую практику студенты могут не только овладеть вокальными техниками, но и улучшить музыкальную выразительность и сценическую адаптацию, что создает прочную основу для их будущей педагогической или исполнительской деятельности. На третьем и четвертом курсах доминируют индивидуальные занятия вокалом.

Для закрепления полученных знаний студенты должны выполнять регулярные домашние задания, включающие ежедневные упражнения на дыхание, постановку голоса и интонацию. Практикуется запись индивидуальных занятий с педагогом для самостоятельного анализа и закрепления полученных на занятии рекомендаций. Педагоги побуждают студентов к посещению концертов, изучению вокальной литературы и прослушиванию профессиональных записей, что нередко обсуждается на индивидуальных занятиях.

Формат индивидуальных занятий оптимален для развития вокального аппарата, так как позволяет учитывать особенности голоса каждого студента, его уровень подготовки и способность к музыкальному восприятию, что делает обучение более целенаправленным и результативным. На третьем курсе каждый студент посещает один или два индивидуальных урока в неделю, продолжительность которых составляет от 45 до 60 минут. Работа выстраивается по разным направлениям: упражнения для постановки голоса, разучивание репертуара, пение с аккомпанементом, демонстрационное обучение,

интерактивные коррекционные методики и самостоятельная работа. Эти элементы в совокупности позволяют студентам совершенствовать все стороны исполнительства: технико-операционную, художественную, личностную.

Мы посетили несколько индивидуальных занятий в обеих Консерваториях. Эти занятия проводили педагоги: Лю Ли, кандидат наук, доцент, Се Цинь, кандидат наук, преподаватель, Лю Цзин, доктор вокальной музыки, доцент, Бан Лимей, магистр, профессор (педуниверситет в Цзуньи), Ли Шу, магистр, профессор, Цзинь Лэй, магистр, доцент, Лан Дунчэн, кандидат наук, доцент, Юэ Лун, магистр, преподаватель (педуниверситет в Байчэн).

Выявили, что общими для всех педагогов являются следующие позиции.

Первая часть занятия, как правило, посвящена работе над вокальным аппаратом: отрабатывается певческое дыхание, совершенствуется работа резонаторов, уделяется внимание артикуляции и постановке голоса.

Каждое занятие начинается с разогревающих и технических упражнений, направленных на развитие дыхания, артикуляции и резонансного звучания. Проводится дыхательная гимнастика, включающая в себя упражнения на развитие диафрагмального дыхания, контроль продолжительности выдоха и равномерность подачи воздуха. Выполняются упражнения на резонанс, которые помогают студенту находить правильное положение звука и формировать более насыщенное и объемное звучание. Также проводятся упражнения на интонацию и слух, включая гаммы и арпеджио в сопровождении фортепиано, что позволяет студенту расширять диапазон, улучшать точность интонации и развивать подвижность голоса. Внимание уделяется работе над дикцией, произношением – на основе как китайского, так и европейского репертуара.

У каждого педагога свой подход к развитию вокальной техники. Педагог Лю Ли опирается на методику Ма Цюхуа в преподавании, подчеркивая важность дыхательной тренировки в вокале [89].

Педагог Се Цинь использует концепцию Юй Цзюньцзяня, уделяя внимание искусству китайского вокального словесного языка [204].

Педагог Лю Цзинь основывается на методе вокального исполнения Лэй Цзя, сосредоточиваясь на интеграции вокального исполнения и техники [77].

Бань Лимэй следует концепции Ма Цюхуа, обращая внимание на индивидуальные и общие особенности каждого ученика в процессе вокального обучения [89].

Педагог Цзинь Лэй использует концепцию Цзинь Телиня и его систему «семь символов для отбора и воспитания талантов»: «шэн» (голосовая техника), «цин» (эмоциональное выражение), «цзы» (язык пения), «вэй» (стиль и колорит), «бяо» (сценическое действие), «ян» (культурное воспитание), «сян» (внешний вид артиста) [141].

Педагог Юэ Лун работает в русле методики Го Шучжэнь – разрабатывает индивидуальные программы развития на основе точного определения физиологических особенностей голоса каждого студента. Упражнения на дыхание, резонанс, постановку интонации и пр. комбинируются на занятии в соответствии с «врожденными данными» каждого студента [36, с. 57].

Педагог Лань Дунчэн работает по авторской системе обучения дыханию, где основное внимание уделяет диафрагме, грудобрюшному дыханию: как контролировать, как научиться чувствовать эту опору, чтобы голос шел не из горла, а из глубины тела. Для этого педагог широко использует образные сравнения и телесные ощущения студента («работа воздушного насоса», «мгновенный испуг», «поднятие тяжести», «всхлипывание при плаче» и т. п.) [200, с. 4].

Важным для исследуемой нами проблемы стало определение позиций педагогов к применению методов европейской педагогики в развитии вокальной техники у китайских студентов.

При том что педагоги используют разные методики овладения вокальной техникой, в данном вопросе их объединяет общая направленность. Ее четко сформулировала в свое время певица и мастер преподавания вокала Чжоу Сяоянь, которая была пионером в области интеграции европейской и национальной вокальных школ, создав в рамках направления ци пай (новое искусство) систему вокального обучения – «новое китайское вокальное искусство». Чжоу Сяоянь

всегда подчеркивала, что китайские певцы должны в первую очередь хорошо петь китайские песни: «Нужно ясно понимать, какова цель нашего изучения западного вокала. Мы едем в Италию, во Францию, в Германию, чтобы изучать западный вокал, осваивать их научные методы постановки голоса, и в конечном итоге – чтобы хорошо исполнять китайские произведения» [194, с. 10].

Эта установка объединяет разные подходы китайских педагогов к обучению вокалу в единый принцип: «западное для китайского использования». В связи с этим произведения европейских композиторов часто используются как своеобразный «тренажер» для совершенствования артикуляции, дыхания, звуковедения, расширения диапазона. Прагматический подход к освоению европейского вокального репертуара прослеживается в учебном процессе обоих университетов.

Так, главной задачей на первом курсе является овладение базовой опорой дыхания, чистотой интонирования, техникой использования резонаторов. Для решения этих задач широко используются итальянские классические арии, такие как «Caro mio ben» и «Sebben, crudele». Эти произведения имеют плавную мелодику, умеренный диапазон, а итальянский язык с его чистыми гласными звуками облегчает освоение вокального резонанса. Доля китайских произведений в обучении на начальном этапе невелика из-за специфики китайского произношения, которое менее естественно для развития вокального резонанса. На втором и третьем курсах студенты расширяют диапазон, укрепляют дыхательную опору на материале итальянских арий (например, «Дай мне оплакать мою жестокую судьбу» Альмилены из «Ринальдо» Генделя, «О пламя моей нежной страсти» Париса из «Париса и Елены» Глюка). В репертуаре появляются соответствующие этим задачам немецкие и французские произведения, такие как «Ständchen» Ф. Шуберта, «Widmung» Р. Шумана, «Après un rêve» Г. Форе. Немецкий язык с его многочисленными согласными помогает отрабатывать четкость дикции и контроль артикуляции, а французский – развивать плавность и мягкость вокального звучания благодаря специфическим носовым резонансам.

Репертуар студентов постепенно насыщается и произведениями традиционной китайской музыки с ее вокалом, который устроен иначе, чем

европейский. Однако основы вокальной техники – постановка голоса, певческого дыхания и пр. – студенты получают на материале европейских произведений, которые рассматриваются как более эффективные для решения технических задач.

Количество китайских песен увеличивается на каждом этапе обучения: от простых лирических произведений в начале до сложных национальных вокальных форм на последующих этапах обучения.

В Консерватории музыки и танца Педагогического университета г. Цзуньи учебный репертуар вокалистов насыщен музыкой «красной культуры». Такая политика поддержана Министерством образования КНР, которое с 2011 года утвердило Педагогический университет г. Цзуньи в качестве «демонстрационной базы образования красной классической музыки» [28, с. 104].

Так, представительным крупномасштабным музыкально-хореографическим эпосом института является произведение «Слава духу Цзуньиской конференции, вечно сияющему», самостоятельно созданное и поставленное Педагогическим университетом г. Цзуньи, которое дается около десяти раз в год и служит ключевым репертуаром для проведения воспитательной работы в университете по приобщению студентов всех факультетов к социалистическим ценностям. В процессе постановки крупномасштабного красного музыкального спектакля «Слава духу Цзуньиской конференции, вечно сияющему», поставленного преподавателями, студенты возвращаются на «место проведения» Цзуньиской конференции, проникаются духом демократии и сплоченности Цзуньиской конференции и в совершенстве представляют музыкальный спектакль зрителям, делая его эффективным средством распространения духа Цзуньиской конференции [139, с. 98]. Кроме того, институт длительное время ставит крупномасштабный вокальный цикл «Песенный цикл о Великом походе», созданный в 1965 году композиторами Чэнь Гэном, Шэн Мао, Тан Кэ и Ю Цю на стихи Сяо Хуа в память 30-летия победы Великого похода Красной армии.

Силами студентов-вокалистов осуществляются концертные представления фрагментов «красных опер»: «Сестра Цзян», рассказывающая о героической борьбе подпольной коммунистки Цзян Чжуцзюнь накануне освобождения

Чунцина; «Красногвардейцы озера Хунху» (по словам премьер-министра Чжоу Эньлая, «редкое революционное лирическое произведение»); «Седовласая девушка», «Дочь партии» и др. Участие в постановках и концертных исполнениях является обязательным для студентов-вокалистов на всех этапах обучения.

В целом большую часть учебного репертуара студентов университета Цзуньи составляют китайские произведения. В отношении европейских произведений доминирует прагматичная установка, связанная с формированием у студентов прочных технических умений, которые будут использованы для исполнения китайской вокальной музыки. Овладение европейской вокальной техникой открывает студентам возможности интерпретации китайских произведений с использованием международных вокальных стандартов. Такая образовательная концепция формирует специалистов – активных носителей и популяризаторов национального музыкального наследия, которые способны успешно представлять китайскую вокальную культуру на мировой сцене, способствуя ее интеграции и взаимодействию с другими музыкальными традициями. Развитые навыки исполнения китайской музыки особенно важны для будущих учителей музыки в школах и преподавателей вокала в образовательных организациях Китая.

Схожая репертуарная политика отличает Консерваторию музыки Байчэнского педагогического университета.

Программа включает как китайские, так и европейские произведения, которые во многом совпадают с изложенным выше программным репертуаром университета Цзуньи. В консерватории университета Байчэн так же, как и в университете Цзуньи, основное внимание уделяется китайскому репертуару. С учетом региональной специфики акцентируется изучение монгольской музыкальной культуры. В учебный репертуар входят монгольские протяжные песни, такие как «Широкая степь» и «Пастушеская песня», отличающиеся свободным ритмом и протяжной мелодией; песни с четким и характерным ритмом «Гада Мэйлинь» и «Сэньзидэма»; традиционные баллады Хорчина, отражающие исторические предания монгольского народа. Своеобразными титульными произведениями для университета являются музыкально-хореографический эпос

«Восток» и «Песнь хвалы», созданная в 1964 году и имеющая выраженный монгольский музыкальный колорит.

На первых курсах так же, как и в университете Цзуньи, европейские произведения используются для совершенствования вокально-технических навыков. Коренным отличием университета Байчэн является то, что, благодаря сотрудничеству с Уральским государственным педагогическим университетом, значимое место в учебном репертуаре занимает русская вокальная классика. Подбор произведений осуществляется с учетом индивидуальных особенностей: диапазона, тембра голоса. Для студентов, обладающих низкими голосами, идеальным учебным материалом становятся арии из русских опер (например, ария Ивана Сусанина «Когда за грустью...» из оперы «Иван Сусанин» М. И. Глинки; ария Руслана «О, поле, поле» из оперы «Руслан и Людмила» М. И. Глинки; песня Варяжского гостя из оперы «Садко» Н. А. Римского-Корсакова, ария Игоря «Ни сна, ни отдыха» из оперы «Князь Игорь» А. П. Бородина и пр.). Произведения русской вокальной классики используются для развития чистоты интонации, ритмической точности, артикуляции, качества тембрового звучания (в репертуар студентов включены: ария Ленского «Как я люблю под звуки песен этих...» из оперы «Евгений Онегин» П. И. Чайковского; ария Германа «Я люблю вас безмерно», ариозо Лизы «Ах, я страдаю» из оперы «Пиковая дама» П. И. Чайковского; ариозо Снегурочки «Нет, не хочу замуж» из оперы «Снегурочка» Н. А. Римского-Корсакова).

Ситуация в отношении к русскому репертуару несколько меняется на третьем и четвертом курсах. Российские педагоги проводят мастер-классы в университете, передавая опыт русской школы вокального обучения, углубляясь в специфику культурных контекстов русских вокальных произведений. Это позволяет студентам осваивать такие сложные в психологическом отношении произведения, как ария царя Бориса «Достиг я высшей власти» из оперы «Борис Годунов» М. П. Мусоргского, ария Досифея «Скорбь моя велика» из оперы «Хованщина» М. П. Мусоргского; ария Андрея «О, этот день, который я боюсь» из оперы «Война и мир» С. С. Прокофьева; ария Катерины «Мне больно здесь» из оперы «Леди Макбет Мценского уезда» Д. Д. Шостаковича.

Посещение занятий и анализ учебного репертуара привели нас к следующим выводам.

Занятия по вокалу в Консерватории музыки и танца Педагогического университета в городе Цзуньи нацелены на освоение студентами преимущественно национального репертуара с учетом международных стандартов в технике исполнения. Европейские произведения используются для расширения технических умений (особенно на начальных этапах обучения). Такой подход открывает студентам возможности интерпретации китайских произведений с использованием международных вокальных стандартов, но в опоре на традиции национального исполнительства. Концепция вокального обучения в Байчэнском педагогическом университете по сути близка такому пониманию целей обучения. В то же время занятия в Консерватории музыки этого университета нацелены на освоение студентами более широкого спектра репертуара, включая европейскую классику, русские вокальные произведения и местные монгольские песни. Выпускники выходят со значительным багажом, что открывает им возможности более глубокого проникновения в культурные коды произведений разных традиций.

Работа над освоением эмоционально-смыслового содержания произведения осуществляется в основном на материале национальной китайской музыки. В работе над европейскими произведениями в большинстве случаев уделяется внимание техническим аспектам исполнения. Студенты часто сосредоточены на технической точности исполнения, а эмоциональное содержание произведения остается на периферии внимания. Это приводит к тому, что на отчетных концертах исполнение именно европейских произведений зачастую оставляет впечатление поверхностности, отсутствия глубины в эмоциональном выражении.

Однако и в выразительном исполнении китайской музыки существуют проблемы, связанные со стандартизацией эмоций в процессе обучения вокалу. Преподаватели, исходя из своего опыта, часто навязывают студентам свои представления о том, какими способами достигается звучание того или иного эмоционального оттенка, и не всегда дают им свободу для поиска собственного способа выражения эмоций. В результате студенты начинают исполнять

произведения в предсказуемой, стандартизированной манере, лишенной индивидуальности.

На занятиях чаще всего работают с базовыми эмоциями – радость, грусть, нежность, жалоба. К произведениям со сложными, многослойными состояниями обращаются значительно реже, что сужает диапазон их исполнительского инструментария. В результате студенты теряются перед задачей передачи в исполнении психологических нюансов, тонких эмоциональных переходов в развитии музыкальных образов произведений. Серьезными ограничителями на пути к эмоционально выразительному исполнению студентами вокальных произведений являются психологические препятствия в виде сомнений в собственных возможностях и страхов перед публикой.

В Консерваториях этих университетов отсутствуют постановка специальной педагогической задачи освоения китайскими студентами эмоционально-смыслового контекста вокального произведения и разработка дифференцированных подходов в обучении при обращении к произведениям разных культурных традиций.

Подтверждение нашим наблюдениям мы нашли в ряде работ китайских авторов по проблемам вокального обучения. Приведем ряд высказываний.

Исследователь Чжао Сяолэй указывает на одну из ключевых проблем вокального образования в китайских педагогических вузах – игнорирование в организации обучения сравнительного изучения китайских и зарубежных произведений. Автор подчеркивает необходимость укрепления международного сотрудничества в музыкально-педагогической сфере, изучения зарубежных учебно-методических материалов по вокалу и расширения культурного кругозора студентов для повышения их конкурентоспособности на международном уровне [182, с. 151].

Исследователь Ян Минлян указывает и на другую крайность – излишнее увлечение идеей построения вокального обучения на основе европейского бельканто как «абсолютного авторитета». Увлечение идеей «белькантизации национальных вокальных техник» отражает продолжение колониальной эпохи с ее «европейским звуковым центристским подходом», где бельканто приравнивается

к «научному» и «высокому», тогда как местные формы звучания, такие как «даньтяньский поток воздуха» в опере или «естественное прямое пение» в народной песне, рассматриваются как «первобытные» и «несоответствующие нормам» [207, с. 117]. Мышление в такой унифицированной парадигме, по мнению автора, не только подавляет преподавание и глубокий анализ китайских произведений, но и «размывает местную вокальную культуру».

Китайский исследователь Лю Цзянь отмечает недостаточность теоретической подготовки вокалиста. Например, по его наблюдениям, курс по анализу и оценке вокальных произведений, открывающий студентам возможность повышения их культурной компетентности, редко преподается как самостоятельная дисциплина, являясь дополнением к обязательному предмету «История музыки и анализ знаменитых произведений». В результате содержание вокальных произведений не раскрывается полностью в исполнении и «остается на уровне сенсорного удовольствия», редко поднимаясь до уровня адекватного понимания его культурного контекста. По мнению автора, теоретический анализ вокальных произведений в музыкальном образовании в высших педагогических учебных заведениях все еще находится на низком уровне, что в определенной степени ограничивает формирование интерпретационных умений студентов [84, с. 2].

Лю Цзянь поднимает проблему, которую мы наблюдали при анализе практической реализации учебных планов в университетах. Во-первых, курс по изучению вокальных произведений не выделен как самостоятельная дисциплина, а привязан к другим обязательным предметам, что не позволяет системно обеспечивать учебное время, содержание занятий и критерии оценивания. Во-вторых, содержание курса ограничивается лишь «чувственным удовольствием», без глубинного анализа исторического контекста произведения, его формы, культурных символов и логики вокальной интерпретации. В-третьих, пробелы в способности анализировать культурный контекст произведения приводят к снижению интерпретационно-творческих способностей исполнителей-вокалистов. Студенты на занятиях находятся в позиции воспринимающих и имитирующих вокальные приемы. Рассуждения автора подтверждают наш вывод о том, что

способности освоения эмоционально-смыслового контекста произведения в такой пассивной модели занятий не формируются.

Исследователь Гань Сяофан указывает на еще один пробел – недостаточность работы над эмоциональной выразительностью исполнения. Эмоциональная выразительность является душой вокального искусства, однако многочисленные исследования показывают, что в преподавании вокала в педагогических вузах часто наблюдается проблема «придавать значение голосу, но не эмоциям». По мнению исследователя, эта проблема вовсе не является следствием отдельного упущения преподавателей, а представляет собой системный недостаток на уровне организации обучения [25, с. 57]. По словам Гань Сяофэна, «в преподавании вокала в педагогических вузах всегда существовала проблема того, что внимание уделяется лишь технике пения, а воспитание эмоциональной выразительности остается без должного внимания, в основном оставляется на усмотрение самих студентов» [25, с. 57]. К этому же выводу приходит исследователь Сун Вэй: «Вокальное исполнение невозможно без эмоционального компонента: если отсутствует “эмоция”, “голос” теряет свою душу. Однако из-за различных факторов в преподавании вокала в педагогических вузах студенты зачастую испытывают трудности с достижением единства голоса и эмоции, что является одной из главных проблем преподавания вокала в педагогических вузах» [131, с. 17].

Проблемой является и недостаточное внимание к подготовке студентов к сценическому выступлению. Сценическая практика является конечной точкой вокального обучения и ключевым этапом для проверки сформированности у студентов комплексных компетенций. По словам Лю Иин, «вокальные и сценические навыки проявляются как единое интегративное поле. ... В то же время в образовательных учреждениях сценическая подготовка и вокальная техника остаются разобщенными, что представляет собой серьезную педагогическую проблему» [78, с. 72]. Исследователь предлагает усиление этой составляющей вокальной подготовки в разных формах (введение практики креативных студий с полноценными сценическими репетициями) и интегративные методы обучения, объединяющие вокальные и сценические навыки. На важность развития

сценических умений у студентов-вокалистов указывает исследователь Ван Сюйдун, отмечая существующие недостатки и отсутствие в педагогических вузах скоординированной работы в этом направлении [18].

Отметим, что существующие исследования при относительном единстве в понимании проблем вокального образования, ограничиваются описанием отдельных явлений, не предоставляя глубокого анализа причин и не делая системных обобщений. Между тем проблемы, на которые указывают китайские авторы, не существуют изолированно, а взаимно усиливают друг друга: слабость в анализе произведений мешает студентам находить эмоционально-смысловые ориентиры, отсутствие тренировки эмоциональной выразительности превращает сценическое исполнение в чисто техническое демонстрирование, а разрыв подготовки к сцене усиливает зависимость студентов от позиции «техника превыше всего». Вместе они образуют замкнутый круг, в котором преподавание вокала в педагогических вузах надолго остается на уровне «есть голос, но нет эмоции, умеют петь, но не владеют умениями сценического воплощения» [18, с. 141].

В то же время эти аналитические замечания китайских исследователей подтверждают проведенные нами наблюдения и укрепляют в выводе о важности постановки специальной педагогической задачи освоения китайскими студентами эмоционально-смыслового контекста вокального произведения и разработки дифференцированных подходов в обучении при обращении к произведениям разных культурных традиций.

Реализация этой задачи в современном вокальном образовании Китая возможна на основе кросс-культурного подхода как методологической установки к обучению китайских вокалистов при сопоставлении собственной музыкальной традиции с традициями других культур. В работах китайских авторов последнего десятилетия происходит осмысление позиций современного вокального образования как кросс-культурного феномена. Необходимость культурологической составляющей в обучении китайских вокалистов с учетом тенденций мультикультурализма обосновывают авторы Ван Фэн [19], Цяо Линь [167], Чжао Шуфэн [185], Чжу Тяньи [189], Ян Минлян [207], значимость сопоставительного

анализа произведений разных культурных традиций в работе с вокалистами раскрывают в своих работах Цзо Цзин [163], Ли Чжэнь [67], разработка современных кросс-культурных моделей китайского музыкального образования предпринята авторами Сюй Мань [136], Чжао Наньнань [181], Юй Чжэминь [205].

Анализ перечисленных исследований позволяет выделить следующие принципы кросс-культурного подхода применительно к проблеме освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения китайскими студентами-вокалистами:

- диалога культур, возникающий на пересечении поэтического текста, элементов музыкальной ткани, традиций вокального и сценического исполнительства, восприятия музыкальных эмоций, понимания языковой природы;
- этнокультурной эмпатии, подразумевающий эмоциональный отклик на музыку иной традиции, понимание ее ценности и логики;
- компаративности, позволяющий сравнивать особенности воплощения эмоционального содержания в музыке разных культур при сопоставлении с имеющимся опытом в рамках собственной культуры;
- интегративности, обеспечивающий широкий гуманитарный контекст рассмотрения музыкального произведения во взаимосвязи с другими аспектами культуры (языком, историей, художественными явлениями);
- культуросообразности в методических решениях по освоению эмоционально-смыслового контекста произведений разных культурных традиций.

Выделенные принципы кросс-культурного подхода соотносятся с принципами онтологического и интонационного подходов, рассмотренных нами при характеристике самого понятия «эмоционально-смысловой контекст вокального произведения».

Онтологическое осмысление кросс-культурных процессов в вокальном обучении предполагает рассмотрение диалогического взаимодействия разных художественно-культурных практик, что порождает новые смыслы и новые формы художественного выражения (эта позиция соотносится с принципом диалога культур в кросс-культурном подходе). Важнейшим принципом онтологического

подхода в искусстве является принцип активности восприятия, предполагающий актуализацию личностных впечатлений субъекта восприятия, привнесение им собственного опыта, мотивов и ценностей в художественное пространство произведения и его «достраивание» своими смыслами (что созвучно принципу соотнесения эмоционального содержания произведения иной культурной традиции с имеющимся опытом личности как носителя определенной культуры). С принципом интегративности и широкого гуманитарного контекста рассмотрения музыкального произведения во взаимосвязи с другими аспектами культуры соотносится такой аспект онтологического подхода, как выявление связи искусства с общим философским контекстом культуры, ее мировоззренческими ценностями.

Идеи интонационного подхода в музыке также соотносятся с принципами кросс-культурного подхода к освоению эмоционально-смыслового контекста вокального произведения. Осмысление интонации как носителя художественного смысла порождает отношение к средствам выразительности не просто как техническим приемам, но как эстетическим и художественным явлениям, раскрывающим смысловые значения (что позволяет реализовать принцип диалога культур на разных уровнях анализа произведений). Принцип эмпатической вовлеченности в интонирование через отождествление собственных эмоций с эмоциональным строем звучания в интонационном подходе соотносится с принципом этнокультурной эмпатии как эмоционального отклика на музыку иной традиции в кросс-культурном подходе. Принцип полихудожественности, связанный с сопоставлением музыкальных интонаций с образами других видов искусства, близок принципу интегративности и широкого гуманитарного контекста при рассмотрении музыкального произведения.

На основании вышесказанного мы можем сделать вывод, что педагогический процесс освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения выстраивается на принципах онтологического, интонационного, кросс-культурного подходов и применительно к китайским студентам-вокалистам включает: эмпатийную вовлеченность в звучащие образы через отождествление собственных эмоций с музыкальными эмоциями произведения; понимание

особенностей китайской и европейской культуры восприятия эмоционального строя и эмоционального развития музыкально-поэтических образов; исполнительскую интерпретацию на основе вокально-технических и сценических умений, актуализации личностного эмоционального и художественного опыта.

Процесс освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у обучающихся в вузах Китая целесообразно выстраивать на основе онтологического, интонационного, кросс-культурного подходов и соответствующих им принципов: активизации личностного опыта обучающихся в понимании художественных смыслов и музыкальных эмоций в произведениях; полихудожественности в визуализации музыкальных интонаций через образы других видов искусства; культуросообразности в методических подходах к освоению эмоционально-смыслового контекста произведений разных культурных традиций.

Выводы по первой главе

1. Актуальность проблемы освоения китайскими вокалистами эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обусловлена современными тенденциями развития вокального образования, ориентированными на формирование не только вокально-технических навыков, но и способности вокалиста к глубокому художественно-интерпретационному осмыслению произведения. В условиях активного взаимодействия китайской и европейской музыкальных культур возрастает необходимость подготовки исполнителя, способного воспринимать вокальное произведение как многослойное художественное пространство, объединяющее музыкальные, поэтические, культурные и личностно-смысловые измерения.

2. Дефиниция «эмоционально-смысловой контекст произведения» сформировалась на основе онтологической трактовки искусства, где художественное произведение рассматривается как пространство диалога художественных и личностных смыслов, раскрывающихся в процессе рефлексивной сотворческой деятельности воспринимающего субъекта.

3. В российском музыкознании в рамках интонационной теории сложилось понимание музыки как искусства интонируемого смысла, в котором музыкальная интонация выступает носителем эмоционально-смыслового содержания, заложенного автором произведения, и рассматривается как сложное синкретическое образование, объединяющее биологический, психологический, речевой и культурно-исторический опыт личности. Интерпретация эмоционально-смыслового контекста музыкального произведения предстает как открытие исполнителем и слушателем «измерений своего сознания» (по выражению В. В. Медушевского).

4. Специфика эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обусловлена синтезом музыкальной и поэтической семантики и представляется как интонационно-образное музыкально-поэтическое пространство, которое разворачивается в конкретной исполнительской ситуации в диалоге художественных смыслов сочинения и личностных смыслов вокалиста-исполнителя.

5. Тесная связь китайской музыки с философскими и художественно-эстетическими основаниями культуры определила многослойность эмоционально-смыслового контекста вокального произведения. Его восприятие и интерпретация строятся на принципе синтеза музыки, поэзии, живописи и философии, формируя специфический тип художественного мышления вокалиста, основанный на ассоциативности и символичности восприятия.

6. Сравнительный анализ китайской и европейской вокально-исполнительских традиций выявляет принципиально различные подходы к освоению эмоционально-смыслового контекста произведения. В китайской традиции доминируют символическая условность и архетипичность, пронизывающие каждую деталь исполнительской интерпретации; исполнитель наделяется свободой индивидуальной трактовки и варьирования мелодии. В европейской традиции ключевое значение придается психологической правде персонажа, драматургической логике и буквальной точности следования нотному тексту. Это различие создает «двойной код» значений, с которым сталкиваются китайские вокалисты при освоении европейского репертуара. В ситуации усиливающихся процессов мультикультурализма и интеграции с европейской

музыкальной культурой значимой является тенденция к осмыслению современного китайского вокального образования как кросс-культурного феномена.

7. Анализ подходов к вокальному обучению в Консерваториях музыки Педагогических университетов Китая (на примере Консерваторий в гг. Цзуньи и Байчэн) показал, что общей для них является установка на прагматичное отношение к европейским произведениям в учебном репертуаре: использование их для совершенствования вокальной техники (артикуляции, дыхания, звуковедения, расширения диапазона и пр.). В выразительном исполнении китайской музыки существуют проблемы, связанные со стандартизацией технических приемов в передаче музыкальных эмоций. Отсутствует постановка специальной педагогической задачи освоения китайскими студентами эмоционально-смыслового контекста вокального произведения и разработки дифференцированных подходов в обучении при обращении к произведениям разных культурных традиций.

8. Образовательный процесс освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у обучающихся в вузах Китая целесообразно выстраивать на основе принципов: активизации личностного жизненного и художественного опыта в восприятии музыкальных эмоций (онтологический подход); полихудожественности в сопоставлении музыкальных интонаций с образами других видов искусства (интонационный подход); культуросообразности в методических решениях по освоению эмоционально-смысловых контекстов произведений разных культурных традиций (кросс-культурный подход).

9. Применительно к китайским студентам-вокалистам педагогический процесс освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения включает: эмпатийную вовлеченность в звучащие образы через отождествление собственных эмоций с музыкальными эмоциями произведения; понимание особенностей китайской и европейской культуры восприятия эмоционального строя и эмоционального развития музыкально-поэтических образов; исполнительскую интерпретацию на основе вокально-технических и сценических умений, актуализации личностного эмоционального и художественного опыта.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОСВОЕНИЮ ОБУЧАЮЩИМИСЯ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО КОНТЕКСТА ВОКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

2.1. Начальная диагностика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися китайских вузов

Опытно-экспериментальная работа по освоению обучающимися китайских вузов эмоционально-смыслового контекста вокального произведения проводилась на базе Консерватории музыки и танца Педагогического университета в городе Цзуньи (провинция Гуйчжоу, Китай) в течение 2024–2025 учебного года.

Для опытно-экспериментальной работы были отобраны студенты третьего курса, обучающиеся по специальности «Вокальное исполнительство», что было обусловлено рядом причин.

К третьему году обучения у студентов-вокалистов уже сформированы основные характеристики вокального аппарата: певческое дыхание, звукообразование, четкая дикция, активная артикуляция, чистое интонирование. Техничко-операционной стороне исполнительства уделялось первостепенное внимание на первом и втором курсах, студенты осваивали основы музыкальной теории, базовые навыки исполнения. На третьем курсе певческий фундамент уже заложен и созданы предпосылки для смещения акцента обучения к освоению эмоционально-смыслового контекста вокальных произведений и их исполнительской интерпретации. Кроме того, студенты, как правило, уже знакомы с методами научного исследования, что позволяет им лучше ориентироваться в критериях эмоционально выразительного исполнения, анализировать свою исполнительскую деятельность.

На третьем курсе учебная нагрузка более сбалансирована, больше времени отводится на активное участие в концертах и классных выступлениях, где эмоциональная выразительность пения проявляется в условиях сценического исполнения в контакте со слушателями, с учетом эмоциональной реакции публики.

Ситуация сценического исполнения естественным образом ориентирует вокалиста-исполнителя на развитие личностных качеств, осознание зависимости эмоционального контакта со слушателями не только от владения техникой исполнения, но и от глубокого понимания исполнителем жизни и искусства. Студенты третьего курса нацелены на расширение опыта выступлений, обогащение певческого репертуара, что открывает для них возможность более глубокого понимания эмоций и тренировки в их выражении в исполнении произведений.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие все студенты, обучающиеся на тот момент на третьем курсе по специальности «Вокальное исполнительство», в количестве 150 человек (6 групп по 25 человек). В экспериментальную (далее – ЭГ) и контрольную (далее – КГ) группы вошло равное количество обучающихся (по 75 человек в каждой группе). Также в работе были задействованы 4 преподавателя вокала Консерватории музыки и танца Педагогического университета в городе Цзуньи.

Целью констатирующего этапа являлось определение того, на каком уровне происходит у обучающихся освоение эмоционально-смыслового контекста вокального произведения.

Задачи констатирующего этапа:

1. Разработать диагностический инструментарий.
2. Провести начальную диагностику.
3. Обработать результаты, выработать прогностические решения.

При разработке диагностического инструментария мы исходили из сформулированного на основе обобщения психолого-педагогической литературы содержания педагогического процесса освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения. Применительно к китайским студентам-вокалистам его содержание включает: эмпатийную вовлеченность в звучащие образы через отождествление собственных эмоций с музыкальными эмоциями; понимание особенностей китайской и европейской культуры в восприятии эмоционального строя и эмоционального развития музыкально-поэтических образов; исполнительскую интерпретацию на основе вокально-технических и

сценических умений, актуализации эмоционально-личностного и художественного опыта.

В соответствии с данным определением выделены критерии: образно-содержательный, эмоционально-рефлексивный, исполнительский.

Критерий *образно-содержательный* – выражен в показателях: 1) запас актуальных знаний у студентов об эмоционально-образном содержании вокальных произведений учебного репертуара; 2) распознавание музыкальных эмоций, их вербальная характеристика.

Критерий *эмоционально-рефлексивный* – раскрывается через показатели: 1) ассоциативно-образное восприятие средств выражения музыкальных эмоций в пении; 2) эмоциональный отклик на музыку, эмпатийная вовлеченность в восприятие эмоционального развития музыкально-поэтических образов.

Критерий *исполнительский* – раскрывается через показатели: 1) владение вокальными и сценическими умениями для достижения эмоционально выразительного пения; 2) выразительность исполнительской интерпретации эмоционально-смыслового контекста вокальных произведений, принадлежащих разным культурам.

Определены уровни освоения эмоционально-смыслового контекста произведения у студентов-вокалистов.

Высокий уровень – обучающийся правильно называет композитора и сочиненную им оперу, может пересказать содержание прослушанной арии, верно определяет на слух эмоции, выражаемые в музыке, способен к обоснованному суждению об эмоциональном строе и эмоциональном развитии музыкально-поэтических образов в опоре на средства музыкальной выразительности с учетом особенностей музыки китайской и европейской традиции; владеет техникой пения для передачи эмоционально-образного содержания музыки, обладает артистизмом, сценическими умениями; проявляет адекватность в оценке эмоциональной и технической сторон собственной исполнительской деятельности, демонстрирует способность к планированию дальнейшего своего развития для достижения

эмоционально-выразительного исполнительства в соответствии с реальным положением дел.

Средний уровень – обучающийся допускает при ответе ошибки (верно называет оперу по звучащему отрывку, но не может точно назвать имя композитора, затрудняется в рассказе о музыкальных эмоциях, отраженных в арии), дает расплывчатые или поверхностные характеристики эмоциональному строю и эмоциональному развитию музыкально-поэтических образов, допускает в суждениях разные варианты и основывается на субъективном восприятии без подтверждения анализом средств выразительности, без учета особенностей музыки китайской и европейской традиции; имеет те или иные недочеты в развитии вокальной техники, демонстрирует недостаточные сценические умения для эмоционально-выразительного исполнения произведений; не всегда справляется с эмоциональной и технической сторон собственной исполнительской деятельности, недостаточно реалистично оценивает собственную исполнительскую деятельность в ее эмоционально-выразительном и техническом аспектах, нечетко представляет индивидуальную траекторию развития для достижения эмоционально-выразительного исполнительства

Низкий уровень – обучающийся дает неверные ответы при определении на слух фрагментов из опер (не помнит названия оперы, композитора, не знает содержания арии героя), допускает ошибки при определении музыкальных эмоций, дает формальные пояснения эмоциональной образности произведения, не обоснованные анализом средств выразительности, имеет серьезные недостатки в развитии вокальной техники и сценических умений, что существенно затрудняет эмоционально-выразительное исполнение произведений; неадекватно оценивает собственную исполнительскую деятельность (необоснованно завышая результат или, наоборот, полностью отрицая имеющиеся положительные моменты), демонстрирует отсутствие стремления к самопланированию в личностном развитии и вокальном исполнительстве.

Констатирующий этап проводился у всех групп студентов в конце 4 семестра и включал проведение диагностических заданий. Методами замера первого

критерия явились разработанные музыкальные викторины и адаптированная методика Д. К. Кирнарской «Музыкальный пасьянс» [49]. Для диагностики по второму критерию использовались адаптированные методики В. О. Соловьяновой «Образная вокализация» [125] и Л. В. Школяр «Открой себя через музыку» [198]. Для диагностики по третьему критерию использовались методы наблюдения (частичное посещение индивидуальных занятий), экспертной оценки (выступления студентов на экзаменах и внутривузовских концертных мероприятиях).

По первому показателю образно-содержательного критерия – запас актуальных знаний у студентов об эмоционально-образном содержании вокальных произведений учебного репертуара – было разработано и проведено диагностическое задание в форме музыкальной викторины. Викторина была направлена на выявление знаний у студентов о содержании текстов и на понимание музыкальных эмоций, отраженных в вокальных произведениях учебного репертуара. Студенты прослушивали фрагмент арии и получали задание: написать фамилию композитора, название оперы, имя героя арии и о чем он поет. Были выбраны произведения, входившие в учебный репертуар: ария Герцога «Сердце красавиц склонно к измене» из оперы Дж. Верди «Риголетто», ария Дон Жуана «Чтобы кипела кровь горячее» из оперы В. А. Моцарта «Дон Жуан», ария Калафа «Пусть никто не спит» из оперы Дж. Пуччини «Турандот», ария Хосе «Видишь, как свято сохраняю цветок, что ты мне подарила» из оперы Ж. Бизе «Кармен», ария «Любовь вечна» из оперы Луань Кая «Имуншань», ария «Персиковый цветок в марте расцветает в сердце» из оперы Инь Цина «Долгий поход».

Высокий уровень в ответах предполагал уверенные пояснения ко всем прозвучавшим отрывкам: определение названий произведений, имен композиторов, содержания прозвучавших отрывков.

Примеры ответов студентов высокого уровня:

Студент А (не задумываясь, быстро записал): *«Верди, опера “Риголетто”, герой Джованни Мантуанский, он поет арию “Сердце красавиц склонно к измене”. В этой арии герцог легкой мелодией выражает свою точку зрения на*

изменчивость женщин и нестабильность любви, утверждая, что настроение женщин, как и ветер, меняется и им нельзя доверять».

Так же уверенно были даны ответы о фрагментах из китайских опер: *«Инь Цин, опера “Долгий поход”, главная героиня Бань Чжи Жуй, она исполнила арию “Персиковый цветок в марте расцветает в сердце”. В этой арии выражены глубокие чувства женщины-красноармейца к своему любимому бойцу, а также теплые отношения между жителями революционной базы и красноармейцами. Эта ария символизирует великую веру в идеалы революции».*

Студент В: *«Пуччини, опера “Турандот”, герой Калаф, он поет знаменитую арию “Пусть никто не спит”. Эта ария выражает решимость принца Калафа добиться любви принцессы Турандот, несмотря на все препятствия, он верит, что обязательно победит».* По поводу другого фрагмента записал: *«Бизе, опера “Кармен”, герой Дон Хосе, он поет “Видишь, как свято сохраняю”. В этой арии Дон Хосе поет о своей глубокой любви к Кармен, но также выражает свою боль и растерянность, его чувства контрастируют с холодностью и свободолюбием Кармен».*

К среднему уровню были отнесены ответы, где студенты определяли фрагменты как знакомые по звучанию, но затруднялись в точном названии оперы, имени композитора, а также в рассказе о содержании отрывка или вовсе не описывали характер музыки.

Примеры ответов студентов среднего уровня:

Студент С (немного сомневаясь, написал): *«Композитор, наверное, Верди? Это звучит как итальянская опера... Но я не уверен в названии оперы, кажется, герой – какой-то аристократ, он поет о своем недовольстве женщинами? ... А, это из “Риголетто”, “Сердце красавиц” – веселая, ритмичная мелодия характеризует поверхностность героя».*

Студент D по поводу фрагмента из «Турандот»: *«Знакомая мелодия, возможно это из Пуччини, хотя по стилю напоминает Верди... Знакомая ария “Пусть никто не спит”. Кажется, из оперы “Турандот”».*

К низкому уровню отнесены ответы, в которых студенты проявили незнание прозвучавшей музыки, давали неправильные ответы.

По второму показателю образно-содержательного критерия – распознавание музыкальных эмоций, их вербальная характеристика – была разработана и проведена музыкальная викторина, направленная на распознавание музыкальных эмоций в звучащих фрагментах. Для данной викторины были отобраны произведения, не входившие в учебный репертуар, поэтому задание не включало определение фамилии композитора, названия оперы, имени героя арии, содержание текста – важна была музыкальная эмоция, ее распознавание и вербальная характеристика.

При подборе музыкального материала к данной викторине мы использовали идею диагностического задания Д. К. Кирнарской «Музыкальный пасьянс». Студенты должны были определить эмоциональный тон фрагмента из китайской оперы, а затем подобрать ему пару из произведения европейского автора, звучащего с аналогичной эмоцией. При этом произведения, одинаковые по эмоциональному тону, могут звучать в исполнении разных певческих голосов, относиться к разным жанрам (например, не только к опере, но и к мюзиклу, эстраде). Важно – определение эмоции, которая объединяет эти произведения [47].

Эталон выполнения: обучающийся точно определил пары из китайского и европейского произведений с аналогичным эмоциональным содержанием, описал эмоции героев, их состояния в предположительных (или известных ситуациях). Описания в ответах логичны, последовательны и доказательны (со ссылками на средства музыкальной выразительности).

Были выбраны следующие пары китайских и европейских произведений:

Мужественная скорбь: ария Ян Сяодун «Не смог исполнить сыновний долг» из оперы «Пылающий ветер над древним городом» и ария Родриго «О, Карлос, послушай!» из оперы Дж. Верди «Дон Карлос». Здесь перед студентами предстает глубокое внутреннее переживание героев, где боль утраты и сожаление переплетаются с чувством морального долга и достоинства. В китайской арии звучит трагизм невозможности исполнить сыновний долг, но выражение этого

чувства сдержано, с внутренней концентрацией, которая передает силу духа героя. Верди создает похожий эффект через драматическое напряжение струнных инструментов, контраст между низкими и высокими регистрами, а также плавные, но насыщенные эмоциональной окраской вокальные линии. Студенты должны уловить общий эмоциональный тон в музыкальном звучании этих арий: сочетание печали и внутренней стойкости, где скорбь не разрушает, а возвышает личность.

Светлая мечтательность: ария Хуа Мулань «Магнолия» из оперы «Баллада о Мулань» и ария Джульетты «Ах, хочу и дальше жить я в этих грезах» из оперы Ш. Гуно «Ромео и Джульетта». В обеих ариях звучат мечтательная радость, устремленная к будущему, легкость внутреннего мира и юношеская поэтичность. В звучании арии Мулань выражены гармоничное мироощущение и свежесть чувств, ее голос плавно скользит по нотам, создавая ощущение прозрачности и внутреннего спокойствия. В опере Ш. Гуно Джульетта выражает мечтательность и стремление к счастью, в ее голосе ощущаются невинная радость, открытость к новым чувствам, что выражается в плавных мелодических линиях, прозрачном тембре и мягких динамических переходах. Важно, чтобы студенты уловили общее для обеих арий эмоциональное состояние: мечтательную поэтичность, легкость, внутреннюю гармонию и свободу.

Героический подъем: ария Чэнь Яннань «Возьми ружье и иди в бой» из оперы «Восстание 1 августа» и ария Манрико «Жуткое пламя того костра» из оперы Дж. Верди «Трубадур». Здесь эмоциональное состояние переходит в действие: чувство перерастает в активное проявление силы духа и морального мужества. В китайской арии герой призывает народ к борьбе, ритм и динамика строятся на четких, маршевых акцентах, создавая ощущение решимости и сплоченности. В опере Верди мужской героический порыв выражен через яркие вокальные акценты, быстрые мелодические скачки и эмоционально насыщенные оркестровые партии. Студенты должны уловить энергетический подъем, решимость и внутреннюю убежденность, что проявляется в активной динамике и патетическом характере звучания обеих арий.

Результаты выполнения показали, что высокий уровень продемонстрировали треть студентов, правильно определивших все пары и давших развернутое объяснение эмоциональным состояниям, которые объединяют звучание в этих парах.

Студенты своими словами описали эмоции, объединяющие выбранные пары. Так, эмоциональное состояние, которое мы сформулировали как «мужественная скорбь», студенты описывали через такие выражения, как «внутренняя сдержанность в выражении скорби», «благородная трагичность», «моральная стойкость и достоинство перед лицом трагических обстоятельств», «возвышенная скорбь» и т. д. Аналогично через близкие эпитеты описывалось и эмоциональное состояние, которые мы сформулировали как «светлая мечтательность». Варианты студенческих ответов: «нежная задумчивость», «поэтичность», «возвышенная лирика», «светлая грусть», «теплая мечта», «романтичность», «мягкая одухотворенность», «светлая гармония души», «спокойное вдохновение», «утонченная лирическая грусть». Состояние «героического подъема» было описано в выражениях типа: «торжественное воодушевление», «величественная решимость», «мужество», «сила духа», «благородная стойкость», «воодушевленная решимость», «энергия», «готовность к подвигу», «одухотворенный напор», «светлая сила и уверенность».

Средний уровень показали большинство студентов как в КГ, так и в ЭГ. Студенты смогли правильно сложить пары, однако описания эмоциональных состояний героев были даны поверхностно, чаще всего через перечисление средств выразительности – темп, динамику и оркестровую насыщенность. Например, пара «Героический подъем» определялась верно почти всеми, так как обе арии имеют маршевый ритм, резкие акценты и общую энергетику. Однако эмоциональный подтекст нередко формулировался упрощенно – как «радость» или «решимость», без указания на духовный героизм и патетический характер. Некоторые студенты объясняли свой выбор тем, что «обе арии звучат громко и бодро, значит, они про победу», что свидетельствовало о восприятии музыки лишь на уровне внешнего впечатления. Другие отмечали, что «европейская ария звучит более современно и

энергично, поэтому она подходит к китайской революционной теме», смешивая жанровые признаки с эмоциональным содержанием.

Низкий уровень проявили больше трети студентов, которые соединяли фрагменты формально – по тембру голоса, темпу и динамике звучания. Так, некоторые участники связывали арии «Магнолия» и «О, Карлос, послушай!», считая, что обе «спокойные» и «умиротворенные». В других случаях ария «Ах, хочу и дальше жить я в этих грезах» ошибочно воспринималась как проявление восторженной героичности из-за яркого тембра и живого ритма. Были также ответы, где студенты указывали на внешние детали, не связанные с эмоцией: «в этой арии поет женщина, как и там, значит, они похожи» или «в обеих партиях оркестр звучит тихо, значит, настроение одно и то же». Такие комментарии демонстрировали недостаток опыта в различении музыкальной эмоции.

Полученные результаты показали, что большинство участников точнее определяли эмоциональное состояние при прослушивании китайских арий, а в характеристиках музыкальных эмоций европейских произведений склонны ориентироваться на внешние признаки (динамика, тембр, фактура, ритм). Многие отмечали, что понять «скорбь» или «мечтательность» в европейских ариях им сложнее из-за непривычной для китайского слуха манеры вокального выражения и иной структуры мелодического развития. При этом нередко проявлялись любопытные смешения эмоциональных представлений: несколько студентов назвали арию Джульетты «торжественной», а арию Родриго «спокойной и романтической», что указывает на перенос ассоциаций литературного сюжета на музыкальное восприятие. Большинство участников показали трудности в точном определении и описании музыкальных эмоций.

Тем не менее даже среди ошибочных ответов наблюдалось стремление к поиску эмоциональных аналогий – многие студенты пытались объяснить свой выбор словами, описывая чувства, настроение, характер героев. Один из студентов, например, заметил: «в обеих ариях чувствуется человек, который не сдается», – хотя выбрал неверную пару произведений. Это свидетельствует о том, что задание

не только диагностировало уровень восприятия, но и стимулировало осознанное слушание, важное для развития эмоциональной выразительности в пении.

Мы суммировали ответы по первому и второму диагностическому заданию и получили средние в количественном выражении результаты по данному критерию (табл. 1).

Таблица 1. Результаты выполнения диагностических заданий по образно-содержательному критерию у студентов ЭГ и КГ (начальная диагностика)

Студенты в ЭГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	18	42	15
100 %	24 %	56 %	20 %
Студенты в КГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	15	39	21
100 %	20 %	52 %	28 %

Для диагностики первого показателя эмоционально-рефлексивного критерия – ассоциативно-образное восприятие средств выражения музыкальных эмоций в пении – использовались диагностические задания О. Ю. Соловьяновой «Образная вокализация» [125]. Студентам предлагалось прослушать в записи небольшие фрагменты вокализов в исполнении мастеров пения и охарактеризовать применяемые певцами вокально-технические средства выразительности. В каждом фрагменте такая характеристика касалась разных технических средств: тембральное качество звучания, чистота звукообразования и интонирования, свобода воздушного потока (певческое дыхание). Характеристику владения певцом данной вокальной техники нужно было обобщить, придумав образное сравнение полученному качеству звучания.

Так, во фрагменте арии Калафа «Пусть никто не спит» из оперы Дж. Пуччини «Турандот» в исполнении Йонаса Кауфмана внимание студентов акцентировалось на тембральной окрашенности звучания.

Во фрагменте арии Нормы «Чистая богиня» из оперы Дж. Верди «Норма» в исполнении Марии Каллас студентам предлагалось подобрать образную характеристику качеству интонирования, выстраивания звуковысотного движения вокалистом.

Во фрагменте арии Неморино «Скрытая слеза» из оперы Г. Доницетти «Любовный напиток» в исполнении Лучано Паваротти нужно было подобрать образное сравнение для характеристики звукообразования (свобода, опора звука и пр.).

Во фрагменте арии Лауретты «О, дорогой отец мой» из оперы Дж. Пуччини «Джанни Скикки» в исполнении Рене Флеминг – подобрать образное сравнение для характеристики резонансной наполненности и пространственности звучания.

В оценивании задания мы выделили следующие уровни его выполнения.

Высокий уровень: студенты демонстрировали комплексное восприятие вокального звучания, в котором эмоциональная реакция органично сочеталась с техническим анализом:

- образные сравнения подбирали точно: не только эмоция, но и акустика, как звучит этот звук;
- замечали связь – дыхание с резонансом, резонанс с тембром, тембр с эмоцией, и могли это объяснить, не просто почувствовать;
- вокальные параметры различали четко, знали, что за чем следует;
- понимали, что опора звука – та, что держит голос изнутри – это основа: без нее напряжение и борьба, с ней – голос идет сам.

Примеры ответов:

- «серебряная нить»: ровное, сфокусированное, вибрация под контролем, как у Кауфмана в арии Калафа;
- «шелковый ручей»: плавное легато, воздух свободный, фонация без напряжения, как у Каллас в «Норме»;
- «хрустальный купол»: резонирует, объемное, голос заполняет пространство, как у Флеминг в арии Лауретты.

Средний уровень: студенты чувствовали эмоцию, говорили о ней, но размыто, без четкой связи с техникой. Понимали, что звук должен быть грустным или радостным, но не могли объяснить, как именно это достигается голосом, дыханием, резонатором. Выразительные средства выделяют по отдельности, не сводят вместе, не показывают связь. Оценки в основном субъективные: «мне понравилось», «трогательно», технического анализа за ними нет, не объясняется, почему так.

Примеры ответов:

- «красивый, мягкий звук» – про арию Калафа в исполнении Кауфмана;
- «как вода, как воздух, как легкий ветер», про арию Неморино в исполнении Паваротти;

- «очень нежное, приятное звучание» – про арию Лауретты в исполнении Флеминг.

Низкий уровень: восприятие студентов носило обобщенный, недифференцированный характер. Образные ассоциации приводились формально, отсутствовало понимание связи между выражаемыми эмоциями и механизмами голосообразования. Анализ средств выразительности подменялся выражением эмоционального отклика на звучащие образы.

Примеры ответов: «очень красиво поет»; «мне понравилось исполнение»; «эмоциональное и выразительное пение» (без пояснения средств).

Анализ ответов показал, что наиболее многочисленной является группа со средним уровнем развития способности к ассоциативно-образному восприятию средств выражения музыкальных эмоций в пении. Студенты с высоким уровнем составляют меньшую, но устойчиво представленную часть выборки. Была выделена группа обучающихся с низким уровнем, нуждающаяся в целенаправленной педагогической поддержке.

По второму показателю эмоционально-рефлексивного критерия – эмпатийная вовлеченность в восприятие эмоционального развития музыкально-поэтических образов – студентам было предложено диагностическое задание Л. В. Школяр «Открой себя через музыку» (рефлексия эмоционального содержания музыки) [198]. В задании требовалось схематично в рисунке отразить эмоциональное развитие музыкально-поэтического образа произведения, усиливая или смягчая выбранные цветовые оттенки, а возникающие при восприятии образы выразить вербально (дать название прослушанному произведению).

Оценивание выполнения задания выполнялось по методике Л. В. Школяр. Высокий уровень предполагал осмысление возникающих при прослушивании музыки эмоций через их выражение в рисунке и отражение своих переживаний

через образные характеристики. Средний уровень – правильное отображение в рисунке и вербальных характеристиках эмоционального содержания музыки, отсутствие анализа средств выразительности. Низкий уровень – попытки обучающегося отразить в рисунке некоторые субъективно возникающие образы без какой-либо аргументации.

Студентам было предложено прослушать два произведения: песню В. П. Соловьева-Седого «Соловьи, не тревожьте солдат» (на слова А. И. Фатьянова) в исполнении Е. М. Беляева и академического ансамбля песни и пляски имени А. В. Александрова; китайскую художественную песню «Песня разлуки» композитора Чжу Лянчжэня на слова Ван Сэня и Чжу Лянчжэня в исполнении китайского тенора Ван Хунсина, представляющего академическую интерпретацию китайской вокальной традиции.

Песня «Соловьи, не тревожьте солдат» относится к типу лирических песен, в которых происходит обращение к каждому из слушателей. Ее эмоциональная траектория сложна и глубока: широкая и протяжная мелодия повторяющегося рефрена передает одновременно ощущение весеннего тепла и тень тревоги продолжающегося военного лихолетья. Слова песни переносят слушателя в весеннюю ночь на передовой, где солдаты слушают песню соловья – как напоминание о мирной жизни, вызывающее тоску по дому и близким. В дни, когда была написана песня, шли тяжелые кровопролитные бои за освобождение европейских городов от фашистов, но близость победы уже витала в воздухе. Эта сложная эмоция вобрала в себя лирику спокойного душевного рассказа, овеянного в то же время дыханием войны и ощущением безмерной усталости солдат, прошедших военными дорогами.

Каждый последующий эпизод раскрывает картины войны – тяжелых солдатских будней. Этот контраст между воспоминаниями о мирной жизни и жестокой реальностью войны является стержнем песни, драматургия которой выстраивается на сопоставлениях лирических и драматических интонаций, в финале сливающихся в звучании, полном твердой решимости и мощного, полного надежды утверждения.

Эта песня для большинства китайских студентов прозвучала впервые. Многие студенты уловили контрасты в эмоциональной драматургии песни, но в большинстве выполненных работ были представлены упрощенные трактовки этого сюжета.

Так, подавляющее большинство студентов обозначили в эмоциональном плане два основных настроения песни, охарактеризовав их как «спокойное любование красотой природы» и «яркое проявление восторженного состояния». Две эмоции были у большинства изображены контрастными цветами, однако одинаково праздничными и светлыми.

Студентам было сказано, что первое слово в тексте песни – «соловьи». Однако большинство из них неправильно истолковали эту метафору, изобразив в рисунках идиллические сцены (освещенные луной леса, поющие птицы, цветы). Никто не смог раскрыть основную тему и отразить глубокое противоречие между образом соловья и реальностью войны, наполняющее звучание этой песни. Многие дали такие название песне, как «Прославление силы природы» или «Могучая песня весны», «Пробуждение природных сил», что показывает понимание студентами неоднозначности, многослойности эмоционального образа песни. В связи с этим большинство выполненных работ были отнесены нами к среднему уровню. Низкий уровень был отмечен у студентов, которые формально отнеслись к выполнению рисунка, даже не предприняв попытки представить эмоциональный план этой песни (например, нарисовали соловья, сидящего на ветке).

Анализ выполненных по данному заданию работ показал, что большинство студентов при восприятии европейской музыки улавливают широкие эмоциональные контрасты, но упрощают смысл этих контрастов, не понимают психологическую глубину звучащих образов.

Иная картина возникла в результате выполнения диагностического задания на материале китайской художественной песни «Песня разлуки».

Это лирическое произведение, написанное композитором Чжу Лянчжэнем на стихи Ван Сэня и Чжу Лянчжэня, посвящено теме разлуки влюбленных, находящихся в разных концах страны. Мелодия песни – широкая, текучая,

с элементами китайской народной музыки – передает одновременно нежность воспоминаний и глубокую щемящую тоску. Смысловой центр песни – образ двух пределов (севера и юга), которые разделяют героя и его возлюбленную. В отличие от европейской песни, где образ поющих соловьев символизирует тревожный контраст между мирной жизнью и войной, в китайской песне природные образы (белая береза, зеленая пальма, весенний ветер, лунный свет) служат не внешним украшением, а внутренними знаками неизменной разлуки и надежды на встречу. Эмоциональная драматургия строится не на резких контрастах, а на постепенном нарастании чувства: от спокойного повествования к взволнованной кульминации и затем к просветленному принятию.

Многие из китайских студентов были знакомы с «Песней разлуки» как с популярным академическим репертуаром. При выполнении задания студенты не только уловили общее настроение грусти, но и точно расшифровали символику ключевых образов. В письменных работах и рисунках они избежали упрощенного восприятия внешних атрибутов. Никто не изобразил березу и пальму рядом как декоративный натюрморт. Большинство студентов передали образ пространства, разделяющего героев. Например, рисунок, разделенный на две половины – заснеженный север и цветущий юг, – где герой и героиня смотрят в одну сторону, но не видят друг друга; или композицию с лунным диском, одинаковым для обоих, но под ним – разные деревья. Многие обратили внимание на повторяющуюся в тексте фразу «жду тебя» и связали ее с интонационным развитием мелодии, отметив, что голос в кульминации становится напряженнее, но не переходит в отчаянный крик.

Названия, которые давали студенты этой песне, также показали более глубокое проникновение в смысл, чем в предыдущем примере. Ни один студент не назвал песню «Прославлением любви» или «Красотой природы», все подчеркивали именно мотив разлуки как драматического, а не идиллического переживания. Примеры названий: «Тоска через тысячи верст», «Обещание вернуться», «Весенний ветер разлуки», «Два берега одной реки», «Луна – свидетель разлуки». Более того, несколько работ содержали философское обобщение: «Это песня не о грусти, а о том, как грусть становится светлой от надежды».

Студенты заметили, как движется эмоция в китайской песне: сначала спокойное раздумье, береза и пальма, просто видно, что разлука, потом тревога, тоска, щемит, когда вспоминаешь прощание, потом вопрос взволнованный, «Когда же мы увидимся вновь?», и наконец надежда, тихая, но твердая, в обращении к «моей милой». Европейская песня обычно заканчивается победно, мощно, уверенно, а здесь финал открытый, грустный, ждущий. Один студент сказал: «Песня не заканчивается точкой. Многоточие, потому что ожидание продолжается». Это главное, что они уловили.

Как следствие, распределение уровней оказалось иным. Большинство работ были отнесены к высокому уровню: студенты не только правильно определили основную тему разлуки, но и воспроизвели сложную эмоциональную динамику, использовали символические образы, дали осмысленные названия. Значительная часть работ была оценена на среднем уровне – в них верно определена тема разлуки, однако эмоциональный план упрощен до одного настроения (например, только «грусть») без различения начального спокойствия, кульминационной тревоги и финальной просветленности. Низкий уровень был отмечен лишь в единичных случаях – у студентов, которые формально отнеслись к выполнению, перерисовав иероглифы названия, изобразив абстрактные линии без связи с текстом либо нарисовав «девушку и юношу рядом», что свидетельствовало о полном непонимании символики разлуки.

Анализ выполненных по данному заданию работ показал, что студенты при восприятии китайской музыки демонстрируют более точное понимание символики образов и богатства эмоциональных подтекстов. Они не склонны упрощать смысл до праздничной иллюстрации (как это произошло с «Соловьями», где война и мир были сведены к «весеннему восторгу»), а способны удерживать в сознании сложное переплетение тоски, надежды и тихой решимости. По-видимому, здесь сказались три фактора: культурная близость (тема разлуки влюбленных из-за удаленности – устойчивый топос китайской классической поэзии), прозрачность символов (береза и пальма не имеют двойного дна, в отличие от соловья в европейской песне) и отсутствие идеологического пафоса, который в случае с

военной песней мог провоцировать «праздничное» прочтение. Таким образом, диагностическое задание на материале родной для студентов музыки выявило значительно более высокий уровень интерпретационной компетенции по сравнению с восприятием европейского вокального наследия.

Таблица 2. Результаты выполнения диагностических заданий по эмоционально-рефлексивному критерию у студентов ЭГ и КГ (начальная диагностика)

Студенты в ЭГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	18	48	9
100 %	24 %	64 %	12 %
Студенты в КГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	15	45	15
100 %	20 %	60 %	20 %

Для диагностики первого показателя исполнительского критерия – владение вокальными и сценическими умениями для достижения эмоционально выразительного пения – был использован метод наблюдения. Мы посетили ряд занятий, а также ознакомились с записями преподавателей вокала в индивидуальных журналах о сформированности у студентов умений певческого дыхания, звукообразования, дикции, артикуляции, интонирования, тембральных качеств голоса.

Анализ показал, что в целом студенты третьего курса педагогического университета уже находятся на этапе закрепления и совершенствования своих вокальных навыков. Однако высокий уровень демонстрируют единицы обучающихся, большинство студентов на среднем уровне.

Мы выявили следующие наиболее типичные недочеты в технике пения.

Певческое дыхание. У многих студентов на длинных фразах дыхание не держит – диафрагма слабая, негибкая, и воздуха не хватает до конца. Звук начинает падать, становится тоньше, теряет уверенность. Бывает и другое: вдохи либо слишком поверхностные, либо слишком глубокие, и плавность ломается, голос начинает дергаться. Некоторые не умеют распределять воздух, грамотно его тратить: получается или все сразу, или по каплям, и градации, связности нет, особенно в медленных, лирических местах. Еще одна ошибка – дышат не в тех

местах, где нужно, а где пришлось, и музыкальная фраза разрывается, рассыпается. Однако есть и положительное: студенты понимают, что дыхание – основа, стараются активнее работать диафрагмой, учатся контролировать поток. Осознание есть, и это уже шаг.

Звукообразование. Резонанс у большинства еще не сложился, голос сидит в гортани, головной и грудной резонаторы спят, тембр получается плоским, без глубины, не проникает, на высоких нотах или в громких местах студенты тянут гортань, напрягают, звук становится жестким, деревянным, интонация уходит, тембр плывет; диапазон расширяется неравномерно, у кого-то высокие ноты шатаются, у кого-то низкие звучат слабо, без силы, переходы между регистрами рывками, не плавно, смыкание связок – тоже проблема, одни смыкают слабо, звук воздушный, размытый, другие перетягивают, тембр сухой, трудно петь; но есть и движение вперед, многие уже пробуют работать с резонансом, шевелят положение, рот, нос, голову, чтобы улучшить тембр, работают над стабильностью, над расслаблением гортани, в среднем диапазоне у многих уже получается держать звук ровно, постепенно берут высокие ноты, расширяют диапазон; главное, однообразие, большинство поют все на одной окраске, не меняют тембр под характер произведения, и от этого страдает выразительность, голос есть, а музыка лиц не меняет.

Интонирование. У многих проблемы с ударением, звуки не связаны, ритм получается неточным, интонация уходит, звучание ровное, однообразное, как по нотам, а не по-человечески, интонация стоит на месте, и от этого эмоция не доходит до слушателя, фразы соединяются с трудом, рвутся, песня не складывается в целое; но есть и движение, студенты стараются вникать в текст, понимать, о чем поют, меняют интонацию в зависимости от смысла, работают с разными стилями, и некоторые уже ищут выразительность, хотят петь живо, по-настоящему.

Дикция и артикуляция. При быстром темпе у многих слова плывут, произношение нечеткое, текст разобрать трудно, губы, челюсть не держатся, не слушаются, на «а» и «о» рот открывается мало, звук темный, без яркости, без чистоты, у некоторых проблема с концовками слов, последние звуки глотают, не дорабатывают, слова становятся размытыми, слушатель не понимает, что сказали,

особенно это бросается в глаза в плавных местах, где концовка должна тянуться, а она обрывается, и текст не складывается; в медленных песнях – другое, там большинство поют уже внятно, смысл доходит, работают над артикуляцией, стараются говорить четче, но энергии в голосе не хватает, громкость плохо контролируется, хотят выразительнее, а получается тихо, вяло, до зала не долетает.

Что касается тембральных качеств голоса, у многих студентов звук остается слишком однообразным, что затрудняет адаптацию к различным стилям песен и делает исполнение менее выразительным. У некоторых студентов голос остается жестким и напряженным, что мешает свободному потоку звука и делает исполнение менее естественным. Кроме того, у части студентов голос звучит рассеянно, без достаточной фокусировки и глубины, что снижает его проникновенность. В ансамблевом и хоровом пении многие студенты испытывают трудности с объединением своих голосов с другими, что влияет на целостность звучания. Однако эта проблема осознается студентами, большинство из которых стремятся освоить технику управления тембром, регуляцию яркости и насыщенности звука с помощью резонанса.

Выявленные недочеты в той или иной мере свойственны преобладающему большинству студентов, что отражается на недостаточной выразительности пения.

Для определения уровня сценических умений использовался метод экспертной оценки. Поскольку начальная диагностика проводилась в конце четвертого семестра, мы имели возможность послушать выступления студентов на отчетных концертах (вживую и в записи), в постановках оперных спектаклей в учебном театре, а также присутствовать на обсуждении преподавателями этих выступлений. Мы выяснили, что оценка «отлично» (т. е. высокий уровень артистизма и сценических умений студентов) выставляется студентам с учетом следующих параметров: сценическая свобода, органичное сочетание пения и выразительного движения, эмоциональный контакт со слушателями, гармоничное общение с партнерами по сцене.

Анализ результатов по данному показателю так же, как и по предыдущему, выявил преимущественное преобладание среднего уровня. При этом по показателю

«артистизм и сценические умения» студентов с высоким уровнем оказалось значительно больше, чем по показателю «владение техникой пения». Это связано с тем, что многие студенты третьего курса уже имеют широкую практику реальных выступлений на различных мероприятиях (как внутривузовских, так и за пределами вуза). В процессе практики происходит накопление сценического опыта, студенты чувствуют себя более уверенно и раскованно, даже несмотря на некоторые недочеты в техническом отношении. Частые выступления помогают приобретать навыки актерского мастерства, осваивать сценическое пространство, использовать его более гибко и естественно.

Однако и в сфере подготовки к сценическим выступлениям у студентов третьего курса имеются недостатки. Мы выявили наиболее часто встречающиеся.

Недостаточность сценической свободы. Студенты третьего курса обычно начинают практиковаться в реальных выступлениях на учебных репетициях и зачетах в вокальном классе, а также на различных мероприятиях вне вуза. Наши наблюдения за отчетными выступлениями студентов в конце пятого семестра привели к выводу, что студенты, имеющие опыт участия в различных конкурсах и концертах уже в период учебы, демонстрируют достаточно высокий уровень сценической свободы. Однако большинство студентов из-за недостатка сценического опыта не проявили такой уверенности, раскованности и естественности в движениях. Чувствовалось, что они испытывали напряжение, неловкость на зачетных мероприятиях. Выявилась распространенная проблема для студентов третьего курса, не имеющих достаточного опыта выступлений: нестыковка между теоретическими знаниями о правильном положении на сцене и практикой выступлений, где теоретические знания забываются из-за волнения.

Рассогласованность пения и выразительного движения. Выступления студентов на отчетных мероприятиях показали, что на данном этапе обучения большинство из них сосредоточены на улучшении вокальной техники, стремлении достичь точности интонации, ритма и контроля дыхания. При этом вопросам выразительности сценических движений мало кто уделяет достаточное внимание. Большинство студентов демонстрируют затруднения в органичном сочетании

пения и сценического движения. При наличии достаточных вокальных данных и технической подготовки на сцене они часто выглядят зажато, неуверенно, их движения не совпадают с эмоциональной окраской музыки, не поддерживают ее. Возникает разрыв между вокальным и пластическим выражением: голос передает одно, а тело – иное, что лишает исполнение глубины и эмоциональной выразительности. Выступления теряют живость, не оставляют у слушателей глубокого впечатления. Причина, по-видимому, в том, что сценическое движение у нас традиционно отдается на откуп театральным педагогам, а вокалисты учатся стоять у микрофона или у фортепиано, не двигаясь. Голос тренируют годами, а телу не дают того же времени.

Недостаточность эмоционального контакта со слушателями. Студенты третьего курса часто испытывают затруднения в установлении подлинной эмоциональной связи с аудиторией, несмотря на достаточные вокальные и актерские данные. На данном этапе обучения они, как правило, концентрируются на внешних параметрах исполнения – точности интонации, артикуляции, ритмической выдержке, что необходимо, но недостаточно для полноценного сценического мастерства. Многие, оставаясь технически безупречными, не передают аутентичных эмоций, их исполнение получается поверхностным, сдержанным. Механическое воспроизведение внешних техник доминирует над глубоким внутренним переживанием роли, над проникновением в ее эмоциональную составляющую. В результате выступления не достигают зрителя на глубинном уровне, не вызывают отклика, который требуется от полноценного сценического выражения. Вместо того чтобы быть живыми и искренними, студенты остаются в рамках технической корректности, что приводит к тому, что их исполнение кажется механическим, лишенным искренности и глубины. В результате, несмотря на наличие хороших данных и правильное техническое исполнение, их выступления не способны создать настоящую связь с аудиторией и оставить глубокое впечатление.

Несовершенство общения с партнерами по сцене. Присутствуя на репетициях учебного театра, мы отметили, что многие студенты, несмотря на хорошие навыки

сольного исполнения, демонстрируют недостаточное умение коллективной работы, особенно когда требуются слаженность, ритмическая и драматургическая согласованность. В постановках с несколькими участниками большинство не уделяют необходимого внимания умению вовремя подстроиться под динамику сцены, не учитывают общую композицию выступления, не чувствуют партнеров. Распространенной ошибкой является чрезмерная сосредоточенность на собственных усилиях к технической точности исполнения. Это приводит к отсутствию синхронности в движениях с другими участниками сцены, несвязности реплик. У многих студентов отсутствуют гибкость и способность адаптироваться к партнерам в процессе живого сценического взаимодействия: одни механически следуют заученной схеме, не оставляя места для естественного обмена эмоциями, другие импровизируют хаотично, нарушая логику сценического действия. Недостаток сценического доверия также проявляется в том, что студенты избегают зрительного контакта, неуверенно реагируют на действия партнеров или боятся отойти от заранее выученного сценария. В результате постановка выглядит механической, а игра остается поверхностной и неубедительной, что не позволяет создать цельное, выразительное и эмоционально насыщенное выступление.

По второму показателю исполнительского критерия – выразительность исполнительской интерпретации эмоционально-смыслового контекста вокальных произведений, принадлежащих разным культурам, – был также использован метод экспертной оценки выступлений студентов на отчетных концертах в вокальных классах.

Независимо от культурно-стилистической принадлежности репертуара, ключевым критерием оценки выступала способность студентов соотносить вокально-технические средства с художественным образом и эмоциональным содержанием произведения. Оценивание строилось вокруг единого комплекса исполнительских параметров, включающего точность интонирования, осмысленность звуковысотного движения, качество звукообразования, управление тембром и динамикой, выразительность фразировки, а также целостность художественного образа. Существенной позицией оценки являлись степень

владения вокально-фонационными средствами (дыхание, опора, резонанс, артикуляция) и умение подчинять их задачам выразительности, превращая технические элементы в носители эмоционального содержания. Кроме того, в отношении как к китайскому, так и к европейскому репертуару оценивалась способность к созданию целостного художественного высказывания, в котором музыкальное звучание воспринимается как единство технической организации и эмоционально-смыслового наполнения. Таким образом, общее основание для оценки исполнения произведений заключалось в выявлении уровня интеграции технической и художественной сторон исполнительского процесса, при которой вокальные средства становятся непосредственным инструментом передачи эмоционального содержания произведения вне зависимости от его национально-стилистической специфики.

В экспертный лист, наряду с общими позициями вокальных и сценических умений, были добавлены позиции: «адекватность интерпретации эмоционально-смыслового содержания китайских произведений» и «адекватность интерпретации эмоционально-смыслового содержания европейских вокальных произведений».

Позиция «адекватность интерпретации эмоционально-смыслового содержания китайских произведений» была конкретизирована в следующих пунктах:

- управление интонацией, тембром и динамикой с учетом особенностей китайской мелодики (плавность, тонкие интонационные переходы) и передача смысловых оттенков через нюансированное звучание;
- точность произношения и ясность текста, поскольку в китайской традиции слово тесно связано с музыкальной интонацией и смыслом;
- образная выразительность, основанная на поэтических и природных ассоциациях (символика тишины, природы, внутреннего состояния);
- сдержанность сценического поведения, выразительность, соответствующая эстетике внутреннего переживания без внешней демонстративности;
- понимание культурного контекста: связь с поэтическим текстом, традиционной эстетикой и жанровыми особенностями китайской музыки;

- единство вокала и текста, при котором музыка и слово образуют цельный смысловой образ;

- передача эмоции через тонкие изменения тембра и ритма без излишней драматизации, с опорой на внутреннюю выразительность.

Позиция «адекватность интерпретации эмоционально-смыслового содержания европейских произведений» была конкретизирована в следующих пунктах:

- управление интонацией, тембром, динамикой, вибрато в соответствии с эмоциональным содержанием арии и способность к тонкой градации переживаний;

- пластическая выразительность жестов, мимики, походки и сценического поведения в соответствии с образом героя;

- артистизм, способность «проживать» эмоции персонажа, создавая психологически достоверный образ, адекватный драматургии произведения;

- гармоничное сочетание пения и движения в едином художественном образе без доминирования одного компонента над другим.

В исполнении студентами китайских произведений эмоциональная выразительность пения и сценических движений в целом была оценена более высоко, по сравнению с европейским репертуаром: здесь преобладают средний и высокий уровни при относительно небольшой доле низкого уровня. Такая картина обусловлена языковой близостью, интонационной прозрачностью китайского текста, а также более органичным восприятием образной системы, основанной на поэтике природы, символике состояний и принципе внутренней выразительности при внешней сдержанности. Было отмечено естественное включение студентов в эмоционально-смысловой контекст произведений.

Большинство студентов продемонстрировали более точное и осмысленное использование интонации, тембровых нюансов и динамических градаций в китайских произведениях. В отличие от исполнения европейских арий, где часто наблюдалась тенденция к технической фиксации («правильность нот», контроль дыхания), при работе с китайским репертуаром студенты чаще опираются на смысл текста и его интонационную природу. Языковая структура китайского вокального материала позволяет им более непосредственно связывать слово и звук, что

способствует формированию более естественной фразировки и смысловой выразительности.

Была отмечена тонкая работа с тембром и динамикой, позволяющая передавать тонкие нюансы эмоциональных состояний. Однако у части студентов наблюдались ограниченность динамического диапазона и недостаточная контрастность фразировки, вследствие чего кульминационные моменты не получали должного выразительного выделения. Наблюдалась также тенденция к излишней сглаженности тембровых переходов: изменение эмоционального состояния не всегда сопровождалось соответствующими изменениями тембра, что приводит к некоторой однообразности звучания. В ряде случаев выявилась недостаточная связь между словесным смыслом и динамическим развитием, из-за чего музыкальная линия не полностью отражает внутреннюю логику текста.

В области пластической выразительности и сценического поведения студенты в большинстве продемонстрировали достаточно высокую степень свободы и органичности движений. Вместе с тем прослеживалась ограниченность выразительных средств: часто повторялись одни и те же жесты, не всегда соответствующие эмоциональному содержанию и музыкальной драматургии произведения. Многие студенты продемонстрировали недостаточную проработанность пространственной композиции: перемещения по сцене носили эпизодический характер, не образуя целостной линии развития образа. В отдельных случаях пластика студентов носила декоративный характер, не усиливая, а лишь сопровождая вокальное звучание.

В сфере актерского воплощения и «проживания» образа наблюдалась более высокая степень психологической включенности в китайские произведения, по сравнению с европейским репертуаром. Однако у части студентов эта включенность была обобщенной и недостаточно дифференцированной: внутренние состояния не получали четкого развития во времени, отсутствовала последовательная смена эмоциональных фаз. Часто не прослеживалась внутренняя драматургия образа, что приводило к статичности интерпретации. Кроме того, у ряда студентов наблюдалась недостаточная глубина личностного переживания.

Эмоциональное содержание передавалось преимущественно через интонационную окраску, тогда как полноценное внутреннее проживание отсутствовало. Исполнитель воспроизводил эмоцию голосом, но сам в ней не участвовал, в итоге получалась имитация, а не подлинное чувство.

В аспекте единства вокального и сценического исполнение китайского репертуара показало лучшую согласованность. Студенты держали голос ровно и при движении – пластика в китайской песне мягче, с техникой конфликтует меньше. Однако и здесь встречались случаи избыточной сдержанности, застывшей статики либо формального добавления движений без внутренней мотивации. Тогда движение не усиливало вокальное высказывание, не становилось его органическим продолжением, а шло рядом, параллельно, не раскрывая выразительный потенциал.

В китайском репертуаре студенты показали более глубокое понимание национальной эстетики. Они улавливали символичность образов, чувствовали подтекст, знали меру в эмоциональном выражении и понимали, что поэтическое слово в китайской песне – не фон, а равноправный партнер музыки, порой даже ведущий. Однако при этом у части студентов наблюдалась ориентация на усвоенные шаблонные модели исполнения, что ограничивало индивидуальность художественного решения. Недостаточно полно раскрывались многозначность поэтического текста, его философская глубина и скрытые смысловые уровни. В ряде случаев наблюдаются упрощение образной системы произведения, сведение ее к одному эмоциональному состоянию без внутренней многоплановости, что снижает художественную убедительность интерпретации.

В целом можно охарактеризовать исполнение студентами китайских вокальных произведений более высокой степенью эмоционально-смысловой адекватности, чем исполнение европейских произведений, что подтверждает более высокий уровень чувствительности студентов к интонационно-смысловой природе китайского вокального материала.

Оценка интерпретации студентами эмоционально-смыслового контекста европейских произведений в целом характеризуется преобладанием среднего уровня, наличием определенной доли низкого уровня и небольшим числом

студентов высокого уровня. Большинство студентов акцентируют внимание на технической стороне, чрезмерно сосредоточиваясь на точности интонации, ритма и контроле дыхания, при этом недостаточно углубляясь в психологическое состояние персонажа и эмоциональные повороты арии, ограничиваясь лишь «правильным исполнением нот», не достигая при этом подлинной передачи эмоционального развития произведения. Лишь немногие студенты, имеющие сценический опыт, способны достаточно уверенно использовать тембр, динамику и вибрато для передачи эмоционального содержания, демонстрируя нужную градацию эмоциональных состояний.

Исполнение европейских произведений в плане пластической выразительности у большинства студентов отличалось скованностью: их жесты часто не соответствовали эмоциональной окраске музыки либо выглядели чересчур ригидными, лишенными плавности. Частым было явление, когда при пении тело застывало неподвижно либо движения расходились с музыкальным ритмом. Лишь единичные студенты оказались способны органично встроить в создание образа стилизованные элементы (например, испанского танца), усиливая выразительность через позы, жестикуляцию и траекторию перемещения по сцене.

При погружении во внутренний мир европейского оперного персонажа и актерского воплощения образа студенты в массе своей испытывали затруднения, не в состоянии соединить собственный эмоциональный опыт с эмоциональным состоянием героя, вследствие чего исполнение лишалось достоверности и убедительности, зрители не испытывали сопереживания. Большинство студентов, хотя и продемонстрировали способность имитировать внешние актерские приемы, не смогли эмоционально их наполнить, показав «внешнюю игру», а не «внутреннее переживание». Студенты, создававшие психологически достоверные образы, встречались редко.

В процессе исполнения европейских произведений большинство студентов проявили недостаточность умений скоординировать вокальную технику со сценическим действием. В реальной сценической ситуации часто наблюдались крайности: либо чрезмерное внимание к движению снижало качество звучания,

либо при пении тело оставалось обездвиженным, отсутствовала способность сформировать целостный художественный образ. Выяснилось, что большинство студентов не обладают глубоким пониманием исторического контекста, стилистических норм и специфики эмоционального выражения европейской оперы. В исполнении европейских арий нередко возникали культурные диссонансы: например, применение приемов традиционного китайского театра при интерпретации европейской арии либо искажение эмоциональной логики произведения. Лишь немногие студенты показали понимание различий в исполнительских концепциях европейской оперы и китайского театра.

В целом по данному критерию студенты показали, что большинство испытывают недостаток сценического опыта и затруднения при переводе теоретических знаний, полученных на занятиях, в реальную сценическую практику. Сценические умения студентов экспериментальной и контрольной групп преимущественно находятся на среднем уровне.

Суммировав результаты по первому и второму показателям исполнительского критерия, мы получили следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3. Результаты выполнения диагностических заданий по исполнительскому критерию у студентов ЭГ и КГ (начальная диагностика)

Студенты в ЭГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	15	48	12
100 %	20 %	64 %	16 %
Студенты в КГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	12	45	18
100 %	16 %	60 %	26 %

В таблице 4 и на рисунке 1 представлены сводные данные о результатах диагностики в ЭГ и КГ на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Таблица 4. Результаты диагностики освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы (в %)

Критерии	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Образно-содержательный	24	20	56	52	20	28
Эмоционально-рефлексивный	24	20	64	60	12	20
Исполнительский	20	16	64	60	16	26

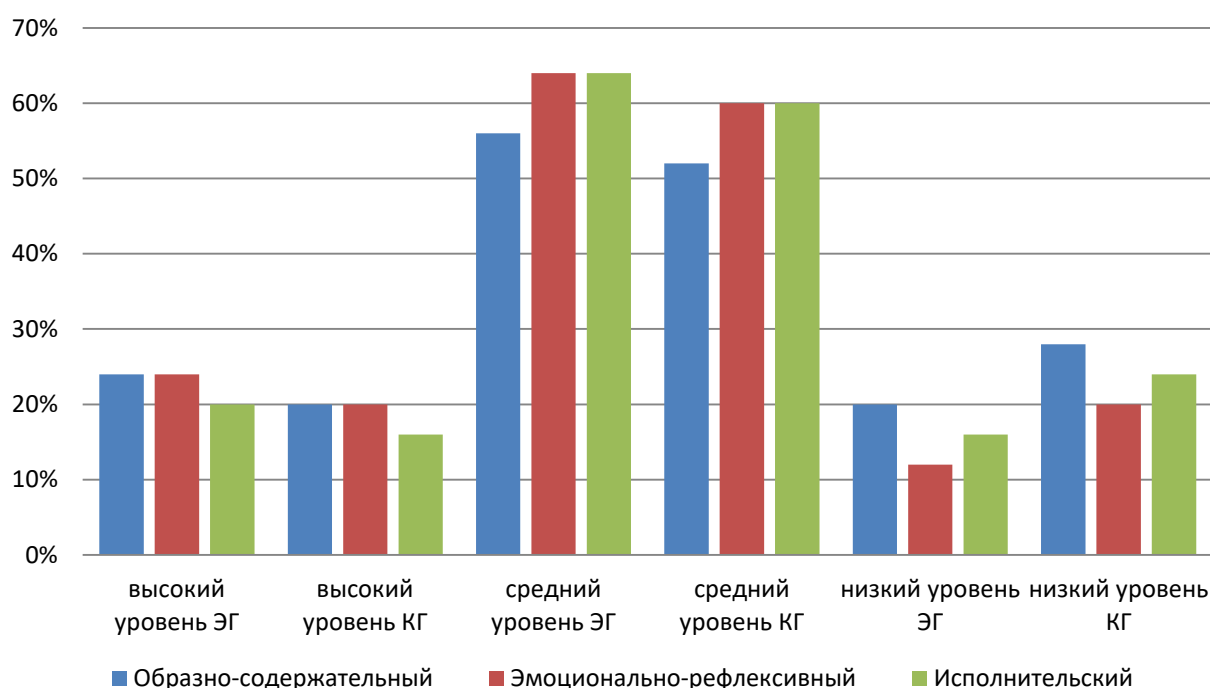


Рис. 1. Результаты начальной диагностики освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у студентов ЭГ и КГ по выделенным критериям

2.2. Содержание этапов методики освоения обучающимися китайских вузов эмоционально-смыслового контекста вокального произведения

Формирующий этап опытно-поисковой работы был нацелен на освоение эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у китайских студентов-вокалистов.

Задачи:

1. Определить дисциплины в учебном плане студентов третьего курса, на основе которых возможно реализовать процесс освоения обучающимися эмоционально-смыслового контекста вокальных произведений.
2. Раскрыть этапы реализации методики.
3. Выявить комплекс методов, средств и форм организации деятельности студентов.
4. Определить музыкальный материал для лекционных и практических занятий по дисциплинам, на которых реализуется методика освоения обучающимися эмоционально-смыслового контекста вокального произведения.

Мы проанализировали учебный план третьего курса по специальности «Вокальное исполнительство» и выделили дисциплины, наиболее подходящие для анализа эмоционально-смыслового контекста вокальных произведений: «Художественный анализ музыкальных шедевров» (32 часа в 5 семестре) и «Концертно-исполнительская практика» (34 часа в 6 семестре).

Содержание дисциплины «Художественный анализ музыкальных шедевров» предусматривает знакомство студентов с наиболее популярными, репрезентативными произведениями китайского и европейского искусства. Для знакомства с китайскими произведениями (аранжировки народных китайских песен и произведения китайских композиторов) отведено 16 академических часов. Для знакомства с европейскими вокальными произведениями предусмотрено 14 академических часов. Занятия строятся на певческом анализе произведений, сосредоточиваясь в основном на технических особенностях их исполнения. Преподаватели, ведущие данный курс, обычно основное внимание уделяют методическим подходам к исполнительству, давая минимум информации о культурном контексте бытования этих произведений, их поэтической основе.

Аналогичный подход применяется и к преподаванию дисциплины «Концертно-исполнительская практика», задачи которого сосредоточены на овладении студентами основами актерского мастерства, вокальной техникой исполнения произведений. Материалом дисциплины являются фрагменты из

наиболее популярных опер китайских и европейских композиторов, китайские художественные песни и романсы европейских композиторов.

Мы переработали и дополнили данные курсы, сфокусировав внимание на задаче освоения студентами ЭГ эмоционально-смысловых контекстов изучаемых китайских и европейских произведений.

Методика включала три этапа: образно-содержательный, сравнительно-аналитический, художественно-исполнительский.

Первый этап методики – *образно-содержательный* – мы связали с задачей вовлеченности студентов в процесс восприятия и переживания музыкальных эмоций в комплексе с развитием у них техники вокального исполнения на материале изучаемых произведений. Для данного этапа отбирались китайские и европейские произведения, основанные на выражении базовых эмоций (радости, торжества, решительности, гнева, грусти, жалобы).

На втором этапе – *сравнительно-аналитическом* – решалась задача развития умений сравнительного анализа эмоционального строя и эмоционального развития музыкально-поэтических образов в китайских и европейских произведениях. На данном этапе акцент делался на произведениях, включающих сложные и смешанные эмоциональные состояния, переплетение противоречивых чувств.

Третий этап – *художественно-исполнительский* – решал задачу развития способности студентов к исполнительской интерпретации эмоционально-смыслового контекста произведения на основе вокально-технических и сценических умений, актуализации эмоционально-личностного и художественного опыта.

Задача первого этапа решалась в процессе проведения лекционных и практических занятий курса «Художественный анализ музыкальных шедевров». На лекциях мы познакомили студентов с исследованиями китайских авторов о национальной традиции вокального исполнительства в опоре на личностный эмоциональный опыт (Ляо Чанъюн [88], Лэй Цзя [77], Ма Цюхуа [89], Чжао Сяолин [184], Чэнь, Цзюнь [193], Шэн Ваньхан [199], Юй Цзюньцзянь [204]) и теорией музыкальных эмоций, разработанной в музыкально-психологических исследованиях российских авторов (Л. Я. Дорфман [35], Д. К. Кирнарская [47],

М. А. Смирнов [124], В. Г. Ражников [117], В. Н. Холопова [158]). Музыкальный материал для лекций был подобран таким образом, чтобы проиллюстрировать теоретические положения на материале китайских и европейских произведений, основанных на выражении базовых эмоций.

На практических занятиях студенты исполняли произведения, которые разучивали в данный момент в классе вокала. Происходило обсуждение техники пения во взаимосвязи с эмоционально-образным содержанием произведения. При этом мы дифференцировали методы при обращении к китайским и европейским произведениям.

Для совершенствования вокальных навыков в исполнении произведений, отражающих базовые эмоции, для китайских произведений применялся метод идентификации эмоций, направленный на переживание музыкальной эмоции с помощью соотнесения эмоционального тона произведения с жизненными (визуальными, двигательными, пространственными, сенсорными и пр.) впечатлениями исполнителя.

Метод идентификации эмоций широко применяется в методике вокального обучения в исполнении народных песен. На практических занятиях мы знакомили студентов с рекомендациями педагогов по использованию метода идентификации эмоций для выражения музыкальных эмоций в пении [34, с. 54]. Например, в песнях героического содержания «Песнь лодочника на Хуанхэ» или «Алая шандань расцвела» певец должен создать мощное вертикальное звучание, проникающее и устойчивое. Для этого он «настраивает» дыхание с ощущением внутреннего сопротивления, как будто противостоит сильному ветру. Это позволяет активизировать резонаторы головы и сформировать так называемый «стоящий звук» – яркий, прямой, насыщенный обертонами. Образные ассоциации с борьбой, восхождением или героическим призывом помогают телу автоматически включать нужные мышцы и стабилизировать выдох. В отличие от сознательного контроля, такие образы запускают автоматизированные реакции: мышцы включаются сами, выдох находит опору, и исполнитель освобождается от необходимости микроменеджмента каждого движения.

В песне «Любовь вечна» высокие ноты требуют от вокалиста прямой спины, расслабленной, но вытянутой осанки, глубокого дыхания, которое даст опору. В такой ситуации педагог предлагает вспомнить персональный опыт, связанный с устремленностью вверх – подъем в горы, взлет самолета, детский крик через поле. Такие образы активизируют не только эмоциональный отклик, но и соответствующие мышечные группы, отвечающие за дыхательную поддержку и звукообразование, что позволяет технике функционировать на более автоматизированном уровне, снижая необходимость в сознательном контроле.

В лирических произведениях подход меняется. В «Ночлег у моста Фэнцяо», «Тихая ночная мысль» – не устремление вверх, а остановка, покой, тонкая печаль. Студенту нужен другой образ: не восхождение, а сидение, тишина, дыхание медленное и глубокое. Тогда вокальный аппарат расслабляется, тембр становится мягче, тише, без лишнего напряжения. В этих произведениях образные ассоциации настраивают студента на глубокий вдох и медленный, плавный выдох, поддерживающий протяженные, мягкие фразы. Вокалисту предлагается представить струящиеся, как шелк, воды ручья, мягко поднимающийся пар над водой, аромат раскрывающихся бутонов роз. Эти образы не только успокаивают тело, но и способствуют выработке гибкого, управляемого дыхания, идеально подходящего для передачи данной эмоции [29, с. 36].

При исполнении веселых, задорных китайских народных песен рекомендуется использовать другой тип дыхания – более экономный и пружинистый [160, с. 64]. Например, в «Чайном танце», где ритм требует легкости и точности, предлагается представить образы «прыгающий мяч», «смех ребенка», «пестрый ветерок», что помогает выработать короткий, точный, отзывчивый дыхательный импульс.

Эти примеры использования метода идентификации эмоций были апробированы студентами на наших практических занятиях. В качестве иллюстрации данного метода были также продемонстрированы фрагменты видеозаписей уроков вокала.

Для совершенствования вокальных навыков на материале европейских произведений, отражающих базовые эмоции, был использован ассоциативный метод. На лекционных занятиях мы акцентировали внимание студентов на том, что в европейской музыке типовые аффекты-состояния характерны для оперных арий в технике *bel canto*, продолжающих традиции итальянской оперы-*seria* XVIII века. В рамках этой традиции сложились типы арий, основанных на определенных аффектах: жалобы в ариях *lamento*, радости, торжества в бравурных ариях, решительности в героических ариях, гнева в ариях мести, грусти и пр.

Так, эмоция скорби, жалобы свойственны ариям, звучащим в операх в ситуациях разлуки, несчастной любви, ожидания смерти. Таковы монолог Орфея в аду в опере К. Монтеверди «Орфей», предсмертная ария Дидоны «Тьма меня обступает» из оперы Г. Перселла «Дидона и Эней», ария Альмилены «Оставь меня оплакивать» из оперы Г. Ф. Генделя «Ринальдо». Чтобы понять особенности средств выразительности в европейских ариях *lamento* и передать их в выразительном исполнении, мы предлагали студентам образные сравнения. Например, нисходящие полутоны в минорном ладу ассоциируются с печальными вздохами или падающими слезами, оstinatный бас или синкопы в медленном темпе напоминают удары сердца. Нисходящий мелодический рисунок вызывает в воображении картины поникшей ивы, ночного дождя или медленно катящихся слез. Эти образы помогали студентам понять эмоциональный тон арии и подобрать вокальный прием (углубленное и выровненное дыхание, мягкий, «сквозной» – с просвечивающей фактурой – звук, низкий темный резонанс в сочетании с легким «плачущим» оттенком) естественного выражения эмоции страдания.

Арии гнева и мести – энергичный ритм, широкие скачки, резкие акценты, много виртуозных пассажей. Такова ария Клеопатры «Пробудитесь в сердце» из оперы Г. Ф. Генделя «Юлий Цезарь», полная решимости и силы. Певцу нужны мощная дыхательная опора и умение создать звуковой образы пламени, молнии, удара саблей, чтобы активировать внутренний импульс, превратить его в телесную энергию. Быстрая активная смена дыхания, твердый корпус, отрывистое звучание

и виртуозные колоратуры становятся средствами выражения этой взрывной страсти в пении.

Героические арии связаны с проявлением мужества, достоинства и благородства персонажа. Музыка стремится к монументальности и устойчивости с помощью широких мелодических линий торжественного ритма, яркого мажорного звучания, усиленного мощью медных инструментов, что создает ореол величия. Таковы ария Цезаря «Когда охотник жаждет добычи» из оперы Г. Ф. Генделя «Юлий Цезарь», ария Фиделио из одноименной оперы Л. Бетховена. Чтобы передать эти образы, вокалист может представить себя стоящим на солнечной вершине горы, откуда взгляд охватывает бескрайние просторы, вообразить, что звуки его голоса – это металлические лучи, пронизывающие пространство. Открытая грудная клетка, устойчивое дыхание, благородная сценическая осанка помогают сделать образ героя зримым и убедительным.

Особое место занимают блестящие виртуозные арии, выражающие торжество победы героя. Быстрые скачки, густая орнаментика, яркий светлый тембр создают впечатление праздника и торжества искусства. Популярные примеры: ария Анджелины «Больше не играет» из оперы Дж. Россини «Золушка», знаменитая ария с высокими нотами «до» в опере Г. Доницетти «Дочь полка», «Приятное удовольствие» из оперы Г. Ф. Генделя «Ринальдо». Для выбора певческих приемов певцу стоит вообразить разноцветные фейерверки, трепещущих бабочек, поднимающиеся пузырьки шампанского: звук наполняется упругостью и полетностью, сопровождается свободными телесными движениями и радостной мимикой – и техника органично соединяется с чувством.

Ассоциативный метод является эффективным способом выбора адекватных техник пения для выражения музыкальных эмоций. Подбирая ассоциации с конкретными жизненными впечатлениями и телесными ощущениями, певец находит нужный вокальный прием: легче управляет глубиной и скоростью дыхания, контролирует направление, яркость и силу звука.

На втором этапе – *сравнительно-аналитическом* – решалась задача развития умений сравнительного анализа эмоционального строя и эмоционального развития

музыкально-поэтических образов в китайских и европейских произведениях. На данном этапе акцент делался на произведениях, включающих сложные и смешанные эмоциональные состояния, переплетение противоречивых чувств.

На данном этапе студенты вовлекались в творческие задания по визуализации музыкального звучания. Методы выполнения этих заданий были дифференцированы при обращении к музыке китайской и европейской культурных традиций.

Так, при рассмотрении китайских произведений для творческих заданий по визуализации музыкального звучания был использован метод анализа художественно-поэтических символов.

В теоретической части мы подробно описали особенность, свойственную китайской музыкальной традиции, в выражении чувств и состояний не напрямую, а опосредованно – через художественно-поэтические образы-символы, укорененные в древней культуре. В китайской вокально-исполнительской культуре певец наделяется свободой индивидуального прочтения и трактовки художественно-поэтических метафор. Даже в рамках одного и того же произведения разные исполнители – или один и тот же певец в разные моменты жизни – могут представить совершенно различные эмоциональные интерпретации [164, с. 97].

Для анализа разных исполнительских трактовок эмоционально-смыслового контекста в китайских произведениях студентам были предложены творческие задания. Суть заданий заключалась в подборе произведений китайской живописи, композиция которых выстраивается на тех же образах-символах, что и в звучащей музыке. При этом для разных певческих трактовок одного и того же произведения необходимо было подобрать живописные произведения, созвучные по эмоциональному тону певческим трактовкам исполнителей.

В теоретической части диссертации мы подробно описали многослойность образа северного ветра в китайском искусстве и разные аспекты интерпретации этого образа в арии Сиэр «Дует северный ветер» из оперы «Седовласая девушка» в исполнении двух выдающихся китайских певиц – Го Ляньюй и Лэй Цзя. Студентам было предложено внимательно прослушать обе исполнительские трактовки арии и

выполнить задание по подбору живописных произведений. На занятии были представлены репродукции нескольких картин, в которых использовался образ северного ветра.

После коллективного обсуждения студенты единодушно выбрали картину Ши Тао «Бамбук под ветром и дождем» как иллюстрацию трактовки арии певицей Го Ляньюй, отличающуюся эмоциональной энергией и несломленным духом. В китайской традиции бамбук символизирует стойкость, внутреннюю силу и способность противостоять жизненным бурям. Студенты выделили сходные средства художественной выразительности: вокальные фразы поднимаются вверх, динамика нарастает, тембр наполняется светлой энергией, что перекликается с ритмом мазков на картине. В картине Ши Тао бамбук изображен в порыве северного ветра: резкие линии стеблей, энергичные мазки кисти, сильный контраст черного тушевого контура и белого пространства бумаги создают впечатление движения и мощного дыхания природы. При этом каждый стебель сохраняет прямоту и гибкость – бамбук гнется, но не ломается, и в этом выражена философская идея устойчивости духа. Картина созвучна исполнительской трактовке певицы, воплощающей мужество, силу, обновление и утверждение жизни.

Для иллюстрации исполнительской трактовки арии певицей Лэй Цзя студенты выбрали картину Ци Байши «Плакучая ива». Образ ивы в китайской культуре связан с грустью расставания, с тонкой меланхолией, но также с красотой мягкости и плавности. На картине Ци Байши ветви ивы также охвачены ветром, но изображены текучими, гибкими линиями. Здесь нет бурной стихии, как у Шитао. Природа показана не как борьба, а как медитативное состояние, охваченное холодом и погруженное в мир внутренних эмоций. Такой образ глубоко соответствует интерпретации арии Лэй Цзя. В ее исполнении слышатся мягкость, проникновенная лирика, внимание к тончайшим оттенкам душевного переживания героини: страх и сомнения переходят в состояние светлой веры в лучшее, хрупкость и незащищенность преобразуются в силу убеждения и надежды. Тихие интонации и певучее легато голоса певицы ассоциируются с плавным скольжением

линий, которыми Ци Байши выписывает ветви ивы: они гибкие, нежные, печально устремленные вниз, но в их текучести чувствуются жизнь и скрытая надежда.

Приведем еще ряд примеров выполнения студентами подобных творческих заданий.

Так, эмоционально-смысловой контекст арии «Похвала красной сливе» из оперы «Цзян Цзе» содержит в своей основе образ-символ цветущей сливы, олицетворяющий в китайской культуре стойкость, чистоту и духовную красоту, возникающую в самых тяжелых условиях (описание различных аспектов этого символического образа представлено во втором параграфе диссертации). В арии героиня уподобляется цветущей сливе, которая не боится зимнего холода и расцветает наперекор суровым условиям. Это метафора духовного подвига, женской силы и стойкости в борьбе за идеалы. Для исполнителя этот символ становится основным ориентиром в интерпретации: певец должен соединить в голосе нежность и хрупкость цветка с внутренней негибкостью, красоту с решимостью. Символ цветущей сливы соединяет древние традиции с современным звучанием и превращает музыкальную сцену в метафору исторической стойкости и нравственной силы всего народа. Слива в этом контексте – символ борьбы, вызова судьбе.

В исполнении Ван Фусян ария звучит с драматическим напором, мужественной энергией голоса. Студенты выбрали картину Чжан Даяня «Цветущая слива в снегу»: резкие контуры веток, очерченные смелыми мазками, темные стволы, белая бумага, красные цветы. Контраст силен. Хрупкое, но стойкое пробивается сквозь холод. Образ нежного цветения, противостоящего стихии, точно ложится в интонацию Ван Фусян, в ее героическую, жертвенную манеру исполнения.

Совсем иным настроением наполнена трактовка арии в исполнении Сун Цзыин. Ее звучание камерно, философски уравновешено, окрашено мягкой, женственной грустью. Трагизм здесь не доминирует, а растворяется в светлой печали, в личном, тихом прощании. Для иллюстрации этого образа студентами была выбрана картина У Чаншо «Ветка сливы». В ней изображение лаконично и поэтично: несколько изогнутых ветвей с нежными цветами написаны легкой тушью, мазки прозрачны и воздушны, что создает ощущение тишины и

задумчивости. Здесь слива воспринимается не как символ борьбы, но как символ внутренней гармонии и тихого примирения с судьбой. Такой художественный образ прекрасно рифмуется с мягкой, проникновенной трактовкой Сун Цзыин, где трагизм соединен с возвышенной лирикой, мягкость и лиричность тембра соединяются интонациями скрытого напряжения, насыщенность вокального звучания свидетельствует о силе характера.

Еще один пример использования метода опоры на образ-символ для анализа исполнительских трактовок – ария Хан Ин «На Хунху волна за волной» в опере «Хунху чивэйдуи». Эта ария представляет собой уникальный пример того, как природный образ становится центральным художественным символом, объединяющим поэтические, изобразительные и музыкальные традиции китайской культуры. Озеро Хунху, географически расположенное в провинции Хубэй, с древности воспринималось не только как природный объект, но и как метафора народной стойкости, коллективной энергии и исторической памяти. В арии оно приобретает особое символическое значение, отражая нестигаемость народа, его способность к сопротивлению и готовность к борьбе за справедливость.

В интерпретации Ван Южен ария звучит как широкая народная песня, простая и сильная, воплощая коллективную силу народа. Образ Хунху в ее исполнении предстает как сложный символ, объединяющий природную стихию, философскую глубину и социально-исторический контекст. Это позволяет певице не только передать эмоциональное состояние героини, но и воссоздать дух эпохи, показать стойкость и коллективную энергию народа. К звучанию арии студенты удачно подобрали картины Вэнь Чжэнмина, где Хунху изображено с легкой рябью и далекими горами, что создает ощущение глубины, бескрайности и внутренней силы природной стихии.

Ван Циншуан, исполняя арию Хан Ин, выстраивает музыкальную линию в динамике движения волн – подъем, спад, подъем, спад. Мелодические фигуры, ритмические взлеты и спады создают эффект накатывающей стихии, а динамическая смена акцентов и пауз усиливает эмоциональное напряжение. Исполнительница передает внутреннее движение воды, ее силу и упорство. Голос певицы отражает и

красоту озера, и драматизм происходящего, превращая природный образ в метафору народной энергии, исторической стойкости и коллективного духа. Волны Хунху становятся партнером героини, с которым она взаимодействует в эмоциональном и художественном плане. Эмоциональная насыщенность арии в исполнении Ван Циншуан была сопоставлена студентами с картиной художника Юнь Юнь Цицан «Рассвет на озере Хунху». Картина выполнена маслом и на ней изображены бурные воды Хунху с видом множества кораблей, приближающихся к берегу, где штрихи кисти создают ощущение движения и внутреннего напряжения. Визуальное воплощение динамики водной стихии соответствует образу, созданному певицей, его эмоциональной многослойности и внутреннему напряжению.

На практическом занятии были представлены и другие трактовки арии «На Хунху волна за волной». Так, в исполнении певицы Чэнь Инчжу переданы эмоциональное напряжение, сочетание контрастных нюансов в звучании этой арии. Певица Чэнь Инчжу исполняет эту арию как интимную лирическую исповедь, включая контрастные нюансы эмоционального состояния тоски по родному краю: светлые и нежные воспоминания о любимых уголках природы сменяют яркие эмоции, выражающие надежду на возвращение и встречу с родными местами. По мнению студентов, эмоциональному содержанию в данной исполнительской трактовке соответствует картина «Желтая река» У Гуанчжу. Художник каллиграфичными, слегка абстрактными линиями передает извивы реки, сочетающиеся с реалистичными и теплыми по тону картинами покрытых зеленью берегов и желтых холмов вдалеке. В картине создан многослойный образ, в котором смешались мощь исторических преобразований и нежная грусть воспоминаний.

В программу учебного курса входят арии из оперы «Горы Йимэн», созданной в начале XXI века. Образ горы занимает центральное место в художественной и символической структуре этой оперы, приобретая художественное и социально-историческое измерения. Гора символизирует революционную стойкость народа, его готовность защищать родину и преодолевать трудности. Центральная ария из этой оперы «Любовь вечна» стала символом духовного единства народа в испытаниях.

В исполнении Ван Чуаньян эта ария наполнена жертвенной силой: певица акцентирует трагическую верность, звучащую как клятва любви, преодолевающей смерть. Студенты выбрали для сопоставления картину Ли Кэжэнь «Великолепные горы и реки», где, как и в музыке, – динамические контрасты, выразительные ритмические акценты, символизирующие стойкость, силу, духовное возвышение, патриотизм, историческую память.

В исполнении этой арии певицей Ши Ицзе доминируют нежность, надежда и вера в продолжение жизни. Для визуального воплощения такой трактовки арии студентами была выбрана картина Ци Байши «Горный пейзаж с соснами». В этом произведении художник использует традиционную технику тушевой живописи, создавая образ гор, окруженных соснами – символами долголетия, жизненной силы и обновления. Его трактовка горы лишена трагического надрыва, она наполнена внутренним светом и ощущением непрерывности жизни.

Использование в творческих заданиях метода опоры на образ-символ в трактовке музыкального звучания помогло студентам проанализировать средства музыкальной выразительности в сопоставлении с живописными средствами и глубже погрузиться в эмоционально-смысловой контекст китайских произведений.

Применительно к европейским произведениям в творческих заданиях по визуализации музыкального звучания использовался метод художественного контекста (разработан Л. В. Горюновой [31]). Данный метод связан с обращением к другим видам искусства (живопись, поэзия, хореография и др.), представляющим культурно-историческую эпоху, к которой относится музыкальное произведение. Мы объясняли студентам на лекциях: в европейской культуре нет таких образов-символов, что складывались бы веками и были бы общезначимы для всех эпох. Европейские стили сменяли друг друга во времени, отражая смену мировоззренческих установок в обществе. Отдельные произведения, наиболее ярко воплотившие основные идеи времени, становились репрезентантами данного конкретного стиля, своеобразными символами определенного периода культуры.

Сопоставление музыкальных и живописных европейских произведений, наиболее ярко представляющих свою эпоху, продуктивно в работе с китайскими

студентами. Это отмечают многие исследователи (Чжоу Фанчжу [187, с. 150], Чжан Юэ [178, с. 302], Ян Дунсюй [206, с. 132]). Визуализация музыкального звучания через создание видеоряда из произведений европейского изобразительного искусства данной эпохи помогает обучающимся наглядно представить и понять эмоциональное содержание музыкального европейского произведения.

Часто студенты выполняли эти задания в мини-группах по 3–4 человека в домашних условиях, представляя результат в группе на практических занятиях. Приведем наиболее удачные варианты выполнения творческих заданий.

Интерес всей группы вызвал подготовленный слайд-фильм к произведению Дж. Каччини «Ave Maria». Зрительный ряд был составлен из репродукций картин с изображением Мадонны с младенцем художников итальянского Возрождения (Рафаэля, Тициана, Леонардо да Винчи, Боттичелли). Показ слайд-фильма сопровождался небольшой аннотацией, в которой студенты делились найденной информацией об особенностях жанра лауды, сочетающего духовный сюжет (воплощенный в словах «Ave Maria») и песенную мелодию светского характера. Художники эпохи Возрождения использовали похожий прием, изображая в роли святой Девы Марии реальных, вполне земных красавиц.

Интересным для группы оказался доклад, подготовленный студентами о традициях домашнего музицирования в Европе XVIII века и домашних концертах в салонах европейской знати. Этот рассказ погружал студентов в художественный и культурный контекст романса Лизы и Полины «Уж вечер» из оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин». Визуальной иллюстрацией атмосферы, в которой звучит в опере этот романс, стали репродукции портретов смолянок – воспитанниц Смольного института благородных девиц (работы художника Д. Г. Левитского).

Мы акцентировали внимание студентов на том, что в эпоху европейского классицизма и романтизма эмоциональные состояния в музыке все более усложняются. Сложными, многослойными эмоциональными состояниями отличаются многие произведения композиторов-романтиков: романсы Р. Шумана (цикл «Любовь поэта»), Ф. Шуберта (цикл «Зимний путь»), арии в операх

Р. Вагнера, Дж. Верди, Ж. Бизе, П. И. Чайковского, М. П. Мусоргского и пр. Так, в арии Далилы «*Mon cœur s'ouvre à ta voix*» из оперы К. Сен-Санса «Самсон и Далила» чувства героини выражают разные оттенки страсти, соблазна, желания. Эмоция здесь телесна, материальна, насыщена плотным тембром и динамическими волнами, выразительно исполнить которые возможно при понимании внутренней мотивации этого персонажа.

Не случайно в отношении произведений, отражающих такие многозначные эмоциональные состояния, студентам было трудно выполнить творческие задания по созданию художественного контекста. В частности, таким трудновыполнимым оказалось творческое задание по подбору репродукций к романсу П. И. Чайковского «Средь шумного бала».

Первоначально студенты пошли путем подбора живописных произведений этого периода с подходящими названиями. Так, были выбраны следующие работы: К. Сомов «Бал-маскарад», В. Первунский «Бал», К. Брож «Придворный бал в Николаевском зале Зимнего дворца», Ф. Журавлев «Возвращение с бала», В. Перов «На балу». Однако все эти картины по своему эмоциональному тону не соответствовали музыкальному образу – легкости, воздушности воспоминаний в чередовании радости и грусти от ощущения утраты и ностальгии по прошедшему. Разбор стилистики этих живописных произведений помог студентам через отрицание понять нужный эмоциональный тон. В результате для художественного контекста этого произведения студенты отобрали небольшое количество работ, более подходящих к атмосфере светлых воспоминаний о юности, первых ощущениях влюбленности и легкой тревожности, vyplывающих из глубины воспоминаний зрелого человека: гравюра В. Перова с изображением танцующей пары, «Бал у княгини М. Ф. Барятинской» Г. Гагарина, «Неизвестная» И. Н. Крамского.

Более удачным решением творческого задания оказался подбор картин к арии Мими из оперы Дж. Пуччини «Богема» (в исполнении Магды Оливеро). Студенты сразу были сориентированы на картины французских художников-импрессионистов, стилистически соответствующих образу героини. Удалось даже расположить репродукции картин в соответствии с меняющимися

эмоциональными оттенками арии «Да, зовут меня Мими». Для первых тактов арии студенты выбрали картину О. Ренуара «Девушка с веером». Легкий, чуть застенчивый и полный наивной прелести взгляд девушки с полотна О. Ренуара гармонирует со звучанием голоса певицы, в интонациях которого прочитываются робость, смущение, простота и внутренняя чистота героини. По мере музыкального развития в интонациях Мими появляется больше света и тепла. Она рассказывает о своей любви к цветам, весне, солнечному свету, и ее образ начинает сиять, словно сама героиня олицетворяет пробуждающуюся природу. В этот момент зрительный ряд сменился на более яркие и радостные образы. Удачным выбором студентов стала картина «Весна» Э. Мане с отраженным в ней торжеством красоты и женственности: юная девушка, словно сама весна, окружена цветами. Этот образ напрямую перекликается с образом Мими, которая в музыке Дж. Пуччини становится поэтическим символом жизни и любви. Студенты, вслушиваясь в пение певицы, с увлечением дополняли звучащий рассказ Мими картинами импрессионистов. «Женщина с розой» К. Коро подчеркнула нежную мечтательность героини, «Женщина с зонтиком» К. Моне, наполненная светом и устремленная ввысь, отразила восторженное ожидание счастья. Городские пейзажи К. Писарро, К. Моне (например, «Бульвар Капуцинок»), пронизанные игрой света в воздухе Парижа, были выбраны как напоминание того, что героиня живет в шумной богемной среде, оставаясь в ней тихим и скромным цветком. В финале арии голос певицы становится мягче, прозрачнее, будто признание Мими тает в воздухе, оставаясь едва уловимым эхом. Студенты выбрали картины Б. Моризо: «Девушка в белом платье», «Девушка в саду», «Молодая женщина». Эти картины объединяет состояние задумчивости, тихой грусти, погруженности в мир собственных мыслей. Легкость мазка и светлая колористическая гамма картин создают ощущение чистоты и одновременной хрупкости, зыбкости откровения, которое, едва коснувшись сердца, уже начинает таять и исчезать, оставляя поэтический след.

Творческие задания по визуализации музыкального звучания оказались эффективны для погружения студентов в эмоционально-смысловой контекст произведений и анализа эмоционального строя музыкально-поэтических образов в

китайских и европейских вокальных произведениях с учетом своеобразия их культурных традиций.

Третий этап – *художественно-исполнительский* – решал задачу развития способности студентов к исполнительской интерпретации эмоционально-смыслового контекста произведения на основе вокально-технических и сценических умений, актуализации эмоционально-личностного и художественного опыта.

Данный этап методики проводился в 6 семестре в рамках дисциплины «Концертно-исполнительская практика». Задачи дисциплины связаны с овладением студентами основами актерского мастерства, вокальной техникой исполнения произведений. Материалом дисциплины являются фрагменты из наиболее популярных опер китайских и европейских композиторов, а также китайские художественные песни и романсы европейских композиторов.

Нашей задачей в рамках реализуемой методики являлось акцентирование внимания студентов на важности дифференцированного подхода к исполнению музыки разных культурных традиций. Приведем примеры работы в этом направлении на данном этапе нашей методики.

Дифференциацию методов в подготовке к исполнению китайских и европейских произведений мы осуществили на уровне анализа развития музыкально-поэтического образа вокальных произведений.

Тесная связь музыки с художественной и поэтической символикой оказывает серьезное влияние на методику обучения вокалу в Китае. Работа над освоением эмоционально-смыслового контекста произведения начинается не с нот, а с чтения текста, его вдумчивого произнесения с полным голосом, дыханием и четкой артикуляцией. Текст вокального произведения делится на логические и эмоциональные отрезки, анализируется смысл каждого фрагмента, выделяются ключевые эмоциональные точки, интонационно прорабатываются эмоциональные оттенки всей ткани произведения. На материале поэтического текста прорабатываются певческое дыхание, артикуляция, тембровая окраска. Такой подход формирует способность воспринимать текст как живую ткань

эмоционального высказывания. Лишь после детальной проработки текста и понимания эмоциональных нюансов поэтических образов-метафор, заключенных в нем, происходит переход к собственно пению – созданию звучащих образов, где мелодия и текст соединяются, усиливая друг друга.

Для китайской традиции вокального исполнительства характерна свобода индивидуального эмоционально-образного прочтения исполнителем художественно-поэтических метафор, составляющих смысловую основу вокальных произведений. В рамках этой традиции, закрепившейся с древнейших времен, исполнитель наделяется свободой индивидуального прочтения музыкально-поэтического образа.

Для работы над китайскими произведениями мы применяли *метод эмоционального моделирования*, направленный на освоение нюансов развития музыкально-поэтического образа.

Студентам давалось творческое задание с помощью собственных рисунков или компьютерной графики создать цветовую композицию, отражающую изменения в звучании музыкально-поэтических интонаций: выявление градаций в выражении эмоции (например, от бледно-зеленых оттенков, отражающих спокойствие и гармонию, до темно-синих, выражающих печаль, разлуку и пр.), выделение кульминаций и моментов затишья, всплесков эмоций и эмоциональных пауз.

Приведем пример работы над китайской художественной песней «Три прощания у Янгуаня».

Текст песни восходит к танской поэзии и наполнен образами-символами: ива, вино, весенняя трава, горы, воды, павильон, лодка. Эти образы несут историко-культурные ассоциации, этические представления, воплощают особый тип национального художественного мышления. Ключевой мотив – разлука с другом, уходящим в дальние края. Она наполнена философской печалью, восточной сдержанностью. Эмоции передаются не прямо, не через открытое выражение утраты, а через намеки, символы, метафоры. Скорбь преломляется через сдержанность, мягкость, едва уловимую надежду. Разлука здесь – уже не только личный опыт героя, но и универсальный мотив, отражающий течение времени,

изменчивость жизни, сложность человеческих отношений, укорененных в глубинных культурных и психологических традициях [45, с. 179].

Далее со студентами проговаривались смыслы поэтических образов песни. В китайской поэзии разлука с близким человеком часто воплощается через природные образы – уходящие вдаль дороги, переправы, реки, мосты, рассвет или закат. Так, путь друга, удаляющегося в дальние края, символизирует неизбежность жизненного движения и перемен, одновременно – расстояние, которое невозможно преодолеть физически, но которое можно ощутить эмоционально. Вода, река или течение – традиционная метафора судьбы и временности человеческого бытия. Она олицетворяет как физическое расстояние между людьми, так и эмоциональную глубину разлуки. В стихах Ли Бо и Ду Фу часто встречаются мотивы расставания на переправе или на берегу реки: вода, уносящая дружбу и общие воспоминания, становится символом печали и неизбежности перемен.

В процессе обсуждения значений поэтических символов студенты пришли к выводу, что поэтическая метафора разлуки в песне «Три прощания у Янгуаня» объединяет личное и универсальное. Образ разлуки позволяет создать художественное пространство, где физическая дистанция между людьми отражает эмоциональное и философское измерение разлуки. Использование природных символов – дорог, рек, мостов, рассвета и заката – позволяет автору и исполнителю передать глубину восточной сдержанности, философской печали и уважения к неизбежности жизненного пути. В этом смысле образ разлуки становится ядром выразительности произведения, и эмоциональной, и эстетической. Он связывает литературную традицию с вокальной культурой, со сценическим воплощением, и эти три пласта перестают существовать порознь, складываются в единое целое.

Эмоционально-смысловой контекст песни «Три прощания у Янгуаня» насыщен этими символами. Автор и исполнитель через них передают глубину восточной сдержанности, философскую печаль и уважение к тому, что жизненный путь неизбежен, что расставание – часть этого пути.

Учитывая эту символику и внимая эмоционально-смысловым нюансам текста, студент создал слайд-фильм, в котором отразил эмоциональный план песни.

Первая часть песни и первый эпизод. Герой провожает друга в дорогу, и это начало пути, неопределенность, тихая тревога. На слайде небо в зелено-голубых тонах раннего утра, вдали силуэты гор, очертания заставы, узкая дорога уходит вглубь. Две фигуры: один готовится к отъезду, другой склоняется вперед, словно хочет сказать что-то важное. Холодные, приглушенные цвета, пронизанные мягким рассеянным светом, и сдержанное, без резких акцентов звучание голоса передают сдержанную печаль, внутреннюю неподвижность момента.

Следующий эпизод. На слайде появляется изображение извилистой дороги, уходящей вдаль. Она постепенно сужается и растворяется в легкой утренней дымке у линии горизонта, по обеим сторонам расположены редкие деревья, подчеркивающие открытость пространства и одиночество пути, а фигура путника теряет четкость, словно растворяясь в воздушной перспективе. Цветовая палитра остается в холодных утренних тонах, однако в ней усиливаются светлые, размытые, полупрозрачные оттенки, мягкое мерцание света, плавные цветовые переходы, создающие ощущение текучести времени. В вокальном звучании этот образ передается плавными, протяженными фразами, что позволяет передать ощущение предстоящего пути, уходящего за горизонт, и времени, утекающего вместе с ним.

Вторая часть песни. На слайде узкий мост через спокойную, но глубокую реку. Вода течет медленно, отражает небо и стоящие на мосту фигуры. Один герой уже на середине моста, другой остался позади. Их разделяет водная гладь, граница между состояниями, между этапами жизни. Цвета постепенно теплеют. К холодным утренним оттенкам добавляются золотистые, охристые, мягкие. Время движется, напряжение нарастает. В вокальной линии появляются динамические подъемы и внутренние акценты.

Следующий эпизод. На слайде закатный пейзаж: небо в охристо-бордовых, багряных тонах, переходящих в фиолетово-красные. Солнце опускается к горизонту, растворяется в дымке, и вместе с ним уходит время. Две фигуры на переднем плане, уже далеко друг от друга: увеличение дистанции усилено светом заката, длинными тенями, разрезающими пространство. Звучание голоса

замедляется, фразы утяжеляются, становятся сдержанными, выражая принятие неизбежного.

Финальная сцена слайд-фильма – закатная тишина и пустота, символизирующие неизбежность произошедшего и завершение истории.

Продумывание эмоционального плана и его визуализация в цвете требуют глубокого анализа музыкально-поэтической ткани. Студенты учатся слышать нюансы динамики, ритма, интонации, воспринимать их как выразительные средства. Цветовые и словесные ассоциации помогают погрузиться в материал глубже, на уровень эмоционально-образного восприятия. Составление эмоционального плана развивает не только исполнительские навыки, но и художественное мышление, интерпретационную свободу, а также формирует способность к личностному восприятию, к собственной интерпретации содержания произведения.

Подобные задания помогают студентам учиться связывать художественную символику с личным эмоциональным опытом. Каждый зрительный образ становится для них своеобразным «ключом» к внутреннему переживанию. В результате музыка перестает быть абстрактной: она становится личной историей, наполненной живыми чувствами исполнителя.

Сравнивая китайскую и европейскую традиции, мы отмечали, что для выразительного исполнения европейских произведений текст так же важен, как и в китайской традиции. Однако текст рассматривается не как поэтический символ, а как отражение драматического действия, переживаний и поступков героя. Многие европейские оперы создаются по мотивам выдающихся литературных произведений. Однако оперные либретто значительно упрощают текст, акцентируя в основном его драматическую составляющую. Китайские певцы, основываясь только на тексте арий героев европейских опер, зачастую дают поверхностную трактовку их эмоциональных состояний, не отражая сложность и противоречивость чувств, заложенных в их образах.

В этой ситуации метод работы с текстом получает иное направление. Для эмоционально выразительного исполнения арий из европейских опер важно

понимание мотивации персонажа, внутренних противоречий и сложных переплетений в его чувствах. Для этого недостаточно изучения текста конкретной арии, но необходимо обращение к литературному первоисточнику, знакомство с литературным прототипом. Например, исполнение арии В. Ленского из оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин» («Что день грядущий мне готовит») предполагает не просто печаль в сдержанном благородном выражении (как это часто звучит в исполнении китайских студентов-вокалистов), но сложное переплетение отчаяния, надежды, светлых воспоминаний и трагических предчувствий. Чтобы выразить переживания этого персонажа, необходимо понимать всю подоплеку событий и нравов того времени, характер героя. В связи с этим при работе над ариями европейских композиторов китайским студентам необходимо глубокое изучение литературного первоисточника.

В работе со студентами над исполнительской интерпретацией эмоционально-смыслового контекста европейских произведений мы применили *метод создания эмоциональной партитуры* произведения (разработан В. Г. Ражниковым [118]). Если метод эмоционального моделирования направлен на погружение вокалиста-исполнителя в нюансы многослойного символического значения образов в китайском произведении, то метод создания эмоциональной партитуры направлен на анализ средств музыкальной выразительности, примененных композитором для выражения музыкальных эмоций. Эмоциональный план фиксируется с помощью оттенков разных цветов в самом нотном тексте, что наглядно обозначает смену эмоций, заложенную композитором в музыкальной форме. Возникает своеобразный «покадровый» анализ эмоциональной драматургии произведения.

Приведем пример решения творческого задания с применением метода создания эмоциональной партитуры в работе над арией Розины «Я так безропотна» из оперы Дж. Россини «Севильский цирюльник». Задание было выполнено с помощью компьютерной графики как динамическая цветовая композиция, наложенная на нотный текст арии. С помощью разных цветов и их оттенков было наглядно представлено эмоциональное развитие арии. Во вступлении использовались светлые и прозрачные оттенки – жемчужно-розовый, светло-

голубой и нежный кремовый, символизирующие юношескую непосредственность, внешнюю мягкость и изящество, что соответствовало кантиленному характеру музыки вступления. По мере развития музыкального материала в палитру вводились более насыщенные зеленые и золотистые оттенки, передающие пробуждение внутренней решимости, что соотносилось с усложнением и орнаментированием вокальной линии. В центральных эпизодах эмоциональная энергия и решительность передавались с помощью динамичных фиолетовых и малиновых оттенков, акценты в интонациях отмечались рубиново-красными линиями. Кульминационные моменты были отмечены максимально насыщенными цветами: контрасты красно-золотых и темно-пурпурных оттенков обозначали в нотном тексте пик экспрессии. В заключительных разделах цветовая палитра снова смягчалась приглушенными бежевыми, персиковыми оттенками, пришедшими на смену наивному розово-кремовому тону вступления – возврат к исходной уравновешенности, но в новом качестве.

Дифференциация методов, используемых для анализа эмоционального развития в китайских и европейских произведениях, позволяет студентам глубже понять различие в способах прочтения и интерпретации эмоционально-смыслового контекста произведений разных культурных традиций. Работа с текстом китайских вокальных произведений настраивает на проникновение в глубину поэтических метафор для их вариативной трактовки в исполнении. Постижение текста европейского произведения воспитывает способность к актерскому вживанию в роль и пониманию внутренней эмоциональной жизни героя.

Дифференциация методов была осуществлена и при подготовке к сценическому исполнению китайских и европейских произведений – в работе над сценическими жестами вокалистов.

В работе над китайскими произведениями использовался метод художественно-образной визуализации. В традиционном китайском вокале, уходящем корнями к театру сицзюй, функцию визуализации эмоционально-смыслового контекста выполняют канонизированные символические движения, раскрывающие эмоции героя и смыслы происходящего в сценической ситуации.

На практических занятиях студенты осваивали систему жестов, разработанных для пекинской оперы Мэй Ланьфанем. В творческих заданиях студенты учились применять эти жесты в процессе исполнения арий из китайских опер.

Приведем в пример сцену и арию Му Гуйинь (легендарной женщины-воительницы) из пекинской оперы «Му Гуйинь возглавляет войско».

В начале сцены Му Гуйинь обдумывает стратегический план боевого сражения. Музыка здесь звучит величаво, спокойно, уверенно, отражая внутреннюю собранность. Для выражения сосредоточенности и внутренней гармонии героини студентка выбрала соответствующий жест (по системе Мэй Ланьфана): корпус немного наклонен вперед, руки чуть вытянуты вперед, ладони раскрыты, взгляд прямой. Этот символический жест раскрывает характер героини: уверенная, собранная, волевая женщина.

Далее на протяженные вокальные фразы накладывается партитура условных жестов, добавляющих штрихи к образу героини: плавные, медленные движения кистей, размеренные шаги символизируют дисциплину, четкость мыслей. Голос и пластика, состоящая из символических жестов, объединены в единое эмоционально-смысловое целое.

Динамическое развитие музыкальной линии приводит к кульминации: Му Гуйинь объявляет о решении возглавить войско. Для этого момента был выбран жест, который в системе Мэй Ланьфана называется «взятие власти»: корпус слегка разворачивается, руки уходят в стороны или вверх, ладони раскрыты – в одном движении зафиксированы готовность к действию и принятие ответственности. Меняется мимика: взгляд становится напряженным, брови приподняты, губы сжаты. Резкие, точные движения кистей совпадают с музыкальными акцентами, передавая решимость героини.

Следующая более мощная кульминация наступает, когда героиня получает согласие командовать войском и обращается к солдатам. Музыка здесь резко меняется: яркая, энергичная, с мощными акцентами и быстрыми фразами, без передышки. Для этого фрагмента был выбран жест «повелительница поля боя»: корпус активно раскрывается, руки уходят вверх, ноги устойчиво расставляются в

стороны, кисти напряжены в решительных движениях. Жест передает воинскую силу, харизму лидера и стратегическую решимость. Образ дополняют тонкие движения головы и плеч, которые говорят о концентрации и о готовности мгновенно принять решение.

После кульминации музыка постепенно затихает и успокаивается, мелодическая линия приобретает мягкость и протяженность. Для этого фрагмента был избран жест «успокоение духа»: руки мягко опускаются вдоль корпуса, который слегка наклонен вперед, взгляд устремлен вниз или на землю – все выражает внутреннее равновесие, завершение активного действия. Медленные, плавные движения кистей и корпуса создают ощущение гармонии, внутреннего успокоения, и все это ложится на тихую завершительную музыкальную линию, словно возвращая зрителя к исходной точке, но уже с другим пониманием сцены. Завершение музыкальной линии находит визуальное выражение в умиротворенной позе.

Освоению студентами системы жестов Мэй Ланьфана помогают их поэтические названия (в данной арии: «повелительница поля боя», «успокоение духа» и пр.). Образные метафоры в названии жестов ориентируют исполнителя в сменах эмоциональных состояний персонажа в процессе развития. Владение жестовой символикой – важная часть работы над сценическим образом в китайской опере. Через символику жестов зрители воспринимают весь спектр внутренних переживаний героя. Получается многослойный, выразительный художественный образ, который возможен именно в традиционной китайской опере.

В работе со студентами над сценическим воплощением арий из европейских опер был применен метод перекодирования (разработан Д. Б. Кабалевским). Метод направлен на буквальный «перевод» музыкальных образов на язык других искусств: живописи, поэзии, хореографии. В отличие от метода опоры на жест-символ, метод перекодирования предполагает естественность движений, соответствующих характеру музыки. Такой «перевод» музыкальных интонаций на язык пластики может представлять своеобразный практический анализ музыкальной композиции, наглядно демонстрируя ее структуру.

Одним из наиболее удачных примеров применения метода перекодирования стала работа студентки над арией Виолетты «Всегда свободна» из оперы Дж. Верди «Травиата». Эта ария представляет собой сложный синтез блестящей вокальной виртуозности и глубокой драматической конфликтности. Героиня, которая до этого привыкла к жизни в кругу светских развлечений, оказывается в переломной точке: впервые перед ней встает вопрос выбора между привычной свободой и новым чувством любви, внезапно ворвавшимся в ее жизнь. Именно поэтому музыкальная ткань арии насыщена контрастами: стремительные пассажи и блеск колоратурного письма сталкиваются с лирическими эпизодами, полными нежности и сомнения.

Перекодирование интонационного содержания музыки на язык пластики позволило студентке яснее осознать и прочувствовать драматическую суть этой арии. Первые такты арии с легкими, стремительными, радостными пассажами студентка сопровождала свободной широкой жестикуляцией: руки делали плавные, но энергичные движения, словно распахивая пространство и передавая ощущение вихря светской жизни. Далее, в эпизодах, передающих зарождающееся чувство любви, пластический язык менялся: студентка прижимала руку к груди, словно охраняя новое чувство, ее движения становились сдержанными: легкое прикосновение пальцев к лицу, медленное опускание рук, мягкий поворот корпуса – героиня как бы примеривала новые ощущения. В финале арии решительные виртуозные пассажи сопровождаются столь же решительными жестами. Однако эти жесты теряют свою первоначальную естественную легкость, выражая лишь кажущееся торжество свободы.

Метод перекодирования предполагает точное следование за интонационным развитием, а потому и несколько утрированные движения. Однако выполнение творческого задания с использованием этого метода позволило студентке «прожить» внутренний конфликт героини, воплощая в жестах весь сложный эмоциональный спектр арии: от легкости и блеска к сомнению и нежности, от внутренней борьбы к кажущемуся торжеству свободы. В концертном исполнении арии студентка использовала лишь наиболее выразительные жесты из

разработанной на занятии пластической палитры, но эти жесты были использованы осмысленно и сделали исполнение арии эмоционально достоверным.

Использование метода перекодирования в подготовке к исполнению арий из европейских опер позволяет китайским студентам через телесную пластику углубиться в эмоционально-смысловой контекст произведения, войти в роль персонажа, а также помогает снять зажимы, развить чувство свободы и артистичность в сценическом движении.

В целом использованные методы, связанные с визуализацией музыкальной образности и эмоционального развития музыкальных композиций, оказались полезны для студентов педагогического университета, нацеленных в дальнейшем на преподавание музыки в общеобразовательных школах. Творческие задания, в которые были вовлечены студенты в процессе реализации методики, познакомили их с различными способами практического анализа произведений, которые они могут применить в своей будущей педагогической деятельности. Рисование музыки, создание слайд-фильмов, пластические импровизации, музыкальные театрализации, вербальное фантазирование в размышлениях о характерах и действиях героев произведений – эти приемы на материале произведений школьной программы могут заинтересовать школьников, стать стимулом для более углубленного погружения в изучаемые музыкальные произведения.

Наблюдения за студентами ЭГ в процессе реализации методики показали заметный результат в освоении эмоционально-смысловых контекстов разучиваемых произведений. В процессе работы над европейскими произведениями студенты сами стали интересоваться историей их создания, а в работе над китайскими произведениями стали внимательнее подходить к поэтической символике в их текстах. Дифференциация методов в работе над исполнением китайской и европейской музыки наметила тенденцию к развитию умения у вокалистов свободного перехода от одного способа интерпретации к другому: от погружения в метафорическое многослойное пространство образа-символа к развитию эмоциональной драматургии драматического действия.

2.3. Итоговая диагностика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися китайских вузов

Итоговая диагностика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения проводилась в конце учебного года (в июне 2025 года) у тех же студентов, которые участвовали в проведении начальной диагностики. Прежним осталось количество студентов: по 75 студентов в составе ЭГ и КГ.

Целью контрольного этапа опытно-экспериментальной работы являются определение и сравнительный анализ уровней освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения, выявленных в процессе начальной и итоговой диагностики у студентов-вокалистов, обучающихся в Консерватории музыки и танца педагогического университета Цзуньи.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- осуществление итоговой диагностики;
- сопоставление результатов начальной и итоговой диагностики, обработка полученных результатов;
- изложение выводов о продуктивности методики освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения китайскими студентами-вокалистами.

Проведение диагностических заданий было осуществлено на зачетных занятиях курсов «Художественный анализ музыкальных шедевров» и «Концертно-исполнительская практика». Мы выборочно посетили отчетные концерты студентов третьего курса, проанализировали выставленные оценки за экзамен по вокалу. Также были выборочно посещены индивидуальные занятия студентов и проанализированы записи в индивидуальных журналах, предоставленные педагогами вокала (Лю Ли, кандидат наук, доцент, Се Цинь, кандидат наук, преподаватель, Лю Цзин, доктор вокальной музыки, доцент, Бан Лимей, магистр, профессор).

Диагностические задания итогового этапа опытно-поисковой работы были проведены по критериям и показателям, которые применялись и на начальном

этапе. Использовались те же диагностические методики, но с другим музыкальным материалом.

Так, для задания по первому показателю *образно-содержательного критерия* были отобраны произведения, которые осваивались студентами на разных предметах за третий год обучения: ария Амнерис «Ненавистная соперница ускользнула от меня» из оперы Дж. Верди «Аида», ария «Пусть она верит» из оперы Дж. Пуччини «Девушка с Запада», ария Памины «Ах, я чувствую, что любовь ушла» из оперы В. А. Моцарта «Волшебная флейта», ария Лючии «В безмолвии властвовала тьма» из оперы Г. Доницетти «Лючия ди Ламмермур», ария Вертера «Зачем ты пробуждаешь меня?» из оперы Ж. Массне «Вертер», ария Бань Чжи Жуй «Не успела» из оперы Лю Ци «На пути к борьбе с бедностью», ария Хуан Цигуана «Поднимаю голову, гляжу на темное небо» из оперы Луань Кая «Узел единого сердца», ария Сунь Мэйнян «Взгляд в сторону родины» из оперы Ли Юньтао «Казнь сандаловым деревом», ария Хайтан «Безжалостный ветер и дождь» из оперы Луань Кая «Горы Имэн», ария доктора Хуна «Наступает час последнего прощания» из оперы Инь Цина «Долгий поход».

Критерии оценивания заданий были те же, что и на начальной диагностике. В процессе анализа выполнения диагностического задания были отмечены следующие моменты. Студенты ЭГ давали наиболее точные ответы по тем произведениям, которые рассматривались на групповых занятиях в рамках реализации разработанной нами методики. Однако и в произведениях, которые рассматривались не на таком уровне углубления в нюансы эмоционально-смыслового контекста, у студентов ЭГ были достаточно точные ответы. Студенты КГ отвечали на вопросы викторины в целом менее точно, чем студенты ЭГ, давали приблизительные характеристики эмоционально-образному содержанию прослушиваемых фрагментов арий, путали названия опер и фамилии композиторов. Точнее всего были ответы по тем произведениям, которые студенты КГ разучивали на индивидуальных занятиях вокалом.

По второй музыкальной викторине, однотипной викторине начального этапа (направленной на выявление у студентов способности к адекватному восприятию

и распознаванию музыкальных эмоций, их вербальной характеристике), большинство студентов ЭГ также продемонстрировали высокий уровень в ответах.

При подборе музыкального материала к данной викторине мы, как и в начальной диагностике, использовали идею диагностического задания Д. К. Кирнарской «Музыкальный пасьянс». Студенты должны были определить эмоциональный тон фрагмента из китайской оперы, а затем подобрать ему пару из произведения европейского автора, звучащего с аналогичной эмоцией. Мы включили в анкету вокальные произведения, которые знакомы студентам по упоминаниям в музыкально-теоретических дисциплинах, но не входили в учебный репертуар предметов «Художественный анализ музыкальных шедевров» и «Концертно-исполнительская практика». В связи с этим музыкальная викторина ставила студентов КГ и ЭГ в равные условия.

Были выбраны следующие пары китайских и европейских произведений, сходных по эмоциональному тону:

Стойкость в страдании: ария Си-эр «Я хочу жить» из оперы «Седая девушка» и ария Тоски «Я жила искусством» из оперы Дж. Пуччини «Тоска». В китайской арии Си-эр выражает желание жить вопреки невзгодам, вокальные линии насыщены напряжением и драматизмом, но сохраняют устойчивость и контроль. В арии Тоски звучат отчаяние и молитвенная просьба к Богу, но эмоциональное выражение героини остается благородным, с внутренним светом и достоинством. Студенты должны почувствовать умение человека сохранять внутреннюю стойкость и самоконтроль перед лицом страдания, уловить контраст между драматической силой мелодии и внутренним спокойствием героя.

Тоска, боль утраты: ария Чжао Ву «Дождь все сильнее и сильнее» из оперы «Сирота из рода Чжао» и Ария Виолетты «Простите навечно о счастье мечтания» из оперы Дж. Верди «Травиата». В обеих ариях героини сталкиваются с потерей, прощанием и эмоциональной пустотой. В китайской арии усиливающийся дождь символизирует внутреннюю печаль, мелодическая линия медленно разворачивается, создавая атмосферу подавленности и грусти. В опере Дж. Верди Виолетта выражает прощание с прошлым и смирение перед судьбой, ее голос

передает эмоциональную отрешенность. Студенты должны уловить глубокую печаль, тоску и эмоциональную уязвимость, почувствовать, как музыкальные средства усиливают драматический эффект текста.

Сила любви: Ария Шуй Хунлянь «Любить тебя в этой и в будущей жизни» из оперы «Баллада о Великом канале» и ария Чио-Чио-Сан «В один прекрасный день увидим мы» из оперы Дж. Пуччини «Мадам Баттерфляй». В китайской арии любовь воспринимается как вечная связь душ, мелодическая линия плавная и мягкая, передающая внутреннее тепло и силу эмоции. В итальянской опере Чио-Чио-Сан передает ожидание и веру в возлюбленного, ее голос звучит нежно и проникновенно. Студенты должны уловить теплоту, преданность и эмоциональную глубину любви, где музыка передает не только чувства, но и духовное величие героев, способность их эмоций преодолевать временные и жизненные трудности.

Результаты викторины показали, что студенты ЭГ уверенно определили схожие по эмоциональному тону китайские и европейские арии. Так, ария Сизэр и ария Тоски были практически всеми студентами объединены в пару. Многие подтвердили свой выбор, сделав пометки в опросных листах: обе арии «передают страдание, но с внутренним достоинством», «звучат как молитва души, ищущей света». Студенты использовали слова «свет», «вера», «стойкость», т. е. эмоционально окрашенные понятия, выходящие за рамки простого описания сюжета.

Уверенно были объединены в пару фрагменты из арий Чжао Ву и Виолетты. В пометках встречались записи: «в обеих ариях боль звучит тихо, как будто человек уже примирился с судьбой», «дождь и угасающий голос символизируют уход жизни». Эти ответы показали, что студенты не только слышат эмоциональные оттенки, но и способны передать их словами, связывая музыкальные средства с конкретным внутренним состоянием. Многие уловили сходство арии Шуй Хунлянь и арии Чио-Чио-Сан по характеру эмоций. В опросных листах мы встретили пометки, где студенты описывали их эмоциональное сходство через такие выражения, как «чистая вера в любовь», «ожидание, наполненное надеждой», «светлая грусть». По дополнительным записям в анкетах видно, что этот выбор был

осознанным: студенты обращали внимание на плавные мелодические линии, длительные фразы и мягкое динамическое развитие. Несколько участников отметили даже сходство «дыхания фразы» и «тембровой теплоты» вокальных партий, что говорит о формировании у них более тонкого слухового анализа эмоционального содержания произведений.

У студентов КГ динамика в распознавании музыкальных эмоций (особенно в европейских произведениях) оказалась не столь ярко выраженной. Задание по объединению китайских и европейских произведений в пары по схожему эмоциональному тону студенты КГ выполняли, основываясь на субъективных ощущениях, часто допуская ошибки и не делая пояснений в обосновании своего выбора.

Таблица 5. Результаты выполнения диагностических заданий по образно-содержательному критерию у студентов ЭГ и КГ (итоговая диагностика)

Студенты в ЭГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	39	27	9
100 %	52 %	36 %	12 %
Студенты в КГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	18	39	18
100 %	24 %	52 %	24 %

Для диагностики ассоциативно-образного восприятия средств выражения музыкальных эмоций в пении (первый показатель эмоционально-рефлексивного критерия), как и на начальном этапе, использовались диагностические задания О. Ю. Соловьяновой «Образная вокализация» [125].

Характеристику владения певцом определенной вокальной техникой нужно было обобщить, придумав образное сравнение полученному качеству звучания.

Так, во фрагменте арии Ксеркса «Листья нежные, густые» из оперы Г. Ф. Генделя «Ксеркс» в исполнении Филиппа Жаруски внимание студентов акцентировалось на тембральной окрашенности звучания.

Во фрагменте арии Памины «Ах, я чувю, что исчезло» из оперы В. А. Моцарта «Волшебная флейта» в исполнении Луизы Олдер студентам предлагалось

подобрать образную характеристику качеству интонирования вокалиста и выстраивания звуковысотного движения.

Во фрагменте арии Изабеллы «Жестокая судьба» из оперы Дж. Россини «Итальянка в Алжире» в исполнении Чечилии Бартоли студентам необходимо было подобрать образное сравнение для характеристики звукообразования (свобода, опора звука).

Во фрагменте арии Ленского «Куда, куда вы удалились» из оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин» в исполнении Сергея Лемешева обучающимся предлагалось подобрать образное сравнение для характеристики резонансной наполненности и пространственности звучания.

Задания оценивались по тем же критериям, как и на начальном этапе.

Анализируя ответы студентов, связанные с ассоциативно-образным восприятием средств выражения музыкальных эмоций в пении, отметим их более высокий уровень у студентов ЭГ, по сравнению с начальным этапом.

Так, при восприятии тембральной окраски во фрагменте арии Ксеркса «Листья нежные, густые» в исполнении Ф. Жаруски студенты ЭГ чаще использовали точные и развернутые образные характеристики, связанные с тонкой звуковой материей и светотеневой палитрой звучания: «хрупкое серебристое мерцание», «прозрачный шелк звука», «светящаяся вибрация тембра».

В задании по арии Памины «Ах, я чувю, что исчезло» в исполнении Л. Олдер заметно возросла точность ассоциаций, связанных с интонационной линией. Студенты ЭГ стали описывать звуковысотное движение как процесс внутреннего переживания: «ломкая линия надежды», «затухающий вздох фразы», «неустойчивое стремление вверх», подчеркивая связь между интонацией и эмоционально-психологическим состоянием.

При анализе арии Изабеллы «Жестокая судьба» в исполнении Ч. Бартоли у студентов ЭГ значительно чаще появлялись образы, отражающие специфику звукообразования и опоры дыхания: «упругий поток звука», «собранный энергия голоса», «свободно направленная звуковая струя». В отличие от начального этапа,

где преобладали поверхностные оценки («громко», «сильно», «чисто»), теперь наблюдается стремление соотнести образ с техническим приемом пения.

Во фрагменте арии Ленского «Куда, куда вы удалились» в исполнении С. Лемешева студенты ЭГ пытались передать резонансную наполненность и акустический объем звучания. У них получались такие образы: «звук, растворяющийся в пространстве», «удаляющееся эхо чувства», «воздушная перспектива голоса».

В итоге студенты ЭГ показали не только количественный рост ответов высокого уровня, но и качественное усложнение образных ассоциаций. Они стали точнее, многослойнее и напрямую связаны с конкретными средствами вокальной выразительности: тембром, интонацией, звукообразованием, резонансом.

В ЭГ количественные изменения оказались существенными: доля ответов высокого уровня заметно выросла. На начальном этапе такие ответы были единичны, а на контрольном высокий уровень стал устойчиво доминирующим.

В КГ, напротив, существенной динамики не выявлено. Важно уточнить, что со студентами КГ не проводились специальные развивающие задания, направленные на формирование ассоциативно-образного восприятия средств вокальной выразительности, как в ЭГ. В рамках учебного процесса студенты КГ ограничивались традиционным прослушиванием и общим обсуждением произведений.

Для диагностики эмпатийной вовлеченности в восприятие эмоционального развития музыкально-поэтических образов использовалось диагностическое задание Л. В. Школяр, как и на начальном этапе [198]. Музыкальный материал: ария Дон Жуана «О, подойди к окну» из оперы В. А. Моцарта «Дон Жуан» и ария Чэн Ина «У меня больше нет сил идти дальше» из оперы Лэй Лэя «Сирота из рода Чжао».

Результаты выполнения данного творческого задания выявили значительные различия между студентами ЭГ и КГ как в уровне восприятия эмоционального развития музыкального произведения, так и в способности выразить его внутреннее содержание с помощью изобразительных средств. Студенты ЭГ показали более высокую степень осознанности и внутренней вовлеченности в процесс эмоционального развития музыки, их рисунки отличались целостностью замысла,

логикой развития и соответствием динамике музыкальной формы. Работы студентов КГ, напротив, чаще носили случайный, описательный характер, отражая лишь общее настроение без попытки выявить внутренние контрасты и кульминационные точки.

Так, при интерпретации в рисунке эмоционального развития арии Дон Жуана «О, подойди к окну» из оперы В. А. Моцарта «Дон Жуан» студенты ЭГ сумели передать тонкую лиричность и чувственную изысканность музыкального звучания через живописные средства. В их рисунках преобладали плавные линии и мягкие цветовые переходы – от холодных голубых и серебристых тонов к теплым золотисто-розовым, что символизировало постепенное раскрытие чувства, внутренний диалог героя между страстью и нежностью. Некоторые студенты обозначили музыкальные кульминации более насыщенными цветами, усиливая контраст между внешним спокойствием и внутренним эмоциональным напряжением. В названиях работ встречались формулировки: «Ночная серенада», «Трепет ожидания», «Тихий зов», которые демонстрировали способность осмыслить эмоциональную интонацию музыки и визуализировать ее в рисунках.

Рисунки студентов КГ в большинстве случаев ограничивались одноцветной композицией или не имели четкой корреляции с музыкальной динамикой. Цветовые решения были статичны, без отражения развития музыкального действия. Многие студенты передавали лишь общее впечатление – «спокойно», «мягко», – что указывало на недостаточное умение анализировать нюансы эмоционального развития произведения.

При прослушивании арии Чэн Ина «У меня больше нет сил идти дальше» из оперы Лэй Лэя «Сирота из рода Чжао» студенты ЭГ показали глубокое понимание трагического характера образа. В их рисунках доминировали приглушенные тона – серо-синие, коричневато-зеленые, бордовые, символизирующие усталость, скорбь и внутреннее истощение. Особое внимание уделялось линии и композиции. Многие изображали наклоненную фигуру, расходящиеся линии, уходящие вниз, или пустое пространство в центре листа – все это говорило об одиночестве и о предчувствии конца. Цветовая динамика у большинства студентов накладывалась

на музыкальную форму: затемненный фон в начале сменялся ярким контрастом в кульминации и плавно угасал к финалу.

Названия рисунков у студентов ЭГ получались выразительными, поэтичными: «Последние шаги», «Усталое сердце», «Тишина перед расставанием», «Затухающий свет». Здесь видны не только понимание эмоционального развития произведения, но и личностная включенность – способность соотнести музыку с собственным эмоциональным опытом. В некоторых анкетах попадались краткие комментарии: «Чувствуется, как герой теряет силы, но сохраняет достоинство», «Музыка будто угасает вместе с дыханием человека». Такие высказывания говорят о том, что у студентов развивается эмоционально-смысловая рефлексия.

Преимущество студентов ЭГ объясняется тем, что в рамках авторской методики на занятиях по «Художественному анализу музыкальных шедевров» и «Концертно-исполнительской практике» они уже выполняли подобные творческие задания, отражая эмоциональное развитие музыкально-поэтических образов через визуальные ассоциации. В ходе таких упражнений у них выработалась способность воспринимать музыку как живой эмоциональный процесс, где движение цвета, линии и формы помогают уловить нюансы в состоянии героя. Регулярное включение таких заданий в учебный процесс привело к привычке визуализировать музыкальные эмоции, переводить их в образную плоскость. В итоге чуткость к эмоционально-интонационным нюансам заметно повысилась, а диапазон выразительных ассоциаций расширился.

Работы у студентов ЭГ получились эмоционально точными, с внутренним единством. В них ощущалось понимание музыкального времени и драматургии: цветовые переходы совпадали с музыкальными кульминациями, линии отражали направление мелодического движения, а общий колорит соответствовал ладовой окраске произведения. Это свидетельствует о развитии у студентов способности не просто эмоционально реагировать на музыку, но и осознанно интерпретировать через визуально-пластические средства эмоционально-смысловой контекст произведения.

Таблица 6. Результаты выполнения диагностических заданий по эмоционально-рефлексивному критерию у студентов ЭГ и КГ (итоговая диагностика)

Студенты в ЭГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	45	27	3
100 %	60 %	36 %	4 %
Студенты в КГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	15	33	27
100 %	20%	44 %	36 %

Итоговая диагностика владения вокальными и сценическими умениями для достижения эмоционально выразительного пения (первый показатель исполнительского критерия) показала следующее.

Было выявлено, что работа, проводимая со студентами ЭГ по анализу эмоционального содержания музыкально-поэтических образов, повлияла не только на выразительность исполнения, но и на совершенствование основных вокально-технических компонентов. В процессе наблюдений и анализа видеозаписей было выявлено, что по мере развития образного мышления технические трудности начинали преодолеваются студентами не изолированно, а как следствие более точного художественного намерения.

В области певческого дыхания это проявилось особенно отчетливо. Если ранее проблемы дыхательной нестабильности были связаны с механическим подходом к фразировке, то в процессе работы над эмоциональным содержанием произведений у студентов сформировалось понимание дыхания как носителя осмысленного движения. Понимание эмоциональной драматургии музыкально-поэтического текста позволило им иначе распределять дыхательные опоры: вдох стал соотноситься не с формальной длиной фразы, а с логическими и эмоциональными границами высказывания. В лирических фрагментах студенты стали объединять более протяженные смысловые блоки, и случайные разрывы музыкальной линии пошли на убыль. В кульминационных эпизодах, напротив, дыхание стало более энергетически насыщенным – звук держался увереннее в моменты эмоционального напряжения. В итоге певческое дыхание у многих

студентов ЭГ перестало быть чисто физиологической функцией и стало осмысливаться как элемент художественного высказывания.

В сфере звукообразования обращение к образно-эмоциональному содержанию произведений помогло более тонко настроить резонансную систему. Стремление создать определенный эмоциональный образ звучания привело к снижению избыточного гортанного напряжения, к более согласованной работе головного и грудного резонатора.

В области интонации произошло преодоление механического воспроизведения мелодической линии. Отношение к поэтическим образам как носителям многослойных значений способствовало более осмысленному (и более точному) интонированию. Постепенно стала преодолеваться монотонность, ранее вызванная формальным отношением к мелодии, обнаружилась более живая, речевая природа вокального интонирования. Студенты научились через интонацию передавать тонкие смысловые оттенки, такие как сомнение, ожидание, внутренний диалог.

Внимание к слову как носителю художественного образа усилило артикуляционную активность, улучшило качество формирования согласных и гласных звуков, особенно в конце слов, где ранее наблюдалась размытость. Точность произношения стала мотивироваться не только требованием разборчивости, но и стремлением к передаче эмоционального состояния героя.

В области тембральных качеств голоса наиболее ярко проявилась связь между образным мышлением и акустической гибкостью исполнения. Понимание логики эмоционального развития произведения позволило студентам ЭГ более осознанно варьировать тембровую окраску в зависимости от художественной задачи. В результате была преодолена однообразность звучания, что было характерно для начального этапа диагностики, появилась тенденция к тембровой дифференциации внутри одного произведения.

У студентов КГ, с которыми также проводилась педагогическая работа в данном направлении, в целом прослеживается положительная динамика по ряду показателей исполнительского критерия, однако она выражена менее последовательно и менее глубоко, по сравнению со студентами ЭГ.

По результатам анализа видеозаписей индивидуальных занятий можно отметить, что у части студентов КГ произошло определенное улучшение в области певческого дыхания: дыхательные опоры стали несколько более устойчивыми, уменьшилось количество случайных прерываний фразы. В то же время у значительной части студентов сохранялась зависимость дыхания от внешней, формальной структуры музыкального материала, без достаточной связи с логикой поэтического текста и его эмоциональным развитием.

В сфере звукообразования в ряде случаев снизилась избыточная зажатость, звучание стало более ровным и контролируемым. Однако данные улучшения носили, как правило, ситуативный характер и не всегда закреплялись в устойчивый навык. У некоторых студентов продолжали проявляться элементы гортанного напряжения и недостаточная координация резонаторной системы.

В области интонирования можно отметить повышение точности воспроизведения мелодической линии и стремление к более выразительной подаче фраз. Вместе с тем смысловые акценты звучали не всегда убедительно, связь между словом и интонацией местами рвалась, не складывалась в цельное звучание. Отдельные фрагменты музыкальной речи оставались монотонными, лишенными нужной гибкости.

Артикуляция речи стала четче, произношение отдельных звуков выравнивалось. Однако артикуляционная выразительность далеко не всегда работала на раскрытие образа, и это обесценивало ее эмоциональный потенциал. Местами по-прежнему страдала четкость окончаний, общий речевой рисунок оставался размытым.

Таким образом, у студентов КГ наблюдается общее улучшение по выделенным позициям исполнительского критерия, что свидетельствует о положительном влиянии педагогической работы. Однако данные изменения в большинстве случаев носят частичный и несистемный характер: ряд ранее выявленных недостатков сохраняется, а взаимосвязь между вокально-техническими средствами и художественно-образным содержанием произведений сформирована в меньшей степени, чем у студентов ЭГ.

Для определения уровня сценических умений у студентов мы использовали, как и на начальном этапе, метод экспертной оценки. Итоговая диагностика проводилась в конце шестого семестра, т. е. совпала с отчетными концертами в вокальных классах и показом фрагментов оперных спектаклей в учебном театре. Мы имели возможность послушать выступления студентов (вживую и в записи), а также присутствовать на обсуждении преподавателями этих отчетных выступлений.

Отметим, что углубление студентов ЭГ в эмоционально-смысловой контекст исполняемых произведений оказало существенное влияние не только на развитие вокально-технических навыков, но и на совершенствование сценических умений, способствуя преодолению выявленных на констатирующем этапе недостатков.

В сфере сценической свободы обращение к внутреннему содержанию музыкально-поэтического образа позволило многим студентам ЭГ сместить фокус внимания с внешнего контроля за своим поведением на сцене на внутреннюю логику переживания роли. Если ранее напряжение было обусловлено стремлением «правильно выглядеть» и соответствовать теоретическим установкам, то в процессе работы над эмоциональным содержанием произведений студенты начинали действовать, исходя из мотивации персонажа. Это способствовало снижению психологической зажатости, так как внимание переключалось с внешнего самоконтроля на проживание образа. В результате движения становились более естественными, исчезала скованность, формировалось ощущение внутренней оправданности сценического поведения, включенности в образ исполняемого произведения.

Углубленное освоение эмоционально-смыслового контекста произведения помогло студентам ЭГ достичь органичного сочетания пения и выразительного движения, понимания жеста как продолжения музыкальной и речевой интонации. Если на начальном этапе движения носили формальный характер и не совпадали с эмоциональной окраской музыки, то в ходе целенаправленной работы студенты стали выстраивать пластическое решение, исходя из внутренней логики образа. Жесты и мимика начали соотноситься с развитием музыкальной фразы,

кульминациями и спадом напряжения. Вокальное исполнение и сценические действия обрели единство и убедительность, которой до этого не хватало.

У студентов ЭГ было отмечено улучшение умений ансамблевого взаимодействия. Понимание общей драматургии сцены и роли каждого участника в ее развитии позволило студентам воспринимать партнеров как соучастников единого художественного процесса, налаживать эмоциональный контакт, проявлять реакцию на действия партнеров, а также согласованность движений, интонаций и сценических пауз. В результате исполнение приобрело характер живого, развивающегося процесса.

У студентов КГ также отмечается определенное улучшение по ряду показателей, однако оно выражено менее отчетливо и носит менее устойчивый характер, по сравнению со студентами ЭГ.

Так, можно отметить, что у части студентов КГ снизилась общая скованность на сцене, движения стали несколько более уверенными, а поведение более организованным. Тем не менее у значительного числа студентов сохранялась внутренняя зажатость, связанная с преобладанием внешнего самоконтроля над опорой на внутреннюю логику переживания образа. В целом у студентов КГ сценические умения выравнивались – работа педагогов дала позитивные результаты. Однако у многих осталось доминирование стремления показать вокальные качества звучания при формальном отношении к содержанию музыкального образа.

Второй показатель – точность передачи эмоционально-смыслового контекста в произведениях разных культур – оценивали по экспертной оценке выступлений на отчетных концертах, как и в начале эксперимента.

В экспертные листы были внесены позиции, связанные с пониманием адекватности эмоционально-смысловой интерпретации музыкального материала.

Оценивание позиций «адекватность интерпретации эмоционально-смыслового содержания китайских произведений» и «адекватность интерпретации эмоционально-смыслового содержания европейских произведений» производилось по тем же критериям, что и на начальном этапе.

Значительная часть студентов ЭГ продемонстрировали высокий уровень по данному показателю.

Особенно это проявилось в отношении исполнения китайских произведений. Экспертами была отмечена у многих студентов ЭГ тонкая работа с тембром и динамикой, позволяющая передавать нюансы эмоциональных состояний через минимальные, но точные изменения звучания – от спокойной созерцательности до скрытого внутреннего напряжения. В области пластической выразительности также была зафиксирована более высокая степень свободы и органичности. Студенты, как правило, используют сдержанные, плавные и внутренне мотивированные движения, соответствующие эстетике китайской вокальной традиции, где доминирует принцип «внутреннего переживания» и недемонстративной выразительности. У студентов высокого уровня сценическая пластика носила осмысленный характер: движение использовалось для выражения символического содержания, усиливая поэтический подтекст произведения.

В сфере актерского воплощения и «проживания» образа также наблюдалась более высокая степень психологической включенности по сравнению с начальным этапом. Студенты стали легче соотносить собственный эмоциональный опыт с содержанием китайских вокальных текстов, основанных на образах природы, философских размышлениях и тонких эмоциональных состояниях. В результате исполнение у многих студентов носило характер внутренне переживаемого состояния, а не внешней демонстрации эмоций.

В целом по результатам итоговой диагностики можно охарактеризовать исполнение студентами китайских вокальных произведений в ЭГ высокой степенью эмоционально-смысловой адекватности, свободой в использовании вокально-технических средств как выразительных ресурсов и органичным единством вокального и сценического компонентов.

У студентов в КГ в целом при достаточно высоком уровне интерпретации китайских вокальных произведений сохранился ряд характерных недочетов, выявленных в начальной диагностике. Несмотря на естественную интонационную

близость к материалу, развитие исполнительских умений носило преимущественно интуитивный и несистемный характер.

Так, в области интонационно-тембровой выразительности сохранилась тенденция к сглаженности звучания и недостаточной контрастности. Как и на начальном этапе, большинство студентов КГ стремились к ровному, «благозвучному» исполнению, избегая резких динамических и тембровых изменений. В результате кульминационные моменты не получали достаточного напряжения и разрешения. Связь между поэтическим текстом и музыкальным развитием реализовывалась фрагментарно: студенты в целом передавали общий эмоциональный тон произведения, не вдаваясь в смысловые нюансы. Тембровая палитра оставалась ограниченной: изменения эмоционального состояния не всегда сопровождалась соответствующей трансформацией звучания, что приводило к однообразию интерпретации.

Несмотря на достаточно точную передачу мелодической линии, интонация нередко оставалась обобщенной: отсутствовала четкая градация интонационных оттенков, связанных с изменением психологического состояния героя, вследствие чего музыкальная речь приобретала характер «сглаженного повествования». Даже при сохранении точности высотных соотношений интонация не всегда становилась носителем смысловых акцентов, а функционировала преимущественно как технически корректное воспроизведение мелодии.

В области пластической выразительности также не наблюдалось принципиальных изменений, по сравнению с начальным этапом. Сценические движения студентов КГ носили ограниченный, часто повторяющийся характер и не отличались достаточной вариативностью. Жесты не всегда соотносились с эмоциональной драматургией произведения и не дифференцировались в зависимости от изменения состояния. Пространственная организация сценического действия оставалась недостаточно продуманной: перемещения по сцене имели эпизодический характер и не формировали целостной линии развития образа. В ряде случаев пластика сохраняла декоративную функцию, не становясь выразительным средством, способным углубить содержание исполнения.

Таким образом, интерпретация китайских произведений у студентов КГ осталась преимущественно на среднем уровне. Студенты держатся за усвоенные модели, не рискуя выходить за их пределы с собственной интерпретацией. Произведения звучат похоже, будто прочитаны по одному шаблону, без учета текста, его скрытых смыслов, культурного контекста. Отсутствие значимых изменений обусловлено тем, что в данной группе не проводилась целенаправленная педагогическая работа по развитию навыков анализа эмоционально-смыслового контекста произведения и его воплощения в вокально-сценической интерпретации, вследствие чего формирование данных умений происходило стихийно и не приводило к качественной трансформации исполнительского уровня.

Рассмотрим изменения, произошедшие в ЭГ и КГ в интерпретации европейских произведений.

Студенты ЭГ продемонстрировали более тонкую работу с интонационными оттенками: появились смысловые акценты, интонационные «сдвиги» в зависимости от эмоционального состояния, более осознанное использование legato и пауз. Тембровая организация звучания стала более осмысленной и функционально связанной с эмоциональной драматургией произведения. Если на начальном этапе тембр в значительной степени определялся техническим удобством и устойчивыми привычками, то на контрольном этапе студенты стали осознавать тембровые изменения как средство художественной характеристики персонажа. Например, в исполнении европейских арий лирического типа (в операх В. А. Моцарта, В. Беллини) студенты ЭГ стали использовать более прозрачную окраску звука. В драматических сценах (в операх Г. Ф. Генделя, Дж. Россини) тембр приобретал более плотную, концентрированную окраску, отражающую напряжение действия.

Сценическая пластика студентов ЭГ стала соответствовать принципам европейского музыкального театра, основанного на психологическом реализме и внутренней обусловленности действия. В отличие от начального этапа, когда пластика часто носила либо формально-иллюстративный, либо избыточно

театральный характер, на контрольном этапе сценические движения стали выстраиваться как последовательность психологических состояний, а не набор отдельных жестов. Жесты приобрели характер смыслового уточнения, а не декоративного дополнения. Существенно расширилось осознание сценического пространства: перемещения стали выполнять функцию раскрытия взаимоотношений персонажа с другими действующими лицами и реакции на происходящее. Студенты ЭГ стали лучше ориентироваться в стилях европейской музыки. Так, барочная аффектация, классическая сдержанность, романтическая чувственность стали осмысливаться как стилевые характеристики музыки и соотноситься с эмоциональными состояниями героев арий. В целом у студентов ЭГ можно отметить большую осознанность исполнительских решений в исполнении европейской музыки, стремление выстраивать эмоциональную драматургию в соответствии с логикой развития эмоциональных состояний героев вокальных произведений.

У студентов КГ наблюдались лишь незначительные и фрагментарные изменения, не затрагивающие глубинных основ исполнительской интерпретации европейского вокального репертуара. Вокальное исполнение по-прежнему в значительной степени было ориентировано на техническую корректность и формальное соблюдение нотного текста, при этом внимание к эмоционально-смысловому и стилистическому компонентам осталось вторичными. Сценическое поведение студентов КГ осталось преимущественно скованным и недостаточно выразительным: движения либо минимальны, либо формальны, характеризовались внешней имитацией эмоций без их внутреннего проживания, что снижало художественную убедительность исполнения.

Таблица 7. Результаты выполнения диагностических заданий

по исполнительскому критерию у студентов ЭГ и КГ (итоговая диагностика)

Студенты в ЭГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	51	21	3
100 %	68 %	28 %	4 %
Студенты в КГ			
Количество студентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
75	15	39	21
100 %	20 %	52 %	28 %

Таким образом, результаты контрольного этапа убедительно свидетельствуют о том, что у студентов ЭГ произошел качественный переход к более высокому уровню интерпретации эмоционально-смыслового контекста европейских произведений. В контрольной группе, напротив, изменения носят ограниченный характер, что подтверждает значимость целенаправленной работы по освоению эмоционально-смыслового контекста произведений в процессе подготовки студентов-вокалистов.

Таблица 8. Сводные данные выполнения диагностических заданий у студентов ЭГ на начальном и итоговом этапах опытно-экспериментальной работы (в %)

Критерии	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап
Образно-содержательный	24	52 (+28)	56	36 (-20)	20	12 (-6)
Эмоционально-рефлексивный	24	60 (+36)	64	36 (-28)	12	4 (-8)
Исполнительский	20	68 (+48)	64	28 (-36)	16	4 (-12)

Таблица 9. Сводные данные выполнения диагностических заданий у студентов КГ на начальном и итоговом этапах опытно-экспериментальной работы (в %)

Критерии	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап
Образно-содержательный	20	24 (+4)	52	52 (0)	28	24 (-4)
Эмоционально-рефлексивный	20	20 (0)	60	44 (-16)	20	36 (+16)
Исполнительский	16	20 (+4)	60	52 (-8)	26	28 (+2)

Данные таблицы 8 наглядно показывают, что у студентов ЭГ зафиксирована устойчивая положительная динамика по всем трем критериям: наблюдается значительный рост доли студентов с высоким уровнем (особенно выраженный по исполнительскому критерию), сопровождающийся снижением среднего и практическим исчезновением низкого уровней.

Данные таблицы 9 по студентам КГ фиксируют отсутствие значимой положительной динамики в освоении эмоционально-смыслового контекста произведений по всем критериям. В большинстве случаев ответы студентов КГ по-прежнему отличались поверхностностью восприятия музыкального материала: эмоциональные характеристики ограничивались общими определениями без анализа конкретных выразительных средств и без стремления раскрыть развитие эмоционального содержания произведения.

Таблица 10. Сводные данные о результатах констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы в КГ и ЭГ

Критерии	Уровни	КГ			ЭГ		
		Конста- тирующий	Итого- вый	Дина- мика	Конста- тирующий	Итого- вый	Дина- мика
Образно- содержа- тельный	низкий	21 (28 %)	18 (24 %)	-3 (-4 %)	15 (20 %)	9 (12 %)	-6 (-8 %)
	средний	39 (52 %)	39 (52 %)	0 (0 %)	42 (56 %)	27 (36 %)	-15 (-20 %)
	высокий	15 (20 %)	18 (24 %)	+3 (+4 %)	18 (24 %)	39 (52 %)	+21 (+28 %)
Эмоцио- нально- рефлек- сивный	низкий	15 (20 %)	27 (36 %)	+12 (+16 %)	9 (12 %)	3 (4 %)	-6 (-8 %)
	средний	45 (60 %)	33 (44 %)	-12 (-16 %)	48 (64 %)	27 (36 %)	-21 (-28 %)
	высокий	15 (20 %)	15 (20 %)	0 (0 %)	18 (24 %)	45 (60 %)	+27 (+36 %)
Исполни- тельный	низкий	18 (26 %)	21 (28 %)	+3 (+2 %)	12 (16 %)	3 (4 %)	-8 (-14 %)
	средний	45 (60 %)	39 (52 %)	-6 (-8 %)	48 (64 %)	21 (20 %)	-27 (-44 %)
	высокий	12 (16 %)	15 (20 %)	+3 (+4 %)	15 (20 %)	51 (68 %)	+36 (+48 %)

Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики по обеим группам показало следующее.

В ЭГ произошли существенные сдвиги к более высокому уровню освоения эмоционально-смыслового контекста произведений по всем выделенным критериям и показателям. Это свидетельствует о качественном изменении характера музыкального восприятия и исполнительской интерпретации: студенты стали более тонко воспринимать эмоциональную выразительность музыкального

материала, внимательнее относиться к интонационным и динамическим нюансам, а также глубже осознавать внутреннюю драматургию вокального произведения.

Повышение результатов студентов ЭГ обусловлено систематической работой по разработанной методике. Студенты ЭГ стали точнее определять эмоциональную окраску произведений и осмысленно использовать художественные средства для передачи эмоционального характера музыки. В ответах студентов в процессе выполнения диагностических заданий чаще встречались рассуждения о внутреннем состоянии героя исполняемого произведения, об эмоциональной драматургии. Эффективными оказались упражнения по визуализации музыкального звучания через цвет, движение, метафору и личностные переживания, что способствовало развитию художественного мышления студентов и более глубокому проживанию музыкального текста.

По образно-содержательному критерию в ЭГ высокий уровень увеличился с 24 % до 52 % (+28 %), почти втрое; средний уменьшился с 56 % до 36 % (-20 %); низкий сократился с 20 % до 12 % (-8 %). В КГ высокий уровень едва прибавил (+4 %), средний остался на прежних значениях, низкий слегка сократился (-4 %). В ЭГ большинство студентов поднялись со среднего и низкого уровней на высокий. В КГ такой динамики не наблюдается.

По эмоционально-рефлексивному критерию в ЭГ позитивные сдвиги особенно ощутимы. Высокий уровень поднялся с 24 % до 60 % (+36 %), почти втрое; средний уменьшился с 64 % до 36 % (-28 %), низкий почти исчез – с 12 % до 4 % (-8 %). В КГ практически тот же результат, что и в начальной диагностике: высокий застыл на 20 %, средний уменьшился (-16 %), однако низкий увеличился (+16 %). Это говорит о том, что в работе со студентами уделялось основное внимание совершенствованию вокальной техники, а специальной работы по анализу эмоционально-смыслового контекста не проводилось.

По исполнительскому критерию в ЭГ динамика самая заметная. Высокий уровень «взлетел» с 20 % до 68 % (+48 %), втрое с лишним; средний уменьшился с 64 % до 20 % (-44 %); низкий почти исчез (-12 %). В КГ изменения незначительные:

высокий несколько поднялся (+4 %), средний немного уменьшился (-8 %), низкий даже немного увеличился (+2 %).

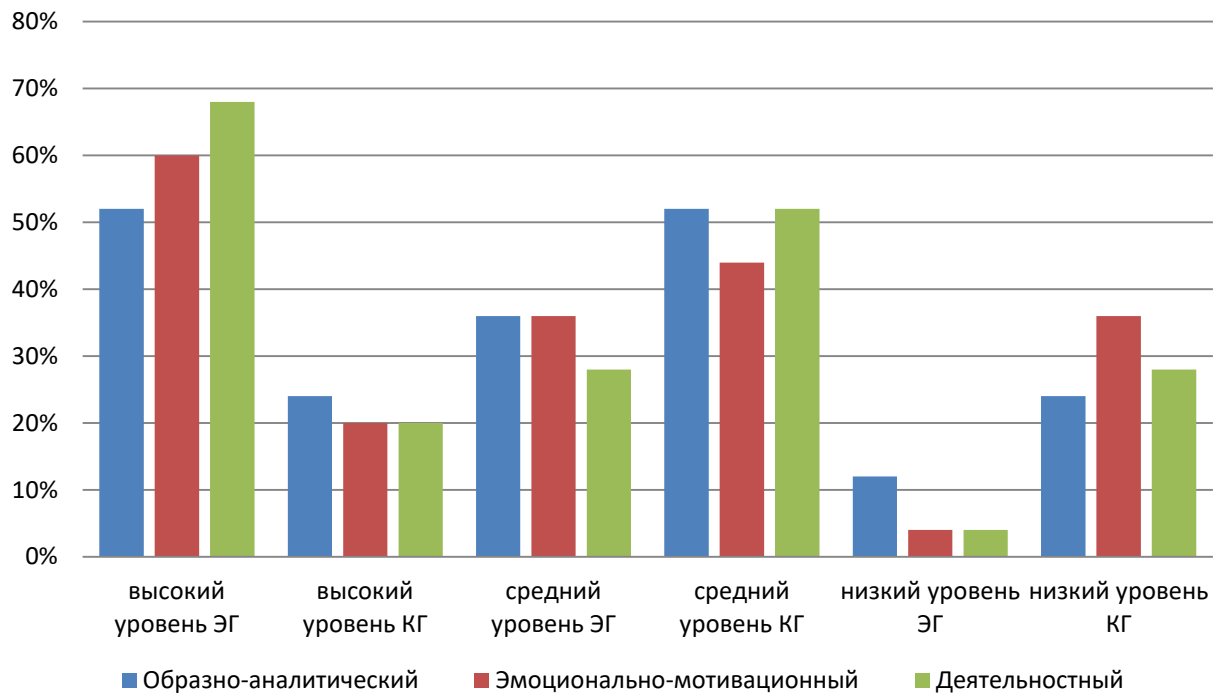


Рис. 2. Результаты выполнения диагностических заданий у студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Полученные результаты были проверены с помощью t-критерия Стьюдента. Все расчеты выполнены при уровне значимости $\alpha = 0,05$ с двусторонней критической областью ($t_{\text{крит}} = 1,976$ для $df = 148$). Полученные данные подтверждают эффективность проведенной экспериментальной работы (см. Приложение).

Результаты проведенного исследования показывают, что при отсутствии специальной методической работы по освоению эмоционально-смыслового контекста произведений не происходит устойчивого развития эмоционально-рефлексивных и исполнительских способностей студентов. Напротив, целенаправленная работа, основанная на интеграции художественно-образного анализа, эмоционального переживания и исполнительской практики, способствует формированию более глубокого понимания эмоционального содержания произведений. Освоение эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у студентов ЭГ происходило не посредством механического

повторения исполнительских действий, а через осознанное проживание музыкально-поэтического материала, понимание взаимосвязи интонации, слова и внутреннего эмоционального состояния. Это существенно повысило качество их исполнительской интерпретации.

Таким образом, итоговая диагностика показала, что специально организованная методическая работа, направленная на освоение эмоционально-смыслового контекста вокального произведения, способствует развитию эмоциональной отзывчивости к музыке разных культурных традиций и эмпатийной вовлеченности в звучащие образы через отождествление собственных эмоций с музыкальными эмоциями, способности к художественному анализу и пониманию особенностей китайской и европейской культуры в восприятии эмоционального строя и эмоционального развития музыкально-поэтических образов, совершенствованию исполнительской интерпретации на основе вокально-технических и сценических умений, актуализации личностного эмоционального и художественного опыта. Все это подтверждает практическую значимость разработанной методики для современного вокального образования Китая.

Выводы по второй главе

1. Опытнo-экспериментальная работа по освоению эмоционально-смыслового контекста вокального произведения проводилась на базе Консерватории музыки и танца Педагогического университета г. Цзуньи со студентами третьего курса специализации «Вокальное исполнительство» в течение 2024–2025 учебного года и включала три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

2. На констатирующем этапе опытнo-экспериментальной работы были определены критерии и показатели освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения китайскими студентами-вокалистами: эмоционально-содержательный (распознавание музыкальных эмоций, их вербальная характеристика), эмоционально-рефлексивный (ассоциативно-образное восприятие средств выражения музыкальных эмоций в пении), исполнительский

(выразительность исполнительской интерпретации эмоционально-смыслового контекста вокальных произведений, принадлежащих разным культурам).

3. Начальная диагностика показала ограниченность у студентов эмоционально-образных ассоциаций, недостаточное понимание эмоциональной драматургии произведения, слабую способность к передаче сложных эмоциональных состояний. Особые трудности вызывает освоение произведений, связанных с драматическим конфликтом, скрытой эмоциональной напряженностью и многослойной символикой музыкально-поэтических образов. Анализ сценического поведения студентов показал, что движения и жесты зачастую либо носят формальный характер, либо слабо связаны с логикой эмоционального развития в произведении.

4. На формирующем этапе в экспериментальной группе студентов была реализована специально разработанная методика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися, включенная в содержание дисциплин «Художественный анализ музыкальных шедевров» и «Концертно-исполнительская практика», которые входят в учебный план Консерватории музыки и танца Педагогического университета г. Цзуньи по специальности «Вокальное исполнительство».

5. Методика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения студентами-вокалистами включала три взаимосвязанных этапа с соответствующими им задачами: образно-содержательный – развить эмпатийную вовлеченность студентов в звучащие образы в комплексе с совершенствованием у них техники вокального исполнения; сравнительно-аналитический – сформировать умения сравнительного анализа эмоционального строя и эмоционального развития музыкально-поэтических образов в китайских и европейских вокальных произведениях; художественно-исполнительский – развить способность к исполнительской интерпретации эмоционально-смыслового контекста произведений на основе вокально-технических и сценических умений, актуализации личностного эмоционального и художественного опыта.

6. Методика включала комплекс методов, дифференцированных при обращении к европейским и китайским произведениям. Для китайских произведений: идентификации эмоций (образно-содержательный этап), анализа художественно-поэтических символов (сравнительно-аналитический этап), эмоционального моделирования и художественно-образной визуализации (художественно-исполнительский этап). Для европейских произведений: ассоциативный (образно-содержательный этап), художественного контекста (сравнительно-аналитический этап), эмоциональной партитуры произведения и перекодирования звучащих образов (художественно-исполнительский этап).

7. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы позволяют сделать заключение о положительной динамике по всем выделенным критериям у студентов экспериментальной группы, что доказывает эффективность разработанной методики освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися по специальности «Вокальное исполнительство» в педагогических вузах Китая.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выводы по исследованию:

1. Актуальность проблемы освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у обучающихся в китайских педагогических вузах обусловлена требованиями к подготовке вокалистов, способных к художественному осмыслению и эмоционально выразительному исполнению произведений разных национальных традиций.

2. Изучение и анализ эстетической, искусствоведческой, музыкально-психологической и педагогической литературы позволили уточнить понятие «эмоционально-смысловой контекст вокального произведения» как интонационно-образную музыкально-поэтическую основу его воплощения вокалистом в диалоге личностных и художественных смыслов сочинения.

3. Определена специфика эмоционально-смыслового контекста вокального произведения в китайской культурной традиции: многослойность и тесная связь музыки с художественной и поэтической символикой, что формирует особый тип вокального исполнительства, основанный на ассоциативности, свободе индивидуальной трактовки художественно-поэтических метафор в основе произведений при опоре на стилистические каноны.

4. Выявлены проблемные зоны в освоении эмоционально-смыслового контекста произведения китайскими студентами-вокалистами, обусловленные различием китайской и европейской систем музыкального мышления (визуально-символический характер отражения эмоций через национально окрашенные эстетические каноны в китайской музыкальной традиции и непосредственное выражение чувств и аффектов в эмоциональной драматургии европейских произведений).

5. Методологическую основу процесса освоения эмоционально-смыслового контекста произведения китайскими студентами-вокалистами составляют онтологический, интонационный, кросс-культурный подходы и соответствующие им принципы: активизации личностного опыта обучающихся в понимании

художественных смыслов и музыкальных эмоций в произведениях; полихудожественности в визуализации музыкальных интонаций через образы других видов искусства; культуросообразности в методических подходах к освоению эмоционально-смысловых контекстов произведений разных культурных традиций.

6. Методика освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения обучающимися в вузах Китая включает этапы: *образно-содержательный* (направленный на развитие эмпатийной вовлеченности студентов в звучащие образы в комплексе с совершенствованием у них техники вокального исполнения), *сравнительно-аналитический* (связанный с формированием умения сравнительного анализа эмоционального строя и эмоционального развития музыкально-поэтических образов в китайских и европейских вокальных произведениях), *художественно-исполнительский* (предполагающий развитие способности к исполнительской интерпретации эмоционально-смыслового контекста произведения на основе вокально-технических и сценических умений, актуализации личностного эмоционального и художественного опыта).

7. На этапах методики в соответствии с их задачами используются методы, дифференцированные при обращении к европейским и китайским произведениям. Для китайских произведений: идентификации эмоций (образно-содержательный этап), анализа художественно-поэтических символов (сравнительно-аналитический этап), эмоционального моделирования и художественно-образной визуализации (художественно-исполнительский этап). Для европейских произведений: ассоциативный (образно-содержательный этап), художественного контекста (сравнительно-аналитический этап), эмоциональной партитуры произведения и перекодирования звучащих образов (художественно-исполнительский этап).

8. Разработано содержание лекционных занятий по курсам «Художественный анализ музыкальных шедевров» и «Концертно-исполнительская практика», фокусирующих внимание на задаче освоения студентами эмоционально-смысловых контекстов изучаемых китайских и европейских

произведений, и практических занятий, включающих творческие задания для студентов по практическому анализу европейской и китайской музыки с учетом возможности их применения в будущей работе со школьниками.

9. Диагностика у китайских студентов-вокалистов уровня освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения осуществлялась на основе критериев: эмоционально-содержательного (распознавание музыкальных эмоций, их вербальная характеристика), эмоционально-рефлексивного (ассоциативно-образное восприятие средств выражения музыкальных эмоций в пении), исполнительского (выразительность исполнительской интерпретации эмоционально-смыслового контекста вокальных произведений, принадлежащих разным культурам).

10. Результаты итоговой диагностики подтвердили эффективность разработанной методики освоения эмоционально-смыслового контекста вокального произведения у китайских студентов-вокалистов.

Перспективы исследования связаны с дальнейшей разработкой сравнительных характеристик эмоционально-смысловых контекстов европейских и китайских музыкальных произведений для совершенствования методических подходов к вокальному обучению китайских студентов в педагогических вузах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеенкова, П. А. Сущность и специфика пластической выразительности детей / П. А. Алексеенкова // Актуальные проблемы и современные тренды науки, культуры, искусства в творческом образовании : материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 01–28 апреля 2022 года. – Москва : Учебный центр «Перспектива», 2022. – С. 328–333. – EDN NGGADW.
2. Алефьева, А. С. Интонационный подход как ведущий методологический ориентир в современной педагогике общего музыкального образования / А. С. Алефьева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4-2. – С. 55–59. – EDN TTUKNX.
3. Арановский, М. Г. Синтаксическая структура мелодии : Исследование / М. Г. Арановский. – Москва : Музыка, 1991. – 320 с. – EDN JGTPLW.
4. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 / Б. В. Асафьев. – Москва : Музыка, 1971. – 143 с.
5. Асафьев, Б. В. Путеводитель по концертам: Словарь наиболее употребительных терминов и понятий / Б. В. Асафьев. – Москва : Музыка, 1978. – 57 с.
6. Байрамова, Г. Эмоционально-смысловой подход в преподавании иностранных языков: ретроспективный анализ и актуальность в контексте современных образовательных требований / Г. Байрамова, Р. Гарагулова // Парадигма. – 2025. – № 12-4. – С. 94–101. – EDN CEKDMS.
7. Бао, Ган. Просвещение музыкального образного мышления в практике создания музыки : диссертация магистра. – Китай, 2021. – 88 с.
8. Барашкова, Е. В. Эмоции в музыке и музыкально-исполнительской деятельности как субъектный фактор музыкального образования / Е. В. Барашкова, Л. И. Дробышева-Разумовская, Л. Я. Дорфман // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – Т. 10, № 2. – С. 29–45. – DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-2-29-45. – EDN KKDYOZ.

9. Бассин, Ф. В. К развитию проблемы значения и смысла / Ф. В. Бассин // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 13–23.
10. Бахтизина, Д. И. Соотношение слова и музыки в постижении смысла бытия / Д. И. Бахтизина, Л. Ч. Загитова // Вестник Омского университета. – 2013. – № 3 (69). – С. 30–31. – EDN RRVJFZ.
11. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – Москва : Художественная литература, 1975. – 504 с. – EDN WTJALN.
12. Болдырева, С. П. Метод Шехтера как инновационный метод изучения английского языка в вузах / С. П. Болдырева, Д. Н. Серендеева // Стратегия языкового образования в течение жизни : материалы Всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции с международным участием для преподавателей, аспирантов и студентов, Донецк, 14 марта 2025 года. – Донецк : Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского, 2025. – С. 236–240. – EDN GXVHSI.
13. Бычков, В. В. Триа-лог. Живая эстетика и современная философия искусства / В. В. Бычков, Н. Б. Маньковская, В. В. Иванов. – Москва : Прогресс-Традиция, 2021. – 840 с.
14. Важенина, Т. Г. Интерпретация музыкального произведения как педагогическая проблема в классе ДШИ / Т. Г. Важенина // Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание : сборник материалов и научных статей международной заочной научно-практической конференции, Челябинск, 29 апреля 2013 года / главный редактор И. В. Безгинова. – Челябинск : Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского, 2013. – С. 145–150. – EDN YUNDJW.
15. Валеева, Р. Р. Создание формата живого общения на занятиях по иностранному языку / Р. Р. Валеева, М. А. Васильева // Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков : сборник научных трудов по итогам всероссийской научно-практической конференции, Казань, 27 марта

2020 года. – Казань : Казанский государственный технический университет им. А. Н. Туполева, 2020. – С. 8–11. – EDN XCCKPD.

16. Ван, Бин. Об эмоциональном выражении и социальной коммуникации в народном вокальном пении: на основе традиционной культурной теории / Ван Бин // Медиа-форум. – 2021. – № 4 (15). – С. 121–122. – URL: <http://www.cmltzz.com/> (дата обращения: 11.05.2026).

17. Ван, Ин. Вокальное искусство Фан Цюн / Ван Ин // Массовая литература и искусство. – 2014. – № 3. – С. 155. – DOI: 10.20112/j.cnki.issn1007-5828.2014.03.122. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=9sxxlkkbz5NogxG2gL_Yjex7kg73m2jxA5DQbZzctrNMdO_GmVU7FVM4LYv70IMSJgd9iMOMBLBmnBkpugGFVv4Evh3ohEFoVR0bLA4XCQ2ElKBLCePYUu529tVLFw0rBj6i7FNeqsR7fKDczndpOuja_5Zl_lgzKDc3UXqBVHAb7B_4IxLhcA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

18. Ван, Сюйдун. О развитии сценических навыков студентов вокальных факультетов в вузах / Ван Сюйдун // Голос Желтой реки. – 2017. – № 22. – С. 141–144. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=2FByMehzK2p0fCpQ2hSwyAbLB_Scmn5uKST0eAuxC2zWjeRltZ0mjK7wseJYowvRUaDmt3zVwBsGLivMQ-RPy8hfs1Dt-llhDh_hfj9KaKlzRZbyQcVyk1q-G4RJJIHCmZCwGQ-akxqfv54uQVSaUZTKtSB8Tbv6atB9h2uKe3fBistiJ5kGKg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

19. Ван, Фэн. Исследование вокального исполнительского искусства с учетом культурного контекста / Ван Фэн // Арт-ревью. – 2024. – № 08. – С. 26–31. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-08O3rtChEQnmS-6moMLoefl5mXout2tJGsfyDKenGAUvGB0ihG_iLQV82hMBiVGh25JrzTpDhKslzvd_eS6kJhQTibGPJug-zkDD-p0c1tE_c20232WjuqAB71WICFgDExXP6lWOmn_-H9U4zuBlRGn4li8nazrmHASX3ctrGQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

20. Ван, Хао. Об эмоциональном выражении текста вокальных произведений / Ван Хао // Музыка, время и пространство. – 2015. – № 21. – С. 76. – URL:

<https://qikan.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=666558186> (дата обращения: 11.05.2026).

21. Ван, Чао. Анализ образа «воды» в китайской живописи жанра «цветы и птицы» / Ван Чао // Оценка произведений искусства. – 2017. – № 1. – С. 208–209. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=1LcTIqQqO-1w4wBreF0nJKhAqb-NdjXuwqcVpyLehsVqSj15HJPgh8Ps4WZjORDm_qNRKhkoWhCCazK7-yA5rOSofFSnt2wylITwag6w49ePX1Gosfn4I0W4jxtx7HA2cqyBtSNb4CGl0ktaLLhtSGo0SCgz2gm-rHb2qwW0m3tJfhGN_PIVA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

22. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2016. – 448 с.

23. Вэн, Хуэй. Исследование эволюции «Хунхуской Красной гвардии» от кинофильма к телесериалу : диссертация / Вэн Хуэй. – Хуачжунский педагогический университет, 2013. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=1LcTIqQqO-1B3UsUgcQB5THVU7IKaAsc6iJ6g43BwfJ0t1o7gqVdH5aCDlApPTjYd-8SqMmxeRPkxdmvJmEF8Nb08o9NuMSyrCihfvIqo_arnGPutfDvh3BXqy2gS7LDlW8VYUpvrUAqY5sakAKV3rER1Qzk2Lyx86VWGJMsV1xRbPYCStNrr6gYYdATqHyl&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

24. Галатенко, Ю. Н. Смысловая роль интонации в поэзии и музыке / Ю. Н. Галатенко // Искусство и образование. – 2013. – № 5 (85). – С. 7–18. – EDN RNGOYZ.

25. Гань, Сяофэн. Краткое рассмотрение проблем обучения художественной выразительности в педагогическом вокале (на примере исполнения песни «Мэйнянцю») / Гань Сяофэн // Журнал Сучжоуского педагогического института. – 2000. – № 03. – С. 57–59. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=2FByMehzK2qZ_QWcZCFxlSK_VGIhZdgn2aNP-QeGSU-2Z7kJYP6LhcfSoZGqpIal-bjCH6dlLGDqPf3t6DtQY9VZmeFiaNZnjVmhGb2yj21eUeSRUBFP_naQuKs-rr-vtbxBD40_As15jcwVsd-1xOh1-v2qgQA4RW4RK3mLx

BESYJh8C3N-OQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

26. Гарипова, Н. М. Смысловые контексты музыки / Н. М. Гарипова // Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т. 19, № 4. – С. 1545–1550. – EDN TJLSHP.

27. Гартман, Н. Старая и новая онтология / Н. Гартман // Историко-философский ежегодник – 88. – Москва : Наука, 1988. – С. 320–324.

28. Го, Лиди. Как проводить обучение красной классике в практике музыкального искусства педагогических университетов (на примере Консерватории музыки и танца при Педагогическом университете города Цзуньи) / Го Лиди // Мингжэ Фэншан. – 2017. – № 23. – С. 104–106. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=kP7rb4MS3_j2mwSZuHUAfQDk3b_x1NLutKEsSVZ9xklnXQ7c7eAmpm57QYvUFuGtuFRKTGHytRpW_k_-MSTUXknhTRjc4ok_OMcVi2OdfXCXu9mwjPlWBu6s2w-YOl4Fk19fZeye9uWZWYiqQyam9pgTLxOcJPKNbBDhMp9lCbE_ttong94ntQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

29. Го, Тяньшунь. О роли воображения в тренировке певческого дыхания / Го Тяньшунь // Журнал «Мэй юй шидай». – 2003. – № 7. – С. 35–36. – DOI: 10.16129/j.cnki.mysdx.2003.07.015. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=9sxxlkkbz5O4SHLGQbAiwWIae-MFo1T-jhjAK_88PjE_mwjLWAZVsSps06MxDcLhoYYRLcofU7sac3rfCcz7JkTYdIkebfSK-SwMkzAOAMheh0H0TqaAAFTnYpmOvaj_kkV6EQ4DNWr6iocTDD5WFA4tcNXl7SyPokJmxiXIIyDWSCXrPMK1g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

30. Голощапова, О. В. Обнаружение смыслового содержания произведения искусства / О. В. Голощапова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2016. – № 6. – С. 90–95. – EDN WAVWVD.

31. Горюнова, Л. В. Развитие музыкального восприятия у подростков (на материале слушания музыки в 5–6 кл. общеобразовательной школы) :

автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Горюнова Л. В. – Москва : АПН СССР, 1970. – 24 с.

32. Григорьянц, Т. А. Потенциал пластической зарисовки в эмоционально-смысловой организации сценического текста / Т. А. Григорьянц, В. В. Чепурина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 51. – С. 199–204. – DOI: 10.31773/2078-1768-2020-51-199-204. – EDN CNJSSP.

33. Джеймс, У. Что такое эмоция? / У. Джеймс ; пер. с англ. О. С. Копиной, В. К. Вилюнаса // Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – С. 100–111.

34. Дин, Цзюнь. Применение ассоциации и воображения в вокальном обучении / Дин Цзюнь // Китайское музыкальное образование. – 2008. – № 7. – С. 54. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=9sxxlkkbz5NZqQSTOPHYyqw7jRVdDJZJ_lp3RlRh4avPfRsm3CCdtXw0LBmqTO7owT1gi285EfcYDJLSuwD3LdE6IWtBM9aFallSuC9y7c9STMQOCNnDBN5kKv8S9Pwwdh1PsjofXzML_v3WgUsjppjCVJgh9e2yW1Jia4Dw88yHXO0ZSE8pLfQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

35. Дорфман, Л. Я. Эмоции в искусстве: Теоретические подходы и эмпирические исследования / Л. Я. Дорфман. – Москва : Издательство «Смысл», 1997. – 424 с. – EDN VIDCSR.

36. Дуан, Юнчунь. Педагогические принципы профессора Го Шучжэнь в области вокального искусства / Дуан Юнчунь // Музыкальные исследования. – 2014. – № 2. – С. 56–62. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=kP7rb4MS3_jPtjgAqeVC1MCF_b7QJGt4PBLjhBFdJBdQVhUEgocMZ4qmZK3PAQnxbYPj9wKPZ2CRleXeJVuRd0NaYbUYF50TXSDyHAyfJexTxuKtxBtir6yMS0TB9YIeRGIJcciFKiNfjc-ZBm6y7UjJlai1bCJ5u1kLXJZ1CL6m2dLy7ppIEw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

37. Дэн, Тяньцзе. О личностной метафоре «горы» в поэзии Мао Цзэдуна / Дэн Тяньцзе // Вестник Тяньшуйского педагогического университета. – 2005. – № 3. – С. 56–59. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO->

25MCdEObbq8KPteO9q0orShdA9SR02KcJXFvHYO0Q52DEtub2EcYrtm_dmyKPdk
UBbZL9TuZgV6jpsU3a4K0hiLuN6pR2bKRgIVuendoQ5xyMOooKEDyz_gdTB4s7er
M-_vKN7Mvbci6AkwF4Yws7Pmc0ecP7uHwBd-czeeOoVPw==&uniplatform=
NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

38. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1986. – 316 с.

39. Земцовский, И. И. Введение в вероятностный мир фольклора (К проблеме этномузыкаведческой методологии) / И. И. Земцовский // Методы изучения фольклора : сб. науч. тр. – Ленинград, 1983. – С. 15–30.

40. И, Хуа. От «произведения» к «тексту»: трансформация понятия «музыкального произведения» в постмодернистском контексте / И Хуа // Журнал Синхайской консерватории музыки. – 2015. – № 03. – С. 42–51. – URL: <https://xb.xhcom.edu.cn/info/1093/1222.htm> (дата обращения: 11.05.2026).

41. Иванов, В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – Киев : Наукова думка, 1977. – 324 с.

42. Исаева, С. А. Этнические «маркеры» музыки устной традиции в концепции И. И. Земцовского / С. А. Исаева, Т. Н. Гулая // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11 (85). – С. 71–74. – EDN ZQKLGL.

43. Каган, М. С. Метаморфозы бытия и небытия / М. С. Каган // Вопросы философии. – 2001. – № 6. – С. 52–67. – EDN UWNHEN.

44. Каган, М. С. Художественно-творческий процесс – произведение искусства – художественное восприятие / М. С. Каган // Эстетика как философская наука. – Санкт-Петербург, 1997. – С. 259–278.

45. Кан, Давэй. Образы и их эстетическая репрезентация в поэзии разлуки эпохи Тан / Кан Давэй // Литература эпохи. – 2011. – № 12. – С. 179–180. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=5ZfW7CBA1F-wBCqlelLyQMAVHSyN2KASDT9-ExssQwAu6DDRsokMk3vvDBPP7Lz-AQA79fMmqauDdh4YZb>

EX6ThKl3F4c-k3NRHSs4Cco8MxXlmhcoYc7oA-bKkLbpgISewGGflPzy
 GDBCNcWRXGRLATD3XL2P_iDxg0RaqTb9tMwdHfRCeEZA==&uniplatform=NZ
 KPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

46. Карнаухова, В. А. Работа над образными аспектами музыкального текста как исполнительская задача и приоритетное направление современной музыкальной педагогики / В. А. Карнаухова, О. А. Сизова // Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8, № 4 (29). – С. 74–76. – DOI: 10.26140/knz4-2019-0804-0019. – EDN IDRUWI.

47. Кирнарская, Д. К. Музыкальное восприятие / Д. К. Кирнарская. – Москва : Кимос-Ард, 1997. – 160 с. – EDN SHTIBU.

48. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – Москва : Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.

49. Кирнарская, Д. К. Исследование интонационного слуха в структуре музыкальной одаренности / Д. К. Кирнарская // Вестник КемГУКИ. – 2020. – Т. 50. – С. 105–110.

50. Князева, Т. С. Распознавание эмоционального содержания музыки в зависимости от особенностей музыкального материала и опыта слушателей / Т. С. Князева, А. В. Торопова // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2014. – Т. 6, № 4. – С. 33–45. – EDN ТЕОНУУ.

51. Козлов, Н. И. К проблеме освоения семантики средств музыкальной выразительности в процессе развития восприятия произведений музыкального искусства / Н. И. Козлов // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. – 2009. – № 6 (29). – С. 58–71. – EDN LLRPLJ.

52. Корчагина, Н. В. Содержание и основные направления подготовки певцов к профессиональной исполнительской деятельности артиста-вокалиста мюзикла / Н. В. Корчагина, А. А. Полякова // Музыкальное искусство и образование. – 2021. – Т. 9, № 3. – С. 107–121. – DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-107-121. – EDN VVDURL.

53. Костюк, А. А. Эмоция как коммуникативный посредник между автором, исполнителем-вокалистом и слушателем оперного произведения / А. А. Костюк, Г. В. Алексеева // Наследие веков. – 2023. – № 1 (33). – С. 38–47. – DOI: 10.36343/SB.2023.33.1.003. – EDN UKFTBP.

54. Красинская, Л. Оперная мелодика П. И. Чайковского / Л. Красинская. – Ленинград : Музыка, 1986. – 248 с.

55. Красовская, Е. П. Чувство музыкальной формы («Архитектоническое чувство») и его развитие в процессе музыкальных занятий (на материале инструментальной подготовки студентов педагогического вуза) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Красовская Елена Павловна. – Москва, 1996. – 18 с. – EDN ZKZODR.

56. Кудинова, И. Н. Синкретический характер формирования сценического образа в хореографии / И. Н. Кудинова // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей и молодежи: традиции и новаторство : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Липецк, 24 апреля 2020 года. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 61–64. – EDN QKZXTL.

57. Купчичев, С. С. Сценическое тело (заметки к «Театральной антропологии» Э. Барбы и Н. Саварезе) / С. С. Купчичев // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. – 2019. – Т. 5, № 2. – С. 60–71. – DOI: 10.18413/2408-932X-2019-5-2-0-8. – EDN CZTIUX.

58. Куракин, С. И. Контекстное музицирование и его связь с музыкально-исполнительской деятельностью ученика / С. И. Куракин // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2 (57). – С. 68–70. – EDN VVNXZV.

59. Лань, Лань. Краткий анализ слуховых факторов в пении / Лань Лань // Журнал Ляонинского института управления образованием. – 2016. – № 6. – С. 142–143. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Jz5luRg0t03s>

RqA0xb-sDluBOq4WPeOoPHZylbUXFYS3YWTVvtQ1Fq7JUquto5lU3qL
 RzliBQcyYBFAWS7rhHqkZRomdlGM3sJjborfBtucOGAeFNqetQRYyNJyAlGBjPifp
 A0EoTtbBJORDPI_yfveXWUklz37FYASMj9OlMYuUz5FIwwNxHA==&uniplatform
 =NZKPT&language=CH (дата обращения: 11.05.2026).

60. Лащенко, Н. Д. Развитие ценностно-смыслового восприятия и понимания музыки у старших дошкольников в художественно-творческой деятельности / Н. Д. Лащенко, И. Ю. Реутова // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Белгород, 22–23 ноября 2018 года. Т. 1 / отв. ред. И. П. Ильинская. – Белгород : ИД «Белгород», 2018. – С. 165–169. – EDN BCJZQY.

61. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.

62. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. Т. 2 / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – URL: <https://www.klex.ru/40i> (дата обращения: 11.05.2026).

63. Ли, Сяоянь. К вопросу о влиянии хорового пения на развитие психологического здоровья студентов / Ли Сяоянь // Теория обучения. – 2010. – № 34. – С. 260–261. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Jz5IuRg0t02bJcLSTqIsPsjpmV2jQsKXrQqfy9o6wtZabVThMyT5pT5PSbPSoJEJEUQUiA_M62jL-UtCWDk-5pzgUJ1vLySY2gF9nR99qba7niTYhei4OjN5_VxwMRpaODow4NXFbwzZMAo9E2430rIuW4ZLSJ2aa8rutwbo3BMUOD1TftJ_Yw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

64. Ли, Фанъи. Пение древних как выражение чувства: о понятии «пения чувств» в представлениях древнего Китая / Ли Фанъи // Юэфу синьшэн (Вестник Шэньянской консерватории). – 2009. – № 4. – С. 188–190. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=BKa2HtjuZGHkvgXOR0yJyMCZTvlzK67x8Sn8-QCFXdPe-BP6CW7ivNiNyFPTTbEQhCqw3zQevHtjVgdjECIjZU_AV-Wqq6GWE2WvZTVfmFfugXF4wDhjPSkOL39kQE7Ppo4KypD8sEMc7

uy6jzFlqnSmRTgG1C0LtC77xSubKCM4GUpI8pCL7A==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

65. Ли, Ци. Исследование факторов, влияющих на занятость выпускников художественных специальностей / Ли Ци // Образование и практика исследований. – 2025. – № 5. – URL: <https://www.sci-open.net/index.php/JERP1/article/view/2400> (дата обращения: 11.05.2026).

66. Ли, Чанхуан. Исторические достижения Чжоу Ицуня в районе базы Хунху / Ли Чанхуан // Журнал Цзинчжоуского педагогического колледжа. – 1991. – № 04. – С. 14–19. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Z3g7xh44_Zgk_f-Oj50Bsh7aoSrjOtOqhsG1eGoXL0ySm2CELS4pTpqEbbFqV-KMH7ChvO3Rt3GW9I1e9ONlWtEa3zb8hTDokQfBjzbbkPllo0RTwJAAtYR-ipS8Mxcq_KzVR-Uf5UcKbSIO6FDcY1OYd-036r4bofdwLcgEP4sCXw8F0hIPVdA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

67. Ли, Чжэнь. Сравнительный анализ исполнительских стилей китайской и западной художественной песни / Ли Чжэнь // Северная музыка. – 2016. – Т. 36, № 21. – С. 31. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-0mG5R7_HbRRWAGAShNk-DCi8mU9ov0_y-L68KztFOZkI4SWNjlsQt-DWTpbzPH3I23AsPJPt9fiEgmrsk4BB2UG1EIPmBq7ac8rzMrEswFeOGenwZY2-KLtujA0bQ3_iamj10Vt8TGcb6U73h27FoTkPrSGGfFkkggT4rXn76uXeA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

68. Ли, Шу. Исследование построения системы музыкального образования в педагогическом вузе, интегрированной с региональными музыкальными особенностями (на примере специальности «Музыковедение» Байчэнского педагогического университета) / Ли Шу, Чжан Вэй // Вестник Байчэнского педагогического университета. – 2013. – Т. 27, № 5. – С. 97–99. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=2FByMehzK2o8XSy1dQi2QgsfXhTtSARMGJzh2StHysE8wZ5KeGSiDIY8FlbM7Tlg05fuT4owsaq1eRZwxnGLzfB9vycS1bzLbONkesq8THWCMrN1Qi0Pnt6-kV2NCPxX72dJJGZblBcWTdEbGRGNlneN7L6VrZtx8vv-hBdsMPziawNKOIGcDA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS> (дата обращения: 11.05.2026).

69. Ли, Шу. Размышления о модели подготовки специалистов с учетом особенностей музыкальных специальностей в региональных педагогических университетах (на примере музыкального образования в Педагогическом университете города Байчэн) / Ли Шу // Современные образовательные науки. – 2011. – № 05. – С. 173–175. – DOI: 10.13980/j.cnki.xdjyxx.gjyj.2011.05.003. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=2FByMehzK2oxbF9g5TVA6l9ffOY4ul7j_2-LNiUHlc0Tka38T63eFbqSIr9agrE-IPgM1bPU40dV2cteyk7M5V3eyZRj-HMflcRfodpxHfoFfd-DBHEGfiKFdTemetXt8AhB739e1FrBsQ1VFLHGsfFFXFYXhWH73I0pSgaaPJEJL23LPtF494g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

70. Ли, Юань. Исследование музыкальной психологической разгрузки / Ли Юань // Журнал Чанчуньского университета. – 2010. – Т. 20, № 11. – С. 124–126. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Jz5IuRg0t0126cJ0KntJpedU4azPl-UaggyJMOC9E3Tx5da6x48D_sHHf1qkHoS9gQCyv5oYLwvWEyjnnA31kuojY3aFzPo7wk_CAK2hKn3SsNj1OH-jdEo-zELwsDzhI1DJV1Ufi2ga2bhuwSv6FMRI-XWyy7bO0V1eqVJgJhRMKFipFCKzOg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

71. Линь, Мэн. Анализ пластического языка и создания сценической ситуации в вокальном исполнительском искусстве / Линь Мэн // Голос Хуанхэ. – 2023. – № 20. – С. 122–125. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-0Lxt2yys-HjfURQ3AgXtbjtKF2kea9jtsUVUkUgCSVzn2kH2HxHzCcqwWhNS2Cm_ylad0SXvzlOOMK1PGH_R-IiWBuv_-ptdE9yymwOFA3VQ7RMAAt_4gLh87udpOzezViFLqpHTP9oTyksNNbjXqJI9RktuvWw9SscbFprElPeFg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

72. Ло, Инсинь. Исследование художественной концепции китайской фортепианной музыки (на примере «Разноцветные облака в погоне за луной») / Ло Инсинь // Голос Желтой реки. – 2018. – № 18. – С. 71–73.

73. Лобова, Л. Г. Роль эмоций в изучении музыкальных произведений: теоретические аспекты / Л. Г. Лобова // Известия Воронежского государственного

педагогического университета. – 2023. – № 4 (301). – С. 33–37. – DOI: 10.47438/2309-7078_2023_4_33. – EDN BYZKRM.

74. Логинова, М. В. Методологическое значение онтологического подхода для философии искусства / М. В. Логинова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 1. – С. 124–137. – DOI: 10.15293/2226-3365.1801.08. – EDN FNLYSA.

75. Лу, С. Психологические аспекты сценического мастерства вокалиста / С. Лу // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 5-2. – С. 183–200. – DOI: 10.25726/b8352-4354-8448-u. – EDN VRKXQW.

76. Лу, Ян. Анализ важности персонализированного эмоционального выражения в вокальном исполнении / Лу Ян // Арт-панорама. – 2021. – № 23. – С. 27–28. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-3HoEHBs900gxnsLNOxU-OP3Awzn9wLUQtKS04RtAtxQKbptpKXljN0g2YUGaQwx2R7CntROPgvegwtChi5jUFXOAO2ykiuvjMcNLegzDvA8zfOpFrqhcZbypDsEFjw-9kZB-ayD9wlc9hVRfwMkjQaYGCtGqoOa8JszQJlFFYCPxIdkgftr-I0bT3w2b5bJOu&uniplatform=NZKPT&captchaId=69fe752e-634f-4f25-888a-c341c37fe5c6> (дата обращения: 11.05.2026).

77. Лэй, Цзя. От теории к практике – пение и сценическое исполнение в национальной опере / Лэй Цзя // Вестник Тяньцзиньской консерватории музыки. – 2023. – № 3. – С. 28–32. – DOI: 10.16274/j.cnki.cn12-1280/j.2023.03.003. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=A2Z-m-A1gcm-zjGT4tQcirUztsnIPmJjnptgJxQ7e1kbLzkCjzBJ7DbUkxKrUVt3fcoHe44x1XRPUiO6zsMGFd-RoaYFYavPMStfaCi41kDt3wt6utMAJKGgmcuIVhJba6iT8mMTTWVVsYpOm-KVKr0cwBQNYQxDpeyFk0bM-IvKT7MjjJdEwg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS> (дата обращения: 11.05.2026).

78. Лю, Иин. Проблемное поле актерской подготовки студентов-вокалистов в контексте современных инноваций образовательного процесса / Лю Иин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 10/2. – С. 71–75. – URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2022/%E2%84%9610/2> (дата обращения: 11.05.2026).

79. Лю, Лян. Онтологическое значение «эмоции» в китайской музыкальной эстетике / Лю Лян // Журнал культурологических исследований. – 2016. – № 07. – С. 233–234. – URL: <http://59.75.36.213/kcms/detail/detail.aspx?dbCode=cjfq&QueryID=20&CurRec=72&FileName=WHXU201607074&dbName=CJFDLAST2016> (дата обращения: 11.05.2026).

80. Лю, Сиин. О вторичном создании произведений и обращении с эмоциями в вокальном исполнении / Лю Сиин // Северная музыка. – 2017. – № 37 (18). – С. 7. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6XvfN4mdX70fFh4nr6APpwNsHT6kswYDJiDm5yWxOALMswSin9hPdQSZHg7GIvaIxxp8opCygh1r4JHlaS7G15AAtg5JBuDm7nZA7hLjlHUzON8xSye556uUybyRqme9UUUy85czSaO1oYBpsUGywYwjpKwjY7znIuekGDwwsYwVQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS> (дата обращения: 11.05.2026).

81. Лю, Синь. Обсуждение важности эмоциональной регуляции в преподавании вокального исполнительства в колледжах и университетах / Лю Синь // Голос Желтой реки. – 2016. – № 22. – С. 10–11. – DOI: 10.19340/j.cnki.hhzs.2016.22.004. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6XtQAeDrE8AK93-XVKE4SBffKFN1YedVq55sE0PvI7MPVLY_gUTwx4RGXNX14BmjwdNXgUdMMBOs5j8yrZWsxXw4RGtMYKtRDtD_qugzgMmRELpjfZB4z7IoE-3xAAi3u2L3jaeGtmzY0c6kkbaRcalI7kXFPQEI_hkvX-xcSeJ9RQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

82. Лю, Хао. Почему возникает эстетическое переживание? Почему человек поёт? Исследование мотивации и факторов участия молодежи Шанхая в хоровых коллективах / Лю Хао // Китайская музыка. – 2022. – № 5. – С. 160–173. – DOI: 10.13812/j.cnki.cn11-1379/j.2022.05.019. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=FFXUSKHsLla6roYB0rMTLk6Gb0YatvdZG2DG8ZcsQubgCqJdq5c3gtfm82t6b0Sr8Sgt2iUE-EOe1BVUYJeaKOheTSkZjPdeqBP6LdDgLtjQ5UYLcSu8nRFdRaWcuJgs2t085_SKyYHTP1-LFb_K8mTdujJ2tgQ66emiC_TmijTLeqb4wm0VyA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

83. Лю, Хуэй. Концепция и анализ современного вокального искусства в контексте китайской культуры / Лю Хуэй // Музыкальное творчество. – 2014. – № 11. – С. 126–128. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=llcTIqQqO-0i8p8JCAAj3-aidKxG7sFpbFamRYH8_4IAegXq6v07VQpHcCxfX_GiXOh57QPzgsi_r1xwXCoYPjKtrtEFJTUoFeQn8OsviAwzZ2hYosyKoC147rAlziXtk23qbb-dqXrsDYQD16PuaktDqn0-YDqv0t-GoXOePaOgrRqCNzgoxA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

84. Лю, Цзянь. Теоретическое и практическое исследование курса анализа вокальных произведений для музыкально-педагогических специальностей высших педагогических учебных заведений / Лю Цзянь. – Гуансийский педагогический университет, 2009. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=2FByMehzK2pHcMrp-GrAbVnZJcBO6m97lh-i8yhvthODWEcXs0FWZRUS_UfTRQJ-23MibB-OfxCPryAtd1tHj_A3PCSB01qGyo_XqtzYXCdPwI1vUsT2aN6qwcAdmiLUjqPL7JcSAa-FKFDqqvxTKzXSE07S2V-CiW0fc4m-Gg_EDyDRXzl5g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

85. Лю, Цзяньмин. Неплохо бы поучиться у «трех друзей зимы» / Лю Цзяньмин // Коммунистическая партия. – 2019. – № 10. – С. 59. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=llcTIqQqO-00adgtO4q-1kuaj7rqt2bxcxsNIIpGsFaYONylUWAudVqN77_zCwRNO0VRACV1_TqZKWpfnTg_k_E26FEpFUPi_U2XPCQMvXv_BOZgtSSlb491TnVQTcvxWeWAPikJLpG7PQU49Z2Y3ytz3itNdsajmMmX53ulQ64mmBqWbnfsg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

86. Лян, Дэлин. Образ воды в древней китайской поэзии / Лян Дэлин // Журнал Гуансийского педагогического университета. – 2003. – № 2. – С. 61–65. – DOI: 10.16601/j.cnki.issn1002-5227.2003.02.014. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=llcTIqQqO-1cZ_3pYkx3yMKFSTK1ouO_HpFmoNpUg6ZriTzAWWOzNT9n_0nxygLlpaO3BGJ65OKAwRXWuuwWajsg3JjH5MHc0K8DYtqmfikPJfqRMCADt0WVveqo45PCg4Rf1hA-euTkNG0Wtpvi7TVmG1AIAEvPuhZ7SmJ1eHDF5L4I3JAKBQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

87. Лян, Шаору. Характеристики и применение музыкального театрального пения в контексте развития вокальных способностей / Лян Шаору // Дом драмы. – 2025. – № 28. – С. 80–82. – DOI: 10.26959/j.cnki.CN42-1410/J.2025.28.025. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6Xt7BQ64beS6PazCF8VZrxixmlZhm0y0yJ11tFClQGoCe4Fc8lS90yit8Mt42bh5gR-PIc0G_MQercWC5ku5tWDogoGx-Iy8E8L0JRTk-zd17CAr-yPPr8keDklIGjQbf7Nz01xTEP_-NPlFnQefXiWTUB6tMM5WY4Zw7yRh5kQYng==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

88. Ляо, Чаньюн. Выступление на «Национальном форуме вокального искусства Китая 2005 года» / Ляо Чаньюн, Сяхоу Сяюй // Китайская музыка. – 2006. – № 1. – С. 85–86. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=9sxxlkkbz5MwUpGGeApddhJgHJSGWNylgP1bYy4dwMEw55sLS_GyWfKxDxQISfA8cqAbRBOSwgtzv3XIjTJVt5JfjDBScy5Z87t8otTkDWTWO82TZGqufyPxAlRMUQ2dDaSqQaVHs-ZzIKU1uTPOokzG_ukBZl2MZAALwIchbXnEfMlB2rzd_og==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

89. Ма, Цюхуа. Сборник статей по китайскому вокальному образованию / Ма Цюхуа. – Шанхай : Шанхайское музыкальное издательство, 2020. – 278 с.

90. Ма, Чун. Стратегии интеграции вокального пения и оперного искусства / Ма Чун // Классическая книга. – 2024. – № 05. – С. 73–75. – URL: http://www.zgjyzz.com/QK_About.asp?QKID=36&C=Subscription (дата обращения: 11.05.2026).

91. Мазаненко, О. М. Феноменология телесности актера в театральном творчестве / О. М. Мазаненко // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 4 (120). – С. 85–94. – DOI: 10.24412/1997-0803-2024-4120-85-94. – EDN ALCHHS.

92. Маслова, В. А. Аудиальная поэзия: фоника стиха / В. А. Маслова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2011. – № 13. – С. 185–194. – EDN PTVFJF.

93. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки: Исследование / В. В. Медушевский. – Москва : Издательское объединение «Композитор», 1993. – 262 с.

94. Медушевский, В. В. К проблеме, сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей / В. В. Медушевский // Музыкальный современник : сб. ст. Вып. 5. – Москва, 1984. – С. 3–11.

95. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – Москва: Музыка, 1976. – 254 с.

96. Медушевский, В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В. В. Медушевский // Восприятие музыки : сб. ст. / под ред. В. Н. Максимова. – Москва : Музыка, 1980. – С. 141–156.

97. Медушевский, В. Человек в зеркале интонационной формы / В. Медушевский // Советская музыка. – 1980. – № 9. – С. 25–34. – EDN YLZJQI.

98. Микова, Т. Е. Компенсаторные возможности приемов интенсивного обучения в преподавании дисциплины «История искусств» / Т. Е. Микова // Непрерывное образование: теория и практика реализации : материалы II Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 января 2019 года. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. – С. 249–252. – EDN BGHZRK.

99. Морозов, В. П. Язык эмоций и эмоциональный слух: Избранные труды 1964–2016 / В. П. Морозов. – Москва : Институт психологии РАН, 2017. – 398 с. – EDN YGQYIV.

100. Морозова, Н. В. К психолого-педагогическому анализу музыкальной деятельности – профессиональной и учебной / Н. В. Морозова // Музыкальное и культурологическое образование в реалиях современного социума : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета 25–26 марта 2021 г., г. Пермь, Пермь, 25–26 марта 2021 года. Т. 1 / науч. ред. Н. В. Морозова ; редколлегия: Н. А. Егошин,

П. П. Останин, М. Е. Пылаев [и др.]. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. – С. 328–342. – EDN SNOGBU.

101. Му, Цзыжу. Исследование интеграции способов выражения эмоций и техники исполнения в вокальном искусстве / Му Цзыжу // Журнал Хубэйского заочного университета. – 2018. – Т. 31, № 11. – С. 193–194. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Jz5IuRg0t03NweAi9bpNOict8Nioh7A-n1f1PR6JtkWZfmpI2o0uYk_ihSVJvtXTvSKK86jtKAMzvpZqFSol9fuhjVmgIQ2m76JseNHKurgY3kLNqYfArqArHf-ODPMYCZTijrUk-MnMpPQThOaj25sO9xSykZEEhXbkHg1itMtvZGGks0ZzhA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

102. Мяо, Юй. Образ в сознании, резонанс и «звуковая эмоция»: процесс вторичного творческого акта в пении от текста к исполнительскому действию / Мяо Юй // Журнал Нанкинской академии искусств (издание «Музыка и исполнительское искусство»). – 2011. – № 4. – С. 79–87. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-1On5KWgs9Ab5--fWGajjZqbQdx4tX4iWMUIrGxSgR_dSDzwpFDXEsVkn0Sz_Wrcg5W7p5Tn0yGe5h8_E1mAO-YB4QrqIg-vD5tQ7hfVGsOlutckGy2sXMhkwHSXCiRc3kxRfR8Hl9ksfK9mvE8fqtHzydHeaLfuRNWfB5mY_7c-g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

103. Мятеева, Н. А. Исполнительская интерпретация музыки второй половины XX века (вопросы теории и практики) : специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Мятеева Наталья Атаевна. – Магнитогорск, 2010. – 26 с. – EDN ZODMWX.

104. Назайкинский, Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1988. – 254 с. – EDN YUSNSR.

105. Назайкинский, Е. В. Стилъ и жанр в музыке / Е. В. Назайкинский. – Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2003. – 248 с. – EDN HHZLQZ.

106. Назайкинский, Е. В. Логика музыкальной композиции /
Е. В. Назайкинский. – Москва : Издательство «Музыка», 1982. – 319 с. – EDN
YOLRVY.
107. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия /
Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 383 с. – EDN XCJBQL.
108. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва : Владос,
2001. – 688 с.
109. Николаева, Е. В. Музыкальное образование в России (Историко-
теоретический и педагогический аспекты) : специальность 13.00.08 «Теория и
методика профессионального образования» : автореферат диссертация на
соискание ученой степени доктора педагогических наук / Николаева Елена
Владимировна. – Москва, 2000. – 63 с.
110. Оганесян, Э. Д. Развитие эмоционально-ценностного восприятия
произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-
студии : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по
областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук / Оганесян Эвелина Джонридовна, 2019. – 161 с. –
EDN CHPWZB.
111. Онтология искусства : сб. научн. ст. / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького ;
Гуманитарный ун-т. – Екатеринбург : Гуманит. ун-т, 2005. – 268 с.
112. Пань, Вэньсе. Искусство изображения мэйхуа в тушевой живописи Вэнь
Чжэнмина («Чистая возвышенность, не ведающая холода») / Пань Вэньсе //
Коллекционирование. – 2014. – № 7. – С. 80–86. – URL: [https://kns.cnki.net/
kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-3N0oKOCXt-o2VVTv3sVIEXO6
ACHolSOyOQ4Cehh4Bx0Z4ndFiSdivl77yZrJP_XtR6u7aYb-HyXuvL9NwOm5KH3-
l1eJe5fcHv7aARsfp82Oi47Clj7neVfOkcFYTPQyx6EbE3YDpXLhjGxdrhFWuMfDuP
yiHu5yucH3iLp9MnSA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS](https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-3N0oKOCXt-o2VVTv3sVIEXO6ACHolSOyOQ4Cehh4Bx0Z4ndFiSdivl77yZrJP_XtR6u7aYb-HyXuvL9NwOm5KH3-l1eJe5fcHv7aARsfp82Oi47Clj7neVfOkcFYTPQyx6EbE3YDpXLhjGxdrhFWuMfDuPyiHu5yucH3iLp9MnSA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS) (дата обращения:
11.05.2026).
113. Петелин, А. С. Идеальный музыкально-смысловой конструкт: психолого-
педагогические проблемы смысловой организации музыкального текста /

А. С. Петелин, Е. С. Лизунова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5 (54). – С. 85–86. – EDN UXUSQH.

114. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учебник и практикум для вузов / В. И. Петрушин. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 380 с.

115. Платонов, К. К. Занимательная психология / К. К. Платонов. – Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1997. – 288 с.

116. Проценко, А. Ю. Символика пекинской оперы / А. Ю. Проценко // Молодой ученый. – 2021. – № 33 (375). – С. 154–156. – EDN HBTNNV.

117. Ражников, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – Москва : Классика-XX, 2004. – 136 с. – EDN QXQDJR.

118. Ражников, В. Г. Партитурная транскрипция / В. Г. Ражников // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 137–141.

119. Рапацкая, Л. А. Проблемы смысло-образного постижения музыкальных произведений в процессе исполнительской подготовки студентов / Л. А. Рапацкая, П. В. Гайдай // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. – 2009. – № 6 (29). – С. 107–119. – EDN LLRPQJ.

120. Родькова, Ю. А. Проблема развития эмоций средствами музыки у современных школьников / Ю. А. Родькова, И. С. Кобозева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 3-1. – С. 115–118. – EDN GSFTDL.

121. Рудакова, И. А. Специфика методов обучения Нового времени в контексте смысловой дидактики / И. А. Рудакова, Е. Э. Удовик // Культурная жизнь Юга России. – 2015. – № 1 (56). – С. 32–37. – EDN RUPPIW.

122. Рудакова, И. А. Современные дидактические методы: смыслообразование в учебном процессе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Рудакова Ирина Алексеевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 377 с. – EDN NOREWJ.

123. Ручьевская, Е. А. Об анализе содержания музыкального произведения / Е. А. Ручьевская // Критика и музыкознание. Выпуск 3. – Ленинград : Музыка, 1987. – 69–96. – EDN VUVEUX.

124. Смирнов, М. Эмоциональный мир музыки / М. Смирнов. – Москва : Музыка, 1990. – 320 с. – EDN ATEFQK.

125. Соловьянова, О. Ю. Средства театральной педагогики в развитии профессиональных качеств будущих вокалистов : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Соловьянова Ольга Юрьевна, 2018. – 26 с. – EDN EBRLVK.

126. Солодилова, И. А. Оценочность метафорической семантики и способы ее описания: пути решения проблемы / И. А. Солодилова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2014. – № 3 (40). – С. 37–46. – EDN WJFGCF.

127. Солопанова, О. Ю. Эмоционально-смысловая организация образовательного процесса: сущность и специфика / О. Ю. Солопанова, Б. М. Целковников // Успехи современной науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 71–75. – EDN VBSALX.

128. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 671 с.

129. Субботина, И. В. Эмоционально-смысловое постижение музыки учащимися в исполнительской деятельности / И. В. Субботина, А. А. Захарова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы XI Международной научно-практической конференции, Нижневартонск, 09–10 ноября 2023 года. – Нижневартонск : Нижневартонский государственный университет, 2024. – С. 573–578. – DOI: 10.36906/KSP-2023/81. – EDN BSSOSJ.

130. Сун, Айна. О некоторых проблемах преподавания вокала в педагогических вузах / Сун Айна // Вестник Хубэйского университета радио и телевидения. – 2011. – № 31 (09). – С. 126–127. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=2FByMehzK2qbdVd73Fnc5VYwslP_uaN VfiYaOfiNokiS08FPWNO8MlMbycTvwnKnUNA83v_Rr2kbW_vdNADfOTS1P3PUT

HfruYCiuAltQ1j3tcoiR7s1lbHi71CeFk10HsdJzt49TT33_WY8Yppbk6Xrq-WPmwlUNZQcbF9XKdeKrV0u6RyIBIA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

131. Сунь, Вэй. О значении эмоционального выражения в преподавании вокала в педагогических вузах / Сунь Вэй // Цзилиньское образование (издание по педагогическим исследованиям). – 2007. – № 10. – С. 17. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=2FByMehzK2rZXODYj3lKx4X6YyiWvAoyi3Lz5Yau4AiPB5ZO8-3sh5CXRhBqyAVsw5Nong0Wa44xTzVQxUtaLOy23I9f_248e5TLcl4KASn32EXECYgRVtY_oc1frCJZzF5xsouCJDy2UZ-ijgWBbaRec0pssniakN2Kw66ECM2xhdwp4VpzSQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

132. Сунь, Ваньбинь. Исследование очарования пения в контексте этнического вокального исполнения / Сунь Ваньбинь // Художественное образование. – 2021. – № 12. – С. 79–82. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6XtaTXKkkzv5tVhX8PEFDVjrUY5LZB4cXZlvVFqbRy0yrFOWoGvwoigZYdvIrJQz4BLfgT7qkUzXjLEVz0w--bJb9h_tbzgtZPxdUWaq_tK2jsFNQ_rJfeIHj3bR342ds2GOMFAZPYzngDoMK21I7AIWYeU19C-A6XBYRIV7QUdH8A==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

133. Сунь, Пянь. Исследование вокальной музыки в высших педагогических училищах в контексте современного мультикультурализма / Сунь Пянь // Северная музыка. – 2019. – № 39 (24). – С. 207–212. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6XuWKbOb3EXEjz15EShdpWgR46z53Asp4PduCEqvht61hkZMn9VOvpHCkNBskghKzyG53F8xB2nuAXsXx_IGTkAXunYpx4EPfUNyppg_DiI07-PCnvUB6X28PC4Qn58M27tVuNylfQ24zb3U81Eh8MXx3raO7zT4tv5JsmfbPBqSoA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

134. Суркова, А. О. Смысловое единство вокального текста и музыки / А. О. Суркова // Вестник науки. – 2025. – Т. 3, № 1 (82). – С. 794–799. – EDN HXYVPG.

135. Сюй, Лифан. Несколько методов улучшения понимания учащимися выражения эмоций в текстах / Сюй Лифан // Academic Weekly. – 2015. – № 22. – С. 157. – DOI: 10.16657/j.cnki.issn1673-9132.2015.22.226. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=kMXxFLy7TFXwOEuQkNtyVJ6ZgTJuFQ9cm7mQ7IabtfuBZcduBrHu1ukdALrvBMk-JGmbk4pmsiK-5g_6kjEGDv8bbPLIn0srcOBQJXT9fFkfC4aUCuX2IUSe8ZuTVubC77h06hQ3tOjM451NYd_6d24X6e6GQCAR723z7z7hinCcECrGTuuLhQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

136. Сюй, Мань. Контекстуальное исследование современных моделей преподавания вокальной музыки (на примере преподавания вокальной музыки в высших педагогических училищах) / Сюй Мань // Море искусства. – 2010. – № 03. – С. 88–89. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6Xus_YPzfdgaenqvwDpfR7_JczmfyNP3qmYXQ76wpqm3cApxrH5yv8JU1G1xr8rHtYY44NxPW0UMSWzPoMlgziaoO6Eh17xgQQviNDElllRDK6A1Gt8s5la95c3QlrNn3fMrpJbX1CeUIbnX6tTzA3090ZOha4m7XH0xqISuQKLbBA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

137. Сюй, Цзянь. Вокальная эстетика с точки зрения традиционной культурной эстетики / Сюй Цзянь // Новый журнал культуры Чу. – 2023. – № 20. – С. 42–45. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=kMXxFLy7TFWt2vVUnUBN6M7NZ0AfGWmFHDFxjJFddH7Ck8Zi-pVBC3u6bGxjbrlMtzdChHvJPVongWXCnveXuk8HscPBwj4jexrISb5Y4tGl-4lKzCzOqP-j-GfjNq_otLjxbNQUTBv2RlVCsIZkY-xQ5PdtGiSLXST6fHu152bsiB7aH0gfgw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

138. Сюй, Шуй. О психологической трансформации символических значений мэйхуа в традиционном эстетическом сознании Китая / Сюй Шуй // Вестник Чжэцзянского института профессионального и технического образования бизнеса. – 2007. – № 2. – С. 27–29. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=IlcTIqQqO-01tLxezdQ9MfSPaN3y9G0qhY-QJKYD8hcgGTk_bnU2GAIs8I2ukcxkGfqPuoShLYlnJp-KpSJt-YLiiFTvDDqfR-gsK__xN3LknY_riHZWk-MsM5VKGkysK-lTTiQTdY-ucYPrnTZZcTWWce_iPlHTFD7

QQdQ8Rp1r3edhqpG6Zg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

139. Сюэ, Цици. Исследование путей интеграции духа Чжуньши в воспитание красной культуры в высших учебных заведениях (на примере Педагогического университета города Чжуньши) / Сюэ Цици // Вековой мост. – 2024. – № 23. – С. 96–99. – DOI: 10.16654/j.cnki.cn23-1464/d.2024.23.025. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=2FByMehzK2onrxHTMYFRDUrnvvPJNoMArD0Eb2gi6neF_Z2B26t1elBu4CviZhiQqFew0DWx6v0jYeXBS0UDYBUVBCx9-ojw2mgqIjLc9G9hwoGXNOoWv9P1z6gMai4Yfl1A9EjQAK7THw4BLIhkmHgoXQVdVFYgm48gsV5ko9CwPofNWCnlzw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

140. Сяо, Цюфан. Исследование путей интеграции «красных ресурсов» в идеологическое и политическое образование в вузах в эпоху нового времени (на примере Zunyi Normal University) / Сяо Цюфан, Ли Маоцзюнь // Журнал педагогического института провинции Цзилинь. – 2022. – Т. 38, № 5. – С. 163–166. – DOI: 10.16083/j.cnki.1671-1580.2022.05.035. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Jz5IuRg0t03uPoUGAjaYSloW3Ubs5ojqfgmlGjqal1P5aAPA0d6LbAOHHNLBucnXo-zhgoye3ZjcRFiQ24pNUpJaP9QDcDc4i4Ng6OHGOdk8DFhfZd4qyicSva0ebe5Ac7fliD00PNSxBoSsgld0IAti3qoIDPGzEHMnFCldpTANcmD8YV63g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS> (дата обращения: 11.05.2026).

141. Тан, Юй. Научные поиски и выдающиеся достижения в преподавании вокального искусства (рецензия на «Сборник трудов по вокальной педагогике Цзинь Телиня») / Тан Юй // Исследования в области высшего образования. – 2017. – № 4. – С. 132. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=kP7rb4MS3_gir0ux8uJ1KlZ2aQ0JZlBB23yIPNi1_V0vsbppbbirzJ_I_1dd18lyrMUejQxtj-GNu9NH7jx69QM1qFawdpXamxD2NdbmyQigtG533jUemsDtKzA3s0KfTpOZGGFt-IdKICCe9KwJHxHscI_sTzwOt9Qy002GWBkwO_z-7xtV0Q==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

142. Тетюева, А. Е. Вокальная подготовка артистов музыкального театра / А. Е. Тетюева // Образовательный форсайт. – 2023. – № 1 (17). – С. 314–319. – EDN QWGAQH.

143. Торопова, А. В. Номо-musicus в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии : монография / А. В. Торопова. – Москва : Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008. – 288 с.

144. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учебное пособие / А. В. Торопова. – Издание 3-е, исправленное и дополненное. – Москва : Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2010. – 240 с.

145. Торопова, А. В. Объективные и субъективные факторы распознавания эмоционального содержания музыки / А. В. Торопова, Т. С. Князева // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2013. – № 2 (2). – С. 43–49. – EDN SHTTPB.

146. Торсуева, И. Г. Контекст / И. Г. Торсуева // Лингвистический словарь. – Москва : СЭ, 1990. – С. 238–239.

147. Ту, Цзянтао. Применение элементов китайской классической драмы в современной национальной вокальной музыке – с точки зрения эстетического контекста / Ту Цзянтао // Art Panorama. – 2020. – № 29. – С. 18–19. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6Xvgogd55MqltpT4xh255cJ436S8OkjDO3ZOU82-ZBU4L-idJfUEJ-LHkaESZB9Edxj2fZ6juP-sxS-fViIR5jI1l_uALd0R9qhtGQsQN3o8f1J_cv8Ei8rL3hqjpu6Fj1rZeJkn0JzDaz-W1wCHEu463cfMnuRxXi3dF_VVLRW6UA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

148. Тянь, Лили. Регламентированная свобода в китайской опере / Тянь Лили // Дом драмы. – 2018. – № 8. – С. 50. – URL: <https://chat.deepseek.com/a/chat/s/9d86327b-08f1-400d-9751-9dbf495f3695> (дата обращения: 11.05.2026).

149. У, Ж. К проблеме развития эмоциональной выразительности пения у обучающихся вокалу в педагогических вузах Китая / Ж. У // Проблемы

современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 393–396. – EDN ERESQH.

150. У, Жунхэ. Активизация личностного эмоционального опыта китайских студентов-вокалистов в достижении эмоциональной выразительности пения / У Жунхэ // Казанская наука. – 2024. – № 12. – С. 131–134. – EDN FIBZKE.

151. У, Лили. Образ рек и водных потоков в поэзии Ду Фу / У Лили // Журнал Яньчэнского технологического института (серия социальных наук). – 2004. – № 1. – С. 40. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-1w78TZdFHrFSyqQ34ire3GlVcxjBw-HNZf8whNrVouuaXIJ6o5hDzWoouBLcOPmcRAp9C2_R1gV1mIgjGNBf5Nm5RzX6SD9jA3Ak9GVAex_-aiJxdJj0HsTi4anHfgU7hbfcLgLdzuUtcJep--8rSBKnh3fpuvM2AC6dKxEa8w==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

152. У, Чжэ. Вторичное создание и персонализированная интерпретация вокальных произведений на занятиях по вокальной музыке в колледже / У Чжэ // Художник. – 2025. – № 12. – С. 106–108. – URL: <http://yishujia.ndhx.net/introduce/> (дата обращения: 11.05.2026).

153. Управление образования провинции Шаньси. Подготовка специалистов художественных специальностей в высших учебных заведениях и направления их трудоустройства // Образование Шаньси (экзамены и прием). – 2017. – № 3. – С. 81–84. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Jz5IuRg0t02Fi2tpZZaU5l0KzWUF94pRytM18Vee9lwV0BWLQ7jz9u7LEMJBS8ppNaJBqMdMeoR5SbuLITpIFXF1yZpczIjyL611vpO6XO6pF2EI-MCqzbFUYNWHYHLUoJLR0seA7TWBv2jK6rxgBM3t1aMyrkSP2AIwcbZWoEp1cEdMRpebQg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS> (дата обращения: 11.05.2026).

154. Ушакова, Л. Г. Музыкальное мышление: становление представлений, взглядов, теорий / Л. Г. Ушакова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2012. – № 5-6. – С. 47–62. – EDN PVSLIV.

155. Фомина, В. П. Проблемы интерпретации художественного текста вокального произведения / В. П. Фомина // Аксиологическое пространство русской словесности: традиции и перспективы изучения : материалы международной

научной конференции «Кусковские чтения. Аксиологическое пространство русской словесности: традиции и перспективы изучения», Москва, 03–06 октября 2019 года. – Москва : Московский государственный институт культуры, 2019. – С. 551–556. – EDN ZOMRTO.

156. Хао, Лидэ. О танце в театральном (оперном) исполнительстве и его развитии / Хао Лидэ // Восточное искусство. – 2008. – № S1. – С. 148–149. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=5ZfW7CBA1F_iuC-P6_GymaA2_BCQ8qxmLPDQNfa2rrRwXeV3lqrEF_einESeuMLLzE42RnRdjJtCL5513aywFuYHjWjqvezdAKaJyWu2hljpeYkNL0fVh-T2eGm59YCKZD18SsZlBXLjvZ0r92aHHyrtRl_0Up-0NHJyP17LDN7cZynavNfA9g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

157. Холопова, В. Н. Методика анализа музыкальных эмоций : учебное пособие для музыкальных вузов / В. Н. Холопова. – Москва : Московская консерватория, 2018. – 36 с. – EDN PJEHPE.

158. Холопова, В. Н. Музыкальные эмоции : учебное пособие для музыкальных вузов и вузов искусств / В. Н. Холопова. – Москва : Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, 2010. – 348 с. – EDN TVEKWX.

159. Хоу, Баопин. Анализ интерактивности смыслового объяснения и вокальной демонстрации в обучении пению / Хоу Баопин // Сычуаньская драма. – 2011. – № 06. – С. 134–135. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6XuMLpD-6sYH3DWMKP6OFMTHjd6lQlEyCyHFDFHUHo7KS0SLuKGx6tdWl2EdvYjlPBShBcQkmCfDxhgxyDu5d0T4B9tF1ugzfWZtcTulZbAb9s27HdjGybeN-XJMjRAmevUi85lz3H8v95oHRQUXGvIp5JldXO9blQYnefDbFXQIWA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS> (дата обращения: 11.05.2026).

160. Хэ, Чэньюй. Исследование понятий «дыхание» и «опора» в процессе тренировки вокальной техники / Хэ Чэньюй // Журнал «Бэйфан иньюэ». – 2017. – Т. 37, № 1. – С. 64. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=9sxxlkkbz5OxxHmu1aXphGHxAuP1kM4-6rxSGkjKaL1zcJX0WGqTnApXbSOgiWHLgaxWtX3DxqkPb5TdL1AIG0YW_SiYIsNxvyPqdxiejof6JFaMSN6dTHWoNZQ

TF6Zyah0jDfpqM39761ldKca292mnKorbqs_yWxU1g-VoYRajlXgWl_wZMA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

161. Цареградская, Т. В. К проблеме «телесности» в современной музыкальной культуре: о концепции музыкального жеста / Т. В. Цареградская // Художественная культура. – 2016. – № 2 (18). – С. 5. – EDN YTYGST.

162. Цзинь, Лэй. Размышления о построении системы практического преподавания вокальных дисциплин в региональных университетах (на примере Консерватории музыки Байчэнского педагогического университета) / Цзинь Лэй // Журнал Консерватории музыки Байчэнского педагогического университета. – 2019. – № 33 (09). – С. 84–87. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=kP7rb4MS3_isBx1r8gadkCt3RExBxtNNsbYG11yNCWIsVOg5tzTpW9ck7RMlM1E0x_8gld9dE5c-5JLCHwVMBctB2DzZxhJ-gIsNu2uR3jkBAeKmAyQn60LO23-4wZsQkyjvc8SUhRoRljEDp2PmeUJxdBtTlh4VTNqmdzKiVo6ca5l_biR1oQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

163. Цзо, Цзин. Применение сравнительного метода в преподавании вокала при подготовке к вступительным экзаменам в колледж / Цзо Цзин // Guangdong Education (Comprehensive Edition). – 2015. – № 03. – С. 49–50. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-38Vqpt0VqhbZW5CykvSk0Hsu5OLNpWs1Mm-3mteTsCqA_mIUHSTWa6Q6QeY_VFsJSAGVt_MZUfIZWb0UBxEH6oBle_hTFBnZcbL1Kh-EcUPm3f-1wqzjgxYJASTA75mwixLoHiUZNKrQoNyOjqveMpWrosgvTY858YtG3EFvQMSg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

164. Цзоу, Вэй. Текст и исполнительская модель в музыкальном исполнительском искусстве (на примере исполнения «Лян Чжу» пятью исполнителями) / Цзоу Вэй // Журнал Хуайхуа педагогического университета. – 2010. – Т. 29, № 12. – С. 97–99. – DOI: 10.16074/j.cnki.cn43-1394/z.2010.12.009. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=5ZfW7CBA1F81jIvTfGStJc6fH3Oslm-vvNdHuIL71mseV-Q8-QB9-82B_abnSQ3aX3X37AOeQskHB_MTUKuuf0k6qYLqgcBat4SL21SCCBODmclvcVBV7lgxiNyp5siRC9FWWim0XZdC

861QidXe4Q7aHSPtmRcSOnAWmgY18aQnA9Tbe8je3A==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

165. Цуй, Чэнхуа. «Чувство» в традиционном китайском театре и его выражение через «пение, игру, речь и боевые действия» / Цуй Чэнхуа // Театр и кино: ежемесячник. – 2008. – № 4. – С. 81. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=5ZfW7CBA1F_8RLuSruabao6vRn2U-rIb1hZKN9fETSmLD8K7LApAcuuVNY2GuwvFQOoxgH7ufMq3urayOATNy0DxlBoERI23A-3xFPrT9LSj8acCHxNZH8el9VnR9jpZ50FUM-XaJH6tCzjnioU1BCurZsb78QmD1HLccUnwK9yaS-UhapX79g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

166. Цуй, Чэнхуа. Техника пения и традиционные коннотации песни «Три прощания у Янгуаня» / Цуй Чэнхуа // Contemporary Music. – 2022. – № 06. – С. 120–122. – URL: <http://ddy.hykcz.com/introduce.html> (дата обращения: 11.05.2026).

167. Цяо, Линь. Краткое обсуждение различий между китайской народной вокальной музыкой и европейской вокальной музыкой / Цяо Линь // Учитель. – 2012. – № 32. – С. 122–123. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=bKzrHQijxWbtW9qQdsbT-Y5xDrhFeUQm-Fd_kYWugP8BQOvqCxT5c9st7ElilhAJda5sX0Km4ERRgMPU-GiFcZLwylxYq1SQa3hEdD6jAPbCBcpYBAxEF_NOhtWPWUFchJ09inaUAN7f2nvc8zU_1ZMXA47xOEoaBFKqb1W6eCvY_kK_uuNhsQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

168. Чан, Хайянь. Анализ значения образа «ветра» в произведении «Крик в пустыне» / Чан Хайянь // Журнал педагогического института Синьсяна. – 2007. – Т. 20, № 4. – С. 35–36. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=ILcTIqQqO-1AnevNQ-6q6mHSaJ3zXNwzOd4Scmkia27OeOgKw01b2kZrr3tBpzYH8S_95VN6K9zhLPj0Hx_VHXRtsnm9SFPKZKfkbKpc6reM7Zj4hRM_J1ONfGOzF0ZGTiuKGBRUXVmbPM3PJ-bFiD0BDng74BE-vibJENCFkUo_q-9bdkKbbg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

169. Чередниченко, Т. В. Музыка в истории культуры : пособие для студентов немзыкальных вузов / Т. В. Чередниченко. – Москва : Аллегро-Пресс, 1994. – 220 с.

170. Чжан, Л. О некоторых проблемах современного вокального обучения в Китае / Л. Чжан // Журнал Педагогического университета Хуайбэй. – 2013. – № 4. – С. 130–133.

171. Чжан, Синьфан. Анализ использования «водных рукавов» в сценическом исполнении китайской оперы / Чжан Синьфан // Народная стандартизация. – 2019. – № 16. – С. 58–60. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-0PzSa0U_6YPaPM9WIkOP8CW-OrmRE-BtGOHYzIk8XOPg--M0FZ24ztel1WNJ6bvSnHbyKQ_JaZM_gM9vP45f7jyZxufbHwBxzMCCPpBT9sm3XNzVafG2qeAI1DfiYeQomf8erzjCu5-4asxQBRPUJWZZDReWgikC1Esk4E8FU3NQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

172. Чжан, Ся. Талант, возвышающийся до небес, и стремление к самосовершенствованию (интервью с европейско-гастролирующим тенором Ши Ицзе) / Чжан Ся // Искусство пения. – 2019. – № 7. – С. 4–14. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=9sxxlkkbz5MJ7jGTqHPeK53cOAu0bBQoqNeOCIg6eqwMQTxq8ILyHRvbrmsHq3i44p2d05sC_GeTzAvlNJkJwheKzqhmz7YL-5RAGVwM0FhWMmnSvZBySMlknTnLhUYWXYklH-A4YzQCdeEZOXgCYOTXxDIW4lfqklNTLFYqHDBsRemfA4EC2Q==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

173. Чжан, Сяохун. Анализ текстов песен в преподавании вокальной музыки в контексте эстетики / Чжан Сяохун // Кинообзор. – 2008. – № 03. – С. 91–92. – DOI: 10.16583/j.cnki.52-1014/j.2008.03.014. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6XvN2zQvZX6ETyozeea60fjiOmDDAl3lOxpvH6s1u2U9jEfh58PrY6QZnjBUqmtGkoZqOu3qXv_R4JzP2MmGNv80Ck71lhJ4hMS0ZLWPbz-XVOvjaDBShfMfPSN1Nrg7kce5QCGfZEWooZBsITijQaEA5LXfLzneTWzNa6c_was1A==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

174. Чжан, Хуэй. Анализ особенностей вокальных музыкальных текстов и интенциональность исполнения / Чжан Хуэй // Наука, экономика и общество. – 2011. – № 29 (01). – С. 180–183. – URL: <http://kjsh.juqk.net/introduce/> (дата обращения: 11.05.2026).

175. Чжан, Хуэй. Анализ характеристик текстов вокальных произведений и намерения исполнения / Чжан Хуэй // Наука, экономика и общество. – 2011. – № 29 (01). – С. 180–183. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6XtSKNzbt43A646V1ftPLnLFT8MKv6FJX_e-lgw_8yJY2qQfIqAftXoKCD8Hy13ibxnSele5ppIA7G_DFqJctYpsnbt8w0nfG0stlUvTFz5c8splUqqwr-mKI2JvYfhz0hcAHs5YLxxbyIFHa4eTSWeBaQhd-AeCXeavUsay5KAJg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

176. Чжан, Цян. Разные пути ведут к одной цели: современный дискурс в контексте «разнообразия» в китайской национальной вокальной музыке / Чжан Цян // Голос Желтой реки. – 2010. – № 02. – С. 72–75. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6Xvy9Ll1RuD6FB0tFbNxXvNHdjevNroO24V-LZLKESEalKtV354KtkRG7QChAc7GXCKkUHnsH5g2deogy0LFpUX1STDkqLCJ-MLyBGO_fegLlODa_OgIJ3UsJqwjGlVkTNW85v8cZb8UE9Zue31d5Q9rdp4O_RKrEFy1LpMu0HYlQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

177. Чжан, Цяо. Исследование модели специализированного развития направления «Музыковедение» в вузах провинции Гуйчжоу в условиях повышения статуса дисциплины (на примере практического исследования в Zunyi Normal University) / Чжан Цяо // Северная музыка. – 2015. – Т. 35, № 1. – С. 180–183. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Jz5IuRg0t03WiWSN4PvwKvQccxZkrZZi rThmfY3LEOU__XyrONka_i1xpXeOrr2ZMsCAxtgiUsNMUy4JhVn7eR1xCi07mOA OS03zVGMrihmb59fv-QgUEuo56ofjdVVwm1QOV9n3DT3OQy_F5QPEkFF5VYPPz NgZ3WgVety59HD6eALFWqLAWA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

178. Чжан, Ю. Разработка и оценивание творческих заданий по развитию у китайских музыкантов образного восприятия европейской музыки / Ю. Чжан, Ф. Чжоу // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 1. – С. 299–304. – EDN AXWHUV.

179. Чжан, Юньюй. Исследование вокального исполнительского стиля Лэй Цзя: на примере песен «Нуоэньцзя» и «Синхуа тяньин» / Чжан Юньюй //

Искусство и технологии. – 2018. – Т. 31, № 12. – С. 145. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=9sxxlkkbz5PSh67EwV8GvZ4i1gGKQOU01z0IeXyWy6QwTbdPf5caSFo9xRNsrLxQL6xpuIYKF_gWxHcJDC4PPqUtURsVnkW_7qcSGp0WMPl2XIRr3QqSEs3wfPvjrvj2lT22jxQlMqSiy5XB115gDUDBANXmACS9HlcodNAConqhjWexlpg4Rw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

180. Чжао, Минхуэй. Базовое обучение и эстетические образы в обучении игре на фортепиано / Чжао Минхуэй // Современная музыка. – 2020. – № 9. – С. 45–46.

181. Чжао, Н. Кросс-культурный подход к освоению студентами дидактических функций учебников для общего начального музыкального образования России и Китая : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чжао Наньнань, 2019. – 206 с. – EDN CPJSVR.

182. Чжао, С. Проблемы преподавания вокала в педагогических институтах и колледжах КНР / С. Чжао // Научное мнение. – 2025. – № 4. – С. 148–153. – DOI: 10.25807/22224378_2025_4_148. – EDN QOYQTO.

183. Чжао, Ся. Исследование характеристик художественного выражения в китайской живописи. Выражение художественной концепции в традиционной китайской живописи : магистерская диссертация / Чжао Ся. – Яньтай, 2014. – 78 с.

184. Чжао, Сяолин. «Эмоциональное выражение» – ядро вокального воссоздания / Чжао Сяолин // Музыка, время и пространство. – 2015. – № 13. – С. 74–75. – URL: <https://qikan.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=665356411> (дата обращения: 11.05.2026).

185. Чжао, Шуфэн. Сила «контекста»: исследование формирования смысла в музыкальном исполнении / Чжао Шуфэн // Народная музыка. – 2025. – № 07. – С. 80–83. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6XtaK99plzVL2XvS--TkQfh1Zr39nWbE6nfMb_9JK35J2Y4zOBv5qTJILu3G3X88PRs3taHBJJbqa3x9qDG8LYILOmZkq6D9xO8E_mn-bi802NKFOoJX6a4

V2lfc7X7EI4fGBhrKoTt2I6EA84BBTn98bbI6jpJiK_gYYv8SHmlXoA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

186. Чжоу, Вэйминь. Психологическое исследование фортепианного исполнительства / Чжоу Вэйминь // Китайская музыка. – 2008. – № 2. – С. 149–153. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Omth-A4cfW-6RuNJlIg8Qub9Kdicwq3LbI2kyIv0RG2m3QmWfUr3qzff7Qv3dZbbX-gzCrXIc8qAiW-GTKQpYk8BrHmqIXBRr8_ihEmFYpQ2m7NqnC1UFUVqcEZIkPfIKndYgrXfNYtKZsH9VB_7yQ4bJ3VWYreaKNd_UmcGltDokN2PY9r8pA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

187. Чжоу, Фанчжу. Принцип ассоциативности в развитии образного восприятия европейской музыки у студентов фортепианных классов в вузах Китая / Ф. Чжоу // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 147–153. – EDN QMRGEM.

188. Чжоу, Цзяньлянь. Анализ исполнительского стиля арии «Звёзды сияют» (на примере интерпретаций Пласидо Доминго, Лучано Паваротти и Вэй Сун) / Чжоу Цзяньлянь // Хуанчжун (Вестник Уханьской консерватории). – 2007. – № 4. – С. 107–113. – DOI: 10.19706/j.cnki.cn42-1062/j.2007.04.018. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=9sxxlkkbz5NMzEi2D431WYrvkEerwLJzQOMEUj6YRS02qoRiYvMc_HJFvaBxJYnsOoGo0srWFe-hlh0kpRYJlzxvJkT4iV77JK7BIrH7GYOJj9HyEjLN9NpU49U_7EA140MBiMN5Pexp2IS7facENfIOeJAFNhOhoa8bh9wbz27mR-5APiHSVw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

189. Чжу, Т. Контекстно-культурологический подход в обучении китайских вокалистов в вузах России и КНР : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чжу Тяньи. – Санкт-Петербург, 2024. – 238 с. – EDN PRMNXX.

190. Чжун, Юйчан. Анализ интеграции и применения традиционной китайской музыкальной культуры и народной вокальной музыки / Чжун Юйчан // China Nationalities Expo. – 2025. – № 02. – С. 129–131. – URL: <https://qikan.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=7200503356> (дата обращения: 11.05.2026).

191. Чэн, Пэнчунь. Исследование взаимосвязи между языком тела и выражением эмоций в вокальном пении / Чэн Пэнчунь // Art Review. – 2023. – № 22. – С. 68–73. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=ILcTIqQqO-1FcXNMifddRdRSxopfMtgNtf64vk2MIjQhWI6qvMP2Zo4BJr9xLeCBOcks6fx1zWN7-QImbGM11LNBqv0F5e0WFsENfYQGpSYz0cahkHLZirEqRg6dFF6IL_pZTPBeuDw5ftTkvl-OTSCzdi7EVqCIDj_mEKmi5JkU6jrph8r-w==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

192. Чэнь, Лин. Стилистические особенности классической итальянской песни и ее значение в вокальной педагогике / Чэнь Лин. – Шанхай : Шанхайский педагогический университет, 2004. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=A2Z-m-A1gck2SBreqchR8yGgaBuxpPUXjWjSEEWCGUqNYT4IvawcIbzy7CkBN8pw2TvG2Jnbr4MXfuU1Meo5qmsqWnW813yCpr2NMOH9EpFK352ov7Uzbd6QmYS-wZ_YL-nnGpkf9VRrNV9a4hDOqU0NQUGt8F4hP5xsQcl2rIhb3NDD97szUg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

193. Чэнь, Цзюнь. Об эмоциональной эстетике певческого искусства / Чэнь Цзюнь // Северная музыка. – 2015. – № 35 (17). – С. 208. – URL: <https://cqvip.com/doc/journal/666741456?sign=436c523fe663efc2f0830187691e23cac994eab385a4dba70005e390d6c6609e&expireTime=1800911866618&resourceId=666741456> (дата обращения: 11.05.2026).

194. Чэнь, Цзяньбинь. Чжоу Сяоянь о ее теории и взглядах на вокальное искусство / Чэнь Цзяньбинь // Музыкальное искусство (журнал Шанхайской консерватории музыки). – 2017. – № 4. – С. 10–12. – DOI: 10.19359/j.cn31-1004/j.2017.04.002. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=kP7rb4MS3_jxGzij0miQjcdllU1meL9WsDH2XEhFkQ_l5Gnz4bPmWo3qCQdijQDnBJQ1ECENu71pc28m1ouPogcSUyi41qGDFCtyJliulieAzfOui5NOEBTAAWWRFB575tsXjXhZMG19eUXdPUnAqsGrQ3JRpPuji_Kt7pWT-kH8DEO08tGmkg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

195. Чэнь, Циньцюань. О музыкальной выразительности цвета — исследование изоморфизма цвета и звука / Чэнь Циньцюань // Журнал Нанкинской

академии искусств (издание по изобразительному искусству и дизайну). – 2004. – № 1. – С. 66–68. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=5ZfW7CBA1F95-dYdOG20IySVGL8NdK3Z9xngVRbhbiYapxcxg2lbDHla7bdTyX1mjcLmx-xvzZQ5rnfHGGCVk4n4WFFa_p1jh2VVi7yZDanUvNNqpAnZWLJVkiMqzjVjDNljQ4PzxcxADcCb3DHUkVcplTA8cxUhTqJYLoravNwZjGZzMZZDw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

196. Шевченко, А. К. Проблема понимания в эстетике / А. К. Шевченко. – Киев : Наукова думка, 1989. – 125 с.

197. Шихарева, Д. Ю. Художественный образ в вокальном исполнительстве / Д. Ю. Шихарева // Традиции и инновации в сфере художественного образования и культуры : материалы межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (с международным участием), Москва, 15 апреля 2019 года. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 328–332. – EDN KRRWCO.

198. Школяр, Л. В. Теория и методика музыкального образования / Л. В. Школяр, М. С. Краси́льников, Е. Д. Критская. – Москва : Флинта ; Наука, 1999. – 330 с.

199. Шэн, Ваньхан. Анализ персонализированной эмоциональной интерпретации и коммуникации в вокальном исполнении / Шэн Ваньхан // Canhua. – 2020. – № 07. – 138–139. – URL: <http://shua.juqk.net/introduce/> (дата обращения: 11.05.2026).

200. Шэнь, Сян. Искусство вокальной педагогики / Шэнь Сян. – 4-е изд. – Шанхай : Шанхайское музыкальное издательство, 1998. – 323 с. – ISBN 7-80553-741-0. – URL: <https://www.scribd.com/document/429346572/%E6%B2%88%E6%B9%98-%E5%A3%B0%E4%B9%90%E6%95%99%E5%AD%A6%E8%89%BA%E6%9C%AF> (дата обращения: 11.05.2026).

201. Ю, Дуган. Образная и смысловая природа вокального искусства / Ю Дуган // Современная музыка. – 2017. – № 03. – С. 10–16. – URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=AlbbYkNP6XtEbSluOfkGZGkpzBkrZFTdnc4ACTpoT-QIUmYDhZXoMVb-vog57TCCu3DmdDbutI0XscYLSsanbdi>

HECk797RAEpFDy5nM_3WKeQ8kPR1BGJRgpclsAP4ESp3Mjid1lfzWS03NZT6B_f5xByYg37vymEd4Z-jDM-7quwBPZOcD6g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

202. Юань, Мэн. Исследование создания и педагогической практики хореографических жестов в китайской опере / Юань Мэн, Чжан Луни // Временной доклад (Бэнлю). – 2024. – № 7. – С. 25–27. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-1RZBsGP6mFulDiXqktbfMod5FRAImHV5CLGWEhpsjWJioiCdK8SwZN4dTra-bpmS2zZNVJ0d-IE-m6h4-oKgcIiGTZj6FalDpiBiNOpkwVwzI64OMLGVSohvJkn_Hs0BzmNYn5RNL5wg1IHAXFt847NVl85_MpTZkkuRtNbrHxVw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

203. Юй, Ливэй. Классификация, применение и новаторство жестов в пекинской опере Мэй Ланьфан в контексте сценического исполнения / Юй Ливэй // Вестник Гуйчжоуского университета (серия «Искусство»). – 2017. – Т. 31, № 6. – С. 102–110. – DOI: 10.15958/j.cnki.gdxbysb.2017.06.016. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=lLcTIqQqO-0ID7ryVaaV3CqFu6Ah6D1bLXzKwiSuLWkEoeXo6-CC9xqH297Uo_-0i6pFYoQAe52l7G5vN81s138Gn8xd9n-ReOXn0mGhBOaspjr7xM8bhQmVFZLQhcNRC__I0Eoi75B6tYMrd2lQRdA2YLZugUdktXQa_8O2PEWw94vzk4jA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

204. Юй, Цзюньцзянь. 131 вопрос и ответ о национальном вокальном стиле / Юй Цзюньцзянь. – Пекин : Народное музыкальное издательство, 2021.

205. Юй, Чжэминь. Сравнительное исследование китайского и российского образования : монография / Чжэминь Юй. – Пекин : Народное образование, 2010. – 162 с.

206. Ян, Дунсюй. К проблеме развития у китайских вокалистов интонационно выразительного исполнения европейской музыки / Ян Дунсюй // Казанская наука. – 2025. – № 2. – С. 131–133. – EDN JLWPTJ.

207. Ян, Минлян. Деконструкция «бельканто»: парадигматическая трансформация методики преподавания «многообразного вокального звучания» в

современном вокальном образовании – размышления на основе межкультурной вокальной практики / Ян Минлянь, У Уньбо // Современные исследования в области преподавания. – 2025. – № 11 (07). – С. 117–120. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=2FByMehzK2qeTVISwGDjTbHmgH_3_Ag_9mfM_W8eDkx3X36sDKRHaEQrwibLROTPY_VYkpnxAqWkVySWyRfeqCpJd5mCFPfi-tHOfxX0HL1IfNqN0ekYLGHErVcMVNLv6pTxuNlG59VTycUywMP-M7o75OZPygeZXnA88Bpzqfdkp62h-Vuvag==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

208. Ян, Минь. Влияние неинтеллектуальных факторов на обучение вокалу и пути их формирования / Ян Минь, Чжао Сяони // Китайская музыка. – 2007. – № 3. – С. 163–165. – URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Jz5IuRg0t006egW_rOIEg8gPFEIxa_SUqK2Xo9-dXTRlVud1ykuNr6TSDEPcyWqjdKk2R7mPUFvI1Tl3WMS6IzaFoZXL2fyJZCNS6rh8yiOhmbbSsMbPh_ml1PAVrVnA9yWlrvlmXJsZGTz3P8ZiEaKTKzUvPAn516O0RImpK-z4BrlARh6eYg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

209. Ян, Цзюньцзе. Восточная эстетика «голоса, подобного рваному шёлку»: парадигматическое значение оперного пения Го Ланьин в национальной опере «Седоволосая девушка» / Ян Цзюньцзе // Знаменитые шедевры. – 2025. – № 23. – С. 72–75. URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=kMXxFLy7TFX_x7rGMc0O2k8TnINHXXWl9_RiBmHdU-tpBYh8x1f_Q4fams2KYoMTVUzUJRqJaTJTc4gnwjVh1DyQ8jD5A1uyGuPdpKxQovxwebEzN_aPA-iAmhR05XIVd1x2L8lWgR9hwo7k8st5A6rWIR89a8fmAZGuBJLEyhEhw6kNVBTeeA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (дата обращения: 11.05.2026).

210. Янь, Сывэй. К вопросу о построении концепции музыкального образования в контексте «интеграции пяти видов воспитания» / Янь Сывэй // Журнал театра и кино. – 2024. – № 2. – С. 109–111. – URL: <http://dianda.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=7111978902#CouplingRelate> (дата обращения: 11.05.2026).

Расчет коэффициента Стьюдента (t-критерия)

для сравнения результатов начальной и итоговой диагностик

Исходные данные: в исследовании участвовали две группы по 75 человек: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). Для каждого студента фиксировался уровень выполнения заданий по трем критериям:

- образно-содержательный;
- эмоционально-рефлексивный;
- исполнительский.

Уровни: высокий (3 балла), средний (2 балла), низкий (1 балл).

Сравнение проводилось на начальном и итоговом этапах.

Перевод частот в числовые показатели. Для каждой группы и каждого этапа вычислялись:

- средний балл $\bar{x} = \frac{3a+2b+1c}{N}$, где a, b, c – число студентов с высоким, средним и низким уровнями соответственно ($N = 75$);
- выборочное стандартное отклонение $s = \sqrt{\frac{(3-\bar{x})^2 a + (2-\bar{x})^2 b + (1-\bar{x})^2 c}{N-1}}$.

Дескриптивные статистики (средние и стандартные отклонения).

Средние баллы ($\bar{x}$) и стандартные отклонения (s)

Критерий	Этап	Группа	$\bar{x}$	s
Образно-содержательный	Начальный	ЭГ	2,04	0,6666
		КГ	1,92	0,6928
	Итоговый	ЭГ	2,40	0,6975
		КГ	2,00	0,6975
Эмоционально-рефлексивный	Начальный	ЭГ	2,12	0,5918
		КГ	2,00	0,6367
	Итоговый	ЭГ	2,56	0,5751
		КГ	1,84	0,7359
Исполнительский	Начальный	ЭГ	2,04	0,6027
		КГ	1,92	0,6316
	Итоговый	ЭГ	2,64	0,5609
		КГ	1,92	0,6928

Сравнение экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе. Используется t-критерий для независимых выборок (объединенная дисперсия):

$$t = \frac{\bar{x}_{ЭГ} - \bar{x}_{КГ}}{\sqrt{s_{ЭГ}^2 + \frac{s_{КГ}^2}{n}}}, df = n_1 + n_2 - 2 = 148.$$

Критическое значение для двустороннего теста при $\alpha = 0,05$: $t_{\text{крит}} = 1,976$.

Образно-содержательный критерий

$$t = \frac{2.04 - 1.92}{\sqrt{\frac{0.4443}{75} + \frac{0.48}{75}}} = \frac{0.12}{\sqrt{0.01232}} = \frac{0.12}{0.1110} = 1.081.$$

$|t| = 1,081 < 1,976 \rightarrow$ различия не значимы ($p > 0,05$).

Эмоционально-рефлексивный критерий

$$t = \frac{2.12 - 2.00}{\sqrt{\frac{0.3503}{75} + \frac{0.4054}{75}}} = \frac{0.12}{\sqrt{0.01008}} = \frac{0.12}{0.1004} = 1.195.$$

$|t| = 1,195 < 1,976 \rightarrow$ не значимо.

Исполнительский критерий

$$t = \frac{2.04 - 1.92}{\sqrt{\frac{0.3632}{75} + \frac{0.3989}{75}}} = \frac{0.12}{\sqrt{0.01016}} = \frac{0.12}{0.1008} = 1.190.$$

$|t| = 1,190 < 1,976 \rightarrow$ не значимо.

Вывод на начальном этапе: статистически значимых различий между ЭГ и КГ по всем трем критериям не обнаружено.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп на итоговом этапе.

Образно-содержательный

$$t = \frac{2.40 - 2.00}{\sqrt{\frac{0.4865}{75} + \frac{0.4865}{75}}} = \frac{0.40}{\sqrt{0.01297}} = \frac{0.40}{0.1139} = 3.512.$$

$|t| = 3,512 > 1,976 \rightarrow$ различия значимы ($p < 0,05$).

Эмоционально-рефлексивный

$$t = \frac{2.56 - 1.84}{\sqrt{\frac{0.3308}{75} + \frac{0.5416}{75}}} = \frac{0.72}{\sqrt{0.01163}} = \frac{0.72}{0.1079} = 6.676.$$

$|t| = 6,676 > 1,976 \rightarrow$ значимо.

Исполнительский

$$t = \frac{2.64 - 1.92}{\sqrt{\frac{0.3146}{75} + \frac{0.48}{75}}} = \frac{0.72}{\sqrt{0.01059}} = \frac{0.72}{0.1029} = 6.995.$$

$|t| = 6,995 > 1,976 \rightarrow$ значимо.

Вывод на итоговом этапе: по всем критериям ЭГ достоверно превосходит КГ.

Сравнение начального и итогового этапов внутри каждой группы. Для каждой группы отдельно сравниваем начальные и итоговые средние (как независимые выборки, так как индивидуальные пары отсутствуют).

Динамика в экспериментальной группе. Сравниваются средние баллы на начальном и итоговом этапах.

Критерий	$\bar{x}_{\text{нач}}$	$\bar{x}_{\text{итог}}$	Разность (Δ)	Стандартная ошибка разности	t-статистика	Значи- мость
Образно-содержательный	2,04	2,40	+0,36	$\sqrt{\frac{0,4443+0,4865}{75}}=0,1114$	0,36/0,1114=3,232	Значимо ($p < 0,05$)
Эмоционально-рефлексивный	2,12	2,56	+0,44	$\sqrt{\frac{0,3503+0,3308}{75}}=0,0953$	0,44/0,0953=4,617	Значимо
Исполнительский	2,04	2,64	+0,60	$\sqrt{\frac{0,3632+0,3146}{75}}=0,0951$	0,60/0,0951=6,311	Значимо

Вывод: в экспериментальной группе по всем трем критериям зафиксирован статистически значимый прирост средних баллов.

Динамика в контрольной группе. Аналогичное сравнение для контрольной группы.

Критерий	$\bar{x}_{\text{нач}}$	$\bar{x}_{\text{итог}}$	Разность (Δ)	Стандартная ошибка разности	t-статистика	Значимость
Образно-содержательный	1,92	2,00	+0,08	$\sqrt{\frac{0,48+0,4865}{75}}=0,1135$	$0,08/0,1135=0,705$	Не значимо
Эмоционально-рефлексивный	2,00	1,84	-0,16	$\sqrt{\frac{0,4054+0,5416}{75}}=0,1124$	$-0,16/0,1124=-1,424$	Не значимо
Исполнительский	1,92	1,92	0,00	$\sqrt{\frac{0,3989+0,48}{75}}=0,1082$	$0/0,1082=0,000$	Не значимо

Вывод: в контрольной группе значимых изменений средних баллов не обнаружено.

Сравнение динамики между ЭГ и КГ. Для каждой группы вычислен прирост $\Delta = \bar{x}_{\text{итог}} - \bar{x}_{\text{нач}}$.

Сравниваются средние приросты ЭГ и КГ с помощью t-критерия для независимых выборок.

Стандартная ошибка разности приростов оценивается как

$$SE = \sqrt{\frac{s_{\Delta, \text{ЭГ}}^2}{75} + \frac{s_{\Delta, \text{КГ}}^2}{75}}, s_{\Delta} \approx \sqrt{s_{\text{нач}}^2 + s_{\text{итог}}^2}.$$

Критерий	$\Delta_{\text{ЭГ}}$	$\Delta_{\text{КГ}}$	Разность $\Delta_{\text{ЭГ}} - \Delta_{\text{КГ}}$	SE	t-статистика	Значимость
Образно-содержательный	+0,36	+0,08	0,28	0,1591	$0,28/0,1591=1,760$	Не значимо ($<1,976$)
Эмоционально-рефлексивный	+0,44	-0,16	0,60	0,1473	$0,60/0,1473=4,073$	Значимо
Исполнительский	+0,60	0,00	0,60	0,1441	$0,60/0,1441=4,164$	Значимо

Вывод: прирост в ЭГ значимо превышает прирост в КГ по двум критериям (эмоционально-рефлексивному и исполнительскому); по образно-содержательному критерию различия в динамике не достигают уровня значимости.

Общее заключение по результатам t-критерия:

– На начальном этапе ЭГ и КГ были сопоставимы – различия незначимы по всем критериям.

– На итоговом этапе ЭГ достоверно превосходит КГ по всем трем критериям.

- Внутри ЭГ произошел значительный положительный сдвиг по каждому критерию.
- Внутри КГ значимых изменений не выявлено.
- Сравнение приростов показало, что экспериментальная методика дает значимо больший эффект по эмоционально-рефлексивному и исполнительскому критериям.

Все расчеты выполнены при уровне значимости $\alpha = 0,05$ с двусторонней критической областью ($t_{\text{крит}} = 1,976$ для $df = 148$). Полученные данные подтверждают эффективность проведенной экспериментальной работы.