3033-5868

16+

BULLETIN OF ART AND EDUCATION

БЮЛЛЕТЕНЬ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

https://www.art-bulletin.ru

e-mail: artbulletin@mail.ru

Электронный научно-методический журнал

«BULLETIN OF ART AND EDUCATION»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Министерства науки и высшего образования РФ и в Единый государственный перечень научных изданий (ЕГПНИ — Белый список)

Редакционный совет / EditorialBoard:

Корноухов Михаил Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, главный редактор

Mikhail Dmitrievich Kornoukhov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor A.S. Pushkin Leningrad State University, Editor-in-Chief

Потапов Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, учредитель и издатель журнала «BULLETIN OF ART AND EDUCATION», заместитель главного редактора

Dmitry Aleksandrovich Potapov, PhD in Education, associate professor, founder and publisher of the BULLETIN OF ART AND EDUCATION magazine, Deputy Editor-in-Chief

Бочкарева Екатерина Дмитриевна, кандидат педагогических наук, заместитель ответственного секретаря постоянно действующей приемной комиссии Московского государственного института культуры, заместитель главного редактора

Ekaterina Dmitrievna Bochkareva, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Executive Secretary of the Permanent Admissions Committee of the Moscow State Institute of Culture, Deputy Editor-in-Chief

Афанасьев Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета

Vladimir Vasilievich Afanasyev, Doctor of Education, Professor, Professor of the Moscow City University

Горбунова Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

Irina Borisovna Gorbunova, Doctor of Education, professor, Chief Researcher of Herzen State Pedagogical University of Russia

Грибкова Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета

Olga Vladimirovna Gribkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Moscow City Pedagogical University

Жаркова Алена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Российской академии образования, Московскиого государственного института культуры

Alyona Anatolyevna Zharkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Moscow State Institute of Culture

Комарницкая Ольга Виссарионовна, доктор искусствоведения, профессор Московской государственной консерватории имени П.И.Чайковского

Olga Vissarionovna Komarnitskaya, Doctor of Art, Professor of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory

Корсакова Ирина Анатольевна, доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке

Irina Anatolyevna Korsakova, Doctor of Cultural Studies, Ph.D., Professor, Vice-Rector for scientific work of the Schnittke Moscow State Institute of Music

Красильников Игорь Михайлович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института содержания и методов обучения

Igor Mikhailovich Krasilnikov, Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy, Institute of Content and Teaching Methods

Ломов Станислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор, действительный член (академик) Российской академии образования, заведующий кафедрой Московского педагогического государственного университета

Stanislav Petrovich Lomov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full member of the Russian Academy of Science, Head of the Chair of Moscow Pedagogical State University

Майковская Лариса Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой музыкального образования факультета музыкального искусства Московского государственного института культуры

Larisa Stanislavovna Maykovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Music Education, the Faculty of Music Art, the Moscow State Institute of Culture

Мозгот Светлана Анатольевна, доктор искусствоведения, профессор кафедры музыкального воспитания и образования Института музыки театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена

Svetlana Anatolievna Mozgot, Doctor of Art Criticism, Professor of the Institute of Music, Theater and Choreography of the Herzen State Pedagogical University of Russia

Рощин Сергей Павлович, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета

Sergei Pavlovich Roshchin, Doctor of Education, Professor of the Moscow City University

Портнова Татьяна Васильевна, доктор искусствоведения, профессор кафедры искусствоведения Института искусств Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина

Tatiana Vasilevna Portnova, Doctor of Arts, Professor of Department of Art Studies Russian State University A.N. Kosygin

Скоробогачева Екатерина Александровна, доктор искусствоведения, профессор кафедры всеобщей истории искусств Российская академия живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова

Ekaterina Aleksandrovna Skorobogacheva, Doctor of Art, Vice-rector for scientific work, Professor of the Department of General art history of the «Russian Academy of painting, sculpture and architecture of Ilya Glazunov»

Уколова Любовь Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, начальник департамента музыкального искусства Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета

Lyubov Ivanovna Ukolova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Head of the Department of Musical Art at the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University

Элькан Ольга Борисовна, доктор искусствоведения, профессор кафедры общественных дисциплин и истории искусств Санкт-Петербургской художественно-промышленной академии имени А. Л. Штиглица

Olga Borisovna Elkan, Doctor of Art Criticism, Professor of the Social studies and History of art department of the Saint Petersburg Stieglitz State Academy of Art and Design

Юдин Алексей Петрович, доктор педагогических наук, профессор института изящных искусств Московского педагогического государственного университета

Alexey Petrovich Yudin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University

Учредитель: ПОТАПОВ Д.А.
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 04.04.2018
Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 - 72623
Издательство:
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
ОГРНИП 322774600144719 ИНН 332806803501
Почтовый адрес: 125167, г. Москва,
Красноармейская ул., 9-101
Телефон: +7(906) 063-52-26
Веб-сайт: https://www.art-bulletin.ru
Электронная почта: artbulletin@mail.ru
Номер подписан 25.05.2026

Founder: POTAPOV D.A.
The Journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications 04.04.2018
Certificate number ЭЛ № ФС 77 - 72623
Publishing house:
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
OGRNIP 322774600144719 TIN 332806803501
Postal address: 125167, Moscow, Krasnoarmeyskaya St., 9-101
Telephones: +7(906) 063-52-26
Web-site: https://www.art-bulletin.ru
E-mail: artbulletin@mail.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Алексеева Полина Александровна

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ КИНО- И ТЕЛЕ- ПРОДЮСИРОВАНИЯ В США 8

Клюсова Полина Сергеевна, Паус Тимофей Сергеевич

МОНУМЕНТАЛЬНОЕ ИСКУССТВО УРАЛА: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ 18

Пиотровская Анна Александровна

АКАДЕМИЧЕСКИЙ «ДЕСАНТ»: ЭСТЕТИКА РЕАЛИЗМА И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ МИССИЯ МУЗЕЯ ИМПЕРАТОРСКОЙ АКАДЕМИИ ХУДОЖЕСТВ В ПРОВИНЦИИ НАЧАЛА XX ВЕКА 26

Чапаева Мария Петровна

СЮРРЕАЛИЗМ В БАЛЕТНОМ ТЕАТРЕ. ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX ВЕКА 33

Шалаева Екатерина Владимировна, Ваняев Владимир Александрович

СЕМИОТИКА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ПРИНЦИП АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННО-СМЫСЛОВЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОВО-ТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗБОРА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА 39

Портников Владимир Ильич, Дольгирева Елена Владимировна

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОФОРМЛЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВ И ФОРМ СЦЕНИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ 50

Чжан Жуйцун

ФОЛЬКЛОР НА СЦЕНЕ: ФЕСТИВАЛЬНЫЕ И СЦЕНИЧЕСКИЕ ФОРМАТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ И СОХРАНЕНИЯ ЭТНИЧНОСТИ У МАЛЫХ НАРОДОВ КИТАЯ 57

Сун Сяосяо

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ХОРОВОГО ИСКУССТВА В КИТАЕ 64

Чжан Сяохан

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЕРНОГО РЕПЕРТУАРА В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ КИТАЯ 75

Ван Чи

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ФОРМИРОВАНИЯ КИТАЙСКОЙ «НОВОЙ ВОЛНЫ» В МУЗЫКЕ 1980-Х ГОДОВ 81

Цай Хунту

ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОИЗВОДСТВЕННЫЙ ПРОЦЕСС КСИЛОГРАФИИ В СУЧЖОУ XVIII ВЕКА 87

То Ицзюнь

О РОЛИ КРОССОВЕР-ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШОУ В КИТАЕ 95

Ли Бодун

КОМПОЗИТОРСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ ЕВРОПЫ И РОССИИ КАК ИСТОРИЧЕСКАЯ ФОРМА КОЛЛЕКТИВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ *100*

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Архипова Маргарита Валерьевна

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСКРИПЦИЙ И.С. БАХА ДЛЯ КЛАВИШНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ *111*

Климай Екатерина Владимировна, Тан Ичуань

КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКИХ КАДЕНЦИЙ К ФОРТЕПИАННЫМ КОНЦЕРТАМ В.А. МОЦАРТА *117*

Курицкая Людмила Васильевна

«ПЕСНИ НА СЛОВА РОБЕРТА БЁРНСА» Г. СВИРИДОВА В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ БАСОВ *122*

Чи Сэнь

ЛЮ ЦИНСИ О МУЗЫКЕ И ДРАМЕ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ ОПЕРЕ ГЭЦЗЮЙ *128*

Янь Цзинцзи

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ЧЖОУ СЯОЯНЬ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ИДЕЙНЫЕ ОСНОВЫ *139*

Чжао Чэньцзин

ПРООБРАЗЫ ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ ОПЕРЫ «МАДАМ БАТТЕРФЛЯЙ» Дж. ПУЧЧИНИ *146*

Жэнь Фанин

ПАРТИЯ ГРАФИНИ ИЗ ОПЕРЫ МОЦАРТА «СВАДЬБА ФИГАРО» В СИСТЕМЕ КИТАЙСКОГО ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ *153*

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Савельева Ксения Викторовна, Чернолихова Дарья Сергеевна, Гвозденко Юлия Витальевна

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ *160*

Гиман Марина Владимировна

ОСОБЕННОСТИ РЕПЕРТУАРА В КЛАССЕ СОЛЬНОГО ПЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО» *170*

Недельницына Ульяна Владимировна

СПЕЦИФИКА ПОСТАНОВКИ СТИЛИЗОВАННОГО НАРОДНОГО ТАНЦА В РАБОТЕ ДЕТСКИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ *177*

Ши Гоцзюнь

ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ НАЧИНАЮЩИХ ВОКАЛИСТОВ И ПУТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ *183*

Люй Чжицян

КОМПЛЕКСНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБНОСТИ К ВЫРАЖЕНИЮ ЭКСПРЕССИИ КАК ФЕНОМЕНА ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ КНР *189*

Чжоу Юйхан, Харичева Дина Владимировна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР В ВУЗЕ *196*

Ли Цзякан

СТРАТЕГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ПЕДАГОГ – УЧЕНИК – РОДИТЕЛИ» В МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ КНР *204*

Лю Сияо

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ КНР СПОСОБНОСТИ К ВОПЛОЩЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ *212*

Ван Хаосян

ПОЛИФОНИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КИТАЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ КАК ПЕРЕХОДНЫЙ УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ПОЛИФОНИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО СЛУХА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ *220*

Чан Жолин

СЛУХОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В ФОРТЕПИАННОМ ОБУЧЕНИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ *230*

Мяо Ливэй

АЛГОРИТМ ОСВОЕНИЯ ТИПОВЫХ КОМПОЗИЦИОННЫХ СТРУКТУР В ЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКЕ КЛАССИЧЕСКОГО СТИЛЯ СТУДЕНТАМИ КНР В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ *236*

Ли Бодун

КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА *242*

Ли Сыюй

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ *253*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Васильева Екатерина Игоревна

РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСА «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА ЭСТРАДЫ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ МУЗЫКИ И ТЕАТРА ИМЕНИ НАРОДНОГО АРТИСТА РФ Н.А. ГОРОХОВА ВЛАДИМИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ А.Г. И Н.Г. СТОЛЕТОВЫХ) *263*

Анчутина Наталья Владимировна

КУЛЬТУРОСОЗИДАЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА *269*

Челышева Ирина Викториновна, Илларионова Екатерина Михайловна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА СРЕДСТВАМИ МЕДИАПЕРФОРМАНСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА *275*

Стебакова Татьяна Геннадьевна, Родкина Анна Алексеевна

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ-СТИЛИСТОВ (ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ) *284*

Панкова Анастасия Анатольевна

ЛАНДШАФТ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТРЁХМЕРНОЙ МОДЕЛИ *291*

Баузер Алексей Вячеславович

ПСИХОАКУСТИКА И САУНД-ДИЗАЙН В КОНТЕКСТЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МУЗЫКИ И ИХ АЛГОРИТМИЗАЦИИ *297*

Инь Цзиньюань

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ *305*

Чэнь Чжанивэй

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КЛАССЕ СКРИПКИ *312*

Тань Юань, Харичева Дина Владимировна

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ КНР НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА ТУЦЗЯ *318*

Му Цзюньцзе

КИТАЙСКАЯ ЭТНИЧЕСКАЯ МУЗЫКА В ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ *325*

Сюй Фуюань

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПРИНЦИПОВ КЛАССИФИКАЦИИ ВОКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В КИТАЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ВОКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ *336*

Ли Сыюй

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ *344*

Ли Синьжань

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КЛАССА СКРИПКИ В КИТАЕ *351*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Алексеева Полина Александровна
кандидат экономических наук, доцент,
доцент кафедры продюсирования кино и телевидения
ФГБУО ВО «Санкт-Петербургский государственный
институт кино и телевидения»
e-mail: Alekseeva-pa@GiKiT.Ru

Alekseeva Polina A.
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Film and Television Production
St. Petersburg State Institute of Cinema and Television

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ КИНО- И ТЕЛЕ- ПРОДЮСИРОВАНИЯ В США

Аннотация. В статье рассматривается становление и эволюция американской системы продюсирования в XX веке – от расцвета студийной модели Голливуда до эпохи медиаконгломератов. Анализируется ключевая роль продюсеров в формировании экономического и художественного облика киноиндустрии: они определяли бюджеты, графики съёмок, подбор актёров, жанровые каноны и механизмы создания звёзд, а также влияли на развитие киноязыка – монтаж, освещение, композицию кадра. Особое внимание уделяется трём историческим этапам: классическому Голливуду (1920–1950-е годы) с доминированием «продюсера-диктатора» и вертикальной интеграцией студий, Новому Голливуду (1960–1970-е годы) – эпохе «авторского продюсирования», когда продюсеры стали катализаторами творческих экспериментов на фоне краха студийной системы, и периоду High Concept / Conglomerate Hollywood (с 1980-х годов), когда продюсер превратился в стратега глобального маркетинга и архитектора франшиз, а фильм – в часть кросс-медийной вселенной. На основе исследований Т. Шаца, Д. Бордуэлла, П. Бискинда, Дж. Уайатта и других авторов показано, как трансформация роли продюсера отражала более широкие изменения в экономике, технологиях и культуре США. В заключение подчёркивается, что современный продюсер — уже не просто менеджер, а медиастратег, объединяющий искусство, бизнес и технологии в рамках глобальных франшиз.

Ключевые слова: продюсирование; Голливуд; студийная система; киноиндустрия; франшиза; медиастратегия.

THE DEVELOPMENT OF THE FILM AND TELEVISION PRODUCING SYSTEM IN THE USA

Abstract. The article examines the formation and evolution of the American producing system in the 20th century – from the heyday of the Hollywood studio model to the era of media conglomerates. It analyses the key role of producers in shaping the economic and artistic profile of the film industry: they determined budgets, shooting schedules, casting, genre conventions and star-making mechanisms, and also influenced the development of film language – editing, lighting, and frame composition. Special attention is given to three historical stages: Classical Hollywood (1920s–1950s), marked by the dominance of the “producer-dictator” and vertical integration of studios; New Hollywood (1960s–1970s), the era of “auteur producing” when producers became catalysts of creative experiments against the backdrop of the studio system’s collapse; and the High Concept/Conglomerate Hollywood period (from the 1980s onwards), when the producer turned into a global marketing strategist and franchise architect, and the film became part of a cross-media universe. Based on the studies by T. Schatz, D. Bordwell, P. Biskind, J. Wyatt and

other authors, the article shows how the transformation of the producer's role reflected broader changes in the US economy, technology and culture. The conclusion emphasises that the modern producer is no longer just a manager but a media strategist who combines art, business and technology within global franchises.

Keywords: producing; Hollywood; studio system; film industry; franchise; media strategy.

Становление американской системы продюсирования в первой половине XX века было тесно связано с развитием студийной модели Голливуда. Этот процесс сформировал не только экономическую основу киноиндустрии, но и её художественный язык, жанровые каноны и механизмы создания звёзд.

Согласно исследованиям Томаса Шаца (*The Genius of the System: Hollywood Filmmaking in the Studio Era*), в 1920–1950-е годы ключевую роль в создании уникального визуального стиля Голливуда играли не режиссёры (как предполагает теория «авторского кино»), а студийная система и продюсеры (такие фигуры, как Селзник, Тальберг и Уорнер). Т. Шац показывает, что экономическая структура студий напрямую диктовала художественные решения: бюджеты, графики съёмок, подбор актёров и даже жанровые предпочтения определялись продюсерскими стратегиями. Это обеспечивало стабильность производства и предсказуемость коммерческого успеха. Как отмечает Шац: «Студия была не просто фабрикой по производству фильмов, а сложной системой, где продюсер выступал главным архитектором художественного и коммерческого результата» [14].

Развитие формальных приёмов киноязыка – монтажа, освещения, композиции кадра – шло параллельно с организационными изменениями в кинопроизводстве. В фундаментальном труде *The Classical Hollywood Cinema: Film Style & Mode of Production to 1960* (Дэвид Бордуэлл, Джанет Стейгер, Кристин Томпсон) подчёркивается, что переход от модели «отдельного режиссёра» к системе централизованного продюсирования (*unit producer system*) радикально изменил способ повествования в кино. Авторы утверждают: «Централизованное продюсирование создало стандартизированный киноязык, где каждый элемент – от монтажа до освещения – подчинялся общей логике повествования, обеспечивающей максимальную вовлечённость зрителя» [3].

Продюсер выступал координатором всех этапов создания фильма, обеспечивая единство стиля и соблюдение производственных стандартов. Такая централизация позволила Голливуду наладить массовое производство фильмов с узнаваемыми художественными чертами.

Параллельно с доминированием студийной системы зарождалось и независимое продюсирование. В книге Мэттью Бернстайна *Walter Wanger, Hollywood Independent* рассматривается деятельность Уэйнджера – одного из первых независимых продюсеров, который пытался привнести в коммерческий мейнстрим элементы «высокого искусства» и политические смыслы. Его опыт иллюстрирует напряжённое взаимодействие между творческой свободой продюсера и жёсткими рамками индустрии. Бернстайн пишет: «Уэйнджер стремился к тому, чтобы кино стало не просто развлечением, но и средством осмысления социальных проблем. Однако его проекты часто сталкивались с сопротивлением студий, для которых главным приоритетом оставалась прибыль» [3].

Важной функцией продюсеров стала работа с имиджем кинозвёзд. Лео Броуди (*The Frenzy of Renown: Fame and Its History*) отмечает, что уже в начале XX века американские продюсеры начали осознанно «конструировать» образ актёра как художественный объект. Звёзды превращались в элементы маркетинговой стратегии, их публичное поведение, стиль одежды и даже личная жизнь подвергались тщательному контролю. Броуди подчёркивает: «Слава в Голливуде перестала быть стихийным явлением – она стала продуктом, созданным с помощью продуманных стратегий продюсеров» [6].

Ричард Дайер в классическом исследовании *Stars* развивает эту мысль: он рассматривает кинозвезду как «текст» или «товар», создаваемый продюсерской системой. Продюсеры формировали «идеальные образы», востребованные обществом, и использовали их для продвижения фильмов. Дайер пишет: «Звезда – это не просто человек, а культурный артефакт, созданный в результате сложной работы продюсеров, агентов, стилистов и пиар-специалистов. Её образ отражает не только индивидуальные качества, но и социальные ожидания аудитории» [8].

Наконец, продюсеры выступали и как управляющие культурными смыслами. Джером Кристенсен в *Corporate Alice: Jane Austen and the Stars* показывает, как крупные корпорации через продюсеров адаптировали классическую литературу, превращая её в брендированный продукт. Этот процесс демонстрирует интеллектуальную историю продюсирования: от простого управления производством к формированию культурных кодов и трансляции ценностей через кино. Кристенсен отмечает: «Продюсеры не просто экранизируют тексты — они переписывают их, адаптируя к запросам массовой аудитории и коммерческим интересам студий. В результате классика становится частью голливудской мифологии, а не просто литературным наследием» [7].

Таким образом, период становления американской системы продюсирования характеризовался доминированием студийной модели, где продюсер был центральной фигурой, объединяющей экономические и художественные задачи; формированием стандартизированного киноязыка, связанного с централизованным управлением производством; появлением независимых продюсеров, пытавшихся расширить творческие границы индустрии; созданием механизмов конструирования звёздного имиджа как элемента маркетинга; трансформацией продюсера в куратора смыслов – от адаптации литературных произведений до формирования культурных стереотипов.

Однако, чтобы проследить эволюцию профессии продюсер в американском кинематографе, необходимо выделить ключевые этапы трансформации.

Классический Голливуд (1920–1950-е годы) – период расцвета студийной системы, когда киноиндустрия работала как отлаженный «фабричный конвейер». В основе модели лежал принцип вертикальной интеграции: крупные студии контролировали все этапы производства и дистрибуции – от съёмок до показа в собственных кинотеатрах. Ключевая фигура этой системы – «Продюсер-диктатор». Он выступал не просто финансистом, а главным архитектором фильма, жёстко контролировавшим творческий процесс, подбиравшим актёров по контрактам, утверждавшим сценарии, режиссуру и монтаж, а также обеспечивал соблюдение студийных стандартов качества и стиля.

Система имела ряд характерных черт. Во-первых, практиковались долгосрочные контракты с талантами: актёры, режиссёры, сценаристы и художники были «прикреплены» к студиям на годы. Например, *MGM* славилась своей «звёздной фабрикой», а *Warner Bros.* – контрактными соглашениями с жёсткими условиями. Во-вторых, существовала стандартизация производства: фильмы создавались по отработанным шаблонам жанров (мюзиклы, вестерны, нуар, комедии), что гарантировало узнаваемость и коммерческий успех. В-третьих, действовал Кодекс Хейса (1930–1968) – жёсткая цензура, регламентировавшая содержание: запрещались откровенные сцены, критика власти, неоднозначные концовки, а продюсер следил за соблюдением правил. В-четвёртых, студии обеспечивали контроль дистрибуции: крупные игроки (*MGM, Paramount, Warner Bros., 20th Century Fox, RKO*) владели кинотеатрами, что обеспечивало гарантированный прокат. Наконец, важной эстетической особенностью был «невидимый» монтаж – плавный, незаметный монтаж и чёткая структура повествования создавали эффект «реальности» на экране.

Ярким примером студийного подхода стал фильм «Волшебник страны Оз» (1939, MGM). Его продюсером был Мервин Лерой, который контролировал подбор актёров (включая Джуди Гарленд), утверждал песни и следил за визуальным стилем. Фильм стал символом мощи *MGM* и эталоном студийного мюзикла: в нём использовались яркие цвета (технология Technicolor), отточенные музыкальные номера и счастливый финал – всё в рамках студийных канонов.

Ещё один знаковый фильм эпохи – «Гражданин Кейн» (1941, RKO). В этом случае продюсер и режиссёр совмещались в одном лице – Орсоне Уэллсе, что было редким случаем творческой свободы в студийной системе. Фильм создавался в рамках контракта с *RKO*: студия предоставила бюджет и ресурсы, но Уэллс получил исключительные права на монтаж. Несмотря на новаторство (глубокий фокус, нестандартные ракурсы, нелинейное повествование), картина демонстрирует, как даже смелые эксперименты могли вписываться в студийную модель – но лишь благодаря авторитету режиссёра.

Фильм «Касабланка» (1942, Warner Bros.) иллюстрирует классический подход к продюсированию. Продюсер Хэл Б. Уоллис курировал подбор актёров (Хэмфри Богарт, Ингрид Бергман), утверждал сценарий и монтаж. Картина снималась в сжатые сроки, но с соблюдением стандартов студии. Её эстетика – классический голливудский нарратив: чёткая структура, герои с однозначной мотивацией и «невидимый» монтаж – стала образцом для многих последующих работ.

Технологические прорывы также находились под контролем продюсеров. Например, «Кинг-Конг» (1933, RKO) был создан продюсерами Дэвидом О. Селзником и Мерианом К. Купером. Селзник обеспечил бюджет, а Купер курировал спецэффекты (анимацию Конга). Сочетание реалистичных декораций и новаторской анимации стало стандартом для будущих блокбастеров и показало, как студийная система могла стимулировать технические инновации.

Фильмы нуара 1940-х годов, такие как «Двойная страховка» (1944, Paramount), демонстрируют стандартизацию жанра под руководством продюсеров. Продюсер Джозеф Систром следил, чтобы картины соответствовали стилю студии: тёмные городские пейзажи, циничные герои и фатальные сюжеты стали визитной карточкой *Paramount.* Эстетика фильма – контрастное освещение, тени, динамичные диалоги – была частью студийного «бренда» и формировала узнаваемый визуальный язык.

Наконец, «Поющие под дождём» (1952, MGM) – культовый мюзикл, созданный как демонстрация возможностей студии. Продюсеры Артур Фрид и Роджер Эденс курировали хореографию, подбор актёров и музыку. Отточенные танцевальные номера, яркие костюмы и оптимистичный настрой сделали картину эталоном студийного стиля и подтвердили репутацию *MGM* как «фабрики звёзд».

Каждая студия имела узнаваемый стиль. *MGM* ассоциировалась с мюзиклами и семейными драмами (*«Волшебник страны Оз», «Поющие под дождём»*), *Warner Bros.* – с гангстерскими фильмами и нуаром (*«Касабланка», «Мальтийский сокол»*), *Paramount* – с элегантными комедиями и нуаром (*«Двойная страховка»*), *20th Century Fox* – с эпическими драмами и вестернами (*«Как был завоёван Запад»*), а *RKO* – с экспериментами и хоррором (*«Кинг-Конг», фильмы Орсона Уэллса*).

Модель «Продюсер-диктатор» обеспечивала стабильность и предсказуемость доходов, высокое качество продукции за счёт стандартизации, создание звёзд как части студийного бренда и развитие технологий (цвет, звук, спецэффекты) в рамках студийных лабораторий. Однако к 1950-м годам система начала давать сбои. Антимонопольные иски (*дело United States v. Paramount*, 1948) лишили студии кинотеатров, рост популярности телевидения оттягивал аудиторию, а молодые режиссёры и сценаристы стремились к

творческой свободе. Эти факторы подготовили почву для следующего этапа – Нового Голливуда, где продюсеры стали «катализаторами перемен», а не «диктаторами».

1960–1970-е годы стали переходным периодом в истории Голливуда, когда традиционная студийная система рушилась под влиянием экономических, культурных и социальных факторов. Это привело к явлению «авторского продюсирования», при котором продюсеры перестали быть администраторами и стали соавторами творческих идей [1].

Ключевыми причинами трансформации стали крах Кодекса Хейса, антимонопольные законы и рост влияния контркультуры [1]. Кодекс Хейса, действовавший с 1930-х по 1960-е годы, жёстко регламентировал содержание фильмов, запрещая откровенные сцены, критику власти, неоднозначные концовки и другие темы. К 1960-м годам его влияние ослабло по нескольким причинам. Во-первых, появление телевидения и иностранных фильмов дало зрителям доступ к контенту, не ограниченному Кодексом, что снизило спрос на стандартизированное голливудское кино. Во-вторых, в 1952 году Верховный суд США постановил, что кинофильмы имеют право на защиту свободы слова, что ослабило юридическую основу цензуры. В-третьих, успех фильма *«Кто боится Вирджинии Вульф?»* (1966) с ненормативной лексикой, насилием и философскими диалогами, получившего пять премий «Оскар» при 13 номинациях, продемонстрировал коммерческий успех вопреки нормам Кодекса. В итоге в 1968 году Кодекс Хейса заменили системой рейтинга фильмов MPAA (G, M, R, X), которая существует до сих пор [18].

Существенное влияние оказали и антимонопольные законы. В 1948 году Верховный суд США признал крупные киностудии виновными в нарушении антимонопольного законодательства в деле United States v. Paramount Pictures, Inc. Суд обязал студии прекратить практику блочного бронирования (block booking), при которой независимым кинотеатрам навязывали пакет фильмов, включая некассовые, а также продать свои кинотеатры. Это решение разрушило вертикальную интеграцию студий, ранее контролировавших производство, дистрибуцию и показ фильмов. В результате независимые продюсеры и дистрибьюторы получили больше возможностей, студии сосредоточились на блокбастерах и высокобюджетных проектах, а кинотеатры стали чаще показывать иностранные фильмы [11].

Параллельно на кинематограф влияла расцветшая в 1960–1970-е годы контркультура, отвергавшая традиционные ценности и стремившаяся к экспериментам. Молодёжные движения, битники, хиппи и другие субкультуры изменили подход к созданию фильмов: в них стали появляться маргинальные герои, отвергающие традиционные «героические» черты, возникли новые жанры и форматы, такие как road movie (фильмы-путешествия) и «кино-баллада», а кинематограф обратился к сатире, гротеску и фиксации реальности вместо воспитательной функции. Влияние контркультуры отчётливо прослеживается в таких фильмах, как *«Дикие ангелы»* (1966, реж. Роджер Корман) о байкерах, *«Псих-аут»* (1968, реж. Ричард Раш) о хиппи и культовом *«Беспечном ездоке»* (1969, реж. Деннис Хоппер) о путешествии и контркультуре [19].

В этот период сформировалось «авторское продюсирование». Продюсеры нового типа, такие как Берт Шнайдер и Роджер Корман, перестали быть «надсмотрщиками» и стали покровителями творческих экспериментов. Они предоставляли режиссёрам право на финальный монтаж – привилегию, немыслимую в рамках прежней системы, искали «искреннее художественное высказывание», которое могло резонировать с новой аудиторией, и легитимировали «европейский стиль» в американском кино: рваный монтаж, открытые финалы, моральную неоднозначность героев. Питер Бискинд в книге *Easy Riders, Raging Bulls* анализирует, как такие продюсеры разрушали студийные стандарты. Он отмечает: «Продюсеры 70-х перестали видеть себя администраторами и начали воспринимать как катализаторы перемен. Их главной задачей стало не соблюдение правил,

а поиск искреннего художественного высказывания, способного резонировать с новой аудиторией» [1]. Джон Льюис в *The New American Cinema* подчёркивает, что продюсеры 1970-х легализовали европейские кинематографические приёмы в Голливуде.

Эпоха подарила ряд знаковых фильмов, демонстрирующих новый подход к продюсированию. *«Бонни и Клайд»* (1967, реж. Артур Пенн) сочетал криминальную драму с эстетикой насилия и нестандартным нарративом: продюсеры позволили режиссёру экспериментировать с визуальным стилем и структурой сюжета. *«Таксист»* (1976, реж. Мартин Скорсезе) стал примером сотрудничества студии с авторским режиссёром: продюсеры дали Скорсезе свободу для создания психологически сложного портрета антигероя. *«Крёстный отец»* (1972, реж. Фрэнсис Форд Коппола) показал, как продюсеры могут сочетать коммерческий потенциал с глубоким исследованием темы власти и семьи.

Таким образом, изменения 1960–1970-х годов продемонстрировали, что продюсер может выступать в качестве художественного руководителя проекта.

После выхода фильма «Челюсти» (1975) в Голливуде начался переход к модели «высокой концепции» (high concept), которая радикально изменила подход к созданию и продвижению кинопродукции. Этот этап характеризуется тем, что продюсер стал не просто финансистом, а стратегом глобального маркетинга, контролирующим все аспекты проекта — от сценария до мерчандайзинга. Ключевая идея high concept – создать фильм, который можно описать одной фразой и который легко продать аудитории через визуальные образы, слоганы и сопутствующие товары [16].

Джастин Уайатт в книге *High Concept: Movies and Marketing in Hollywood* подробно анализирует эту трансформацию и отмечает, что в эпоху Нового Голливуда продюсер теперь отвечал не только за финансирование, но и за создание целостного продукта, который можно было бы легко продать через маркетинг. High concept стал новым стандартом индустрии, где фильм становился «дизайнерским продуктом»: продюсер контролировал не только сценарий, но и цветовую палитру, ритм монтажа, саундтрек и другие элементы, которые делали картину идеальным объектом для продвижения.
Уайатт выделяет три ключевых компонента high concept:

- *The hook* («крючок») – простая и запоминающаяся идея, лежащая в основе фильма и используемая для продвижения. Например, слоган «Just when you thought it was safe to go back in the water…» для «Челюстей» стал основой маркетинговой кампании.
- *The look* («внешний образ») – визуальная привлекательность фильма, его эстетика, мгновенно ассоциирующаяся с картиной.
- *The book* («книга») – вся продукция, созданная для продвижения фильма: мерч, саундтреки, рекламные материалы.

Рассмотрим наиболее яркие примеры фильмов, созданных по модели high concept.

«Челюсти» (1975) – первый фильм, который часто называют эталоном high concept. Идея «акула-убийца в курортном городке» легко укладывалась в одно предложение и стала основой успешной маркетинговой кампании.

«Назад в будущее» (1985) – фильм о путешествии во времени с помощью машины, созданной из автомобиля DeLorean. Идея «что, если бы можно было вернуться в прошлое?» стала ключевым «крючком».

«Инопланетянин» (1982) – история о дружбе мальчика с дружелюбным инопланетным существом. Простая и эмоциональная концепция сделала фильм кассовым хитом.

«Парк Юрского периода» (1993) – картина, основанная на идее «что, если бы мы клонировали динозавров?». Визуальная привлекательность и захватывающий сюжет сделали её культовой.

«Терминатор 2: Судный день» (1991) – блокбастер с идеей «робота-убийцы из будущего, который становится защитником». Спецэффекты и харизматичные персонажи усилили эффект.

Распространению модели high concept способствовали несколько факторов:

- переход киностудий под контроль медиаконгломератов, которые были больше заинтересованы в экономических показателях, чем в эстетике [2];
- рост значимости маркетинга: в конце 1970-х годов маркетинговые составляющие стали ключевым фактором успеха фильма;
- развитие технологий (спецэффекты, саундтреки), позволявших создавать визуально привлекательные продукты;
- конкуренция за аудиторию: high concept помогал выделиться на фоне других проектов.

Последствия перехода к high concept стали увеличение бюджетов на производство и маркетинг; смена фокуса на жанровые фильмы и франшизы в ущерб авторским проектам; стандартизация сюжетов и персонажей, что иногда приводило к снижению художественного качества; рост значимости мерчандайзинга и сопутствующих продуктов (игрушки, одежда, игры), генерировавших дополнительную прибыль.

При этом Уайатт подчёркивает, что high concept не следует воспринимать как исключительно коммерческий продукт – это новая модель кинопроизводства, где маркетинг и искусство тесно переплетены [16].

С 1980-х годов Голливуд вступил в эпоху Conglomerate Hollywood – период, когда кинопроизводство стало частью крупных медиаконгломератов, а продюсер превратился в архитектора франшиз и куратора масштабных вселенных. Как отмечает Томас Шац в эссе *The New Hollywood*, продюсер больше не просто управляет производством фильма – он проектирует долгосрочную стратегию бренда, где каждый элемент должен работать на укрепление общей мифологии [13]. Это означает, что фильм перестаёт быть самостоятельным произведением и становится частью расширенной вселенной, включающей сиквелы, приквелы, спин-оффы, видеоигры, комиксы, мерчандайзинг и тематические аттракционы.

Дэвид Бордуэлл в книге *The Way Hollywood Tells It: Story and Style in Modern Movies* исследует эволюцию визуального стиля кино в этот период. Он подчёркивает, что быстрый монтаж, динамичная камера и нелинейное повествование пришли на смену «невидимому» монтажу классического Голливуда. При этом, по мнению Бордуэлла, базовые принципы голливудского нарратива сохранились: «Несмотря на эксперименты 70-х и избыточность 80-х, «голливудская матрица» продюсирования осталась стабильной. История по-прежнему строится вокруг героя, конфликта и чёткой структуры – просто теперь это упаковано в более агрессивную форму» [2].

Джефф Кинг в *New Hollywood Cinema: An Introduction* систематизирует эти изменения и отмечает, что в эпоху блокбастеров продюсер стал венчурным капиталистом: «Он инвестирует в проекты с высоким риском и высокой доходностью, балансируя между творческой свободой и коммерческим расчётом» [9]. Это требует от продюсера не только художественных, но и бизнес-навыков: умения прогнозировать тренды, управлять рисками, выстраивать кросс-медийные стратегии и максимизировать прибыль на всех этапах жизненного цикла проекта.

Ключевые характеристики Conglomerate Hollywood включают следующее. Во-первых, франшиза становится основой стратегии: фильмы создаются не как отдельные произведения, а как стартовые точки для расширенных вселенных. Во-вторых, реализуется кросс-медийная интеграция: кино становится ядром мультимедийной экосистемы, порождая игры, книги, сериалы, мерч и аттракционы. В-третьих, активно развивается

глобальный маркетинг: продвижение начинается задолго до выхода фильма и охватывает все возможные каналы коммуникации. В-четвёртых, наблюдается технологическая зависимость: спецэффекты, CGI и IMAX становятся ключевыми инструментами привлечения аудитории. В-пятых, происходит смещение акцента с авторства на брендинг: имена режиссёров и актёров отходят на второй план, уступая место узнаваемым франшизам. Наконец, отмечается цикличность производства: студии предпочитают проверенные франшизы новым идеям, что снижает риски, но может ограничивать творческую свободу.

Яркими примерами фильмов и франшиз эпохи Conglomerate Hollywood служат:

«Звёздные войны» (с 1977г., но особенно активно с 1999г. и после покупки Lucasfilm Disney в 2012г.) – эталон франшизы, охватывающей кино, сериалы (*The Mandalorian*), видеоигры (*Star Wars: Knights of the Old Republic*), комиксы, игрушки и тематические зоны в парках Disney;

«Кинематографическая вселенная Marvel» (с 2008г.) – может служить примером идеальной интеграции: фильмы связаны между собой, персонажи переходят из одной картины в другую, а успех каждого проекта усиливает всю франшизу; сюда же относятся сериалы на Disney+ и игры (*Marvel's Spider-Man*);

«Гарри Поттер» (2001–2011гг.) и «Фантастические твари» (2016–2022гг.) – франшиза, объединяющая фильмы, книги, игры (*Hogwarts Legacy*), аттракционы в Universal Studios и масштабный мерчандайзинг;

«Трансформеры» (с 2007г.) – франшиза, построенная на бренде игрушек Hasbro; фильмы сопровождаются линейками игрушек, играми и рекламными кампаниями, охватывающими весь мир;

«Пираты Карибского моря» (с 2003г.) – изначально созданный на основе аттракциона Disney, фильм породил целую франшизу с сиквелами, играми и тематическими зонами;

«Матрица» (1999–2021гг.) – пример кросс-медийного расширения: помимо фильмов, франшиза включает анимационный проект *The Animatrix*, видеоигры и философские дискуссии, укрепившие её культурное влияние.

Последствия перехода к модели Conglomerate Hollywood оказались многогранными. Прежде всего, вырос уровень бюджетов и рисков: производство блокбастеров требует огромных вложений, что повышает ставки для студий. Далее, произошла стандартизация контента: предпочтение отдаётся проверенным формулам, что может снижать художественное разнообразие. Также наблюдается глобализация кино: фильмы ориентируются на международную аудиторию, что влияет на выбор тем, актёров и визуальных решений. Кроме того, усилилась роль технологий: CGI, motion capture и стриминговые платформы меняют способы создания и дистрибуции контента. Наконец, изменилась роль зрителя: аудитория становится не просто потребителем, а участником франшизы – она обсуждает теории, создаёт фан-арт, играет в игры и посещает тематические парки.

Таким образом, эпоха Conglomerate Hollywood превратила продюсера из менеджера в стратега, способного управлять масштабными проектами на годы вперёд. Кино перестало быть просто искусством или развлечением – оно стало частью глобальной медиаэкосистемы, где успех измеряется не только кассовыми сборами, но и глубиной интеграции во все сферы современной культуры.

В таблице 1. представлена сравнительная характеристика американских моделей продюсирования по периодам развития с 1960-х по настоящее время.

Таблица.1. Сравнительная характеристика американских моделей продюсирования по периодам развития с 1960-х по настоящее время.

Критерий	**Классический Голливуд (до 1960-х)**	**Новый Голливуд (1970-е)**	**High Concept / Conglomerate (1980+)**
Роль продюсера	«Завхоз», жёсткий контроль стиля	Креативный партнёр режиссёра, катализатор перемен	Стратег глобального маркетинга, архитектор франшизы
Ключевой объект	Студия как бренд (*MGM, Paramount*)	Фильм-событие или имя режиссёра как бренд	Франшиза как глобальный бренд (*Звёздные войны*, *Marvel*)
Отношение к риску	Минимизация риска через стандартизацию	Риск ради искусства и правды	Просчитанный риск на основе маркетинговых исследований
Главный фокус	Стандартизация, соблюдение студийных канонов	Психология героев, социальный подтекст	Визуальный стиль, «ударные» сцены, зрелищность
Эстетика	«Невидимый» монтаж, плавность повествования	Экспериментальность, рваный монтаж, открытые финалы	Технологическое совершенство, спецэффекты, дизайн
Бизнес-модель	Массовое производство по студийным шаблонам	Поддержка авторского кино, поиск новых голосов	Глобальный маркетинг, мерчандайзинг, кросс-медийные проекты

Таким образом, эволюция американской системы продюсирования отражает глобальные изменения в культуре и экономике страны, произошедшие в XX-XXI веках. Пройдя путь от **индустриальной модели** массового производства (классический Голливуд) к **постмодернистской логике** брендинга и глобализации (Conglomerate Hollywood), система трансформировала роль продюсера, превратив его из простого менеджера в архитектора смыслов и медиастратега, рассматривающего фильм не как продукт цеха, а как глобальный бренд или франшизу. Если в 1970-х продюсер выступал

«защитником художника» от системы, поддерживая творческие эксперименты и контркультурные идеи, то с 1980-х он превратился в **«архитектора бренда», а** аудиовизуальное произведение, развлекающее, продающее и формирующее культурные коды общества, стало неотъемлемой частью единой стратегии глобального воздействия, объединив в себя искусство, технологии и бизнес.

ЛИТЕРАТУРА

1. Biskind, P. Easy Riders, Raging Bulls: How the Sex, Drugs and Rock 'N' Roll Generation Saved Hollywood / P. Biskind. – New York: Simon & Schuster, 1998. – 480p.
2. Bordwell, D. The Way Hollywood Tells It: Story and Style in Modern Movies / D. Bordwell. – Berkeley: University of California Press, 2006. – 264 p.
3. Bordwell, D., Staiger, J., Thompson, K. The Classical Hollywood Cinema: Film Style & Mode of Production to 1960 / D. Bordwell, J. Staiger, K. Thompson. – New York: Columbia University Press, 1985. – 496 p.
4. Bordwell, D., Thompson, K. Film Art: An Introduction / D. Bordwell, K. Thompson. – 11th ed. – New York: McGraw Hill Education, 2016. – 512 p.
5. Bernstein, M. Walter Wanger, Hollywood Independent / M. Bernstein. – Berkeley: University of California Press, 2000. — 320 p.
6. Brody, L. The Frenzy of Renown: Fame and Its History / L. Brody. – New York: Anchor Books, 1991. – 352 p.
7. Christensen, J. Corporate Alice: Jane Austen and the Stars / J. Christensen. – Durham: Duke University Press, 2005. – 288 p.
8. Dyer, R. Stars / R. Dyer. – London: British Film Institute, 1979. – 160 p.
9. King, J. American Independent Cinema / J. King. — London: I.B. Tauris, 2005. – 304 p.
10. King, J. New Hollywood Cinema: An Introduction / J. King. – London: I.B. Tauris, 2002. – 256 p.
11. Lewis, J. The New American Cinema / J. Lewis. – Durham: Duke University Press, 1998. – 320 p.
12. Maltin, L. Of Mice and Magic: A History of American Animated Cartoons / L. Maltin. – New York: Plume, 1987. – 496 p.
13. Schatz, T. Hollywood: Structure, Strategy, and Style / T. Schatz. – New York: Columbia University Press, 1988. – 416 p.
14. Schatz, T. The Genius of the System: Hollywood Filmmaking in the Studio Era / T. Schatz. – London: Faber & Faber, 1996. – 480 p.
15. United States v. Paramount Pictures, Inc., 334 U.S. 131 (1948): решение Верховного суда США [Электронный ресурс]. – URL: https://supreme.justia.com (дата обращения: 14.04.2026).
16. Wyatt, J. High Concept: Movies and Marketing in Hollywood / J. Wyatt. – Austin: University of Texas Press, 1994. – 272 p.
17. Как развалилась Голливудская студийная система [Электронный ресурс] // History.com. – Перевод на tr-page.yandex.ru. – URL: https://tr-page.yandex.ru (дата обращения: 02.03.2026).
18. Кодекс Хейса: как цензура чуть не разрушила Голливуд [Электронный ресурс] // Kino.rambler.ru. – URL: https://kino.rambler.ru (дата обращения: 02.03.2026).
19. Культура молодёжного протеста и американский кинематограф. 1960–1970 е годы [Электронный ресурс] // Kinozapiski.ru. – URL: https://kinozapiski.ru (дата обращения: 02.03.2026).

Клюсова Полина Сергеевна
доцент кафедры художественного образования
Институт искусств
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Паус Тимофей Сергеевич
профессор кафедры художественного образования
Институт искусств
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Klyusova Polina S.
Associate Professor of the Department of Art Education
Institute of Arts
Ural State Pedagogical University
Paus Timofey S.
Professor of the Department of Art Education
Institute of Arts
Ural State Pedagogical University

МОНУМЕНТАЛЬНОЕ ИСКУССТВО УРАЛА: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В данной статье авторы анализируют произведения монументального искусства Урала через устойчивые образы, репрезентирующие актуальные ценностные установки. Ведущим методом исследования выбран cultural studies. В статье дан анализ научных изысканий историков, культурологов, регионоведов, искусствоведов. Цель данной статьи: изучение монументального искусства с применением cultural studies при подготовке педагогов-художников. Педагогическое значение выбранного метода в подготовке художников заключается в формировании компонентов универсальных компетенций, в частности региональной идентичности. Авторы акцентируют внимание на там, что при подготовке педагогов-художников достаточно мало уделяется времени региональному искусству, зачастую основу учебного материала составляют масштабные памятники мирового и отечественного искусства. В статье затрагивается проблема категориального и семиотического анализа памятников монументального искусства Урала и Свердловской области. Авторы предлагают собственную классификацию уральских образов-идентификаторов. В работе прослеживается эволюция мировоззренческого контекста в монументальных памятниках от мифологической сакрализации памятных мест к отражению действующего политического контекста, а затем к социалистическому реализму.

Ключевые слова: методология искусствоведения, монументальное изобразительное искусство, историко-культурный подход; cultural studies.

MONUMENTAL ART OF THE URALS: PHILOSOPHICAL HISTORICAL AND CULTURAL ASPECT

Annotation. In this article, the authors analyze the works of monumental art of the Urals through stable images representing current values. Cultural studies was chosen as the leading research method. The article analyzes the scientific research of historians, cultural scientists, regional scientists, and art historians. The purpose of this article is to study monumental art using cultural studies in the training of art teachers. The pedagogical significance of the chosen method in the training of artists lies in the formation of components of universal competencies, in particular

regional identity. The authors emphasize that when training art teachers, little time is devoted to regional art, and large-scale monuments of world and domestic art often form the basis of educational material. The article deals with the problem of categorical and semiotic analysis of monuments of monumental art of the Urals and the Sverdlovsk region. The authors propose their own classification of Uralic image identifiers. The work traces the evolution of the ideological context in monumental monuments from the mythological sacralization of memorials to the reflection of the current political context, and then to socialist realism.

Keywords: methodology of art criticism, monumental fine art, historical and cultural approach, cultural studies.

Введение.

Актуальность данного исследования обусловлена невозможностью рассмотрения произведений монументального изобразительного искусства Свердловской области в отрыве от целостного понимания формирования городского пространства и городской среды. Важно понимать, что Урал и его культурные мировоззренческие постулаты тесно связаны с представлением Урала как «края передовой социалистической культуры» [1, с.73]. Изучение монументального искусства Свердловской области имеет важное мировоззренческое и педагогическое значение. Знакомство с искусством родного региона позволяет формировать национальную и гражданскую идентичность как компонент универсальных (общекультурных) компетенций будущего педагога.

Цель данной статьи: изучение монументального искусства с применением «культурных исследований» (cultural studies) в аспекте методологии искусствоведения.

Мировоззренческие основания культуры – это тот глубинный пласт, который редко затрагивается в процессе теоретической и практической подготовки педагогов-художников, так как основное внимание сосредоточено на изучении произведений мировой художественной культуры или значимом масштабном национальном наследии страны. В процессе изучения региональных особенностей монументального искусства Советского периода значительное внимание уделяется мировоззренческой парадигме XX века в целом, а не регионально. Тогда как искусство Урала и Свердловской области внесло значительный вклад в формирование способов восприятия советской реальности. По мнению исследователей-регионалистов, «существование региональных идентичностей направлено на усиление целостности государства» [2, с.81]. При этом регион понимается как «целостная и культурно-самобытная группа» [2, с.83] и как «архитектурное, топографическое, визуальное, социокультурное, символическое пространство» [2, с.84]. Таким образом в региональном изобразительном искусстве происходит интерпретация социалистического реализма через призму уральских образов-идентификаторов.

Методы.

Методология искусствоведческого анализа включает в себя несколько значимых видов рассмотрения произведения искусства: культурологический, знаково-семиотический, деятельностный, типлогический, компаративистский. Среди культурологических методов, применимых в искусствоведческом анализе, необходимо выделить cultural studies. Методологические принципы искусствоведения широко применяются в подготовке обучающихся по направлению подготовки «44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Изобразительное искусство и Дизайн», формируют универсальные и общекультурные компетенции, тесно связанные с понятием «региональная идентичность». Специфические особенности проявления региональной идентичности заключаются в репрезентации её устойчивых свойств в образах монументального искусства: «социальной и предметно-пространственной среды, определяемыми в том числе экономической специализацией территории» [3, с.60].

Монументальные памятники изображают представителей пролетариата, рабочих заводов, служащих региональных воинских подразделений. А.В. Головнёв в работе «Этничность и идентичность на Урале» предлагает матрицу образов Урала, которая может быть репрезентирована и в монументальном искусстве [4].

Сосредотачивая внимание на ценностных ориентациях эпохи, а также актуализируя историко-культурные знания о регионе в синхронном и диахронном аспектах в педагогическом процессе, мы обратились к такому междисциплинарному методу как культурологические исследования (cultural studies). Направление «культурные исследования» возникает в 60-ые годы XX века и позиционирует себя как интегративный анализ феноменов культуры. В рамках данного историко-культурного исследования этот метод применен в аспекте анализа исторической динамики через эволюцию ведущих художественных направлений. В процессе изучения становления и развития региональной идентичности как определенного историко-культурного опыта данное направление объединяет различные социальные факторы. Отдельное внимание в данной группе исследований уделяется политическому аспекту, а культура понимается как явление социально-политического уровня: «их отличительной особенностью является не культура как особый предмет исследований, а практическая цель – экспликация, выявление в повседневной культурной и социальной жизни индивида политического и политической перспективы» [5, с.23]. Рассматривая монументальное искусство Урала через призму ориентаций на политическую идеологию, мы сформировали условную классификацию памятников-репрезентантов эпохи: памятники рабочим / людям труда, памятник представителям власти, памятник репрезентующий идеологию, мемориальные памятники.

Результаты и их обсуждение

В историко-культурном контексте необходимо обратить внимание на становлении Уральской культуры в XVII веке и её динамику на протяжении последующих временных периодов. Горнозаводская культура зарождается в XVII веке и формирует особенный тип региональной идентичности. Следует отметить, что население горнозаводской территории состояло из коренных народов (ханты, манси, коми-пермяки, удмурты, башкиры, татары) и русских переселенцев. В мировоззренческом плане это давало уникальный синтез религиозных и культурных традиций адаптации к местным условиям. При этом у коренного населения Урала сохранялись черты мифологического мировосприятия – созерцательность, интуитивное понимание природы, суеверия. В дальнейшем эти представления влились в мировоззренческие представления русских переселенцев и положили начало особому типу мышления горнозаводского населения, которое выразилось в формировании сакрального пространства (почитаемые места, памятники, религиозные сооружения), появлении веры в промысловую магию и знаний о тайных силах. К началу XVIII века мировоззренческие основания горнозаводской культуры находят своё воплощение в образцах монументального искусства – памятных знаках, чугунных плитах, памятников при заводах.

Мемориальная функция культуры нашла отражение в монументальном изобразительном искусстве, так значимые события, необходимые для становления и развития региональной идентичности Урала, увековечены в следующих памятниках: в честь выпуска первого чугуна в г. Нижний Тагил изготовлена чугунная плита (1727 г., находится в музее Нижнего Тагила), на берегу реки Чусовой поставлен памятный крест из мрамора, в честь рождения Никиты Акинфиевича Демидова (1779 г., в настоящее время расположена на месте установки). На протяжении XIX-XX века отношение к функциональному мировоззренческому назначению памятников претерпевает изменения, теперь символическая значимость монументального искусства Урала заключается в отражении эпохального контекста и демонстрации роли политического лидера в

становлении горнозаводского края. Так, в Ирбите в 1883 году установлен бронзовый памятник императрице Екатерине II, но в 1917 году под влиянием сменившейся мировоззренческой парадигмы он был разрушен, точная копия восстановлена в 2013 году. В 1886 году на плотине городского пруда возведены бюсты Петра I и Екатерины II, но также уничтожены после февральского переворота, в настоящее время восстановлен только памятник Петру I.

С приходом Советской власти в 20-ые годы XX века меняются и приоритеты в монументальном творчестве. В 1918 году принят декрет «О памятниках Республики», который установил правила воздвижения памятников, целью которых стало «ознаменовать великие дни Российской социалистической революции» [6]. Здесь появляется иной ценностный текст культуры, ориентированный на положения исторического материализма и «Моральный кодекс строителя коммунизма», среди его положений можно выделить те, которые моги оказать существенное влияние на мировоззренческий контекст и содержание монументального искусства: «преданность делу коммунизма» «добросовестный труд на благо общества», «забота каждого о сохранении и умножении общественного достояния», «высокое сознание общественного долга» [7, с.60].

Следующий период развития монументального искусства связан со становлением такого художественного направления как социалистический реализм (1930-ые – 1980-ые гг.). Социалистический реализм понимается как художественный метод, опирающийся на идеи коммунистического общества. Д.А. Попов определяет соцреализм следующим образом: «это идейно ориентированное искусство, представляющее как «реально существующее» марксистское видение мира с помощью разнообразных изобразительных средств, которые сами по себе могли быть нереалистичными» [8, с.165]. Мировоззрение соцреализма заключалось в том, что главная тема искусства – созидание новой жизни, борьба за социализм. Также среди ведущих идейных установок советского периода в искусстве исследователи называют коллективизм, акцент на культуру повседневности, «классовое и гендерное равенство» [9, с.10]. Партийное руководство обязывало художников показывать в своих произведениях достижения социализма, образ светлого коммунистического будущего и нового человека труда. Этот художественный метод в региональном контексте поддерживает заложенную ранее традицию в восприятии Урала в качестве индустриального и промышленного края.

Для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Изобразительное искусство и дизайн» предложена следующая методическая схема изложения материала, посвященного монументальному искусству Урала: мировоззренческий контекст рассматривается через призму историко-культурных особенностей изучаемого периода: XVII- XIX века, XX век. Среди ключевых мировоззренческих оснований в образовательном процессе нами выбран социалистический реализм и его памятники монументального искусства. Также в преподавании основ монументального искусства в рамках общих (теоретических) дисциплин мы предлагаем применять две классификации мировоззренческих оснований памятников монументального искусства Свердловской области: А.В. Головнева и разработанную нами в рамках данной статьи. Основанием для структурирования учебного материала и памятников монументального искусства стал анализ историко-культурных установок в стране и их репрезентация в регионе: коммунизм как ведущая политическая идеология, коллективизм, труд, равенство как ценностные установки, социалистический реализм в качестве основного художественного метода, стереотипные образы Урала (Урал – опорный край державы, Урал – кузница России). Как обозначено ранее, классификация А.В. Головнева предполагает фиксацию конкретных образов: мастер, человек труда, воля и предусмотрительность. Классификация, предложенная авторами статьи, обобщает

значимые мировоззренческие представления в историко-культурном контексте: памятники рабочим / людям труда, памятник представителям власти, памятник репрезентующий идеологию, мемориальные памятники.

1.Мировоззрение и его содержание в стране и регионе

Коммунизм (исторический контекст):

Содержание, указанного мировоззрения в Уральском регионе, проявилось в форме политики «военного коммунизма» - экономической политики государства в 1918-1921 – годах, во время Гражданской войны. Цель – обеспечить города и Красную Армию оружием, ресурсами и продовольствием. **Памятники монументального искусства, отражающие мировоззрение (коммунизм):**

1. В 1959 году в Свердловске, на Вознесенской горке, установлен памятник Комсомолу Урала. ск. П.А.Сажин.

2. В 1970 году - в г.Свердловске в фойе «Дворца Молодежи» мозаика «Советская молодежь и Комсомол». Авт. Г.С.Мосин, В.А.Чурсин.

Коллективизм (исторический контекст):

15 съезд ВКП(б) 1927г. - постепенный переход крестьянских хозяйств в крупные коллективные производства: колхозы, совхозы, артели.

1929-1930 гг. – создание крупного коллективного производства.

- **Памятники монументального искусства, отражающие мировоззрение (коллективизм):**

1. Мемориал памяти Уральских коммунаров («Братская могила коммнаров, 1918-1919годы»). Открыт 1959 году в Свердловске, на площади Коммунаров.

2. В 1981 году в г.Н.Тагиле установлен памятник «Первым комсомольцам Нижнего Тагила» Авт. ск. А.Г.Неверов.

Социалистический реализм (исторический контекст):

Социалистический реализм (соцреализм) и его мировоззрение было характерно для советского периода. Это направление утверждало торжество коммунистических идей. Мировоззрение соцреализма заключалось в том, что главная тема искусства – созидание новой жизни, борьба за социализм. Партийное руководство страны обязывало художников показывать в своих произведениях достижения социализма, прославление человека-труда, идей строительства коммунистического общества и героизма народа.

- **Памятники монументального искусства, отражающие мировоззрение (Социалистический реализм)**

1. В 1944 году в Екатеринбурге на здании администрации города установлены скульптуры представителей значимых профессий (рабочий, колхозница, шахтер, ученый, музыкант, строитель, спортсмен).

2. В 1972 году в г. В. Пышме, в клубно-спортивном комплексе исполнена роспись «Родина» Авт. В.З. Беляев, Л.Ф. Венкербец.

Равенство (исторический контекст):

Монументальное искусство советского периода было построено на идее всеобщего братства, гуманности, жертвенности, героизма и подвига во имя родины и всего человечества. В частности, в произведениях этого периода применялись следующие символы и образы:

- Горящий факел. Символ прогресса, пламя борьбы, или олимпийский огонь.
- Обобщенные символические образы.
- Собирательные образы.

- **Памятники монументального искусства, отражающие мировоззрение (Равенство)**

1. В 1968 году в Свердловске, дворец культуры «Урал», мозаика на фасаде «Освобожденный человек». Авт. Б.А.Тальберг.

2. В 1972 году в г. В.Пышме, в клубно-спортивном комплексе исполнена роспись «Родина» Авт. В.З. Беляев, Л.Ф. Венкербец.

Труд (исторический контекст):

Тема труда – одна из определяющих тем в монументальных произведениях художников Урала. Труд, как правило, показывался с отображением быта советского человека, живущего на Урале, через тяжелый труд на заводе, фабрике в колхозе, через металл, пламя огня.

- Памятники монументального искусства, отражающие мировоззрение (Труд)

1. Памятник «Слава труду». Свердловск. Однофигурная композиция - молодой рабочий с щипцами-захватами на плечах. Установлен в парке им. Маяковского.

2. Памятник горнякам ОАО «Оренбургасбест» в городе Ясный. Монумент посвящен героям труда – первостроителям и горнякам.

3. В 1985 году в городе Новотроитск, Челябинская обл. установлен монумент «Первым металлургам» Авт. ск.Л.Н. Головницкий.

Урал – кузница России (исторический контекст):

Монументы, посвященные теме «Куница России», отражают роль Урала как кузницы оружия и единство тыла и фронта в победе над врагом.

-Памятники монументального искусства, отражающие мировоззрение (Урал – кузница России)

1. 2005 год. В Екатеринбурге был установлен монумент «Кузница России».

2. Монумент «Тыл фронту» г.Челябинск. авт. ск. Л.Головницкий.

3. 1985 год. Монумент «Героям фронта и тыла» г. Пермь

Урал - опорный край державы (исторический контекст):

Уже в XVIII веке, благодаря деятельности династии Демидовых, Урал становится крупнейшим промышленным регионом, тогда был заложен фундамент, представленный в дальнейшем в поэме «За далью – даль» А. Твардовского словами: «Урал! Опорный край державы, её добытчик и кузнец, ровесник древней нашей славы и славы нынешней творец!».

Памятники монументального искусства, отражающие мировоззрение (Урал – опорный край державы)

1. 1967 год. В Челябинске, напротив железнодорожного вокзала установлен монумент «Сказ об Урале». Авт. ск.В.С.Зайков, арх. Е.В. Александров. Надпись на постаменте: «Урал – опорный край державы, её добытчик и кузнец».

2. В 1962 году в Свердловске, на привокзальной площади установлен памятник «Уральскому добровольческому танковому корпусу». Авт. В.М.Друзин, П.А.Сажин. Символ – экономической и оборонной мощи нашего Урала и страны.

Памятники монументального искусства, отражающие мировоззрение (название, авторы, материал, описание внешнего вида, значение памятника для региона и для страны, время создания)

1.«Комсомолу Урала», г. Екатеринбург, П.А. Сажин, Г.И. Белянкин. Двухфигурная композиция молодых мужчины и женщины в физкультурной форме со знаменем в руках. Создан в 1959 году.

2. «Седой Урал», г. Екатеринбург, Г. Геворкян. Бронзовая фигура кузнеца с мечом в руках, на постаменте размещены памятные надписи: «Уральцам – защитникам Родины» и «Уральцам – ковавшим победу». Создан в 2005 году.

Классификация по А.В. Головневу:

«Мастер»

1. В 1999 году в г.Екатеринбурге, в литературном квартале установлен памятник А.С.Пушкину. Авт. ск. Г.А. Геворкян.

2. Памятник А.И.Герцену и Н.П.Огареву, г.Москва, ск.Н.Андреев. 1922г.

«Человек труда»

1. Памятник «Слава труду». Свердловск. Однофигурная композиция - молодой рабочий с щипцами-захватами на плечах. Установлен в парке им. Маяковского.

2. Памятник горнякам ОАО «Оренбургасбест» в городе Ясный. Монумент посвящен героям труда – первостроителям и горнякам.

«Воля и предприимчивость»

1. Памятник Ефиму и Мирону Черепановым. Н. Тагил, ск. А.С. Кондратьев. 1956 г.

2. Памятник Н.И.Кузнецову. Свердловск. Ск. В.Е.Егоров. 1985г.

Классификация, основанная на методе культурологических исследований (culture study):

«Памятник представителям власти»

1. В 1955 году в Свердловске на площади Первой пятилетки установлен памятник С.Орджоникидзе. авт. ск. Г.Нерода

2. В 1957 году в Свердловске, в ценре города, установлен памятник В.И.Ленину. ск.В.И.Ингал.

«Памятник репрезентующий идеологию»

1. В 1952 году в Свердловске, памятник Павлику Морозову. Авт. ск.П.А.Сажин.

2. В 1968 году в Свердловске, дворец культуры «Урал», мозаика на фасаде «Освобожденный человек». Авт. Б.А.Тальберг.

Памятники рабочим / людям труда»

1. Памятник «Шахтер», «Кохозница». Свердловск. Ск. И.А.Камбаров. 1930-е г.

Мемориальные памятники

1. В 1994г. в г. Екатеринбурге, был установлен памятник воинам интернационалистам «Черный тюльпан». Авт.ск.К.В.Грюнберг.

2. Мемориал памяти Уральских коммунаров («Братская могила коммнаров, 1918-1919годы»). Открыт 1959 году в Свердловске, на площади Коммунаров.

Заключение

Изучение мировоззренческого историко-культурного аспекта монументального искусства Свердловской области в подготовки педагогов-художников позволило сделать следующие обобщающие выводы:

– Ценностные ориентации зависят от актуальных мировоззренческих оснований культуры и господствующей идеологии.

– Выявление ведущих образов художественной культуры позволяет сформировать критерии историко-культурного анализа: памятники рабочим / людям труда, памятник представителям власти, памятник репрезентующий идеологию, мемориальные памятники.

– При реализации метода cultural studies в педагогическом и исследовательском процессах необходимо соблюдать принцип историзма, рассматривать эволюцию мировоззренческих оснований культуры Урала через призму монументального искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мурзин А.Э., Мурзина И.Я. "Суровый стиль" Урала: к вопросу о советском мифе в изобразительном искусстве 1960-х годов //Академический вестник УралНИИпроект РААСН. – 2022. – №. 1 (52). – С. 72-77.
2. Головнева, Е.В. Региональная идентичность: теоретические аспекты изучения // Уральский исторический вестник. – 2013. – № 2(39). – С. 81-88.

3. Мурзин А.Э. Потенциал региональной идентичности в межнациональных отношениях // Человек в мире культуры. – 2016. – № 1. – С. 59-67
4. Головнев А.В. Этничность и идентичность на Урале // Уральский исторический вестник. – 2011. – № 2(31). – С. 40-49.
5. Щипков Н.А. "Культурные исследования" как политическая практика // Концепт: философия, религия, культура. 2022. – Т. 6. – № 1(21). – С. 20-29.
6. Декрет о памятниках Республики // Декреты Советской власти. Том II. 17 марта – 10 июля 1918 г. М.: Гос. издат-во политической литературы, 1959. URL: https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/DEKRET/18-04-12.htm (дата обращения: 09.11.2025).
7. Фишман Л.Г. Эпоха добродетелей: После советской морали. – М.: Редакция журнала "Новое литературное обозрение". – 2022. – 232 с.
8. Попов Д.А. Социалистический реализм: метод, стиль, идеология? // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. –№. 12-2. – С. 162-166.
9. Пивоваров Г.О. Монументальное искусство как способ отображения культуры повседневности // Достижения науки и технологий, культурные инициативы и устойчивое развитие - ДНиТ-III-2024: сборник научных статей по материалам III Всероссийской научной конференции с международным участием, Красноярск, 01–02 марта 2024 года. – Красноярск: Общественное учреждение "Красноярский краевой Дом науки и техники Российского союза научных и инженерных общественных объединений". – 2024. – С. 6-11.

Пиотровская Анна Александровна
старший преподаватель кафедры культурологии, педагогики и искусств
АНО ВО «Русская христианская гуманитарная академия
им. Ф.М. Достоевского»,
главный хранитель фондов Сосновоборского художественного музея
современного искусства
e-mail: a.piotrovskaya@yahoo.com

Piotrovskaia Anna A.
Senior Lecturer at the Department of Cultural Studies, Pedagogy and Arts
F.M. Dostoevsky Russian Christian Humanitarian Academy,
Chief Curator of the funds of the Sosnovoborsky Art Museum
of Modern Art

АКАДЕМИЧЕСКИЙ «ДЕСАНТ»: ЭСТЕТИКА РЕАЛИЗМА И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ МИССИЯ МУЗЕЯ ИМПЕРАТОРСКОЙ АКАДЕМИИ ХУДОЖЕСТВ В ПРОВИНЦИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация. Актуальность темы обусловлена слабой изученностью эстетического содержания практики добровольной передачи произведений из столичных собраний в региональные музеи Российской империи. Цель статьи – на основе архивных документов и стилистического анализа выявить художественные характеристики картин, отправленных Музеем Императорской Академии художеств в провинцию в 1900–1910-х годах. Рассматриваются полотна К.Б. Венига, М.М. Зеленского, А.Н. Шильдера, К.Я. Крыжицкого, Н.К. Пимоненко, Б.М. Кустодиева, А.К. Саврасова и других мастеров. Использованы историко-архивный метод и метод формально-стилистического анализа. Показано, что Академия целенаправленно транслировала в регионы позднеакадемическую и реалистическую живопись, основанную на ясной повествовательной композиции, точном рисунке и пленэрных достижениях. Сделан вывод, что «художественное донорство» служило инструментом формирования единого эстетического пространства и развития художественного вкуса вне столиц.

Ключевые слова: Императорская Академия художеств, Музей Академии художеств, художественное донорство, реализм, академизм, провинциальные музеи, К.Б. Вениг, М.М. Зеленский, А.Н. Шильдер, К.Я. Крыжицкий, Н.К. Пимоненко, Б.М. Кустодиев, А.К. Саврасов.

THE ACADEMY'S OUTREACH: THE AESTHETICS OF REALISM AND THE EDUCATIONAL MISSION OF THE MUSEUM OF THE IMPERIAL ACADEMY OF ARTS IN THE EARLY 20TH-CENTURY RUSSIAN PROVINCES

Abstract. The relevance of the topic stems from the insufficient study of the aesthetic substance underlying the voluntary transfer of artworks from metropolitan collections to regional museums of the Russian Empire. The aim of the article is to identify, through archival documents and stylistic analysis, the artistic characteristics of the paintings sent by the Museum of the Imperial Academy of Arts to the provinces in the 1900s–1910s. Canvases by K.B. Wenig, M.M. Zelensky, A.N. Shilder, K.Ya. Kryzhitsky, N.K. Pimonenko, B.M. Kustodiev, A.K. Savrasov and other masters are examined. The historical-archival method and the method of formal stylistic analysis are employed. The study demonstrates that the Academy deliberately transmitted late-academic and realist painting to the regions – works founded on clear narrative composition, precise draughtsmanship, and plein-air achievements. It is concluded that "artistic donation"

served as an instrument for forging a unified aesthetic space and for cultivating artistic taste beyond the capital cities.

Keywords: Imperial Academy of Arts, Museum of the Academy of Arts, artistic donation, realism, academism, provincial museums, K.B. Wenig, M.M. Zelensky, A.N. Shilder, K.Ya. Kryzhitsky, N.K. Pimonenko, B.M. Kustodiev, A.K. Savrasov.

К началу XX века Императорская Академия художеств оставалась главным художественным центром Российской империи, однако после открытия в 1898 г. Русского музея императора Александра III роль ее собственного музея заметно трансформировалась. Если ранее собрание Академии являлось единственным публичным хранилищем русской школы, то теперь оно сосредоточилось на истории самой Академии и учебно-методических задачах. Высвобождавшиеся из основной экспозиции произведения не распродавались и не уничтожались; Академия на протяжении десятилетий безвозмездно передавала их в провинциальные музеи. В литературе эта практика получила название «художественного донорства» [1, с. 159]. Однако до сих пор основное внимание уделялось правовым и музееведческим аспектам явления, тогда как собственно искусствоведческий анализ передаваемых вещей оставался на периферии. Цель настоящей статьи – восполнить этот пробел и показать, какие именно художественные качества и эстетические ориентиры Академия считала необходимым транслировать в регионы.

История Музея Академии художеств наиболее полно изложена в монографии Л.Н. Целищевой, В.-И.Т. Богдан и Е.В. Литовченко [2], а также в работах В.-И.Т. Богдан, посвящённых дарам и частным коллекциям [3]. Роль Академии в создании региональной сети художественных школ исследована И.Ф. Лобашевой [4]. Однако названные авторы не выделяют добровольные передачи как отдельный эстетический феномен и не анализируют подробно пластический язык отсылавшихся картин. Термин «художественное донорство» введён в научный оборот А.А. Пиотровской [1]; в её публикациях зафиксированы многие архивные факты передач и предложены критерии разграничения донорства и расформирования. Вместе с тем стилистическая характеристика конкретных полотен осталась за рамками этих статей. Настоящая работа опирается на впервые вводимые в оборот документы из фондов Российского государственного исторического архива.

Исследование носит междисциплинарный характер. На первом этапе методами источниковедческого анализа были выявлены и критически изучены архивные дела из РГИА (Ф. 789), содержащие протоколы заседаний комиссий, переписку и списки картин, предназначенных к отправке в провинциальные музеи. На втором этапе к отобранным произведениям, сохранившимся в музейных собраниях или зафиксированным на старых открытках, применён формально-стилистический анализ: рассмотрены композиционное построение, колористическая гамма, характер рисунка и светотеневой моделировки. Особое внимание уделено тому, как пластические особенности работ соотносятся с их будущей функцией – служить образцом вкуса и учебным пособием на периферии. Сравнительный метод позволил сопоставить произведения, отправленные в разные города, и выявить общие эстетические принципы отбора.

Анализ архивных документов показал, что к началу 1900-х годов в Императорской Академии художеств сложилась регулярная практика: специальная комиссия, в которую входили такие авторитетные художники как И.Е. Репин, П.П. Чистяков, В.Е. Маковский, просматривала приобретения Академии и отбирала вещи, «свободные для рассылки» [5]. Только за 1900–1901 гг. по спискам значилось около ста произведений русских и зарубежных мастеров, предложенных к передаче.

Одним из наиболее показательных примеров является картина Карла Богдановича Венига «Последние минуты Дмитрия Самозванца», переданная в Нижегородский

художественно-исторический музей и сегодня хранящаяся в Нижегородском государственном художественном музее [5, л. 264об. – 265]. Полотно относится к типу исторической композиции, культивировавшейся в стенах Академии со времён К.П. Брюллова. Вениг выстраивает многофигурную мизансцену с ясным композиционным центром: умирающий Самозванец полулежит на ступенях, вокруг него группируются сторонники и враги. Световой луч выделяет главных действующих лиц, в то время как периферия погружена в глубокую тень. Жесты персонажей театрально-приподняты, но одновременно подчинены повествовательной ясности: каждый ракурс читается как отдельная реплика в драматическом действии. Для провинциального зрителя, который зачастую не имел доступа к крупным музейным собраниям, такая картина становилась наглядным учебником – она знакомила с основами академической композиции, учила «читать» сюжет через распределение фигур и световые акценты.

Не менее важным для понимания эстетической политики Академии является конкурсная работа М.М. Зеленского «Воскрешение дочери Иаира», отправленная в Саратовский Радищевский музей [5, л. 264]. Это полотно принадлежит к «золотому выпуску» 1871 г., когда наряду с И.Е. Репиным и В.Д. Поленовым Большой золотой медали удостоился и Зеленский. Само решение передать работу, равную по рангу прославленным программам Репина, свидетельствует о высоких требованиях Академии к качеству «донорского» материала. Стилистически картина решена иначе, нежели репинское «Воскрешение дочери Иаира». Зеленский избирает спокойную, почти статуарную постановку фигур; колорит строится на сдержанных оливково-коричневых тонах, без репинского драматического свечения. Христос представлен не столько чудотворцем, сколько величавым наставником, что отвечает скорее академической традиции трактовки библейских сюжетов, нежели психологизму передвижников. Для провинции такой образец был важен именно своей умеренностью: он демонстрировал идеал «правильной», гармоничной живописи, не впадающей в крайности реалистической экспрессии.

Особое место в рассылках занимал пейзаж. В 1908 г. для Острогожской картинной галереи имени И.Н. Крамского Академия отобрала пять произведений, среди которых «Последние льдины» Н.Н. Дубовского и «К вечеру» А.Н. Шильдера [6, л. 14–14об.]. Картина Шильдера – камерный лирический пейзаж с невысокой линией горизонта, где доминирует вечернее небо, написанное тонкими градациями розовато-лилового и серого. Земная часть холста затемнена и решена крупными цветовыми массами, что позволяет сосредоточиться на эмоциональном состоянии природы в переходный час. Это типичный «пейзаж настроения», в котором формальные средства – мягкая лессировка, размытые контуры – подчинены созданию созерцательного, элегического образа. Именно такие полотна, а не видовые панорамы, Академия считала наиболее пригодными для воспитания вкуса: они учили видеть красоту в обыденном мотиве и ценить тональную разработку.

Близкие эстетические принципы несла и подборка, направленная в том же году в Художественно-промышленный музей при Псковском Археологическом обществе. В протоколе комиссии перечислены: «Лесная тишь» Р.А. Берггольца, «Зима» А.И. Штурмана, «Сумерки» К.Я. Крыжицкого и ряд других холстов [7, л. 6–7, 16]. Благодаря сохранившейся открытке с картины Крыжицкого из собрания Госкаталога РФ [8] мы можем судить о высоком качестве пейзажа: крупные деревья на первом плане написаны плотным, пастозным мазком, а глубина леса передана через градации зелёного, переходящего в сиреневую дымку. Ритм вертикалей и горизонталей строго организован; этюдная свежесть не разрушает общей законченности. Для Пскова, где при музее действовали Рисовально-технические классы, эти полотна служили прямым продолжением академической методики – они показывали, как соединять натурное впечатление с композиционной выверенностью.

Столичная Академия не ограничивалась одним лишь пейзажем. Не менее показательны примеры передачи произведений бытового жанра, которые должны были познакомить провинциального зрителя с разнообразием современной реалистической живописи. В 1904 г. в ИАХ поступило прошение от Екатеринодарского городского музея (Картинной галереи), основанного на коллекции купца Ф.А. Коваленко. Для расширения собрания городской голова просил «оказать пособие и содействие художественными произведениями» [9, л. 1–2]. Комиссия под председательством В.А. Беклемишева, включавшая И.Е. Репина, П.П. Чистякова, В.Е. Маковского, М.П. Боткина, отобрала несколько работ. Среди них были три акварели, а также картины Н.К. Пимоненко «Сваты», В.Я. Тишина «Сборы к обедне» и Б.М. Кустодиева «Портрет Мордовцева» [9, л. 29–30].

Полотно Пимоненко «Сваты» (ныне в Краснодарском краевом художественном музее им. Ф.А. Коваленко) представляет собой характерную для мастера жанровую сцену из украинского сельского быта. Композиция построена вокруг двух групп персонажей: сватов, ведущих оживлённую беседу, и хозяев, встречающих гостей. Пимоненко, ученик Академии и передвижник по духу, виртуозно передаёт индивидуальную мимику, жесты, детали костюмов. Колорит строится на тёплых, звучных тонах – белые рубахи, расшитые рушники, красные пояса, – что придаёт сцене живость и праздничность. Свет мягко заливает фигуры спереди, подчёркивая объёмы и одновременно избегая резких теней. Такая картина была идеальным «окном» в мир реалистического искусства: она демонстрировала, как через конкретный житейский эпизод можно создать типический образ народной жизни, не впадая ни в слащавую идеализацию, ни в сухой этнографизм.

Ранний «Портрет Мордовцева» кисти Б.М. Кустодиева (там же) интересен как документ становления большого мастера. Погрудный портрет писателя решён в тёмной, почти монохромной гамме: глухой чёрный фон, тёмно-коричневый сюртук, лицо мягко вылеплено светом. Отсутствие внешних эффектов сосредотачивает внимание на психологической характеристике модели: спокойный, чуть усталый взгляд, плотно сжатые губы. Уже здесь видно внимание к пластической лепке формы, которое впоследствии разовьётся в знаменитых кустодиевских портретах. Для Екатеринодара, только формировавшего свою галерею, иметь работу будущего академика живописи было несомненной удачей: она показывала местным художникам высокий стандарт портретного искусства, основанный на академическом рисунке и умении проникнуть во внутренний мир модели.

Ещё один яркий эпизод «художественного донорства» связан с передачей в 1912 г. нескольких десятков произведений в музеи Костромы, Тулы и Таганрога. Среди полотен, отправленных в Таганрогский городской музей, находился «Закат» Алексея Кондратьевича Саврасова [10, л. 23–23об.]. Эта картина, хранящаяся ныне в Таганрогском художественном музее, представляет собой небольшой вертикальный пейзаж, в котором уже зрелый мастер отходит от привычных для него камерных видов русской равнины и обращается к мотиву, близкому эстетике А.И. Куинджи.

Композиция «Заката» подчёркнуто лаконична. Нижнюю четверть холста занимает тёмная полоса земли с едва намеченными силуэтами деревьев или строений; всё остальное пространство отдано небу. Саврасов выстраивает цветовую симфонию на тончайших переходах: у горизонта небо наливается розовато-лиловым свечением, которое постепенно гаснет к зениту, переходя в глубокий серо-голубой тон. Ушедшее за горизонт солнце не изображается прямо, но его присутствие ощущается благодаря рефлексам, мягко окрашивающим края облаков. В отличие от драматических закатов Куинджи, Саврасов сохраняет лирическую интонацию: здесь нет резких контрастов и декоративной упрощённости. Пейзаж остаётся живописным размышлением о вечности природы, о бесконечности пространства. Передавая его в Таганрог, Академия дарила южному городу

не просто красивый вид, но образец тонкой пленэрной живописи, демонстрирующий возможности пейзажного жанра как носителя глубокого философского содержания. Местные художники и публика получали возможность познакомиться с эволюцией стиля одного из основоположников русского лирического пейзажа, что служило мощным стимулом для развития собственной художественной среды.

Особого внимания заслуживает тот факт, что в «донорские» списки попадали не только произведения русских мастеров, но и копии с западноевропейских картин, а также оригиналы старых мастеров из академического собрания. В уже упоминавшемся списке дел, назначенных к слушанию 26 марта 1901 г., фигурируют работы таких авторов как Тициан, Гверчино, Караваджо, Альбани, а также копии с Рафаэля, Рембрандта и Корреджо [5, л. 263об. – 264]. Например, о полотне, атрибуированном тогда Гверчино, значилось: «оригин. из коллекции гр. Мусина-Пушкина-Брюса». Сама возможность отправить в провинцию оригинал XVII века говорит о широте жеста Академии и о стремлении дать регионам нечто большее, чем просто «русскую картинку».

Передача копий выполняла двойную функцию. Во-первых, копии служили наглядным пособием по истории искусства, восполняя отсутствие в провинциальных музеях оригиналов старых мастеров. Так, копия с картины Рафаэля или Рембрандта, выполненная пенсионером Академии, была не механической репликой, а результатом глубокого изучения манеры великого живописца, что позволяло провинциальным художникам и учащимся местных рисовальных школ анализировать законы композиции, светотени и колорита через высококачественный образец. Во-вторых, эти копии закрепляли иерархию художественных ценностей, где вершину занимала итальянская классика и голландский реализм XVII века – именно те ориентиры, на которые равнялась сама Академия в своей педагогике. Таким образом, региональные музеи получали фрагмент «идеального музея», способный формировать вкус и давать представление о большом европейском искусстве.

Не менее важны и оригиналы, попавшие в провинциальные собрания. Наряду с картиной Гверчино в списках значатся полотна Бассано, Бамбини и других итальянских мастеров. Даже если сегодня атрибуция некоторых из них пересмотрена, для своего времени это был акт высокой просветительской миссии: местный зритель получал доступ к подлинному холсту, хранившему историю бытования в знаменитых коллекциях (Мусиных-Пушкиных-Брюсов, например), и мог ощутить «аромат» старинной живописи — фактуру красочного слоя, характер кракелюра, тональную глубину, которые невоспроизводимы в репродукции.

Практика «художественного донорства» неуклонно расширялась, и учреждения, однажды получившие помощь, обращались повторно. В 1910 г. уже знакомый нам Ф.А. Коваленко вновь просил Академию пополнить Екатеринодарскую картинную галерею, указывая на «большой недочет в живописи наших художников по разным отделам» [9, л. 152–152об.]. Комиссия на сей раз отобрала девять произведений, среди которых были графические листы К.Я. Крыжицкого и К.И. Горбатова, а также картины Р.Ф. Френца «На постоялом дворе», И.М. Шлуглейта «Большой двор», Ю.И. Шпажинского «Хата», П.Н. Вагнера «Черное море» [9, л. 154об. – 156].

Полотно Р.Ф. Френца «На постоялом дворе» – камерная жанровая сцена, решённая в традициях позднего передвижничества. Художник, впоследствии руководивший батальной мастерской Института им. И.Е. Репина, здесь демонстрирует мастерство повествовательной композиции: фигуры расположились полукругом в глубине двора, объединённые мягким вечерним светом. Сдержанный колорит, построенный на охристо-коричневых и серо-голубых тонах, подчёркивает атмосферу спокойной будничности. Для Екатеринодара эта работа служила примером, как через частный эпизод можно передать

типические черты народного быта. Пейзаж П.Н. Вагнера «Черное море», в свою очередь, демонстрировал иные возможности живописи: широкое панорамное пространство, звучные цветовые отношения, умение передать стихию. Комбинация жанровой сцены и морского пейзажа существенно обогащала экспозицию, давая местной публике представление о различных гранях реалистической школы.

Примечательно, что «художественное донорство» не ограничивалось живописью. В 1911 г. в ответ на просьбу Ростовского-на-Дону городского музея, помимо картин, были намечены к передаче «несколько бюстов и голов античных богов и неизвестных римлян», всего 9 гипсовых единиц [11, л. 35–36]. Эти слепки, выполненные в мастерской Академии, воспроизводили прославленные образцы античной скульптуры. Будучи точными копиями, они несли ту же методическую функцию, что и оригиналы в собрании Музея Академии: служили пособием по изучению пропорций человеческого тела, анатомии и канонов красоты. Для художественного образования в Ростове, где в начале 1910-х годов ещё не существовало развитой системы художественных школ, появление таких слепков создавало элементарную базу для классного рисования и прививало понимание античной классики как фундамента европейской пластики.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что «художественное донорство» Музея Императорской Академии художеств на рубеже XIX–XX веков было не спонтанной раздачей второстепенного материала, а продуманной эстетической стратегией. Критериями отбора служили: ясность образного строя, композиционная выверенность, реалистическая манера письма с акцентом на точный рисунок и сдержанный, гармоничный колорит. В провинцию направлялись произведения, которые закрепляли нормы академической школы и одновременно давали возможность местным художникам и зрителям приобщиться к передовым для своего времени приёмам пленэрной и тональной живописи. Жанровый состав передач был намеренно широк – от исторического полотна и пейзажа до бытовой сцены и портрета, – что позволяло комплексно формировать художественный вкус и образовательный фундамент в регионах. Академия, по сути, выполняла роль методического центра, который средствами живописи воспитывал единое культурное пространство огромной страны. Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть связаны с детальной атрибуцией тех произведений, которые пока числятся только в архивных списках, и с изучением их воздействия на местные художественные школы.

Примечание

В статье использована терминология, введённая А.А. Пиотровской [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Пиотровская А.А. «Художественное донорство» как феномен в истории искусства и музейного дела. Проблема терминологии на примере коллекции Музея Академии художеств // Университетский научный журнал. 2024. № 80. С. 158–162.
2. Целищева Л.Н., Богдан В.-И.Т., Литовченко Е.В. Музей Академии художеств. Страницы истории. 1758–1990-е гг. СПб.: Лики России, 2009. 248 с.
3. Богдан В.-И.Т. Частные коллекции и императорские дары. Музей Академии художеств. Вторая половина XVIII – начало XX века. М.: БуксМАрт, 2021. 464 с.
4. Лобашева И.Ф. Ведущая роль Академии художеств и ее музея в становлении единой художественной образовательной системы России в период действия реформы 1894 г. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 39. С. 318–325.
5. РГИА. Ф. 789. Оп. 12. 1894 г. Лит. «З». Д. 24. Переписка касающихся дел рассматриваемых в Собраниях императорской Академии Художеств за 1894 г. и другие года.

6. РГИА. Ф. 789. Оп. 13. 1907 г. Д. 173. Дело Академии художеств о художественной галерее имени И.Н. Крамского при Острогожской общественной библиотеке Воронежской губернии.
7. РГИА. Ф. 789. Оп. 13. 1908 г. Д. 168. Дело Академии художеств о художественно-промышленном музее при Псковском Археологическом обществе.
8. Открытка с картины Крыжицкого К.Я. «Сумерки» // Государственный каталог Музейного фонда Российской Федерации. URL: https://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=14834369 (дата обращения: 25.04.2025).
9. РГИА. Ф. 789. Оп. 14. 1904. Д. 157. Дело Академии художеств о снабжении Екатеринодарского городского музея (Картинной галереи) художественными произведениями.
10. РГИА. Ф. 789. Оп. 13. 1912 г. Д. 69. Дело Академии художеств о Тульском художественно-промышленном музее (содержит также сведения о передаче произведений в Таганрогский музей).
11. РГИА. Ф. 789. Оп. 13. 1908. Д. 176. Дело Академии художеств о ростовском на Дону городском музее.

Чапаева Мария Петровна
аспирант
ФГБОУ ВО «Московская государственная академия хореографии»
e-mail: maria_balletmaster@mail.ru

Chapaeva Maria P.
Graduate student
Moscow State Academy of Choreography

СЮРРЕАЛИЗМ В БАЛЕТНОМ ТЕАТРЕ. ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточной изученности сюрреализма в балетном театре. Актуальность исследования усиливается тем, что само понятие «сюрреализм» впервые было введено в художественный оборот применительно к балету: в связи с постановкой «Парад» (1917) термин, предложенный Гийомом Аполлинером, обозначил новое качество сценической реальности, основанное на столкновении несоединимого и визуальной метафорике. Цель статьи – выявить способы переноса сюрреалистической поэтики в хореографическую форму и описать роль визуальной концепции (сценография, костюм, предметный мир) в создании иррационального, сновидческого эффекта на академической сцене. Материал исследования составляют ключевые балетные и театральные постановки первой половины XX века; применяются историко-культурный и сравнительно-типологический анализ. Показано, что в балете сюрреалистическое начало проявляется через нелинейную «логику сна», обилие символики и аллюзий, а также благодаря способности визуальной образности преобладать над собственно танцем. Делается вывод о том, что в первой половине XX века эти опыты носили преимущественно разовый, эффектный характер и не складывались в устойчивую традицию, однако в XXI веке интерес к переосмыслению авангардного наследия возвращает сюрреалистические принципы в балет и современный танец.

Ключевые слова: сюрреализм; балет; театральный авангард; Андре Бретон; Сальвадор Дали; Леонид Мясин.

SURREALISM IN BALLET THEATRE: THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Annotation. The article examines the problem of insufficient study of surrealism in ballet theater. The relevance of the research is enhanced by the fact that the very concept of "surrealism" was first introduced into artistic use in relation to ballet: in connection with the production of "Parade" (1917), the term proposed by Guillaume Apollinaire designated a new quality of scenic reality based on the collision of the incongruous and visual metaphor. The purpose of the article is to identify ways to transfer surrealist poetics into a choreographic form and describe the role of visual concepts (set design, costume, object world) in creating an irrational, dreamlike effect on the academic stage. The research material consists of key ballet and theater productions of the first half of the twentieth century; historical, cultural and comparative-typological analysis are applied. It is shown that in ballet, the surrealistic principle manifests itself through the nonlinear "logic of sleep", an abundance of symbolism and allusions, as well as through the ability of visual imagery to prevail over the actual dance. It is concluded that in the first half of the twentieth century, these experiments were mostly one-time, spectacular in nature and did not form a stable tradition, but in the 21st century, interest in rethinking the avant-garde heritage returns surrealist principles to ballet and modern dance.

Keywords: surrealism; ballet; theatrical avant-garde; André Breton; Salvador Dalí; Léonide Massine.

В русскоязычной историографии сюрреализм подробно исследован прежде всего как литературно-художественный и общекультурный феномен. В отечественных исследованиях фиксируются генезис движения и его базовые эстетические принципы, а в более поздних работах уточняются механизмы сюрреалистической поэтики и ее проявления в словесном искусстве [1], [2]. Французский контекст и общая картина развития сюрреализма в художественной культуре анализируются в статьях обзорного и теоретического характера [3], параллельно разрабатывается искусствоведческая линия, где сюрреализм рассматривается как визуальная стратегия и историко-эстетическая система [4]. В киноведении исследуются истоки и методологические основания сюрреалистического кино, включая акцент на бессознательном и приемах разрушения реалистической причинности [5]. Говоря о разработанности темы в международных исследованиях, стоит упомянуть труды по истории сюрреализма и его экранным практикам, а также искусствоведческие обзоры по дадаизму и сюрреализму [6], [7], [8]. При этом в справочных и обобщающих источниках закреплено важное для постановки проблемы наблюдение: термин «сюрреализм» впервые вошел в публичный оборот применительно к балету «Парад» (1917 г.), однако именно балетные формы сюрреализма в научной литературе остаются освещены значительно слабее и чаще упоминаются фрагментарно, как часть общего авангардного контекста [9].

Сюрреализм сформировался в начале 1920-х годов как реакция на ужасы Первой мировой войны и разочарование в рационализме. Его предтечей стал дадаизм – движение, отвергавшее логику и эстетику. Дадаистские акции, например в знаменитом «Кабаре Вольтер» (Цюрих, 1916 г.), шокировали публику хаотичностью и абсурдом: на сцене одновременно происходили чтение бессмысленных стихов, гротескные танцы, какофоническая музыка, а зритель не понимал, то ли он на спектакле, то ли на собрании сумасшедших. В этой атмосфере нигилизма зародилась новая чувствительность к абсурдному и подсознательному – почва, на которой вырос сюрреализм. Сюрреальность понималась как слияние сна и яви, иррационального и реального в некое высшее состояние сознания [9].

Французский поэт и интеллектуал Андре Бретон (1896–1966 гг.) считается главным теоретиком и вдохновителем сюрреалистического движения. Во время войны А. Бретон служил на фронте, где сблизился с группой парижских модернистов (Г. Аполлинер, Л. Арагон, Ф. Супо) [10]. Послевоенный духовный климат – разочарование в прежних идеалах, интерес к психоанализу Зигмунда Фрейда – побудил их искать новые способы художественного выражения, обращенные к бессознательному. В 1919 году Андре Бретон и Филипп Супо экспериментировали с автоматическим письмом (совместный сборник «Магнитные поля»), а уже в 1924 году была опубликована программная работа А. Бретона – «Манифест сюрреализма». В этом тексте Бретон дал знаменитое определение новой методологии: «Сюрреализм – это чистый психический автоматизм, посредством которого мы стремимся выразить – в словесной или любой иной форме – реальное функционирование мысли» [11]. В 1929 году был выпущен «Второй манифест сюрреализма», провозглашавший необходимость преодолеть бессмысленное различение предполагаемых противоположностей (прекрасного и уродливого, истинного и ложного, и т. д.). Также он выпустил сборник статей «Сюрреализм и живопись» (1928), и основал журнал «La Révolution surréaliste» (1924–1929), ставший известным и авторитетным сюрреалистическим печатным изданием.

Вокруг А. Бретона в Париже сплотился круг единомышленников – поэты Луи Арагон, Поль Элюар, Бенжамен Пере, художники Макс Эрнст, Андре Массон, Ив Танги, позднее присоединился Сальвадор Дали и др. Многие из них ранее участвовали в дадаистских акциях, но сюрреализм придал их поискам более конструктивное русло.

Вместо хаотичного отрицания сюрреалисты попытались создать новую поэтику сновидения, новый язык символов и образов, черпающий вдохновение из глубин психики. Бретон выдвинул идею «синтеза сна и реальности» – в перспективе их слияния в некой сверхреальности (отсюда и термин sur-réalisme). Сюрреализм стремился разбудить разум силой воображения [11], вернуть искусству утраченные чудо и тайну.

Литература стала первой площадкой этих экспериментов (автоматическое письмо, ассоциативная проза и поэзия без логической связи). Однако очень скоро сюрреалистическое мировоззрение перешло и в другие виды искусства: живопись, графику, фотографию, кино, театр и балет. Кино предоставило особенно благодатную почву: уже в 1928 г. Луис Бунюэль и Сальвадор Дали сняли легендарный короткометражный фильм «Андалузский пес», смонтированный по методу коллажа – череда причудливых и шокирующих образов, которые не поддаются рациональному объяснению. Л. Бунюэль вспоминал, что единственным правилом при создании сценария было табу на «любые идеи или образы, которые могли бы иметь рациональное объяснение» [12], не допускалось ничего, что имело бы зафиксированный символический смысл – каждый кадр должен был действовать на зрителя непосредственно, минуя интеллектуальную расшифровку. Сюрреалистическое кино (от Л. Бунюэля до Ж. Кокто) утвердило принципы, которые позже проникли и в сценические искусства: ассоциативный монтаж, коллаж, разрыв логики, шок зрителя ради пробуждения его подсознательных эмоций.

Одновременно шли поиски сюрреального театра. Отношение А. Бретона к сцене было сложным – он подозревал, что традиционная драма со своим сюжетом и персонажами неизбежно скатывается к воспроизведению реальности, в то время как сюрреализм призывает к отрыву от нее. Тем не менее, в театре поиски новой формы искусства, соответствующей идеям сюрреализма, уже велись. Одним из первых шагов стал балетный спектакль «Парад» 1917 года. Это одноактный балет, созданный в соавторстве поэта Жана Кокто (сюжет), композитора Эрика Сати (музыка), художника Пабло Пикассо (декорации и костюмы) и хореографа Леонида Мясина [13]. Сочетание столь разных талантов дал впечатляющий результат: публике было представлено беспрецедентно эклектичное зрелище, где соединялся ярмарочный фарс, классический танец и современные приемы (элементы кубизма в сценографии, джазовые ритмы и шумовые эффекты в музыке [14]). Хотя премьера в театре Шатле окончилась скандалом, Аполлинер увидел в балете предвестие «нового духа в искусстве» и назвал балет сюрреалистическим [15].

Далее в начале 1920-х годов небольшая группа энтузиастов из окружения Бретона ставила экспериментальные пьесы. Известно, что Бретон высоко ценил жанр диалога – не связанного линейной логикой, а построенного как два параллельных монолога, где каждый говорит сам с собой [11]. Такая форма нериторического, развязанного диалога пробовала внедряться в сюрреалистические сценические скетчи.

Решающую роль сыграл Антонен Арто, в 1924–25 годах примкнувший к сюрреалистам; он пишет ряд статей о новом театре, а затем вместе с драматургом Роже Витраком основывает сценическую площадку – Театр «Альфред Жарри». Целью было осуществить сюрреалистический театр, отрицающий реализм. А. Арто провозглашает необходимость разрушить существующий театр и все утвердившиеся формы культуры, чтобы создать взамен некое новое действо, воздействующее на зрителей без посредства привычного сюжета и текста. Он призывает вернуть театру магическую функцию, апеллировать к подсознанию публики через свет, звук, жест, а не через слово. Театр, по А. Арто, должен стать самостоятельной реальностью, а не копией жизни. Недаром ключевой сборник его статей назван «Театр и его Двойник»: автор имел в виду то, что двойником реальности на сцене должна быть не бытовая повседневность, а иная реальность, раскрывающаяся лишь в опыте сновидения, состояния транса и мифа. Хотя сам Арто вскоре

разошелся с сюрреалистами, его идеи театра жестокости и сновидческой сценической поэтики стали важнейшим вкладом в развитие театрального авангарда [16].

Во Франции конца 1920-х продолжались и конкретные постановочные эксперименты. Например, сюрреалист Жорж Лимбур в 1929 г. ставит в Париже спектакль, сочетавший игру актеров с проекцией кинофильма – один из первых мультимедийных опытов в традиции сюрреалистического театра. Роже Витрак создает пьесы, где действие разворачивается по причудливой нелинейной логике сна («Тайны любви», 1927 и др.). Публика тех лет нередко встречала такие опыты недоумением, однако в узком художественном кругу они ценились за радикализм. В ретроспективе отмечают, что сюрреалистический театр тех лет носил во многом фрагментарный характер – скорее отдельные сцены, образы, чем цельная система. Тем не менее, он проложил путь последующим течениям. Так, пресловутая логика сна найдет отражение в театре абсурда 1950-х (Э. Ионеско, А. Адамов, ранний С. Беккет), и, хотя это уже другое художественное направление, его корни во многом находятся в сюрреализме и дадаизме.

Что касается балета, то после «Парада» были и другие попытки воплотить сюрреалистические образы на сцене. В 1930-е годы Леонид Мясин – хореограф труппы «Русский балет Монте-Карло» работал с художником-сюрреалистом Сальвадором Дали. Так, в 1939 году С. Дали обратился к Мясину с идеей поставить балет по мотивам музыки Рихарда Вагнера – причем оформить его в сюрреалистическом ключе. Воспоминания Мясина передают энтузиазм художника: «Дали настаивал, что вагнеровская музыка никогда не устареет, просто ее привычное исполнение стало скучным; у нас есть возможность рискнуть и подать ее в совершенно новой интерпретации». Так родился балет «Вакханалия» – фантазия на тему оперы Вагнера «Тангейзер», где С. Дали выступил автором либретто, сценографом и художником [17].

Декорации и костюмы, созданные для «Вакханалии», поражали фантастическим размахом. Центральным образом оформления стала гигантская фигура лебедя с отверстием в груди, из которого появлялись танцовщики, а персонажи были одеты в гротескные костюмы – Рыцарь Смерти в виде гигантского черного зонта, куртизанка Лола Монтес была одета в юбку-баллон с рядом аппликации по кромке, изображающих зубы. Нини Тейладэ, изображавшая Венеру, казалась обнаженной – на деле же на ней был плотно облегающий бежевый костюм [18]. В «Вакханалии» декорации и костюмы затмили танец: публика запомнила прежде всего фантастический сценический облик, а не хореографию. Тем не менее, в истории балета это был триумф сюрреалистического образного мышления на сцене.

Второй балет – «Лабиринт» был поставлен в 1941 г. Мясиным на музыку Шуберта (симфония №7) и сюжет древнегреческого мифа о Тезее и Минотавре [19]. Дали вновь создал и либретто, но оформил балет более сдержанно; декорации были раскрашены в яркие цвета, но рациональное их осмысление: в них доминировала тема лабиринта, а в костюмах были узнаваемы древнегреческие мотивы. В финале герой Тезей побеждал чудовище – Минотавра, найдя выход из лабиринта по нити Ариадны. С хореографической точки зрения балет оценивался сдержанно – критика посчитала, что сложный мифологический замысел оказался путаным на сцене и не способствовал положительной оценке хореографического мастерства Мясина. Тем не менее, «Лабиринт» закрепил репутацию Дали как театрального художника, способного воплощать свои фантазии и на академической сцене.

Третья работа Сальвадора Дали – балет «Безумный Тристан» 1944 г. был навеян вагнеровским сюжетом о Тристане и Изольде; сохранились эскизы к этому балету [20]. Также С. Дали придумал новый балетный проект – «Мистерия», работать над которым он предполагал опять с Мясиным. В письмах, адресованных хореографу, Дали описывал свои

идеи, делал наброски не только костюмов, но и движений. «Я тронут красотой того, что мы собираемся сделать, – писал художник Мясину, – и я думаю, что вы один из редких людей, с которыми я могу ладить, потому что мы живем в схожем лирическом климате» [21]. Проект так и не был реализован. Следует упомянуть, что на волне успеха балетов Мясина Сальвадор Дали пробовал себя и в других сценических проектах. В 1942 году он получил заказ на оформление балета «Ромео и Джульетта» для труппы «Ballet Theatre» (будущий Американский театр балета) в постановке знаменитого хореографа Энтони Тюдора, декорации сохранились, но проект не был реализован.

Опыт сотрудничества с Дали высветил специфику балета как носителя сюрреалистических идей. Прежде всего, выяснилось, что в балете визуальная образность может преобладать над собственно танцем. Так, Леонид Мясин признавался, что в «Вакханалии» вынужден был подчинить всю хореографию замыслу художника и чувствовал себя стесненным в творчестве. Еще одна особенность – обилие символики и аллюзий, понятных не всем зрителям. Без знания подтекстов зритель видел лишь фантасмагорию. Также важно подчеркнуть, что музыка в сюрреалистическом балете играла скорее сопровождающую роль. Эти факты свидетельствуют, что элементы сюрреализма проникали и в балетный жанр задолго до нашего времени. Тем не менее, в XX веке они носили скорее разовый, скандально-эффектный характер, не складываясь в устойчивую традицию.

Современная ситуация изменилась. На рубеже тысячелетий, когда постмодернизм в искусстве исчерпал многие прежние стратегии, возник интерес к переосмыслению авангардного наследия. В балете и современном танце начала XXI века заметна тенденция к синтезу жанров и поиску новых выразительных форм – нередко с оглядкой на эксперименты исторического авангарда. Сюрреализм, долго остававшийся достоянием истории, неожиданно оказался вновь актуален как источник идей. Сны наяву, нелинейные структуры, произвольные визуальные метафоры – все это вписывается в эстетику, которую иногда характеризуют как постмодернистскую. Речь идет об искусстве, идущем дальше простой деконструкции форм (что делал постмодернизм), и стремящемся заново говорить о внутренних состояниях человека, пускай и иронически. Современные хореографы, такие как Александр Экман, Уэйн Макгрегор и др., заново открывают сюрреалистические принципы, чтобы с их помощью рассказать о мире XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Л.Г. Сюрреализм. М.: Высшая школа, 1972. 232 с.
2. Горелов О.С. Сюрреалистический код в русской литературе XX–XXI веков. Воронеж: АО «Воронежская областная типография», 2021. 492 с.
3. Луков Вл. А., Луков М. В., Луков А. В. Сюрреализм во французской художественной культуре // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 3. С. 173–181.
4. Петров В.О. Сюрреализм в искусстве: генезис, эстетика, пролонгация // Культура и искусство. 2017. № 4. С. 106–115.
5. Адашевская З. А. У истоков сюрреализма. Абсолютизация бессознательного // Вестник ВГИК. 2012. Т. 4, № 2–3 (12–13). С. 296–305.
6. Nadeau M. Histoire du surrealisme. Paris: Editions du Seuil, 1945. 358 p.
7. Ades D. Dada and Surrealism. London: Thames and Hudson, 1974. 128 p.
8. Richardson M. Surrealism and Cinema. Oxford; New York: Berg, 2006. 202 p.
9. Гальцова Е.Д. Сюрреализм и театр: к вопросу о театральной эстетике французского сюрреализма. М.: РГГУ, 2012. 546 с.

10. Бретон А. Бретон Андре // Большая российская энциклопедия: электронная версия [Электронный ресурс]. URL: https://old.bigenc.ru/literature/text/1883399 (дата обращения: 16.12.2025).
11. Breton A. Manifestes du surrealism [Электронный ресурс]. URL: https://math.univ-angers.fr/~jaclin/biblio/livres/breton_manifeste_du_surrealisme.pdf (дата обращения: 16.12.2025).
12. Bunuel L. My Last Sigh. New York: Knopf, 1983. 256 p.
13. Stravinsky and His World [Электронный ресурс]. URL: https://fishercenter.bard.edu/wp-content/uploads/2022/01/2013Stravinsky_BMF.pdf (дата обращения: 16.12.2025).
14. Cox D. Satie and Surrealism: «Parade» as an Apollinarian Ballet // Spazi della musica [Электронный ресурс]. URL: https://ojs.unito.it/index.php/spazidellamusica/article/download/2993/2675/9981 (дата обращения: 16.12.2025).
15. Read P. Surrealisme et surrealistes // Read P. Apollinaire et Les Mamelles de Tiresias. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2000. Pp. 139–149 [Электронный ресурс]. URL: https://books.openedition.org/pur/35309?lang=en (дата обращения: 16.12.2025).
16. Artaud A. Artaud Antonin. L'experience theatrale // Encyclopaedia Universalis: сайт [Электронный ресурс]. URL: https://www.universalis.fr/encyclopedie/antonin-artaud/3-l-experience-theatrale/ (дата обращения: 16.12.2025).
17. Jeffett W. Salvador Dali in the United States // Estudios del Observatorio Studies. Instituto Cervantes at FAS, Harvard University [Электронный ресурс]. URL: https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/85_en_garcia_de_la_rasilla-optima.pdf (дата обращения: 16.12.2025).
18. Carter C. L. Dali and the Ballet: Set and Costumes for The Three-Cornered Hat / Haggerty Museum of Art, Marquette University; with essays by R. Descharnes, L. Garafola, G. Dunkel. Milwaukee, WI: Marquette University, 2000. 48 p.
19. The New York Public Library. Records of the Ballet Russe de Monte Carlo: archival collection description (Jerome Robbins Dance Division) [Электронный ресурс]. URL: https://archives.nypl.org/dan/19695 (дата обращения: 16.12.2025).
20. Dali S. Mad Tristan: dossier de exposicion. Valladolid: Museo Patio Herreriano [Электронный ресурс]. URL: https://museoph.org/files/exposiciones/dossier-expo-dali.pdf (дата обращения: 16.12.2025).
21. Dali S. Autograph letter signed 'Salvador Dali' and a letter dictated to his wife Gala with autograph additions, illustrated with original drawings [Del Monte (California) ca. 1941–1942], to Leonide Massine. Lot 778 [Электронный ресурс]. URL: https://hermitagefineart.com/en/lots/2021-june-manuscripts/778/ (дата обращения: 16.12.2025).

Шалаева Екатерина Владимировна
инженер 1 категории, кафедры дизайна и медиатехнологий
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: shalllaeva@yandex.ru
Ваняев Владимир Александрович
кандидат педагогических наук, доцент кафедры рисунка
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: vanyaev-art@yandex.ru

Shalaeva Ekaterina V.
Engineer of the 1st category, Department of Design and Media Technologies
Moscow State Pedagogical University
Vanyaev Vladimir A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Drawing
Moscow State Pedagogical University

СЕМИОТИКА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ПРИНЦИП АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННО-СМЫСЛОВЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОВО-ТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗБОРА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают одно из ключевых направлений искусствознания и искусствоведения – семиотику науку, которая имеет давний анамнез, позволяющий использовать исторические разработки и аналитический комплекс в процессе декодирования смысловых значений и знаковых систем. Это является необходимым процессом в вопросах исторической атрибутации произведений искусства с последующей их реставрацией. Авторы определяют, как назревшую проблему включение семиотики в комплексный образовательный процесс, как самостоятельной дисциплины, а не вспомогательного предмета. Статья раскрывает концепцию исторического развития семиотики и необходимости ее применения в системе аналитического разбора знаковых систем в современных условиях, развивающегося искусствознания.

Ключевые слова: смысл, знаковые системы, комплексное образование, семиотика, семиозис, семиосфера, вторичные моделирующие системы.

SEMIOTICS AS A FUNDAMENTAL PRINCIPLE FOR THE ANALYSIS OF ARTISTIC AND SEMANTIC MEANINGS IN THE PROCESS OF SIGN-THEMATIC EXAMINATION OF WORKS OF ART

Abstract. This article examines one of the key directions in art history and art criticism. The authors identify semiotics as this direction. Semiotics represents a discipline with a long-standing history. This history enables researchers to apply historical developments and analytical frameworks. Researchers use these tools for decoding semantic meanings and sign systems. This decoding process plays an essential role in the historical attribution of works of art. It also plays an essential role in their subsequent restoration. The authors recognize the integration of semiotics into comprehensive educational processes as a pressing issue. They insist on integrating semiotics as an independent discipline. They reject its status as a supplementary subject. The article expounds upon the conceptual historical development of semiotics. The article also substantiates the necessity of applying semiotics within the system of analytical examination of sign systems. This application occurs under the contemporary conditions of an evolving art history.

Keywords: meaning, sign systems, comprehensive education, semiotics, semiosis, semiosphere, secondary modeling systems.

В XXI веке цифровизация достигла невероятных масштабов и в разы приумножила способы и результативность в кодировании информации, а также в её передачи на большие расстояния, но за долго до возникновения интернета, QR-кодов и других видов современного кодирования, человечество научилось хранить и передавать информацию с помощью знаков и знаковых систем – семиотики (семиологии).

Семиотика – может использоваться как основополагающий принцип анализа художественно-смысловых значений в процессе знаково-тематического разбора произведений искусства. Этот подход предполагает рассмотрение художественного произведения, как комплексной знаковой системы, где знаки несут в себе определенную систему смысловых значений и передают скрытый, зашифрованный код. Она исследует знаки, которые являются не только – символами, словами, образами, жестами, которые участвуют в коммуникации, но и то, как они влияют на восприятие и понимание несущей в себе информации.

Основная цель семиотики заключается в понимании структуры, а также в определении логики знаковых систем, и способах их использования при передаче заложенных в художественное произведение смыслов. Главной причиной подвижности границ семиотики, является её пограничность между дисциплинами, она объединяет различные подходы в трактовках разного рода значений, и считается междисциплинарной наукой. Современные историки от искусства классифицируют понятие художественных образов как мир изобразительных семиотик. Иные утверждают, что художественные образы не являются семиотическим образованием, но при всем при этом, учувствуют в коммуникационных отношениях в определенной мере и конкретно сложившихся условиях, когда становятся смысловыми знаковыми объектами.

Как правило, это является **проблемой,** и вносит определенного рода разногласия в процесс интерпретации смыслов, заложенных автором в художественное произведение. Поэтому, именно сейчас настало время поднять вопрос о встраивании семиотики в систему комплексного образования как самостоятельную дисциплину, наравне с такими дисциплинами, как философия, эстетика, история мировой культуры, история художественного творчества и т.д. Переходя к поднятой теме, в данной статье, необходимо заметить, что способы кодирования, и фактор смысловых значений, могут быть весьма разнообразными. В любой смысловой знак, как в определенную, логическую систему кодов может быть заложен конкретный смысл, неся в себе особое значение, которое зависит от контекста содержащейся информации и обязательно, с привязкой к тому промежутку времени, когда он классифицировался.

Процесс, при котором явления окружающей нас действительности, предметы, действия, а также на события временного характера, обозначаются с помощью знаков, имеющих особый закодированный смысл, при этом не являются главным выводом в прямом понимании данного явления или предмета, называется – ***условным*** или ***конвенциональным кодированием***. Применение, его уместно в случае, когда информацию передают по условию, за частую не имеющую ничего общего с тем, чем она является на самом деле.

В конвенциональном кодировании – условном соглашении, смысловая наполняемость знака, всегда связана с его внешним видом. Разберем три случая соглашения:

1. Общепризнанное соглашение, когда смысловой канон соответствия известен всем членам группы.

2. Тайное соглашение или скрытое, которое доступно только посвященным.

3. Условное соглашение, выступает как закон восприятия, где трактовка смыслов происходит по общепринятому пониманию всех сторон, а не по договоренности. Ещё швейцарский лингвист - Фердинанд де Соссюр, который заложил основы семиологии и структурной лингвистики считал, что знак произволен и всегда опирается только на законы традиции, не зная другого закона, и именно поэтому он условен, т.к. отталкивается только от неё.

В семиотике существует три основных положения:

- ***Смысловая коммуникация***, передаваемая через художественный образ – эстетический знак. То есть, «рассказ» другому человеку о своих эмоциях, чувствах, переживаниях, через художественный образ, который творец должен материализовать через свою умозрительную модель, средством мысленного кодирования обобщенных человеческих переживаний. До тех пор, пока образ существует лишь в воображении художника, и не обличен в форму, он всего лишь мысль, и не является художественным образом.
- ***Контекстуальность*** знака в семиотике означает влияние контекста на значение знаков. Окружение в данном случае и есть контекст в котором происходит коммуникация, которая помогает определить значение знаков и декодировать сообщение. Согласно концепции Умберто Эко, итальянского учёного, философа, специалиста по семиотике и средневековой эстетике, теоретика культуры, литературного критика, писателя-публициста, контекстуальность знака фиксируется при изображении, когда выделенные единицы смысла наделяются бесконечным смысловым значением. Он развил семиотическую концепцию в главных трудах по семиотике – «Трактате по общей семиотике» (1975) и «Семиотике и философии языка» (1984). Примером контекстуальности в живописи может служить любая связь внутри художественного произведения с его фактическим социальным условием, историческим периодом, а также с культурными традициями и личными обстоятельствами в художественно-смысловом контексте.
- ***Художественная форма*** (художественный образ), это видовое разнообразие знаков, которые отличаются способом замещения объекта. В художественном творчестве принято выделять три ключевые категории знаковых форм: изобразительные, ассоциативные и абстрактные (или символические). Эти знаки могут принимать разнообразные формы, включая иконические знаки, символы и индексы. В музыке определением художественного языка являются звуки, характерной высоты, тембра, длительности отдельных интонационных звучаний и определенных созвучий. Живопись использует в качестве знаков различные цвета, их насыщенность (тон) и светлоту, а также композиционные приемы, напоминающие камертон. В поэзии знаками служат речевые обороты, вариации в рифмовке (включая белый стих), интонационные особенности, фонетическая динамика и пунктуация.

Культурология и эстетика в контексте искусства, опираясь на исторический опыт, позволяют осмыслить прошлое человечества, его эволюцию и стремления. Однако только семиотика обладает ключом к пониманию скрытых, закодированных смыслов, доступных не каждому. Часто такая информация не может быть обнародована немедленно из-за общественных условий, своевременности открытий, государственных ограничений или других факторов.

В отличие от большинства гуманитарных дисциплин, семиотика фокусируется не столько на поиске значения, сколько на механизмах его формирования (способе означивания), поскольку содержание без формы не подпадает под ее исследование.

Важным понятием является «семиозис» - процесс интерпретации знака или рождения значения, происходящий от древнегреческого «обозначение». Знаками могут служить объекты любой природы: абстракции, предметы, явления, свойства, отношения, действия. Предполагается, что впервые термин «семиозис» применил древнегреческий врач Гален (139–199 гг.) для интерпретации и классификации симптомов болезней. В XX веке, с ростом интереса к знакам и знаковым системам, понятие «семиозис» приобрело особую актуальность. Это связано с тем, что многие произведения искусства прошлых эпох, созданные такими мастерами, как Леонардо да Винчи, Рембрандт, Боттичелли, Дюрер, Данте, Бодлер, Шекспир, Пушкин, Лермонтов, Гумилёв и многими другими, несут в себе глубокие кодированные смыслы.

Форма знака, как и сам знак, в искусстве имеет принципиальное значение, которое отличается от обычного в нашем понимании знака, так как он несет код и смысл, закладываемый автором, однако само понятие семиотики в отношении искусства применяется не в том объёме, как оно могло бы применяться, для раскрытия полноты значимости научного феномена – семиотики.

Выявление символичного «текста», это одна из задач ставящаяся при разборе произведений искусства. С помощью семиотического анализа предоставляется возможность вскрыть визуально-знаковые системы, которые художник вложил в свои произведения, размышляя об окружающем мире, о человеке, о смысле жизни. Мастера большого искусства с невероятной изящностью умели донести свои идеи и глубинные размышления до подготовленного зрителя, с помощью своего творчества.

Семиотический анализ предоставляет инструмент для раскрытия скрытых смыслов, заложенных автором в произведение для будущих поколений. Этот метод позволяет выявить глубинное содержание и творческий замысел, представленные в определённой форме. Он служит для трансляции авторских идей и размышлений в общественное пространство для дискуссий. Применяя семиотику, можно идентифицировать в любом художественном творении различные уровни значений: от поверхностного сюжетного до символического. Также возможно определить исторический контекст произведения. Анализ каждого слоя по отдельности и во взаимосвязи позволяет понять глубинные связи между элементами и сформировать целостное представление. В рамках семиотического подхода выделяется иконологический метод Эрвина Панофски. Его исследования фокусировались на интерпретации сюжетов и мотивов, определении их значений в контексте определённых культур и отражённых в них мировоззрений. Далее будут приведены примеры применения семиотического анализа к художественным произведениям.

- В рассказе Чингиза Айтматова «Первый учитель», символическая образная система, которая является важным в произведении и его замысле, рассматривается как семиотическая структура, в которой отдельный символ играет роль знака, и несет культурно-эмоциональное идеологически-просветительское начало. Тополя, которые описывает автор, определены для него, как символ родного дома и той земли где он родился и вырос.
- В произведении Ивана Александровича Бунина «Господин из Сан-Франциско» смысловым знаком является тот факт, что на протяжении всего повествования герой рассказа так и остался без имени, что является выводом, что символ смерти в рассказе определен с самых первых строк произведения.
- При аналитическом разборе картины Ильи Ефимовича Репина «Не ждали», семиотические маркеры расположены внутри всего произведения как-то: портрет Тараса Шевченко и Николая Некрасова, удивление и восхищение на лицах детей, и вся композиция, которая напоминает нам евангельский сюжет о возвращении

блудного сына. Психологизм на картине Репина передан с эмоционально-психологической точностью. Испуг вошедшего молодого человека и неуверенность его в себе, является лишь некой маской, скрывающей истинные чувства человека, вернувшегося в дом, где его ждали и разделяют его мировоззрение.

- Анализ картины Михаила Александровича Врубеля «Демон», представляется нам иконическим символом, где атлетически сложенная, спортивная фигура молодого человека, является центральным смысловым знаком всего произведения. То, что это Демон, мы узнаем из названия картины. Композиция данного произведения, применяемая автором, является осмысленной, нарочито нарушает законы картинного пространства, выводя изображение за рамки холста, искусственно создавая определенную стесненность персонажа в формате. Фиолетово-лиловый фон является эмоционально-драматической фактурой, на которой персонаж персонифицируется, как одиозная личность. Само понятие демоничности складывается из наличия антуражности и цветовой перцепции.
- Семиотический разбор картины Рембрандта «Ночной дозор» (оригинальное название – «Выступление стрелковой роты капитана Франса Баннинга Кока и лейтенанта Виллема ван Рёйтенбюрга») включает анализ сюжета, композиции и символики, а также рассмотрение различных интерпретаций, данного художественного произведения.

На полотне запечатлен групповой портрет амстердамских ополченцев-мушкетеров. Стремясь предстать перед зрителем статными и мужественными воинами, заказчики получили от Рембрандта произведение, полное сумятицы. Художник представил героев в противоречивых ракурсах, передавая их взволнованность, растерянность и отсутствие единения. Композиция произведения состоит из отдельных, не связанных единой драматургией, сюжетных секций. Эти пространства, хоть и являются частью единого полотна, лишены общей объединяющей динамики. Таким образом, картина предстает как мозаика из разрозненных элементов, каждая из которых обладает своей внутренней логикой и моделирующими системами.

Название «Ночной дозор» возникло в результате недоразумения. В XIX столетии исследователи искусства, заметив контраст между освещенными фигурами и темным фоном, ошибочно предположили, что Рембрандт изобразил ночное время суток. Только в 1947 году, в ходе реставрационных работ, было установлено, что действие картины происходит днем. Состояние тени от левой руки капитана Кока указывает на время, не позднее полудня. Анализ всей композиции полотна, размером 3,5 на 4,5 метра, демонстрирует, что фигуры представлены практически в натуральную величину. Это создает у зрителя эффект присутствия, ощущение, что персонажи вот-вот выйдут из плоскости холста. Капитан Франс Баннинг Кок в черном камзоле с алым поясом и лейтенант Виллем ван Рёйтенбюрг в золотистом одеянии с белым поясом, расположенные на переднем плане, своими ногами почти достигают нижнего края картины, будто находятся на раме и ограничивают пространство. Художник изображает три основные стадии обращения с мушкетом: левый персонаж заряжает оружие, центральный целится и производит выстрел, а фигура справа занимается чисткой. Символом благосклонности судьбы выступает кубок на руке девочки. Её образ в одеянии желтого оттенка также может быть интерпретирован как аллюзия на маскотту, живой талисман, сопровождавший стрелков на поле боя. Петух на поясе девочки – пародия на герб голландских ополченцев. Выделенная светом фигура девочки – концентрация атрибутики аркебузиров (предтеча мушкетёров). Человек перед ней – в шлеме с дубовым листом, что также является традиционным мотивом этих пехотинцев. Обездвиженная курица выступает как аллегория побежденного врага. Религиозный аспект произведения также значителен. Симметрия

композиции полотна подчеркивает единство между голландскими протестантами и католиками. В этом контексте, капитан, изображенный выше и одетый в черный одежду, олицетворяет протестантское руководство Нидерландов, чья позиция поддерживается верными католиками, представленными фигурой лейтенанта. Композиция работы детализирует события, связанные с заказным убийством лейтенанта Виллема ван Рёйтенбюрга. Тщательное изучение жестов и положений всех 34 персонажей картины выявляет указания на лиц, заказавших это преступление. В произведении применяется техника карнавализации. Рембрандт прибегает к пародийному приему, высмеивая бравых ополченцев, утративших навыки обращения с оружием, не говоря уже о военном деле. Стоит отметить, что подготовительные эскизы для этого полотна не дошли до наших дней, оставляя искусствоведам возможность лишь выдвигать гипотезы, основанные на косвенных данных и уликах. Только лишь в 2021 году с применением новейших цифровых технологий с помощью макро-рентгенографии, ученым из Европы удалось найти первоначальные сюжетные поиски композиции, которые были скрыты конечным вариантом картины. Применяемая технология позволила увидеть, как пигменты поглощают рентген лучи и выявляют различные химические соединения в красках, находящихся в различных слоях авторской живописи. При этом удалось увидеть саму «кухню» поиска композиционного решения, которое художник менял на протяжении всей работы над картиной, пока не добился конечного итога. Этот метод называется порошково-рентгеновской дифракцией. Данная процедура позволила определить нахождение формиатов свинца (II), $Pb(HCOO)_2$, что утвердило ученых в мыслях о том, что Рембрандт смешивал оксид свинца (II), со всей красочной средой средством отбеленного льняного масла, для того чтобы краски были чище без взвеси и лучше сохли.

Теоретическая семиотика, в первую очередь, опирается на принципы визуального анализа художественных произведений, рассматривая их как комплексные текстовые структуры. Сложная ткань значений, сплетенная из знаков определенного языка, классифицируется по различным семиотическим компонентам. К ним относятся язык живописи, язык графики, язык архитектуры как форма комплексного проектирования пространства, объединенного единой концепцией, а также язык музыки, поэзии и других видов искусства, таких как театр, кино и перформанс. С точки зрения семиотики, художественный образ функционирует как инструмент смысловой коммуникации, представляя собой эстетический знак. Этот знак существует в двух формах: как первоначальное произведение искусства и как форма его восприятия, интерпретируемая аудиторией – будь то зритель, слушатель или читатель. В контексте стилистического анализа, семиотика часто демонстрирует явление "внутриязыкового многоязычия". Эта способность позволяет трансформировать смысловые сообщения из одного стиля в другой, что наглядно проявляется в работах многих мастеров прошлого. Одно произведение, с заданной тематикой и сюжетом, могло быть представлено в виде жанровой живописи или воплощено в сложных графических техниках, таких как ксилография, гравюра на меди, литография или монотипия. Анализируя развитие художественной культуры через призму изменений в соотношении семиотических систем, можно наблюдать, как история визуальных искусств отражает эволюцию комплексного визуально-пространственного кода и взаимосвязей между различными кодами.

В качестве иллюстрации сложного визуально-пространственного кодирования можно рассмотреть жизнь и творческий путь выдающегося художника, графика и пионера пленэрной живописи, выпускника Санкт-Петербургской Императорской Академии художеств Генриха Ипполитовича Семирадского. Он является видным представителем позднего академизма, проявившийся, как мастер исторической картины, планерного пейзажа и изображения обнаженных моделей на пленэре, что было определенным

новаторством в академической и историко-тематической живописи, где пейзаж часто занимал центральное место. Его художественные полотна отличаются монументальностью. Основные сюжеты мастер черпал из античной истории и быта, а также обращался к библейским темам. Интерес художника к противостоянию языческого и христианского миров прослеживается в таких работах, как «Светочи христианства (Факелы Нерона)» и «Грешница». Эти произведения вызвали резкую критику, основанную на мнении, что они не способны адекватно передавать чувства и эмоции персонажей, а также истинный драматизм и трагизм событий. Критики часто обвиняли его в склонности к внешним эффектам, отмечая, что, несмотря на умение изображать красоту человеческого тела, ему не удается в полной мере раскрыть внутренний мир героев. Однако, как показало время, такая критика оказалась необоснованной. За крупноформатное полотно «Грешница» Генрих Семирадский был удостоен звания академика Петербургской Академией художеств.

Смысловые знаки, которые закладывает Семирадский в свои произведения часто основываются на противопоставлении одного другому. Этот прием прослеживается во всех его картинах. На полотне «Светочи христианства (Факелы Нерона)», с точки зрения семиотики можно определить некоторые символические элементы, которые скрывают изначальную тематическую, концептуальную подоплёку. Количество столбов с людьми, превращенными в факелы, которых ровно тринадцати, как символ Христа и его двенадцать апостолов. На лицах жертв спокойствие перед тем, как принять мученическую смерть, они смотрят сверху вниз на своих мучителей эта доминанта, указывает нам разницу в моральных устоях. Гибель их неизбежна, но умерев за веру они вернуться в Царствие Небесное, а губители снизойдут в ад. Выверенная, алгебраическая точность композиции, с которой Семирадский строит сюжетные линии, в своих произведениях, поражает многих критиков, но именно работа с живописным цветом и светом закладывает в сюжет дополнительный смысл. Сочетание аквамариновых тонов с алым, аметистово-лиловых и изумрудно-зелёных, а также пурпура с золотом, создает впечатление рафинированной роскоши целого. Автор заставляет размышлять нас на тему добра и зла, веры и бренности жизни, безнаказанности и праздности в злодеянии.

В своей письменной беллетристике, так отвечал на нападки передовой общественности Семирадский, защищая свое творение, парируя коллегам по цеху и критикам из России, в частности Стасову. «Картина не может быть некрасивой… Иначе она не произведение искусства, а „плод холодных размышлений“. Древние Греция и Рим были удивительно красивы… Мне трудно отрешиться от изящества картин этого старого античного мира, постоянно воскрешаемых остатками построек, растительностью, тем же небом и все тем же солнцем, которое видело „светочи Нерона“, но спряталось за дымкой горевших мучеников, чтобы не видеть их страданий. И разве взятый мною момент не был в действительности спокоен и красив? Спокойствие в композиции, изображающей самую ужасную драму – наиболее сильная данная для художественной красоты произведения» [1].

В 2025 году в Москве, в стенах Государственного исторического музея, развернулся значимый художественный проект, целью которого стала реставрация двух монументальных картин Генриха Семирадского. Речь идет о полотнах «Похороны руса в Булгаре» и «Тризна дружинников Святослава после боя под Доростолом в 917 году (Ночные жертвоприношения)». Важно отметить, что восстановление этих масштабных произведений осуществлялось непосредственно в залах, где они представлены публике. В ходе реализации этого проекта исследователям удалось обнаружить немало любопытных деталей, касающихся столь внушительных произведений искусства. С позиции семиотики и в контексте сохранения культурного наследия, картины Семирадского обладают исключительной ценностью. Они представляют собой сложные «тексты», в которых

зашифрованы глубинные смыслы и значения. Изучение этих произведений позволяет глубже понять генетический код славянского народа, выявить его основополагающие культурные и традиционные ценности.

Семиотика играет ключевую роль в определении первоочередных задач при восстановлении произведений искусства. Она позволяет расшифровывать заложенные автором смыслы, раскрывая особенности минувших эпох. Через призму коммуникации семиотика предлагает анализ структуры произведения, выявление его "скрытых" текстов, изучение нюансов создания и интерпретацию в контексте историко-культурной обстановки времени написания. Правильность осмысления знаков и символов имеет первостепенное значение для реставрации. Ошибочное толкование может привести к искажению основного нарратива произведения и нарушению его смысловой целостности. При выборе реставрационных методов следует учитывать форму знака, поскольку она оказывает принципиальное влияние на процесс его сохранения и восстановления семиотической целостности. Важно не только разграничить бытовое восприятие предмета и его смысловую нагрузку, но и проанализировать его роль в контексте предметного мира конкретного произведения. Ремёсленники-реставраторы считают сохранение и трансляцию культурных кодов через современное прочтение своей главной задачей. Поэтому физическая сохранность всего произведения, а не только отдельных его частей, является не просто желательной, а необходимой для передачи полного семиотического значения.

В контексте создания авторами художественного произведения, при семиотическом разборе, реставраторам необходимо учитывать, как биографические обстоятельства их жизни, так и особенности стиля и эпохи в период, когда они создавали свои полотна, это так же влияет на методы работы. В сочетании с другими методами, такими как физико-химические исследования, технологические и другими подходами, это позволяет реставраторам получить широкое и весьма полное представление о художественном объекте исследования, ещё и с точки зрения материального базиса, насколько работа имеет историческую ценность и финансовую определенность в мире художественного рынка.

Юрий Лотман и Борис Успенский, основатели Тартуско-Московской семиотической школы, уже в период расцвета советской науки, начиная с 60-х по 80-е годы XX века, глубоко занимались вопросом о структурно-семиотическом методе разбора, основанном на изучении литературы и культуры. Монография Лотмана – «Лекции по структуральной поэтике» и первый том из серии «Труды по знаковым системам», его первые большие работы по структурализму и семиотике. Именно он ввел концепцию семиосферы – некоего пространства, где происходят и взаимодействуют между собой, все процессы семиотического порядка, включая в себя знаковые системы более локального уровня. Разработке данной теории Лотман посвятил более пятнадцати лет. Борис Успенский в свою очередь, издал труд «Семиотика истории. Семиотика культуры», где глубоко изучил и изложил историческое движение времени через понятие языка, символа и как следствие знака. При этом Успенский предложил ввести термин «вторичные моделирующие системы», во избежание частого использования слова «семиотика».

Исходя из определения и понимания современного искусства при обращении к старинным аналогам, можно утверждать, что семиотическая наука продолжает развиваться и опираться на опыт предыдущих поколений, задавая динамический импульс к раскрытию и декодированию современных знаковых систем, которые используют в своем творчестве художники современности.

Академия живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова с момента своего основания является хранительницей традиций русской и европейской школы высокого реализма, которая изначально основывается на традициях петербургской Императорской Академии художеств. Именно Академия открыла миру величайших русских художников:

И. Репина, В. Сурикова, И. Крамского, М. Врубеля, П. Чистякова, В. Тропинина, В. Поленова, К. Брюллова, В. Баженова, А. Куинджи, В. Васнецова и многих, многих других.

Илья Сергеевич Глазунов, всегда считал, что без школы нет художника! Всех своих студентов он учил, как в творческих работах проявлять не только реализм, но и задействовать символику, а также театральность, подсказывал как иносказательным языком донести до зрителя четкие смысловые значения, заложенные в каждом произведении – будь то дипломная работа или учебная постановка. Илья Глазунов воспитывал у своих студентов способность к глубокому осмыслению действительности и передаче ее через творчество. Его ученики учились рассказывать зрителю о преемственности традиций, погружаясь в исторические пласты минувших эпох и создавая монументальные произведения, охватывающие значительные временные интервалы. Классический реализм, как его понимал Глазунов, являлся для его последователей универсальным художественным методом. Он предусматривал не только изображение исторических и библейских событий, но и воплощение замысла через гармоничное сочетание композиции, цветовой гаммы, освещения, мимики персонажей, продуманной пластики жестов и внимания к деталям. Творческие работы Ильи Сергеевича и его учеников, посвященные истории и религии, всегда отличаются глубиной содержания. Они создают синергию между историческим контекстом и художественным образом, отражая не только атмосферу запечатленного момента, но и закладывая смысловую основу целой эпохи. В них раскрываются временные религиозно-философские основы, укорененные в духовной жизни народа. Символизм пронизывает творчество каждого, кто прошел школу Ильи Глазунова, являясь неотъемлемой частью их художественного языка.

Исторические и историко-религиозные работы. Масштабным работам во многом созвучны произведения Древней Руси и более поздних исторических эпох, созданные в иконописи, стенописи, декоративно-прикладном искусстве. Живописные и смысловые созвучия создают синергию единого иерархического и исторического художественного пространства, что позволяет достигать глубинных символических трактовок.

В дипломных работах студентов Академии Ильи Глазунова образы, посвящённые театральной тематике, решаются как подобия театральных сцен. Это проявляется в том, что сюжеты наполнены иносказательными смыслами, а в написании полотен используются приёмы, характерные для театральных действ: профессиональная работа светом, создание светотеневых контрастов, глубина пространства.

Вопрос о научной обоснованности распространения принципов семиотики на искусство не в полной мере решён. Происходят споры, в которых выявляются разные точки зрения. Например, некоторые исследователи считают, что семиотические исследования изобразительного искусства не получили широкого распространения – это достаточно редкие исследовательские проекты. Также есть мнение, что семиотический метод почти не используется в комплексных методологических исследованиях, хотя принципиально комбинируется с другими инструментами анализа.

Из выше сказанного, можно сделать вывод, что семиотика как наука богата разнообразием инструментов, посредством которых, ученые могут глубоко понять и разобрать произведения искусства, с точки зрения сложного знакового комплекса. Именно семиотический анализ значительно обогащает реставрационный процесс, что в последствии помогает сохранить произведения искусства в первозданном виде и донести их значимость с глубинными смыслами до будущих поколений. Сохранение культурного наследия через понимание семиотической природы каждого культурного пласта и есть задача ученых и теоретиков от искусства, так как на сегодняшний день, человечество имеет огромный массив знаний, требующий структурального рассмотрения данного вопроса. Разработанные ещё в 60-е годы XX столетия, учеными семиологами, понятия о моделях

культуры как «текста», требуют активного внедрения в современный образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семирадский Г.И. Письма и документы / Сост. и коммент. Н. В. Петрова. – М.: Наука, 2019. – С. 234-235.
2. Никольская Т.М. Использование принципов семиотического анализа для изучения произведений живописи в вузе (на примере творчества Э. Мунка) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22, № 6. – С. 85–93.
3. Григорьева Е.В. Семиотический подход к исследованию предметного мира в искусстве // Актуальные проблемы теории и истории искусства: сб. науч. ст. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. – С. 140–147.
4. Проскурин С.Г. Индоевропейская семиотика: учебник. – СПб.: Лань, 2026.
5. Кривцова Л.А. Семиотический анализ художественной культуры: культурологический и искусствоведческий аспекты. – 2005.
6. Пирс Ч. С. Логические основания теории знаков / пер. с англ. – СПб.: Алетейя, 2000. – 352 с.
7. Эко У. Роль читателя: исследования по семиотике текста / пер. С. Серебряного. – СПб.: Symposium, 2007. – 502 с.
8. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. – М.: URSS Либроком, 2016. – 270 с.
9. Григорьева А. А. Семиотический подход к исследованию предметного мира в искусстве (на примере творчества Уильяма Хогарта) // Actual-art. – 2017. – № 6. – С. 123–132.
10. Лотман Ю.М. Художественный текст как семиосфера // Семиотические исследования. – 1987. – Вып. 2. – С. 24–39.
11. Семиотика: учебник и хрестоматия / под ред. Ю. М. Лотмана. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 304 с.
12. Успенский Б.А. Семиотика искусства. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.
13. Асоян А. Семиотика и метафорика художественных форм. – М.: Издательство Московского университета, 2019.
14. Платонова С.И. Введение в философию: учеб. пособие. – М.: РИОР: Инфра-М, 2018. – 207 с.
15. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, Универс, Рея, 1994. – 615 с.
16. Кристева Ю. Семиотика: исследования по семанализу / пер. с фр. Э. А. Орловой. – М.: Академический проект, 2013. – 285 с.
17. Карпова Т.Л. Генрих Семирадский. По примеру богов: каталог выставки / Государственная Третьяковская галерея. – М.: Государственная Третьяковская галерея, 2022. – 360 с.
18. Лебедева Д.Н. Генрих Семирадский. – М.: Арт Родник, 2006.
19. Материалы международной научной конференции «Генрих Семирадский и художники его круга» / Государственная Третьяковская галерея. – М.: Государственная Третьяковская Галерея, 2023.
20. Барт Р. Мифологии / пер. с фр. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2020. – 320 с.
21. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Азбука, 2021. – 448 с.
22. Хасьянова Л.С. Г.И. Семирадский в русской культуре второй половины XIX – начала XX вв.: дис. … канд. искусствоведения. – М., 2001. – 361 с.

23. Хасьянова Л.С. Влияние археологических открытий на творчество Г. И. Семирадского // КиберЛенинка. – 2015.
24. Мирозян Н.М. Влияние импрессионизма на творчество Г. И. Семирадского // Научная палитра. – 2016. – № 2 (12). – 15 с.
25. Бразговская Е.Е. Семиотика. Языки и коды культуры: учебник. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 248 с.
26. Гриценко В.П., Данилова И. И., Ларионова М. Ч. Семиотика культуры и искусства: монография: в 2 кн. – СПб.: Петрополис, 2020. – Кн. 1. – 320 с.
27. Крейдлин Г. Е., Кронгауз М. А. Семиотика, или Азбука общения: учеб. пособие. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 238 с.
28. Петров А.В. Симфонии А.К. Глазунова и художественные тенденции конца XIX – начала XX века: дис. … канд. искусствоведения. – М., 2018. – 189 с.
29. Фёдоров В.И. Визуальные коды в живописи И. С. Глазунова: семиотический анализ // Вестник искусствоведения. – 2023. – № 3. – С. 67–79.

Портников Владимир Ильич
заслуженный работник культуры РФ, доцент
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: vip52@list.ru
Дольгирева Елена Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: elena-dolgireva@yandex.ru

Portnikov Vladimir I.
Honored Worker of Culture of the Russian Federation, Associate Professor
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Dolgireva Elena V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОФОРМЛЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВ И ФОРМ СЦЕНИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу основополагающих понятий и ключевых аспектов музыкальной постановки и оформления различных форм и жанров сценических представлений, а также детальному рассмотрению специфики процесса музыкального оформления каждого из представленных жанров. Данный материал, рассматривающий специфические особенности в оформлении театрализованных программ, может быть полезен в процессе обучения.

Ключевые слова: музыкальное оформление, контрапункт, ритм, сюжетная музыка, условная музыка, фонограмма, функции музыки.

FEATURES OF MUSICAL DESIGN FOR VARIOUS GENRES AND FORMS OF PERFORMANCE

Annotation. The article is devoted to the analysis of the fundamental concepts and key aspects of musical staging and design of various forms and genres of stage performances, as well as a detailed examination of the specifics of the process of musical design of each of the presented genres. This material, which examines the specific features of the design of theatrical programs, can be useful in the learning process.

Keywords: musical design, counterpoint, rhythm, plot music, conditional music, soundtrack, and music functions.

Музыкальное оформление сценических представлений – это целостный художественный компонент спектакля, фильма, мюзикла, циркового или эстрадного номера, представляющий собой специально организованную систему использования музыки и звуков для драматургического, эмоционального и ритмического обогащения действия.

Музыкальное оформление – это целенаправленное использование музыки как выразительного средства в сценическом искусстве для раскрытия драматургического замысла, углубления характеров, создания атмосферы и прямого эмоционального

воздействия на зрителя. Это не просто фон, а равноправный элемент режиссуры, который активно участвует в создании произведения.

Ключевые аспекты музыкального оформления:

1. Драматургическая функция:

– Создание атмосферы и настроения: музыка задает эмоциональный тон сцены (тревога, радость, лиричность, торжественность).

– Характеристика персонажа: с героем может быть связана определенная музыкальная тема (лейтмотив), которая раскрывает его сущность, внутренний мир или эволюцию.

– Конфликт и развитие действия: музыка может обострять конфликт, предвосхищать события, подчеркивать кульминационные моменты.

– Создание эпохи и места: помогает зрителю погрузиться в конкретное историческое время или географическую локацию через использование аутентичных или стилизованных музыкальных форм.

2. Композиционно-ритмическая функция:

– Организация сценического времени: музыка разделяет действие на эпизоды, задает темп и ритм спектаклю.

– Создание монтажных переходов: с помощью музыки осуществляется плавный или, наоборот, контрастный переход между сценами.

3. Психологическая функция:

– Воздействие на зрителя: музыка направляет эмоции зрителя, усиливает сопереживание или, наоборот, создает дистанцию (например, смешение искренности и иронии, пародии и т. д.).

– Раскрытие подтекста: позволяет передать то, что не высказано словами – скрытые мысли, двойные смыслы, внутренние переживания героев.

Виды музыки в сценическом представлении:

– Сюжетная (внутренняя) музыка: ее источник находится в самом действии (герой играет на пианино, поет, включает радио, на сцене оркестр и др.).

– Условная (внешняя) музыка: ее слышит только зритель, она существует как бы «извне» действия, комментируя его. Это основной инструмент для выражения подтекста и авторской оценки.

В создании музыкального оформления принимают участие:

– Композитор – создает оригинальную музыку специально для постановки.

– Звукорежиссер – отвечает за техническую реализацию: подбор, монтаж, сведение готовых музыкальных фрагментов (если используется готовая музыка), работу со звуковыми эффектами и обеспечение качественного звучания в пространстве.

– Режиссер – является главным «архитектором», который определяет концепцию и место музыки в спектакле.

Музыкальным оформлением любого сценического действа называется процесс подбора музыки. Это неотъемлемая и обязательная часть сложного технологического процесса по созданию и постановки театрализованной программы. В ходе этого творческого процесса в программу может включаться музыка самых различных стилей, жанров и форм: хоровой, инструментальной, вокальной, народной, симфонической, эстрадной, духовой – в виде записанных фонограмм или в живом звучании. Рассмотрим особенности и специфику музыкального оформления для различных форм и жанров сценических представлений и программ.

Драматический спектакль – это центральное явление театрального искусства. Драматический спектакль – это целостное произведение театрального искусства, основанное на драматическом литературном произведении (пьесе) и создаваемое

совместными усилиями творческого коллектива (режиссера, актеров, художника, композитора и др.) для живого восприятия зрителем. Если говорить проще, это ожившая на сцене пьеса, где актеры, перевоплощаясь в персонажей, непосредственно на глазах у публики проживают историю, вступая в конфликты и отношения.

Специфика музыкального оформления для драматического спектакля в его подчиненной, но критически важной роли, она фундаментально отличается от подхода к мюзиклу, балету или event-мероприятию. Здесь музыка – служанка драматургии, чья главная задача – усилить и углубить текст, но никогда его не затмить. Это искусство намека, усиления и углубления. Хорошая театральная музыка – это неотъемлемая часть ткани спектакля, которая, будучи вынутой, рвет эту ткань, обнажая его эмоциональный и смысловой каркас. Она – невидимый персонаж, который говорит с залом на языке чувств, прямо к сердцу.

Ключевые аспекты этой специфики:

1. Драматургическая функция: музыка как действующее лицо. В драматическом театре музыка редко бывает просто фоном. Она становится полноправным элементом режиссерского замысла и выполняет четкие драматургические функции:

– Создание атмосферы и эмоционального тона**.** Музыка задает настроение сцены еще до того, как актер произнесет первую реплику. Она может создать ощущение тревоги, ностальгии, радости или надвигающейся беды. Это «эмоциональный стимул» для зрителя.

– Характеристика персонажа или места. Появление определенного персонажа может сопровождаться лейтмотивом (узнаваемой музыкальной темой), который раскрывает его сущность. Также музыка может обозначать место действия (например, уличные шумовые этюды для сцен на площади или специфическую этническую музыку для обозначения локации).

– Контрапункт. Самый сильный и интересный прием. Музыка работает вопреки тому, что происходит на сцене. Например, под легкий вальс может разворачиваться сцена предательства или насилия. Этот диссонанс создает мощное напряжение и заставляет зрителя глубже задуматься о происходящем.

– Кульминация и акцентирование. Музыка усиливает ключевые моменты спектакля – признания, развязки, психологические прорывы героев. Она работает как «звуковой крупный план», выделяя самое важное.

– Структурирование действия. Музыкальные переходы, «затемнения» (музыкальные «занавески») помогают плавно переходить от одной сцены к другой, скрепляя спектакль в единое целое и задавая его ритм.

2. Взаимодействие со словом. Главный носитель смысла в драме — слово. Музыка должна выстраивать с ним сложные отношения.

– Не мешать тексту. Музыка не должна перекрывать или заглушать речь актеров. Это касается и громкости, и частотного диапазона. Музыка с активным вокалом или мелодией в средних частотах будет конфликтовать с человеческой речью.

– Подчеркивать подтекст. Музыка может озвучивать то, о чем персонажи не говорят прямо — их скрытые мысли, страхи, желания. Она обнажает внутренний, невербальный план сцены.

3. Широкий арсенал средств: не только мелодия. Современное музыкальное оформление в драме – это часто не мелодия в классическом понимании, а саунд-дизайн.

– Шумы и звуковые ландшафты. Звук дождя, скрип половицы, отдаленный гул поезда, нарастающий промышленный шум — все это может нести не меньшую эмоциональную и смысловую нагрузку, чем симфоническая музыка.

– Атмосферы и текстуры. Создание с помощью электронных средств абстрактных звуковых полей («эмбиент» – обволакивающее звучание, «дроун» – тянущийся или

повторяющийся музыкальный тон), которые формируют психологическое пространство сцены.

Пластическая и хореографическая программы – эти два понятия часто используются в мире танца и сценического искусства, и их важно различать.

Пластическая программа – это система выразительных средств, основанная на управлении телом, его гибкостью, координацией и динамикой для передачи эмоций, образов и внутреннего состояния. Это *язык движения*, который может не подчиняться строгим танцевальным канонам.

Для данной программы характерно: 1) акцент на выразительности (главная цель – не техническое совершенство, а передача чувства, идеи, характера); 2) свобода от канонов (она не привязана жестко к конкретному танцевальному стилю - балету, народному танцу и т.д., может сочетать элементы пантомимы, акробатики, йоги, контемпорари); 3) индивидуальность (программа строится на уникальных физических данных и внутреннем мире исполнителя); 4) основа для роли (в театре и кино пластическая программа – это неотъемлемая часть работы актера над ролью - походка, жесты, манера двигаться); 5) упор на качество движения (важны плавность, резкость, напряженность, расслабленность, весомость или воздушность).

Хореографическая программа – это законченное танцевальное произведение, имеющее четкую структуру, сюжет или идею, созданное по законам хореографии (композиции, драматургии). Это танец в его готовой форме.

Для данной программы характерно: 1) структура и композиция (имеет начало, развитие, кульминацию и финал, движения выстроены в определенной последовательности); 2) привязка к музыке (строгое соответствие ритму, характеру и форме музыкального произведения); 3) использование лексики конкретного стиля (базируется на технике определенного танцевального направления – классический танец, народный, джаз-модерн, хип-хоп и др.); 4) повторяемость (программа может быть воспроизведена несколько раз с минимальными изменениями); 5) роль хореографа (программа создается хореографом, который является автором произведения).

Музыкальное оформление для пластических и хореографических постановок – это отдельная и очень тонкая область, где музыка перестает быть просто сопровождением и становится равноправным партнером танца, а часто – его основой. Его специфика вытекает из главного: тело танцовщика и его движение – это «материал», который должен вступить в идеальный диалог со «звуковым материалом». Ключевые аспекты этой специфики:

1. Музыка как хореограф и метроном. В отличие от драматического театра, где музыка может быть фоновой, в танце она диктует ритм, темп и динамику.

– Ритмическая сетка. Танец часто строится на четком ритмическом рисунке. Движения привязаны к долям, акцентам, паузам. Музыкальный оформитель должен создавать или подбирать музыку с ясной и подходящей для хореографии ритмической структурой.

– Фразировка. И музыка, и танец состоят из фраз. Конец музыкальной фразы должен совпадать с завершением движения или связки. Музыкальный оформитель и хореограф работают вместе, чтобы выстроить это единство.

2. Приоритет драматургии движения над словом. Здесь нет текста, который несет основной смысл. Музыка берет на себя эту функцию.

– Эмоциональный переводчик. Она должна передавать те нюансы эмоций и сюжета, которые хореограф вкладывает в движение. Одно и то же движение под разную музыку может восприниматься как радостное или скорбное.

– Создание сюжета. В нарративных балетах (как «Лебединое озеро») лейтмотивы и музыкальные темы напрямую характеризуют персонажей и развитие сюжета. В

современной хореографии музыка может создавать абстрактное повествование, ведя зрителя через смену состояний.

3. Различные типы взаимоотношений музыки и танца. Это не всегда подчинение танца музыке. Существует несколько моделей:

– Визуализация музыки. Классическая модель — танец иллюстрирует музыку, следует за ней, делает ее «видимой».

– Контрапункт – танец и музыка существуют как бы независимо, создавая напряжение и новый смысл на их стыке. Например, плавные движения под резкую, рваную музыку или наоборот. Это частый прием в современном танце.

– Музыка как звуковая среда – танец существует в созданном музыкальном пространстве («саундскейпе» – звуковом ландшафте), но не обязательно точно следует его ритму. Акцент на атмосфере, а не на метре.

4. Работа со временем и пространством.

– Чувство времени. Музыкальный оформитель должен иметь идеальное чувство времени, так как любая пауза в музыке — это тоже высказывание, которое хореограф может заполнить движением или статикой.

– Пространственное звучание. В современной хореографии часто используется прием, когда звук приходит из разных точек зала, создавая объемную звуковую среду, в которую «погружено» тело танцовщика.

Музыкальный спектакль – это сценическое произведение, в котором музыка является не вспомогательным, а равноправным или доминирующим драматургическим средством, наравне со словом и действием. Это синтетический жанр, где музыка, пение, танец и драматическая игра сливаются в единое целое для раскрытия сюжета и характеров. Это спектакль, в котором история рассказывается в первую очередь через средства музыкальной выразительности. Его ключевые характеристики:

– Музыка как драматургия: музыка не просто сопровождает действие, а двигает сюжет вперёд, раскрывает внутренний мир персонажей, создаёт конфликт и атмосферу. Песни (номера) часто заменяют традиционные диалоги.

– Вокальное исполнение: актёры в музыкальном спектакле – это, как правило, поющие актёры или актёры-вокалисты. Их задача – не только играть роль, но и донести характер через вокальную партию.

– Интеграция элементов: танец и пластика являются неотъемлемой частью действия, органично вплетаясь в музыкальную ткань (в отличие от драматического спектакля, где танец может быть вставным номером).

– Зрелищность: часто (но не всегда) музыкальные спектакли более масштабны и зрелищны, чем драматические. Они активно используют сложные декорации, костюмы, световые и пиротехнические эффекты.

Музыкальное оформление для музыкальных спектаклей (мюзиклов, рок-опер, оперетт, музыкальных драм и др.) – это особая вселенная, где музыка перестает быть вспомогательным элементом и становится главным носителем драматургии, двигателем сюжета и основным способом существования актера на сцене. Его специфика кардинально отличается от подхода к драматическому или пластическому спектаклю.

Ключевые аспекты специфики:

1. Музыка как основа драматургии. Здесь музыка – не украшение, а первоэлемент, из которого рождается спектакль.

– Музыка диктует структуру. Спектакль строится по законам музыкальной, а не только литературной драматургии. Он состоит из увертюры, номеров, арий, дуэтов, ансамблей, финалов — как классическая опера.

– Сюжет раскрывается через песню. Ключевые повороты сюжета, характеры персонажей, их внутренние конфликты и развитие раскрываются не в диалогах, а в музыкальных номерах. Ария или песня здесь — это монолог, выверенный по форме и эмоциональной насыщенности.

– Лейтмотивная система. Композитор создает систему музыкальных тем (лейтмотивов), связанных с персонажами, чувствами или идеями. Их развитие, столкновение и трансформация создают сложную музыкальную партитуру спектакля, которую зритель воспринимает на подсознательном уровне.

2. Синтез музыки, слова и действия. Главная задача — добиться абсолютного единства трех компонентов.

– «Вертикаль» спектакля. Музыкальный руководитель и аранжировщик выстраивают «звуковую вертикаль»: от основного вокала и оркестровки до фоновых подпевок и ритмической основы. Все должно работать на одну цель.

– Оркестровка и аранжировка как инструмент характеристики. То, как звучит музыка, сопровождающая героя (например, использование саксофона для персонажа-соблазнителя или медных духовых для героя-тирана), является мощным средством его характеристики.

– Диалоги и речитативы. Часто диалоги (в опереттe, мюзикле) ритмически организованы или даже переходят в речитативы/спич-пение, создавая бесшовный переход от речи к пению.

3. Примат вокала и работа с голосом. В отличие от других видов театра, здесь на первый план выходят вокальные данные актера.

– Актер-вокалист. Исполнитель должен быть в равной степени силен в актерской игре и вокале. Музыкальное оформление создается с учетом его вокального диапазона, тембра и возможностей.

– Работа с микрофоном. Современные мюзиклы немыслимы без сложной системы микрофонов (радиомикрофоны, петличные). Звукорежиссер становится «творцом», который в реальном времени балансирует громкость солистов, хора и оркестра, чтобы донести до зрителя каждый смысловой нюанс.

4. Сложная техническая реализация. Это самый технологически насыщенный вид театрального искусства.

– Живой оркестр и фонограмма. Работа с живым оркестром в оркестровой яме – это высший пилотаж. Требует безупречной координации дирижера, актеров и звукорежиссера. Если используется фонограмма («минус»), она должна быть высочайшего качества, идеально смонтированной и часто разложенной на треки для синхронизации со светом и видео.

– Звуковой дизайн. Помимо собственно музыки, огромную роль играют шумы и звуковые эффекты, которые должны быть идеально вписаны в музыкальную ткань (например, выстрел на определенном аккорде или скрип двери в паузе).

– Сведение (микширование). Звукорежиссер на каждом спектакле создает уникальный «микс», балансируя между живым вокалом, живым оркестром (или фонограммой) и усиленными шумовыми эффектами. Это настоящее исполнительское искусство.

5. Взаимодействие с другими компонентами. Музыка в музыкальном спектакле находится в постоянном диалоге с:

– Хореографией. Ритм и характер танца напрямую зависят от музыки.

– Сценографией и светом. Смена картин, световые акценты часто жестко привязаны к музыкальным фразам и акцентам (например, «вспышка» на мощном аккорде).

Несмотря на многие различия и специфику музыкально-оформительской работы в выше рассмотренных сценических жанрах, можно выделить и общие для всех подходы.

Этапы работы музыкального оформителя в драматическом, музыкальном и хореографическом спектаклях:

– Погружение в материал. Изучение пьесы, сценарного материала, эпохи, авторского замысла.

– Диалог с режиссером. Обсуждение концепции спектакля, роли музыки в нем, ключевых точек для музыкальных вмешательств.

– Посещение репетиций. Понимание ритма, темпа, пластики и психологии актерской игры.

– Создание музыкальной партитуры. Подбор или создание музыки, которая является не набором треков, а целостным произведением, живущим по законам драматургии данного спектакля.

– Монтаж и техническая реализация. Подготовка фонограмм, работа со звукорежиссером для безупречного воплощения замысла на сцене.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать вывод, что музыкальное искусство является важным (а иногда – главным) компонентом различных театральных жанров. А музыкально-оформительская деятельность – неотъемлемая часть режиссерско-постановочной работы в театральных спектаклях и театрализованных программах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов И.А. Драматургия эстрадного представления: учебник / И. А. Богданов, И. А. Виноградский. – СПб.: СПбГАТИ, 2009. – 424 с.
2. Дольгирева Е.В., Портников В.И. Метод театрализации в социально-культурном проектировании / Е.И. Дольгирева, В.И. Портников // Среднее профессиональное образование: научный журнал, № 2, 2018. – С. 31-36.
3. Козюренко Ю.И. Музыкальное оформление спектакля: Метод. пособие / Ю.И. Козюренко. Москва: Искусство, 1986. – 127 с.
4. Лензон В. М. Звуковая среда как инструмент художественного творчества // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. №2 (76). С. 89–97.
5. Новиков С.Б., Портников В.И. Организация и постановка концертных программ как лаборатория студенческого творчества / С.Б. Новиков, В.И. Портников // Искусство и образование. № 6, 2021. – С. 123-128.
6. Новиков, С. Б. Работа над постановкой песенного эстрадного номера в процессе профессиональной вокальной подготовки в вузе / С.Б. Новиков, В.И. Портников // Искусство и образование. – 2020. – № 6(128). – С. 200-207.
7. Опарина, Н.А. Факторы эстетического воспитания участников любительского коллектива / Н.А. Опарина, И.Д. Левина, М.Г. Кайтанджян // Среднее профессиональное образование. – 2025. – № 5(357). – С. 35-38.
8. Портников, В. И. Специфика технологий музыкального оформления театрализованных программ / В.И. Портников // Педагогический научный журнал. – 2023. – Т. 6, № 4. – С. 95-99.

Чжан Жуйцун
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Zhang Ruicong
Graduate student
The Herzen State Pedagogical University

ФОЛЬКЛОР НА СЦЕНЕ: ФЕСТИВАЛЬНЫЕ И СЦЕНИЧЕСКИЕ ФОРМАТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ И СОХРАНЕНИЯ ЭТНИЧНОСТИ У МАЛЫХ НАРОДОВ КИТАЯ

Аннотация. В статье анализируются сценические и фестивальные форматы как инструменты репрезентации и сохранения этничности малых народов Китая, с акцентом на музыкальные традиции Синьцзяна. Исследование опирается на парадигму «единства в многообразии», рассматриваются институционализированные формы публичной репрезентации (фестивали, смотры, оперно-театральные постановки, мюзиклы) как устойчивые каналы обеспечения видимости, правового и образовательного оформления, а также межрегионального обмена.

Ключевые слова: сценическая репрезентация фольклора, музыкальные традиции малых народов Китая, Синьцзян.

FOLKLORE ON STAGE: FESTIVAL AND THEATRICAL FORMATS AS INSTRUMENTS FOR THE REPRESENTATION AND PRESERVATION OF ETHNICITY AMONG CHINA'S MINOR PEOPLES

Abstract. The article analyzes theatrical and festival formats as instruments for representing and preserving the ethnicity of China's minor peoples, with a focus on the musical traditions of Xinjiang. The study proceeds from the paradigm of "unity in diversity," viewing institutionalized forms of public presentation (festivals, revues, operatic and theatrical productions, musicals) as stable channels of visibility, legal and educational formalization, as well as interregional exchange.

Keywords: Stage representation of folklore, musical traditions of China's minor peoples, Xinjiang.

Китайская нация представляет собой великую, многообразную и одновременно единую общность, в которой культурные традиции различных регионов и этносов совместно формируют многосоставную и богатую сокровищницу китайской цивилизации. В этом контексте традиционная музыка малочисленных народов выступает уникальной и незаменимой составляющей, являясь живым воплощением выдающейся традиционной китайской культуры. Значимость данных музыкальных практик обусловлена не только их бесспорной художественной ценностью, так как именно они играют важнейшую роль для поддержания и развития традиций «в условиях восприятия или анализа музыки в контексте художественной культуры» [4, с. 296], но и их ролью в поддержании культурной устойчивости и идентичности в рамках единого национального пространства.

Рассматривая культурное пространство с позиции единства в многообразии, можно утверждать, что региональные традиции не являются лишь частными исключениями, а, напротив, служат важными инструментами поддержания культуры на уровне этноса как целостности и личности как важнейшей ее составляющей, так как «одним из основных художественно-эстетических факторов идентификации личности является принадлежность

к определенной музыкальной культуре» [3, с.35]. Региональные музыкальные традиции представляются важным инструментом противостояния тенденции унификации различных культур и личности как ее носителя, что отмечается в статьях современных исследователей: «The creative manifestations of the personality are being increasingly absorbed by the mass consciousness and the collective mind» [1] [Анализ, с. 2739]. Благодаря институционализированным формам публичной репрезентации, таким, как фестивали, смотры и оперно-театральные постановки, локальные музыкальные особенности закрепляются в сознании их носителей и последователей, получают устойчивую видимость, правовое и образовательное оформление, а также возможности для межрегионального обмена.

В этом контексте Синьцзян представляет собой яркий пример региона, где природное и ландшафтное разнообразие формирует уникальную музыкальную традицию, которая целенаправленно переводится в кодифицированные театральные формы.

Музыкальная культура Синьцзяна многолика благодаря региональной специфике и разнообразию ландшафтов, а на сцене это богатство проявляется в фестивалях, смотрах, операх и мюзиклах, где экологически укоренённые традиции переводятся в четкие театральные коды. Опираясь на труд «Обзор традиционной музыкальной культуры китайских малых народов» [5], мы можем выделить три модели – «оазисная цивилизация», «степная» и «высокогорная» – как драматургические основы современного представления фольклора. При этом географическая классификация служит базой для сценической типологии тембра, интонации и пластики, а соотнесение музыкальной культуры уйгуров, монголов, киргизов, казахов и таджиков с указанными моделями дает не только этномузыкологическую систематизацию, но и практический инструмент постановщика.

Интонационная модель выражается в модальных и мелизматических мелодиях традиции мукамов, орнаментальной символике; степная – в протяжных песнях, эпико-лирических формулах и преобладании струнно-щипковых и язычковых инструментов; высокогорная – в четком метроритме, тесной связи мелодии с танцевальной пластикой и акценте на многослойной перкуссии. В фестивалях и театральных постановках эти различия не исчезают, а осознанно структурируются: режиссура и драматургия сохраняют узнаваемые звуковые, двигательные и костюмные маркеры этничности, одновременно интегрируя их в современный театральный дискурс [5, с. 156].

Типологическое сопоставление задает метод анализа сценической репрезентации фольклора: оно выявляет связи между ладо-ритмической составляющей, инструментарием, исполнительскими особенностями, фиксируя механизмы трансформации при переносе на сцену. Таким образом, сцена выступает медиатором, одновременно стандартизируя и архивируя локальные формы (партитуры, хореография, визуальные решения) и сохраняя их вариативность при помощи живого исполнения и полилингвальной, мультижанровой композиции.

В Синьцзяне фестивали, смотры, опера и мюзикл становятся устойчивыми каналами публичного воспроизведения культурных маркеров: расширяют доступ, поддерживают преемственность школ, вовлекают носителей традиции и переводят локальную музыкальность в современное сценическое пространство без потери интонационной символики. Адаптированный после реформ западный музыкальный театр благодаря своей синтетической природе эффективно переносит на сцену устные и песенно-танцевальные традиции малых народов Китая, расширяя спектр воздействия и сохраняя ключевые этнические маркеры.

[1] Творческие проявления личности все больше поглощаются массовым сознанием и коллективным мышлением (перевод наш. — Ч.Ж.).

Введение в 1980-х годах термина «музыкальный театр» и эксперименты начала 1980-х запустили системную интеграцию национальных элементов в современное культурное пространство; после кризиса 1990-х годов сцена выработала устойчивые механизмы адаптации локального фольклора, возникли регионально ориентированные продюсерские инициативы и постановки, совмещающие профессиональную сценическую форму с этнической аутентичностью. Музыкальный театр закрепился как институциональная площадка межкультурной коммуникации: фольклор малых народов начал переводится в кодифицированный сценический язык, становиться массово доступным и получать стабильные каналы трансляции – от фестивалей до репертуарных театров и гастролей.

Следовательно, институционализация повышает узнаваемость этнических кодов, обеспечивает их архивирование, педагогическую передачу и легитимацию в культурной политике. На этом фоне синьцзянский локальный мюзикл оформился как автономная ветвь китайского музыкального театра, консолидирующая практики уйгуров, таджиков, киргизов и монголов на базе богатого фольклора и отработанных моделей сценической трансформации; его предысторию составила опера с 1930-х годов, а ключевым примером стала «Айрипа и Сэйнэм» (1937), что подготовило переход к мюзиклу как более гибкой форме объединения рассказа, песни и танца для репрезентации этничности.

Параллельно крупные песенно-танцевальные смотры с 1950-х по 1990-е годы сформировали устойчивую фестивально-сценическую инфраструктуру, интегрировали мукамы и смешанные оркестры, выработали баланс между современными постановочными решениями и аутентичными тембрами и фактически стали сценическими фестивалями с модульной архитектурой, повышающими видимость локальных традиций и межэтническую узнаваемость. В совокупности эти процессы обеспечили циркуляцию форм –фестиваль, смотр, опера и локальный мюзикл как сообщающиеся сосуды, переводящую исторически обусловленные типы музыкальности в театральные коды и возвращающую их в публичное обращение, что поддерживает жизнеспособность, узнаваемость и символический статус фольклора малых народов в культурном пространстве Китая.

В этой перспективе музыкальный театр, опера и крупные песенно-танцевальные смотры в Синьцзяне и в целом по Китаю демонстрируют два взаимодополняющих механизма сохранения этничности. Первый связан с кодификацией и стандартизацией: фиксация партитур, хореографических схем, драматургических сценариев и визуальных систем создает архивируемые формы локальных практик и повышает их переносимость между площадками и труппами. Второй носит характер медиативной интеграции: синтетическая природа сценического действия обеспечивает одновременное присутствие песенного, инструментального и танцевального начал, а также костюмной и сценографической символики, что увеличивает плотность этнокультурных маркеров в одной постановке и усиливает идентификационные эффекты для зрителя.

Существенную роль в устойчивости этих механизмов играет общественно-культурная инфраструктура пореформенного периода: гастрольная активность ансамблей, адресная государственная поддержка, формирование продюсерских компетенций и технологическое обновление сценографии. В совокупности эти факторы обеспечивают непрерывность каналов трансляции фольклора [8], профессионализацию исполнительских кадров и расширение аудитории, превращая фестивальные и сценические форматы в действенный инструмент репрезентации и сохранения этничности у малых народов Китая.

Именно здесь уместно вспомнить позицию профессора кафедры вокала и оперы Китайской консерватории Чжан Тяньтун, которая, специализируясь на традиционной музыке малых народов и проблемах сохранения исчезающих форм, последовательно формулирует принципиально важную для культурной политики мысль: вклад народа в государство не измеряется численностью, а вклад в китайскую культуру определяется

уникальностью художественных практик и форм выразительности. Современное великолепие китайской культуры — это результат суммарного, отличительного вклада каждого народа [7, с. 2]; эта теоретическая рамка делает национальное многообразие не только предметом охраны, но и источником внутренней силы и целостности, тем самым легитимируя и мотивируя развитие тех самых сценических механизмов кодификации и медиативной интеграции.

В эмпирическом и методологическом измерении выявляется системная проблема преемственности: большинство образцов традиционной народной музыки малых народов сохранялось преимущественно посредством устной передачи, тогда как корпус письменных источников по музыкальной практике остается ограниченным и, в основном, фиксирует тексты песен китайскими иероглифами. Подобная, по существу, текстоцентрическая фиксация обедняет музыкально-исполнительский пласт: при последующем исполнении утрачиваются языковые особенности, фонетика и вокально-артикуляционные нюансы, а также исходная интонационно-ритмическая «самобытность» локальной традиции. Дополнительную угрозу представляет наличие ошибочных пометок в записи, что непосредственно приводит к искажениям в наследовании, деформируя технику, стиль и смысловые слои музыкальных практик малых народов. В совокупности эти факторы позволяют говорить о кризисе преемственности и угрозе разрыва цепочки передачи традиции.

Осознавая масштаб и глубину данной угрозы, Чжан Тяньтун формулирует концепцию «живого наследования», ориентированную на создание достоверной и воспроизводимой базы музыкально-этнографических данных посредством высококачественной аудио- и видеорегистрации. Предлагается осуществлять панорамную и крупноплановую фиксацию исполнителей в естественной среде и практике, документируя не только звуковой ряд и визуальный образ исполнения, но и широкий контекст, окружающий конкретную песню: язык и локальную фонетику, телесно-пластические жесты, строи и тембры традиционных инструментов, пространственно-ритуальные параметры исполнения, костюмные коды и связанные с ними обрядовые действия. Научно обоснованная съемка и последующее архивирование призваны сформировать достоверный корпус первичных (аутентичных) материалов, обеспечивающий исследовательскую и педагогическую релевантность. Как подчеркивает автор концепции, речь идет не о возврате к прежней форме «сбора», а о качественно ином уровне репрезентации источника, предполагающем сохранение целостной, контекстно насыщенной первичной реальности.

Продолжающееся обращение оперной и драматической сцены к народным материалам следует соотносить с задачей сохранения исполнительских особенностей фольклорного пения малочисленных народов как носителей этнических маркеров — вокальных регистров, артикуляционных моделей, интонационно-ритмических формул, тембровых и ладовых особенностей, пластических и костюмных кодов. Сценическая адаптация, выстраиваемая в русле «живого наследования», способна, с одной стороны, обеспечивать развитие и обогащение китайской музыки, а с другой — сохранять индивидуальность локальных традиций, предотвращая их стандартизирующее сглаживание. Тем самым реализуется ключевая цель культурной политики: укрепление единства китайской нации через бережное сохранение многообразия, при котором каждая этническая музыкальная практика остается распознаваемой, воспроизводимой и научно верифицируемой в долгосрочной перспективе.

Исходя из концепции «живого наследования» как методологического основания сценической адаптации народного материала, представляется продуктивным перейти к анализу конкретной постановки, в которой принципы контекстно насыщенной фиксации и бережной репрезентации локальной традиции реализованы в художественной форме. В

качестве предмета рассмотрения изберем национальный музыкальный спектакль «Горные песни подобны весенним речным водам» (山歌好比春江水), укорененный в песенной культуре народа чжуан из Гуанси и выстраивающий композицию вокруг одноименной народной песни, с интеграцией наследия образа Лю Саньцзе [2] как символа «живой» песенной памяти региона [2, с. 42].

В целом, как произведение новой эпохи, сочетающее идейную, художественную и эстетическую ценность, этот национальный музыкальный спектакль заслуживает исследования его творческих особенностей, чтобы лучше постичь присущие ему уникальные духовные смыслы.

Постановка «Горные песни подобны весенним речным водам» представляет собой сознательное объединение традиционной музыкальной культуры народов Гуанси с современными формами музыкального выражения, в результате чего формируется полистилистический язык, органично сочетающий фольклорные источники и актуальные звуковые практики. В основе музыкальной ткани лежит мелодическая линия, восходящая к гуансийскому «Лю Саньцзе», которая была переработана из народной песни народности лиуцзу «Гранатовая зелень». Исторически зафиксированная строка «горные песни, словно воды Красной реки» была трансформирована в «горные песни подобны весенним речным водам», что обеспечило устойчивое соответствие обновленной мелодии и текста и закрепило их в репертуарной практике как носителей ярко выраженной национальной музыкальной идентичности. Значимый вклад в формирование тембра и фактуры вносит использование комплекса народных инструментов (бронзовые барабаны, тяньцинь, флейты народов дун и бамбуковые флейты), чье плотное, насыщенное звучание сочетается с вокальными манерами народов чжуан и дун, создавая эффект пространственного присутствия в природном ландшафте Гуанси и актуализируя чувственное восприятие культурной памяти региона [6, с. 130].

Индивидуализация вокальных манер выступает ключевым приемом драматургической характеризации. Для главной героини Цэнь Юэюэ избран «народно-эстрадный» способ пения, позволяющий артикуляционно и интонационно подчеркнуть самостоятельность, внутреннюю стойкость и моральную чистоту персонажа. Для главного героя Ши Лэя применяется лирическая манера, расположенная на границе между эстрадным и народным вокалом, что раскрывает его психологическую неуверенность и нерешительность в сфере профессионального и эмоционального самоопределения. Для Фу Цыханя, биологического отца Юэюэ, используется академический (оперный) вокал, обеспечивающий выразительную передачу сложного внутреннего конфликта и чувства вины и тем самым усиливающий эмпатическую вовлеченность зрителя. На уровне композиционной обработки традиционные горные песни интегрируются с электронными звуковыми эффектами и ритмикой речитативного пения [2, с. 42].

Музыка выступает организующим принципом повествования: горные песни служат сквозным маркером, удерживая рамку и непрерывность смысла. Центральная песня «Горные песни подобны весенним речным водам» наследует код «Лю Саньцзе» и получает современную динамику в форме мюзикла; через историю взросления Цэнь Юэюэ артикулируются трудолюбие, оптимизм и доброжелательность чжуанского народа, а также укорененная практика выражать чувства и идеалы через пение. Прием «спектакля в

[2] Лю Саньцзе представляет собой фольклорный образ народа чжуан региона Гуанси, не имеющий документально подтверждённой исторической персонификации. Появление данного персонажа фиксируется в письменной традиции, восходящей к источникам эпохи Сун. В народном сознании Лю Саньцзе осмысляется как сакрализованный эмблематический персонаж песенной культуры — «бог песен» или «фея песни», что обусловлено её атрибуцией исключительных даров сочинения и исполнения народных песен.

спектакле» стирает границы между сценой и «жизнью» персонажей, превращая музыкальную ткань в медиатор, который продвигает действие и усиливает рефлексивность восприятия.

Ключевые номера («Я – твои глаза», «Долина бабочек», «Выйти из самого себя») совмещают эстетическое звучание и структуру сюжета. «Я – твои глаза» функционирует как композиционный узел: в финале первого акта соло Юэюэ в «Долине бабочек» маркирует доверительное раскрытие чувств; в кульминации третьего акта дуэт после восстановления зрения Ши Лэя акцентирует передачу добра и укрепляет эмоциональную связность. Тем самым закрепляется идея взаимной поддержки и преемственности, созвучная гуансийской культуре горных песен. Параллельная корреляция музыкального настроения с динамикой конфликтов усиливает сенсорное воздействие и вовлеченность аудитории.

Сценографическое решение сочетает национальную эстетику с современными средствами. Голографические проекции и мультимедиа создают пространство, где виртуальное и реальное взаимодействуют, формируя эффект объема, перспективы и глубины. Знаковые топосы Гуанси – весенние воды, баньян, «Долина бабочек» – оживают и интегрируются в действие как равноправные элементы, полифонически соотносясь с актерской игрой.

Ранний для отечественной сцены опыт применения голографии в национальном музыкальном театре демонстрирует потенциал медиатизации традиционных образов: аккуратно расширяются выразительные средства без утраты смысловой целостности и культурной аутентичности, задавая ориентир для последующих постановок.

Проведенный анализ показывает, что сценические и фестивальные форматы в современной китайской культурной системе являются не только демонстрацией музыкальных традиций малых народов, но и важным инструментом их устойчивого сохранения и передачи, поддержкой творчества молодежи, возможностью «выступить на сценических площадках, раскрыть свое дарование, а также обменяться творческим опытом, почувствовать отклик и получить оценку своему мастерству» [1, с.261]. В рамках концепции «единства в многообразии» эти форматы обеспечивают институциональную поддержку, создают правовые и образовательные условия, служат эффективным каналом межрегионального взаимодействия. Благодаря этому локальные культурные практики получают возможность для долгосрочного существования и дальнейшего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова, И.С. Конкурсы, мастер-классы, челленджи как формы творческой программы Worldskills по специальностям укрупненной группы "музыкальное искусство" / И. С. Аврамкова, Т. В. Иванилова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 257-266.
2. Жэнь Хуань. Исследование творческих особенностей национального мюзикла «Народная песня подобна весенней речной воде» / Жэнь Хуань // Китайский мюзикл. – 2025. – № 06. – С. 41–43.
3. Иванилова, Т.В. Нравственно-философская концепция творчества В.А. Гаврилина: специальность 17.00.02 "Музыкальное искусство" : диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Иванилова Татьяна Валерьевна. – Санкт-Петербург, 2011. – 262 с.
4. Кузнецова, Е.О. Проблема музыкально-педагогической профильной ориентации учащихся в современной теории и практике музыкального образования / Е.О. Кузнецова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 293-297.

5. Кэ Линь. Обзор традиционной музыкальной культуры национальных меньшинств Китая / Кэ Линь. — Первое издание. – Пекин: Издательство Центрального университета национальностей. – 2013. – 261 с.
6. Ли Хуэйин. Исследование методов создания и эстетических характеристик документального фильма на материале народных песен: на примере фильма «Народная песня подобна весенней речной воде» / Ли Хуэйин.// Коммуникация и авторское право. – 2025. – № 04. – С. 129–132.
7. Чжао Синьлэ. Для наследования национальной традиционной музыки нужна сила преемственности «от факела к факелу» / Чжао Синьлэ// Газета «Китайские новости издательского и радиовещательного дела». – 2024. – № 01. – С. 1–3.
8. Яковенко Ю. Ю. Сефардские песнопения в сборнике Estro poetico-armónico Бенедетто Марчелло // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – Москва: Международный Центр Искусство и образование. – 2022. – № 5. – С. 247–257.
9. Analysis of research on active music teaching at primary education: The case of Russia / M. V. Pereverzeva, N. I. Anufrieva, A. I. Shcherbakova [et al.] // Rast Musicology Journal. – 2021. – Vol. 9, No. 2. – Pp. 2739-2756.

Сун Сяосяо
кандидат педагогических наук
Институт музыки театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: vocality@foxmail.com

Song Xiaoxiao
Candidate of Pedagogical Sciences
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ХОРОВОГО ИСКУССТВА В КИТАЕ

Аннотация. В условиях интенсификации глобальных музыкально-культурных контактов китайское хоровое искусство приобретает особую исследовательскую значимость как форма, в которой концентрируются процессы межкультурной интеграции. При этом значительная часть существующих работ ограничивается историко-описательным и кейсовым подходом, тогда как интерпретация его становления как целостной структурно-генеративной системы остаётся недостаточно разработанной. В данном исследовании внимание сосредоточено на механизме национальной трансформации, понимаемом как переход от внешнего заимствования к внутренней структурной перестройке.

В рамках работы последовательно рассмотрены историко-методологические предпосылки формирования хоровой традиции, включая влияние западной музыкальной культуры и развитие образовательной инфраструктуры; проанализированы основные направления национальной трансформации, связанные с включением народно-песенных форм, оперной вокальной практики и традиционных культурных ресурсов в многоголосную организацию; исследованы характеристики современной модели, складывающейся на пересечении традиционного музыкального мышления и западных композиционных технологий; выявлены ключевые противоречия и практические трудности, проявляющиеся на уровне музыкального языка, вокального исполнительства и институциональной среды. Методологическая основа включает историко-логический, сравнительный и структурно-функциональный анализ, а также концепцию культурного трансфера, что обеспечивает комплексность рассмотрения изучаемого явления.

Полученные результаты позволяют трактовать китайское хоровое искусство как сложную интегративную систему, формирующуюся в процессе селективного заимствования и последующей структурной реконфигурации в условиях межкультурного взаимодействия. Его специфика проявляется в доминировании мелодического начала, вариативности темброво-интонационной организации и открытом характере композиционных решений. Современное состояние данной области характеризуется устойчивой динамикой и способностью к дальнейшему развитию в изменяющемся культурном контексте.

Ключевые слова: китайское хоровое искусство; культурная трансформация; культурный трансфер; полифония; музыкальное образование; традиционная вокальная культура; современное развитие.

MECHANISMS OF THE DEVELOPMENT OF A NATIONAL MODEL OF CHORAL ART IN CHINA

Abstract. In the context of intensifying global musical and cultural contacts, Chinese choral art is acquiring particular research significance as a form that concentrates processes of intercultural integration. However, a significant portion of existing studies are limited to historical-descriptive and case-study approaches, while the interpretation of its development as a holistic structural-generative system remains insufficiently developed. This study focuses on the mechanism of national transformation, understood as a transition from external borrowing to internal structural restructuring.

This paper consistently examines the historical and methodological prerequisites for the formation of the choral tradition, including the influence of Western musical culture and the development of educational infrastructure. The main directions of national transformation related to the incorporation of folk song forms, operatic vocal practices, and traditional cultural resources into polyphonic organization are analyzed. The characteristics of a contemporary model emerging at the intersection of traditional musical thinking and Western compositional technologies are examined. Key contradictions and practical difficulties manifesting themselves at the level of musical language, vocal performance, and the institutional environment are identified. The methodological framework includes historical, logical, comparative, and structural-functional analysis, as well as the concept of cultural transfer, ensuring a comprehensive examination of the phenomenon under study.

The obtained results allow us to interpret Chinese choral art as a complex integrative system formed through the process of selective borrowing and subsequent structural reconfiguration in the context of intercultural interaction. Its specificity is manifested in the dominance of the melodic principle, variability in timbre and intonation organization, and the open nature of compositional solutions. The current state of this field is characterized by stable dynamics and the potential for further development in a changing cultural context.

Keywords: Chinese choral art; cultural transformation; cultural transfer; polyphony; music education; traditional vocal culture; contemporary development.

Введение. В контексте углубляющейся глобализации музыкального пространства и интенсификации межкультурных контактов хоровое искусство выступает в качестве продуктивного аналитического поля, позволяющего исследовать механизмы заимствования, преобразования и структурной перестройки культурных систем. Эволюция китайского хорового искусства не воспроизводит напрямую модель развития западной полифонии, а определяется сложной конфигурацией взаимодействующих факторов, обусловленных конкретно-исторической средой. Данный процесс охватывает не только уровень музыкального языка, но и сопряжён с трансформацией образовательных стратегий, переосмыслением культурной идентичности и изменением эстетических ориентиров. Как отмечается в исследованиях: «изначально ориентиры системы музыкального образования Поднебесной в большей степени были устремлены к догматам западноевропейской культуры» [19, с. 81]. В этой связи редукция его развития к линейной схеме «заимствование – подражание – воспроизведение» оказывается методологически ограниченной; более адекватным представляется обращение к внутренним принципам становления и структурной организации данного феномена. «На протяжении всего периода обучения образовательная среда должна отвечать разнообразным, динамичным, зачастую противоположным профессиональным устремлениям студентов, предоставлять максимальные возможности для их разностороннего развития и самосовершенствования, способствуя интеграции приобретаемого социокультурного опыта и академических знаний» [14, с.82].

Историческая реконструкция показывает, что истоки китайского хорового искусства связаны с проникновением западной музыкальной традиции в поздний период династии Цин и в эпоху Китайской Республики. Введение церковного пения и связанных с ним образовательных практик способствовало включению многоголосия в китайскую музыкальную среду, где оно постепенно закрепилось в институциональных рамках формирующейся школьной системы [1, с. 352]. На начальном этапе хоровая практика сохраняла преимущественно монодический характер и опиралась на адаптацию западного мелодического материала. Музыкальный язык отличался относительной простотой, а функциональная направленность была связана главным образом с формированием базовой музыкальной грамотности и навыков ансамблевого исполнения [2, с. 47]. При отсутствии развитых форм полифонического письма именно в этот период формируются предпосылки последующего усложнения структурной организации хорового искусства.

На уровне индивидуальных художественных практик существенное влияние на ранние стадии становления оказали Шэнь Синьгун и Ли Шу, совмещавшие педагогическую и композиторскую деятельность. Их усилия были направлены не только на распространение западной музыкально-теоретической системы, но и на поиск форм, соотносимых с национальной культурной спецификой. Особую значимость приобретает опыт Ли Шутуна, чьи эксперименты в области многоголосного письма обозначили переход от монодии к полифонии. При сохранении гармонических принципов западной традиции он уделял внимание соотнесению интонационной структуры китайского языка с мелодическим развитием [3, с. 80]. Подобные практики выявляют ключевое противоречие, определяющее дальнейшую эволюцию: необходимость согласования заимствованных композиционных моделей с внутренними особенностями языковой и культурной среды.

Рассмотрение институционального уровня показывает, что система музыкального образования выступает одним из базовых факторов формирования хоровой традиции. В современной Китайской Народной Республике стоит задача воспитания нового поколения, каждая личность которого способна самостоятельно мобилизовать свой творческий потенциал и решать перспективные задачи. [13, с. 1] С начала XX века, по мере становления современной образовательной инфраструктуры, хор постепенно выходит за рамки вспомогательного педагогического инструмента и приобретает статус самостоятельной художественной практики, получая развитие в системе высшего образования и профессиональной подготовки. Как отмечается в исследованиях, «концептуальные основы высшего музыкально-педагогического образования и массового музыкально-эстетического просвещения <…> взаимообусловлены, так как опираются на единую ценностную парадигму» [20, с. 296]. Институционализация способствует стандартизации исполнительских и теоретических параметров, одновременно формируя устойчивую социальную основу для дальнейшей дифференциации и расширения хорового искусства. Расширение образовательных практик обеспечивает выход хорового пения за пределы профессиональной среды и его включение в более широкий культурный контекст.

На макроуровне культурной динамики модернизация китайской музыкальной системы демонстрирует стратегию селективного заимствования. Западные элементы не воспроизводятся в неизменном виде, а трансформируются в процессе взаимодействия с традиционными формами китайской музыкальной культуры. Это выражается в сочетании гармонических и полифонических принципов с сохранением специфики мелодического мышления и звуковой организации, присущей национальной традиции [7, с. 112]. В результате формируется не механическая сумма разнородных компонентов, а целостная система, обладающая внутренней логикой и структурной согласованностью.

С учётом обозначенных историко-культурных предпосылок формирование китайского хорового искусства в настоящем исследовании интерпретируется через

категории культурного трансфера и структурной реконфигурации. Культурный трансфер понимается как многоуровневый процесс, включающий отбор, адаптацию и переосмысление заимствуемых элементов. В ходе этого процесса внешние музыкальные практики интегрируются в новый культурный контекст посредством взаимодействия с локальными традициями, что приводит к возникновению качественно новых художественных форм. Существенная роль принадлежит образовательным и институциональным механизмам, обеспечивающим воспроизводимость и устойчивость данных преобразований.

В этой перспективе китайское хоровое искусство целесообразно рассматривать как динамическую, генеративную структуру, не обладающую фиксированными параметрами и формирующуюся в процессе исторического развития. Такой подход создаёт теоретическую основу для анализа механизмов его национальной трансформации и позволяет адекватно интерпретировать разнообразие современных форм, возникающих на пересечении различных культурных традиций.

Обзор литературы. Проблематика становления и эволюции китайского хорового искусства получила разностороннее освещение в научных исследованиях как внутри Китая, так и за его пределами. Существующий корпус работ формирует несколько устойчивых направлений анализа, среди которых выделяются историко-эволюционные исследования, изучение особенностей музыкального языка, институционально-образовательный аспект, а также вопросы культурной трансформации.

В рамках историко-генетического подхода Дунсян Чж рассматривает предпосылки формирования современной китайской музыкальной культуры, подчёркивая ключевую роль западной традиции на начальных этапах развития хорового искусства и связывая его институционализацию с формированием образовательной системы [1, с. 352]. Цзюньвэй С уточняет динамику развития хоровой практики в первой половине XX века, акцентируя значение школьного музыкального образования как основного канала её распространения [2, с. 47]. Персонализированный аспект раскрывается в работах Сюй Кайхуа, где анализируется вклад Ли Шутуна и Шэнь Сингуна в процесс адаптации полифонических принципов и становления многоголосной структуры в китайском хоровом искусстве [3, с. 80].

Исследования, посвящённые музыкальному языку и стилистике, представлены в трудах Дай Лона, который систематизирует ключевые характеристики китайской хоровой музыки и подчёркивает определяющее значение традиционных элементов в формировании её мелодической и ритмической организации [5, с. 114]. Хэ Люйтин, опираясь на композиторскую практику, анализирует механизмы включения этнического музыкального материала в полифоническую структуру, что способствует формированию специфической звуковой организации [9, с. 58]. В более широком культурологическом контексте Сток Джонатан П. Дж. рассматривает трансформационные процессы в китайской музыкальной культуре, указывая на её способность к структурной перестройке при сохранении открытости и адаптивности [8, с. 176].

Институционально-образовательное направление представлено исследованиями Чжэнвэнь И, который на основе сравнительного анализа выявляет различия между китайской и российской системами хорового образования и их влияние на формирование профессиональных моделей [6, с. 70]. Бань Цзынюй и Чжу Цзын рассматривают развитие хорового искусства в контексте макросоциальных изменений, подчёркивая значение образовательной среды и культурных трансформаций в его диверсификации [4, с. 405].

Современные тенденции и процессы культурной трансформации находят отражение в работах Ван Чао, где анализируется многовекторный характер развития китайского хорового творчества, проявляющийся в соотношении технических и выразительных

параметров [10, с. 36]. Лю Чин-чи, рассматривая китайскую музыку в более широком контексте, подчёркивает, что её современное состояние определяется структурной реорганизацией локальных ресурсов в процессе освоения западных технологий, что создаёт теоретическую основу для анализа формирования хорового искусства [7, с. 112].

Несмотря на значительный объём накопленных исследований, большинство из них ориентировано на анализ отдельных аспектов – исторической динамики, стилистических характеристик или институциональных условий. Вопросы, связанные с осмыслением механизмов формирования китайского хорового искусства как целостной структурной системы, остаются разработанными недостаточно. Это определяет необходимость дальнейшего теоретического анализа и обосновывает обращение к данной проблематике в рамках предложенного исследовательского подхода.

Методы исследования. Предмет настоящего исследования — формирование китайского хорового искусства — обусловливает использование комплекса взаимосвязанных методов, ориентированных на выявление закономерностей его развития и внутренних принципов функционирования. Методологическая стратегия направлена на анализ структурных характеристик и механизмов генерации при соотнесении теоретических положений с историко-фактическим материалом.

В качестве основного инструмента используется историко-логический анализ, позволяющий рассматривать процесс становления китайского хорового искусства в единстве временной динамики и причинно-следственных связей. Историческое измерение включает анализ ключевых этапов, значимых фигур и репрезентативных практик, формирующих общую траекторию развития. Логическое измерение сосредоточено на выявлении взаимосвязей между этими этапами, что даёт возможность реконструировать переход от заимствования к адаптации и последующей структурной трансформации.

Сравнительный метод применяется для сопоставления западной хоровой традиции и китайской музыкальной системы по параметрам структурной организации, особенностей музыкального языка и эстетических установок. Рассмотрение взаимодействия полифонической техники с традиционно ориентированным на мелодию музыкальным мышлением позволяет выявить специфику их интеграции и уточнить особенности формирования китайской хоровой модели.

Структурно-функциональный подход направлен на анализ основных компонентов хорового искусства, включая организацию мелодического движения, гармоническую структуру, темброво-интонационные характеристики и языковую выразительность. Исследование функциональных связей между данными элементами в рамках целостной системы позволяет выявить изменения, возникающие в процессе национальной трансформации, а также определить их влияние на характер художественного высказывания.

Для осмысления межкультурных процессов используется концепция культурного трансфера, в рамках которой формирование китайского хорового искусства рассматривается как результат отбора, адаптации и переосмысления заимствованных элементов. Такой подход позволяет выявить механизмы включения западных музыкальных практик в локальный культурный контекст и объяснить становление художественной системы с собственными структурными характеристиками.

На заключительном этапе применяются методы индукции и синтеза, обеспечивающие обобщение полученных результатов. Анализ конкретных музыкальных явлений и практик позволяет сформулировать ключевые закономерности и выявить структурные особенности, что обеспечивает представление результатов исследования в системной и теоретически обоснованной форме.

Результаты и их обсуждение. Становление китайского хорового искусства в конкретной историко-институциональной среде не приводит к простому воспроизведению западной полифонической модели; напротив, в ходе устойчивого межкультурного взаимодействия формируется собственная система художественной организации. Определяющим оказывается не сам факт адаптации, а способ согласования и структурирования разнородных музыкальных компонентов в пределах единого композиционного пространства. Национальная трансформация в этом контексте предстает не как возвращение к традиции в её исходном виде, а как процесс интеграции, в рамках которого элементы различного происхождения включаются в новую систему смысловых и звуковых связей.

В качестве одного из базовых источников данного процесса выступает народно-песенная традиция, отличающаяся разнообразием ладоинтонационных, ритмических и мелодических моделей. Этнокультурное многообразие создаёт широкую основу для хорового творчества, однако композиторская практика не ограничивается прямым использованием фольклорного материала. Происходит его структурная переработка, включающая изменение ритмических схем, уточнение интонационных центров и адаптацию языковой специфики к условиям многоголосия. В результате формируется особый тип взаимодействия между ведущей мелодической линией и гармоническим сопровождением: при сохранении доминирующей роли мелодии многоголосная организация приобретает иерархический характер и функционально соотносится с ней [5, с. 114]. Такая модель трансформирует западную гармоническую логику, усиливая значение линейного развития и непрерывности интонационного процесса.

Значимую роль в формировании национальной специфики играет также включение элементов китайской оперной традиции. Оперная практика характеризуется особыми принципами звукоизвлечения, интонационной артикуляции и ритмической пластики, существенно отличающимися от западных вокальных стандартов. Интеграция этих характеристик в хоровое письмо приводит к изменению самой звуковой организации произведения. Имитация тембровых и интонационных параметров оперного исполнения усиливает линейность фактуры и её внутреннюю концентрацию. При этом ослабляется принцип тембрового равновесия голосов, типичный для западного хора, что приводит к более гибкому распределению функций между партиями [9, с. 58]. Хоровая ткань в таких условиях приобретает свойства подвижной звуковой системы, способной передавать драматическое напряжение и нюансированную выразительность.

Существенное направление связано с обращением к классической поэтической традиции, обладающей собственной ритмико-интонационной организацией. Поэтический текст задаёт специфические условия для музыкального воплощения, требуя согласования многоголосной структуры с сохранением смысловой целостности и образной насыщенности. Решение данной задачи достигается посредством точной настройки ритмических акцентов и распределения интонационных напряжений, что обеспечивает органичное соединение семантики текста с устойчивостью музыкальной формы [11, с. 228]. В этом процессе происходит и трансформация традиционных одноголосных моделей, которые, будучи включёнными в многоголосную среду, приобретают пространственную глубину и расширенный выразительный потенциал.

На уровне композиционной техники национальная трансформация проявляется в селективном освоении западной гармонии и полифонии. При рассмотрении обозначенных тенденций «важно учитывать как первичные компоненты: звуковысотность, размер, ритмический рису нок и тактовые доли, — так и производные, такие как штрих, артикуляция и динамические оттенки, которые позволяют достичь желаемого звучания» [15, с.125]. В китайской практике формируется промежуточный тип музыкального

мышления, сочетающий монодическую направленность с элементами многоголосной организации. Гармония утрачивает статус доминирующего структурного принципа и функционирует преимущественно как средство поддержания мелодической линии и смысловой выразительности. Это ведёт к ослаблению функционально-гармонической детерминации и усилению роли интонации и линейного движения, вследствие чего хоровая ткань приобретает более открытый и вариативный характер [7, с. 205]. Подобные изменения затрагивают не только внутреннюю организацию музыкального языка, но и особенности его восприятия.

Перечисленные направления функционируют не изолированно, а в постоянном взаимодействии в рамках конкретных художественных практик. Народно-песенные элементы, оперные интонационные модели и поэтическое наследие включаются в хоровое творчество в различных конфигурациях, формируя целостное звуковое пространство, организуемое средствами композиции. В результате возникает многослойная система, обладающая интегративными характеристиками и не сводимая к единой стилевой парадигме. Национальная специфика проявляется здесь не только на уровне используемого материала, но и в принципах формообразования, звуковой организации и выразительных средств. Аналогичная картина складывается при рассмотрении ведущих мировых композиторских школ, а также в деятельности выдающихся композиторов с яркими фольклорными истоками творчества, например: «Самобытный музыкальный язык содержит в себе идею антологичности, с необычайной художественной силой нашед шей воплощение в вершинных, подлинно эпических полотнах» [16, с. 238].

Механизм структурной интеграции, лежащий в основе данной трансформации, создаёт условия для дальнейшего развития китайского хорового искусства. В изменяющейся культурной среде он сохраняет функциональную продуктивность, адаптируясь к новым художественным и социальным задачам и обеспечивая возможность последующей эволюции этой области.

По мере развития механизмов национальной трансформации китайское хоровое искусство вступает в фазу углублённой структурной интеграции, в которой хор перестаёт восприниматься как автономная форма и осмысливается как результат взаимодействия различных культурных логик. Его современное состояние определяется не совмещением разнородных элементов, а их системной координацией в рамках единой модели, формирующейся в процессе институциональной стабилизации и технической перестройки. В этой модели сочетаются устойчивость структурных параметров и их способность к динамическому изменению.

В области музыкального языка наблюдается широкое распространение западных полифонических техник, однако их функциональное значение существенно трансформируется. В европейской традиции хоровое письмо основано на гармонической детерминации и балансе тембров, тогда как в китайском контексте данные принципы адаптируются с учётом ритмико-интонационной специфики языка. Формируется тип организации, при котором гармоническая функция ослабевает, а приоритет закрепляется за мелодической линией. Многоголосие сохраняется, но его роль смещается в сторону обеспечения выразительности текста и ясности смысловой передачи. Это приводит к усилению значимости горизонтальных связей при сохранении координации вертикальной структуры [5, с. 115].

Существенные изменения происходят и в сфере вокального исполнительства. Длительное доминирование западной академической манеры, ориентированной на однородность тембра и устойчивость резонансной системы, постепенно уступает место более вариативным подходам. Эстетика китайской музыкальной традиции предполагает иную звуковую организацию, в которой важны чёткость артикуляции, линейность звучания

и тесная связь с речевой интонацией. В исполнительской практике это выражается в попытках соединения академической вокальной техники с элементами национального певческого и оперного искусства. В результате формируется расширенная тембровая палитра, требующая пересмотра принципов распределения голосов и диапазонной структуры партий [10, с. 36]. Хоровая фактура утрачивает ориентацию на равномерное балансирование и приобретает функционально дифференцированный характер.

Ключевую роль в закреплении данной модели играют институциональные процессы. Развитие системы высшего музыкального образования способствует трансформации хора из вспомогательного средства обучения в самостоятельный объект профессиональной подготовки. Расширение образовательной инфраструктуры, формирование специализированных коллективов и активизация студенческого движения создают условия для постоянного совершенствования исполнительской практики и стимулируют композиторскую деятельность [6, с. 70]. «Возможность творческого общения с разными профессионалами в своей области для формирования собственного взгляда – бесценно. Выходит, что и мастер-классы как способ передачи творческого опыта давно и прочно освоены музыкальным искусством» [17, с. 262]. Образовательная среда при этом не ограничивается передачей знаний, а формирует нормативные представления о художественном качестве, влияя на стилистические ориентиры и стандарты исполнения [12, с. 759].

На уровне культурной динамики современное китайское хоровое искусство демонстрирует переход к диалогической модели взаимодействия. Взаимоотношения между западными технологиями и национальными традициями утрачивают односторонний характер, превращаясь в процесс взаимного влияния. В этих условиях формируется новый тип художественного мышления, проявляющийся как в организации музыкального языка, так и в концептуальных установках композиторов, ориентированных на переосмысление традиционного материала без прямой зависимости от западных образцов. Это свидетельствует о переходе от стадии внешнего заимствования к этапу внутренне обусловленного художественного самоопределения.

Значительное влияние на развитие хорового искусства оказывают изменения социальной и медиакультурной среды. Расширение каналов коммуникации, включая цифровые платформы и массовые форматы культуры, способствует выходу хорового искусства за пределы профессионального пространства Аналогично более яркой ситуации в области сольного вокального исполнительства, порождая явление, «обусловленное не только собственно музыкальными, но и масштабными культурологическими и социальными причинами» [18, с. 239]. Участие в телевизионных проектах, онлайн-распространение и междисциплинарные формы взаимодействия усиливают его доступность и коммуникативную эффективность. Одновременно это сопровождается трансформацией эстетических установок, усилением зрелищных элементов и тенденцией к популяризации, что актуализирует проблему сохранения художественной глубины и профессиональных критериев [4, с. 405].

Современная модель китайского хорового искусства представляет собой многослойную систему, в которой взаимодействуют западные полифонические технологии, национальные музыкальные ресурсы и современные механизмы культурной коммуникации. Её отличают открытость, структурная гибкость и способность к дальнейшей трансформации, что обеспечивает адаптацию к изменяющимся социокультурным условиям и задаёт направления последующего развития.

Выводы и заключение. Проведённый историко-аналитический анализ и рассмотрение механизмов становления китайского хорового искусства позволяют трактовать его развитие как динамически разворачивающуюся систему, формирующуюся

в пространстве взаимодействия разнородных культурных факторов. Его специфика определяется не продолжением отдельной традиции, а формированием сложной синтетической структуры, возникающей в результате селективного заимствования и последующей интеграции различных музыкальных логик. В этом контексте китайское хоровое искусство не сводится ни к производному варианту западной хоровой практики, ни к обновлённой форме традиционной музыки; оно представляет собой самостоятельную линию развития, обладающую внутренней последовательностью и собственной логикой формирования.

Историческая перспектива показывает, что включение западной музыкальной системы обеспечило становление базовых принципов многоголосной организации и гармонического мышления. Вместе с тем в процессе адаптации к локальному культурному контексту эти принципы претерпели значительную трансформацию. Структурные особенности языка, специфика эстетических установок и факторы культурной идентичности обусловили смещение исходной музыкальной логики: полифония утратила ведущую позицию и стала выполнять вспомогательную функцию по отношению к мелодическому и смысловому развитию. Данная перестройка затрагивает не только уровень музыкального языка, но и определяет особенности формообразования, придавая хоровым произведениям качества, отличающие их от западных образцов.

Определяющую роль в этих процессах играет механизм национальной трансформации. Традиционные культурные ресурсы – народно-песенное наследие, оперная вокальная практика, поэтическая традиция – включаются в хоровое искусство не как внешние заимствования, а как структурообразующие элементы. Их взаимодействие с полифоническими принципами приводит к формированию новой звуковой организации, в которой интонационная система, ритмика и характер мелодического движения приобретают отчётливо выраженные национальные черты. Национальная специфика проявляется, таким образом, не только в используемом материале, но и в глубинных принципах организации музыкальной ткани.

Современный этап характеризуется оформлением комплексной модели хорового искусства, основанной на взаимодействии западных композиционных технологий, традиционного музыкального мышления и актуальных механизмов культурной коммуникации. Развитие образовательных институтов и расширение коммуникативного пространства обеспечивают устойчивость данной модели и способствуют её дальнейшему распространению. При этом сохраняется вариативность в подходах к вокальной технике, интонационной организации и эстетическим ориентирам, что указывает на незавершённость процессов структурного формирования. Такая открытость системы выступает условием её дальнейшего развития, а не признаком нестабильности.

В рамках настоящего исследования китайское хоровое искусство может быть определено как генеративная структура, формирующаяся в результате культурного трансфера и последующей реорганизации музыкальных элементов. Его эволюция не подчиняется единой нормативной модели и осуществляется через непрерывные процессы адаптации и структурной перестройки, формируя художественную систему с собственной внутренней логикой. Сохраняя национально обусловленные характеристики, эта система одновременно обладает потенциалом к межкультурному взаимодействию, что открывает перспективы её дальнейшего развития в международном культурном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дунсян Чж. Возникновение хорового искусства Китая в историческом контексте // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 4 (61). – С. 350–357. – URL: https://vestnik.volbi.ru/upload/numbers/461/article-461-3529.pdf(дата обращения: 17.04.2026).
2. Ся Цзюньвэй. Становление хоровой музыки в Китае в первой половине XX века // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. №45-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-horovoy-muzyki-v-kitae-v-pervoy-polovine-hh-veka (дата обращения: 05.05.2026).
3. Сюй Кайхуа. Вклад Шэнь Синьгуна и ли Шутуна в становление хорового искусства Китая: от «школьных песен» к «Весенней прогулке» // Художественное образование и наука. – 2023. – № 1(34). – С. 79-88. – DOI 10.36871/hon.202301079. – URL: https://rgsai.ru/upload/medialibrary/c7f/daocexe6avykl3h6j06sehjujyguk5l4.pdf (дата обращения: 17.04.2026).
4. Бань Цзинюй, Чжу Цзин. Развитие хорового искусства в Китайской Народной Республике в конце XX – начале XXI веков // Педагогика искусства в целях устойчивого развития общества = Педагогіка мастацтва ў мэтах устойлівага развіцця грамадства = Pedagogy of art for sustainable development of society : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 11 апр. 2024 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: М. А. Шатарова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2025. – С. 402–405. – URL: https://elib.bspu.by/bitstreams/a656e3e7-f7c4-4ceb-bef0-9d854cf5dbda/download (дата обращения: 17.04.2026).
5. Дай, Лона. Изучение отличительных черт жанра и стиля китайской хоровой музыки в процессе профессиональной подготовки учителей музыки // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 9-1. – С. 421-427. – DOI 10.34670/AR.2023.73.30.055.
6. Чжэнвэнь И. Сравнительное исследование системы преподавания хоровых программ в вузах России и Китая // Педагогическое образование в России. 2024. №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnoe-issledovanie-sistemy-prepodavaniya-horovyh-programm-v-vuzah-rossii-i-kitaya (дата обращения: 17.04.2026).
7. Liu Ching-chih. A Critical History of New Music in China. – Hong Kong: Chinese University Press, 2010. – 480 p. – URL: https://books.google.com/books?id=Rz0lDQAAQBAJ (дата обращения: 17.04.2026).
8. Stock J. P. J. Musical Creativity in Twentieth-Century China: Abing, His Music, and Its Changing Meanings. – Rochester: University of Rochester Press, 1996. – 320 p. – URL: https://books.google.com/books?id=Qp0HAQAAMAAJ (дата обращения: 17.04.2026).
9. Загидуллина, Д. Р. Хоровые произведения Хэ Люйтина / Д. Р. Загидуллина, М. У // Philharmonica. International Music Journal. – 2018. – № 1. – С. 20-31. – URL: https://e-notabene.ru/view_article.php?id_article=25662 (дата обращения: 17.04.2026).
10. Чжоу, Ч. "Путешествие" (途) Ван Чао: к проблеме "экологического" направления в современном хоровом творчестве китайских композиторов // Культура и искусство. – 2024. – № 10. – С. 136-147. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=72097 (дата обращения: 17.04.2026).
11. Ли Линьсун. Особенности взаимодействия певца и концертмейстера в китайской образовательной практике / Л. Ли // Bulletin of Art and Education. – 2025. – № 8. – С. 226-230.

12. Ли Линьсун. Об использовании коуч-технологий при обучении музыкальному искусству студентов из КНР / Л. Ли // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 5-2. – С. 758-763.
13. Ли Линьсун. Использование коуч-технологии в процессе формирования эмоционального интеллекта студентов-духовиков из КНР : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ли Линьсун. – Санкт-Петербург, 2021. – 24 с.
14. Аврамкова, И. С. Образовательный потенциал университетского пространства в формировании компетенций актерского искусства / И. С. Аврамкова, Т. В. Иванилова // Человеческий капитал. – 2014. – № 12(72). – С. 81-83.
15. Бровкина, Я. И. Методика развития полифонического мышления учащихся на основе интонационного анализа темы (на материале фуги И. С. Баха с использованием межстилевых параллелей) / Я. И. Бровкина, Е. А. Мыльникова // Научное мнение. – 2025. – № 11. – С. 121-126.
16. Иванилова, Т. В. Некоторые особенности художественно-творческого мышления В. А. Гаврилина / Т. В. Иванилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 120. – С. 237-243.
17. Аврамкова, И. С. Конкурсы, мастер-классы, челленджи как формы творческой программы Worldskills по специальностям укрупненной группы "музыкальное искусство" / И. С. Аврамкова, Т. В. Иванилова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 257-266.
18. Кузнецова, Е. О. Актуальность и теоретико-методологические основы исследования подготовки китайских студентов-музыкантов к освоению российского детского вокального репертуара / Е. О. Кузнецова, Я. Юй // Человеческий капитал. – 2023. – № 6(174). – С. 237-242.
19. Кузнецова, Е. О. Тяньцзиньская консерватория музыки как социокультурный феномен: к истокам формирования традиций музыкально-педагогического образования в Китае / Е. О. Кузнецова, Т. Ли // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 6-2. – С. 79-89.
20. Кузнецова, Е. О. Проблема музыкально-педагогической профильной ориентации учащихся в современной теории и практике музыкального образования / Е. О. Кузнецова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 293-297.

Чжан Сяохан
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Zhang Xiaohang
Postgraduate student
The Herzen State Pedagogical University

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЕРНОГО РЕПЕРТУАРА В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ КИТАЯ

Аннотация. Статья посвящена специфике претворения в практике китайских театров европейской оперы. Автором прослеживаются особенности трактовки искусства *belcanto* в условиях местной сцены, определяются особенности артикуляции, дыхания, дикции и техники работы резонаторов. На материале исследований китайских ученых (Сяо Юэ, Сунь Тао, Чжан Юань, Ван Чуаньюэ) обозначаются пути развития на китайской почве итальянской вокальной школы, доказывается, что она формирует фундаментальные основы техники китайских исполнителей, одновременно допуская адаптацию нотного текста в соответствии с языковыми и стилистическими особенностями китайской традиции.

Ключевые слова: *belcanto*, европейская опера, китайская техника пения.

FEATURES OF INTERPRETATION OF THE EUROPEAN OPERATIC REPERTOIRE IN CHINA'S MUSICAL CULTURE

Abstract. This article explores the specifics of European opera performance in China, tracing the nuances of bel canto interpretation in the local context, including articulation techniques, breathing, diction, and resonator work. Using research by Chinese scholars (Xiao Yue, Sun Tao, Zhang Yuan, and Wang Chuanyue), it traces the development of the Italian school in China, demonstrating that it forms the fundamental foundations of Chinese performers' vocal technique while simultaneously allowing for the adaptation of musical notation to suit the linguistic and stylistic characteristics of Chinese opera.

Keywords: Bel canto, European opera, Chinese vocal technique.

За последние десятилетия европейская оперная традиция в Китае – прежде всего техника итальянского *belcanto* – переживает фазу осознанной адаптации на почве китайского сценического пространства. Это не просто заимствование техники как «международного стандарта», а систематизированная работа над постановкой дыхания, дикции и резонаторных моделей под сложную тональную природу китайского языка. Постановки итальянских опер ориентированы на локальную сценическую акустику и ожидания местной аудитории. В корпусе публикаций современных китайских ученых, таких как Сяо Юэ [4,5], Сунь Тао [2], Чжан Юань [6], Ван Чуаньюэ [1] прослеживается определенный вектор рассмотрения данной тенденции: обозначаются пути изменения артикуляции при переводе текстов на китайский язык, что неминуемо влечет за собой изменения техники *belcanto*; в связи с этим поиски артикуляционно-резонаторных решений, позволяющих сохранить кантилену и тембровую устойчивость при иной слоговой структуре и силлабике китайского текста приводят к необходимости пересмотра нотного текста [3].

Для понимания специфики адаптации традиции оперного пения *belcanto* в Китае необходимо проследить возможные варианты трактовки его неизменных базовых

принципов. В научной литературе к основным признакам итальянской вокальной школы относят: дыхательную опору с участием диафрагмы и постоянным воздушным потоком, низкое положение гортани при активном мягком небе, плавное кантиленное легато, контролируемое вибрато, использование головных и грудных резонаторов для усиления тембровых характеристик голоса и использование дикции с целью поддержания непрерывного ведения фразы [5, с. 5].

Эти базовые характеристики при переносе на почву китайского исполнительского искусства становятся особенно важны, из-за тонально-слоговой природы китайского языка существенно меняется техника пения *belcanto*. Певцу КНР, имеющему установившиеся артикуляционные привычки, нужно решать в процессе пения одновременно три основные задачи: сохранять тоновые контуры произнесения текста при пении, избегать нарушения плавности фразы из-за слишком резких согласных и не терять точности резонаторного звучания при произнесении ретрофлексных и аспирированных согласных.

В русской вокальной педагогике такие проблемы обычно решаются выделением гласных как главных носителей звука, в китайском языке эта задача усложняется, потому что гласная должна не только органично вплетаться в музыкальную линию, но и одновременно передавать тоновое значение слова. Практическое решение данной проблемы включает в себя удлинение гласных, несущих важную тоновую нагрузку, смягчение атак согласных, перенос акцента артикуляции на фазу окончания звука и интеграцию согласных в дыхательную опору для минимизации разрушения легато [1, с. 77].

Для определения на практике основных принципов интеграции элементов *belcanto* на почве китайского музыкального искусства обратимся к анализу китайской художественной песни. Исследование специфики вокального стиля песни «Лунная ночь среди цветов на весенней реке» (кит. «春江花月夜») позволяет сделать вывод о синтезе европейской и китайской школы: важные гласные удлиняются и поддерживаются равномерным дыханием, а согласные произносятся мягко, без резких атак. Тем самым тембр выравнивается на протяжении всей фразы, что помогает сохранить плавность и стиль кантилены [2, с. 130]. Таким образом смягчение ретрофлексных согласных китайского языка в пении способствует унификации тембровых характеристик голоса и может улучшить фразировку и динамическую выразительность, не снижая разборчивости текста. Это возможно при условии точной настройки гласных по формантам и аккуратной артикуляции согласных.

Другой линией преломления традиции *belcanto* становится принцип ассимиляции европейского вокального репертуара. Владение особенностями произношения и артикуляции в данном случае становится не только техническим требованием, но и важным маркером стилистической аутентичности, позволяющим исполнителю достоверно передать характерные черты национальных вокальных школ и традиций. В то же время, в китайской сценической практике, где европейские произведения исполняются для аудитории, чаще всего, не владеющей иностранными языками, возникает необходимость в особенно четкой и ясной артикуляции. Это требуется для обеспечения полного понимания слушателем художественного содержания произведения и развития драматического действия. Такая установка поддерживается как профессиональными критиками, анализирующими качество исполнения, так и широкой публикой, для которой высокая степень четкости дикции становится важным критерием оценки вокального мастерства и сценической выразительности.

Чрезмерная артикуляция может привести к нарушению плавности фразы и снижению качества тембра. Поэтому, существует модель «произношения на опоре», признанная в вокальной педагогике оптимальной для исполнения европейской оперы [1, с. 77]. В таком случае баланс между музыкальной выразительностью и фонетической

разборчивостью текста при помощи протяженности гласных звуков позволяет поддерживать кантиленту и целостность музыкальной фразы, минимизируя артикуляционный импульс при произнесении согласных и сохраняя контролируемое вибрато и опору на диафрагмально-реберное дыхание.

Среди основных артикуляционно-резонаторных моделей, которые используются в китайской практике, следует выделить несколько устойчивых параметров регулирования техники вокального звукоизвлечения, позволяющие передать специфичность традиций итальянской оперной школы на почве китайского исполнительского искусства. Важную роль играет формирование так называемого резонаторного «купола» – особой высокой позиции неба, при которой основной акцент идет на верхнюю форманту, позволяя певцу выразительно и свободно звучать в верхнем регистре. При этом большое значение придается мягкой атаке звука, то есть плавному началу фразы, что предполагает согласование дыхания еще до начала пения и минимизацию резких взрывных согласных. Аналогично итальянской вокальной технике, китайские исполнители широко используют принцип резонаторного пения, основанный на использовании головных и грудных резонаторов. Однако, в китайской вокальной технике особое внимание уделяется высокой певческой позиции, когда звук направляется «в маску». Такой прием помогает сделать голос более легким и полетным.

Особое внимание китайские певцы уделяют сохранению мягкого неба и спокойного положения корня языка для мобильности артикуляции. Такой баланс позволяет даже при исполнении сложных согласных (ретрофлексных и апикальных) не разрушать вертикальную опору звука и не делать тембр тусклым или закрытым. При исполнении европейского репертуара на китайской сцене, данные вокальные установки позволяют сохранить привычный для итальянской оперы баланс между протяженной кантиленой, свободным ритмическим движением (*rubato*) и четкой дикцией. Однако присутствует определенный риск – стремление к «идеально красивому спектру» может стать самоцелью, что несет за собой ущерб художественной правде, сценической красочности исполнения [5, с. 191]. Современные исследования о значении *belcanto* для китайской музыкальной системы отмечают, что в широком контексте, влияние итальянской техники на китайскую оперу оценивается преимущественно как положительное с точки зрения профессионального исполнительского мастерства. [6, с. 5]. Внедрение элементов *belcanto* способствует совершенствованию устойчивости дыхательного аппарата, расширению вокального диапазона, усилению силы и выносливости голоса, а также стабильности и выразительности тембра. Данные качества приобретают особую значимость в условиях современной сцены, где требования к вокальному мастерству постоянно возрастают.

Исследователи отмечают, что механическое перенесение всех элементов западной вокальной школы на китайскую почву не всегда оправдано. Прямая ассимиляция европейских идеалов тембра, плотности вибрато и декламационной манеры может вступать в противоречие с устоявшимися формами традиционных китайского сценического искусства. В китайской опере исторически преобладают другие резонансные установки – в частности, в ней главенствует носовой и фронтальный резонанс, отличная от европейской динамическая шкала, а также специфическая речитативность, формирующая уникальную выразительность исполнения. Данные особенности тесно связаны с эстетикой, культурной традицией страны и оправдываются ожиданиями аудитории.

В связи с этим оптимальным подходом считается дифференцированное внедрение элементов бельканто: целесообразно сохранять универсальные принципы, как разумное использование дыхания, чёткая координация вокальных регистров и основа кантиленной линии, которые способствуют качеству и выразительности исполнения. Также, не следует внедрять единый тембровый «каркас» или стремиться к полной унификации звучания, если

жанровые нормы и стилистические требования китайской оперы предполагают иную тембровую палитру и иную манеру подачи голоса.

Влияние *belcanto* на китайское вокальное искусство проявляется не только на уровне технического совершенствования, оно влияет на уникальные черты национального сценического искусства. С целью сохранения аутентичности жанровых границ интегрирование достижений западной вокальной школы не должно нарушать самобытность традиционных форм, обеспечивая гармоничное развитие современной китайской оперы [6].

С практической точки зрения, анализируемые источники позволяют сформировать последовательный и структурированный план для китайских вокалистов, работающих как с европейским репертуаром, так и с китайским текстом в технике бельканто. Такой подход охватывает все ключевые аспекты вокального мастерства, начиная от дыхательной поддержки, заканчивая воплощения произведения на сцене.

Исторический контекст, реконструируемый на основе обзора эволюции итальянской вокальной школы от ранних форм до современных методик, подтверждает, что открытость межкультурному обмену и технологическая прозрачность эпохи XXI в. способствуют формированию своеобразной «гибридной нормы». В рамках этой нормы *belcanto* выступает как техническая структура, которая дополняется артикуляционно-резонаторными адаптациями, учитывающими специфику китайской фонетики и сценической практики [5, с.192].

Современный подход к обучению китайских вокалистов технике *belcanto* не ограничивается простым копированием европейских стандартов, а предполагает глубокую интеграцию западных технических принципов с национальными особенностями языка и традиций. Это обеспечит высокий уровень исполнительского мастерства, способствуя развитию индивидуального стиля и позволяя создавать новые формы вокального искусства, соответствующие требованиям мировой практики.

На основании вышеизложенного, можно сформулировать следующий вывод: итальянское *belcanto* в современной китайской вокальной практике выступает одновременно как нормативная основа и как гибкое пространство для адаптации, задавая базовые технические и эстетические стандарты, но в процессе освоения и исполнения неибежно подвергается модификации с учетом специфики китайского языка и требований национальных жанров.

Устойчивый исполнительский результат достигается за счет артикуляционно-резонаторного синтеза, где каждая вокальная составляющая играет важную роль в формировании выверенного ровного звучания. Гласные звуки становятся носителями кантилены и тональной выразительности, определяя плавность и музыкальность фразы, а согласные обеспечивают разборчивость текста и ритмическую четкость артикуляции. Но обе эти группы звуков интегрируются в единую опорную воздушную струю, что позволяет сохранить целостность легато и избежать разрывов в вокальной линии.

Особое значение приобретает тональная природа китайского языка, где изменение тона может радикально менять смысл слова. Кроме того, многие согласные в китайском языке требуют значительных мышечных усилий при артикуляции, что создает дополнительные сложности для вокалистов. В связи с этим необходима продуманная формантная стратегия: исполнитель должен осознанно распределять моменты атаки и отпускания звука (релизы), чтобы не нарушать плавность легато и поддерживать стабильность кантилены.

С педагогической точки зрения наиболее эффективными оказываются методы, связанные с визуализацией акустических процессов. Важную роль играет также систематическая отработка дикции на оригинальных языках репертуара, что способствует

развитию гибкости артикуляционного аппарата и повышает уровень исполнительской культуры.

Тем самым при работе с формами китайского оперного искусства оправдан избирательный подход к внедрению принципов *belcanto*. В данном контексте наиболее полезными оказываются техники, связанные с умеренным расходованием дыхания и поддержанием устойчивого тембра, поскольку они универсальны и способствуют профессиональному росту вокалиста. В то же время такие характеристики, как идеальный тембр и особенности вибрато, должны классифицироваться в соответствии с жанровыми нормами и конкретными сценическими задачами, чтобы не нарушать стилистическую целостность традиционной китайской оперы [1; 3; 5].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что итальянское бельканто в современной китайской вокальной школе функционирует как двуединая система: с одной стороны, оно представляет собой устойчивый набор технических принципов, таких как крепкая дыхательная опора, плавная кантилена, четко артикулированные гласные, формирующие необходимый формантный состав, и создание резонансного «купола», с другой стороны –*belcanto* становится гибким пространством для осознанных адаптаций, обусловленных тональной природой китайского языка и требованиями местной сценической акустики [7].

Практика исполнения китайской художественной песни подтверждает, что удлинение гласных, несущих тональную нагрузку, использование микродыхания на границах между слогами, а также тщательно отработанная артикуляция позволяют сохранить плавность вокальной линии, обеспечив при этом разборчивость текста. В отношении национальной оперной традиции оправдан избирательный перенос принципов *belcanto*. Сохраняются такие универсальные качества, как экономное расходование дыхания, согласованная работа вокальных регистров и плавная кантилена. В то же время параметры тембра и вибрато адаптируются под жанровые нормы, что позволяет избежать стилистической унификации и поддерживать культурную идентичность национальной сцены. В результате складывается своеобразная «гибридная норма» – техническая структура *belcanto*, обогащенная артикуляционно-резонаторными решениями, учитывающими тонально-слоговую специфику китайской речи и особенности местной сценической практики, способствует повышению исполнительских стандартов, расширяет выразительные возможности и формирует методическую основу для дальнейшего развития вокального искусства в Китае. При этом сохраняется баланс между глобальной европейской традицией и национальной самобытностью, что является важнейшим условием успешного развития современной вокальной школы страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Чуаньюэ. Исследование влияния бельканто на китайскую оперу // Художник. – 2025. –№ 8. – С. 77–79.
2. Сунь Тао. Применимость бельканто в исполнении китайских художественных песен: на примере «Чунцзянь хуа юэ е» («Весенняя река в лунную ночь») // Вестник Хэйхэского института. – 2025. – № 4. – С. 129–132.
3. Яковенко Ю.Ю., Ли Исюань. Китайское национальное вокальное искусство в контексте межкультурного взаимодействия // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2026. – №1. – С. 124–136.
4. Сяо Юэ. Педагогическое исследование выражения звуко-ритмической эстетики китайской классической поэзии в бельканто // Китайское этническое обозрение. – 2025. – № 8. – С. 121–123.

5. Сяо Юэ. Историческая преемственность итальянского бельканто и исследование современной педагогической системы // Голоса Хуанхэ. – 2025. – № 20. – С. 190–193.
6. Чжан Юань. Роль бельканто в современной музыкальной культуре и его развитие // Современная музыка. – 2025. – № 8. – С. 4–6.
7. Кузнецова Е.О., Юй Я. Актуальность и теоретико-методологические основы исследования подготовки китайских студентов-музыкантов к освоению российского детского вокального репертуара // Человеческий капитал. – 2023. – №6 (174). – С. 237–242.

Ван Чи
аспирант
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 1263231761@qq.com
Научный руководитель - кандидат искусствоведения, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
Е. А. Александрова

Wang Chi
Graduate student
The Herzen State Pedagogical University
Scientific supervisor - Candidate of Art History, Associate Professor
The Herzen State Pedagogical University
E. A. Alexandrov

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ФОРМИРОВАНИЯ КИТАЙСКОЙ «НОВОЙ ВОЛНЫ» В МУЗЫКЕ 1980-Х ГОДОВ

Аннотация. В данной статье охарактеризованы исторические предпосылки и культурный контекст возникновения и становления китайской музыкальной «Новой волны» 1980-х годов XX века. Рассмотрены социально-политические трансформации Китая после завершения Культурной революции, реализация политики реформ и открытости, либерализация культурной сферы, возрождение национальных художественных традиций и активное освоение западного современного композиторского опыта. Проведен анализ факторов, обусловивших отход молодых китайских композиторов от канонов социалистического реализма, формирование оригинального музыкального языка и организацию глубинного диалога традиционной китайской и европейской музыкальной культуры. Определено общекультурное и художественное значение движения «Новой волны» для эволюции современной китайской академической музыки, интеграции национального искусства в мировое художественное пространство и сохранения культурной идентичности Китая.

Ключевые слова: китайская музыка XX века; музыкальная «Новая волна»; композиторское творчество; культурная модернизация; межкультурный диалог; реформы и открытость КНР.

HISTORICAL PRECONDITIONS AND CULTURAL CONTEXT OF THE FORMATION OF THE CHINESE “NEW WAVE” IN MUSIC OF THE 1980S

Abstract. The article is devoted to a comprehensive study of the historical preconditions and cultural context of the emergence and development of the Chinese “New Wave” in music of the 1980s. It examines the socio-political transformations in China after the end of the Cultural Revolution, the implementation of the reform and opening-up policy, the liberalization of the cultural sphere, the revival of national artistic traditions, and the active assimilation of Western contemporary compositional experience. The paper analyzes the factors that led young Chinese composers to move away from the canons of socialist realism, form an original musical language, and conduct a deep dialogue between traditional Chinese and European musical culture. The

general cultural and artistic significance of the “New Wave” movement for the evolution of modern Chinese academic music, its integration into the global artistic space, and the preservation of national cultural identity is determined.

Keywords: Chinese music of the 20th century; musical “New Wave”; compositional creativity; cultural modernization; cross-cultural dialogue; reforms and opening-up of the People's Republic of China

1980-е годы занимают ключевое место в истории современного Китая, знаменуя собой радикальный разрыв с предшествовавшими десятилетиями идеологической жесткости и культурной изоляции. Это десятилетие стало поворотным этапом в социальном, политическом и культурном развитии Китайской Народной Республики, когда страна встала на путь масштабной модернизации и открытости внешнему миру. Завершение десятилетней Культурной революции (1966–1976) положило конец тотальному государственному контролю над сферой культуры, строгой цензуре и унификации художественных форм, длительное время сдерживавшим развитие музыкального искусства.

Переход к политике реформ и открытости, инициированный в 1978 году, создал принципиально новые условия для функционирования художественного творчества. Музыкальная культура вышла из затяжного застоя, а молодые композиторы получили возможность освободиться от десятилетиями господствовавших идеологических догм социалистического реализма. Именно в этой атмосфере духовного раскрепощения и творческой свободы оформилось самостоятельное художественное явление – китайская музыкальная «Новая волна».

Данное движение объединило поколение прогрессивных молодых композиторов, ставших реформаторами национальной композиторской школы: Чэнь Циган, Тан Дун, Е Сяоган, Цю Сяосун и других. Они поставили перед собой задачу обновления языка китайской академической музыки, соединив богатейшие традиции национальной музыкальной культуры с новейшими достижениями западного авангардного искусства.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, ощущается недостаток комплексных русскоязычных работ, посвященных социокультурным истокам и художественным особенностям китайской «Новой волны». Большинство существующих трудов представляют собой либо фрагментарные статьи, либо исследования на китайском и английском языках. Во-вторых, феномен «Новой волны» имеет ключевое значение для понимания процессов культурной модернизации Китая второй половины XX века, механизмов взаимодействия восточной и западной художественных систем, а также формирования новой национальной культурной идентичности. В-третьих, изучение данного музыкального движения позволяет выявить универсальные закономерности развития академической музыки в странах, переживающих переход от идеологической изоляции к открытости и плюрализму.

Цель статьи состоит в раскрытии комплекса исторических предпосылок и особенностей культурного контекста, определивших формирование китайской музыкальной «Новой волны» 1980-х годов, анализе взаимодействия национальных музыкальных традиций и западного авангардного творчества в произведениях композиторов этого направления, а также определении художественных особенностей и социокультурного значения китайской новой музыки рассматриваемого периода. В данной статье охарактеризованы постреволюционные социально-политические процессы в Китае как база культурных преобразований и определены последствия либерализации культурной политики и расширения международного художественного обмена для развития китайской музыки. В работе проанализирована роль возрождения национального музыкального наследия в формировании «Новой волны», раскрыты особенности синтеза традиционных

китайских и современных европейских композиторских практик в творчестве представителей движения, а также оценены общественный резонанс и дальнейшее влияние «Новой волны» на эволюцию китайской академической музыки.

Методологическую основу исследования составляют историко-генетический, компаративный, культурологический и системный подходы, позволяющие рассмотреть музыкальный феномен в широком социокультурном контексте, проследить его генезис и выявить его специфические черты.

Основной исторической предпосылкой появления новой музыки стала смена государственного политического курса Китая после 1976 года. Период Культурной революции сопровождался тотальным контролем над культурной сферой, жесткой цензурой и репрессиями в отношении представителей интеллигенции.

Экспериментальные виды искусства были запрещены, изучение западной классической и современной музыки, а также традиционных национальных культурных памятников было строго ограничено. Музыкальное творчество подчинялось жестким канонам социалистического реализма и выполняло преимущественно идеологическую и пропагандистскую функции [7]. Композиторы были вынуждены создавать произведения, прославляющие политический режим, трудовые достижения народа и идеи коммунизма. Любые отступления от установленных норм рассматривались как идеологически вредные и преследовались.

С 1976 года, после окончания Культурной революции, в стране начались постепенные изменения в культурной политике. Ключевым моментом стал 1978 год, когда КНР перешла к реализации программы экономических и социальных реформ, а также политики внешней открытости. Эти преобразования коснулись и сферы культуры: была смягчена цензура, восстановлена работа высших музыкальных учебных заведений, возобновлена деятельность творческих союзов и концертных организаций. Отмена репрессивных мер в сфере культуры позволила профессиональным музыкантам вернуться к полноценной творческой и научной деятельности [1]. Молодое поколение композиторов получило право на свободный выбор эстетических ориентиров и отказ от навязанных идеологических нормативов. Именно эти политические изменения создали объективные условия для преодоления художественного застоя и возникновения альтернативных творческих направлений, одним из которых стала музыкальная «Новая волна».

Либерализация культурной политики в 1980-е годы выразилась в ряде конкретных мер, которые кардинально изменили ситуацию в музыкальной сфере. Во-первых, были отменены многие ограничения на репертуар: композиторы получили право создавать произведения, не связанные с идеологическими задачами. Во-вторых, возобновились приемы в высшие музыкальные учебные заведения – Центральную консерваторию в Пекине, Шанхайскую консерваторию и другие, где снова стали преподавать классическую и современную музыку. В-третьих, возобновились концерты, фестивали и конкурсы молодых композиторов, которые давали платформу для презентации экспериментальных работ. В-четвертых, были сняты запреты на публикацию музыкальных произведений и научных работ, посвященных современной музыке. Все это способствовало формированию новой творческой среды, свободной от идеологического диктата. Молодые композиторы, выросшие после Культурной революции, остро ощущали необходимость обновления музыкального языка. Они не хотели следовать устаревшим канонам социалистического реализма и стремились найти новые формы выражения, соответствующие духу времени. Именно это поколение стало ядром движения «Новой волны», которое заявило о себе как о самостоятельном художественном направлении.

Важнейшей предпосылкой модернизации китайской музыки стало активное развитие международных культурных связей в 1980-е годы. После многолетней изоляции

национальная художественная среда получила доступ к печатным изданиям, аудиозаписям и концертным программам западной современной музыки XX века. Китайские композиторы и музыковеды впервые в полном объеме познакомились с наследием Новой венской школы (Арнольд Шенберг, Антон Веберн, Альбан Берг), принципами сонористики, алеаторики, электронной музыки и полистилистики. Изучение творчества Карлхайнца Штокхаузена, Пьера Булеза, Джона Кейджа и других представителей европейского и американского авангарда стало мощным творческим импульсом для молодых китайских авторов [5]. Они освоили новые композиторские техники: отказ от тональной системы, расширение тембровых возможностей инструментов, использование нетрадиционных приемов звукоизвлечения, алеаторику и полистилистику. Эти знания позволили им отойти от традиционных для китайской музыки середины XX века форм и найти собственный оригинальный путь.

Расширение международных связей проявилось не только в получении информации, но и в реальных контактах. Зарубежные гастроли западных музыкантов и оркестров, международные музыкальные фестивали в Китае и стажировки китайских специалистов за границей способствовали быстрому освоению современных композиторских практик [6]. Многие молодые композиторы «Новой волны» прошли стажировки в европейских и американских музыкальных центрах, где работали с известными композиторами-авангардистами. Они участвовали в международных фестивалях современной музыки, где их работы звучали вместе с произведениями западных авторов. Это позволило китайской новой музыке выйти за национальные границы и стать частью мирового художественного процесса. Международный обмен дал молодым композиторам возможность понять место китайской музыки в мировом контексте, осознать ценность национальных традиций и одновременно освоить новейшие художественные тенденции. Результатом стал синтез восточного и западного опыта, ставший основой творчества «Новой волны».

Параллельно с освоением западного художественного опыта в китайском обществе сформировался устойчивый интерес к собственной традиционной культуре. В период Культурной революции традиционное искусство подвергалось гонениям: многие памятники музыкальной культуры были уничтожены, исполнители традиционной музыки репрессированы, а изучение национальных традиций было запрещено. После 1976 года началось массовое возрождение этнического и классического наследия. Исследователи и исполнители активно восстанавливали народную музыку национальных меньшинств Китая, инструментальные традиции гуцинь, пипа, эрху, чжэн и других национальных инструментов, а также философские основы древней китайской музыки, связанные с даосизмом и конфуцианством. Композиторы «Новой волны» активно включались в этот процесс. Они не ограничивались формальным цитированием народных мелодий, как это было характерно для официальной музыки предыдущих десятилетий, а глубоко изучали ладовую организацию, тембровую специфику и образное наполнение традиционной музыки Китая [8].

Особенностью творчества композиторов «Новой волны» стало не внешнее использование народных тем, а глубокое проникновение в эстетику традиционной китайской музыки. Они изучали принципы построения мелодии, специфику тембрового мышления, связь музыки с природой и философскими идеями. Эти элементы стали органической частью их композиторского языка. Композиторы использовали тембры национальных инструментов в сочетании с европейским оркестром, применяли ладовые системы традиционной китайской музыки вместо европейской тональной системы, отражали в своих произведениях образы природы и философии Древнего Китая. Такой подход позволил им создать музыку, которая была современной и соответствовала мировым художественным тенденциям, но при этом сохраняла ярко выраженную национальную

идентичность. Органическое сочетание древних национальных традиций и современных европейских композиторских практик стало фундаментальной чертой нового музыкального движения.

Культурный контекст 1980-х годов определялся атмосферой общественного духовного освобождения. Китайское общество переживало период переоценки идеологических ценностей, критики последствий Культурной революции и активного обсуждения проблем индивидуального творческого самовыражения. В гуманитарной среде распространялись идеи эстетического плюрализма и свободы художественного творчества [4]. Это коснулось всех видов искусства – литературы, изобразительного искусства, театра и, конечно, музыки. Для музыкального искусства данный процесс означал окончание обязательной идеологизированности творчества и переход к глубокому личностному авторскому высказыванию. Композиторы перестали быть просто исполнителями государственной идеологии и стали свободными творцами, выражающими свои собственные мысли, чувства и переживания.

Композиторы «Новой волны» ставили перед собой задачу формирования оригинального музыкального языка, отражающего сложность современного мировоззрения. Они отказывались от классической тональной системы, расширяли тембровые возможности академических и традиционных инструментов, использовали нетрадиционные приемы звукоизвлечения [3]. Эксперименты с тембром, ритмом, динамикой стали основой их творчества. Они создавали произведения, которые звучали совершенно по-новому – не как традиционная китайская музыка и не как простое подражание западному авангарду. Это была оригинальная синтетическая музыка, в которой сочетались восточная мудрость и западное новаторство.

Ключевой особенностью культурной среды эпохи стало интенсивное взаимодействие между восточной и западной художественными системами. Новая китайская музыка формировалась в условиях взаимного влияния традиционной восточноазиатской и европейской академической культур. В отличие от упрощенного механического соединения народных мотивов и европейской гармонии, характерного для музыки середины XX века, представители «Новой волны» реализовали глубинный художественный синтез. В их произведениях сонорные и посттональные техники сочетаются с ладовыми принципами китайской народной музыки, электронные звуковые эксперименты дополняются самобытными тембрами национальных инструментов [2]. Композиторы не просто соединяли разные элементы, а создавали целостное художественное произведение, в котором восточные и западные черты сливаются в единое целое. Данный подход позволил китайской современной музыке интегрироваться в мировое художественное пространство, сохранив при этом национальную культурную идентичность.

Появление экспериментального композиторского творчества спровоцировало широкую дискуссию в среде музыковедов и художественных критиков Китая. Общество разделилось на два лагеря: консервативный и прогрессивный. Консервативная часть специалистов критиковала новое поколение за отход от реалистических канонов, увлечение западным авангардом и отрыв от народных традиций. Они считали, что такая музыка непонятна широкой аудитории и не выполняет важных общественных функций. Прогрессивные исследователи и деятели культуры, напротив, отмечали необходимость культурной модернизации и обновления национального музыкального языка [12]. Они поддерживали молодых композиторов, считая их движение важным шагом в развитии китайской музыки.

Организационным оформлением движения стали всекитайские встречи и концертные показы молодых авторов середины 1980-х годов. Композиторы объединялись, организовывали концерты своих работ, обсуждали творческие задачи и перспективы.

Ключевым событием стала Уханьская музыкальная конференция 1985 года, на которой были представлены лучшие работы молодых композиторов. Эта конференция закрепила статус «Новой волны» как самостоятельного и влиятельного направления в современной китайской музыке. После этого движение получило официальное признание и широкую известность в Китае и за рубежом.

Формирование китайской музыкальной «Новой волны» 1980-х годов является закономерным историческим процессом, обусловленным комплексом внешних и внутренних факторов. К основным историческим предпосылкам относятся завершение Культурной революции, либерализация государственной культурной политики, реализация реформ и политики открытости, расширение международных художественных связей и массовое возрождение национального музыкального наследия. Культурный контекст эпохи определялся духом общественного духовного освобождения, переоценкой эстетических ценностей, активным межкультурным диалогом и поиском новой творческой идентичности. Композиторы «Новой волны» преодолели многолетнюю культурную изоляцию, создали сбалансированный синтетический музыкальный язык, объединяющий достижения мирового авангарда и многовековые традиции китайской культуры. Музыкальная «Новая волна» стала поворотным этапом модернизации китайского художественного пространства, заложила теоретические и практические основы для дальнейшего развития национальной композиторской школы и укрепила ее международный авторитет. Творчество композиторов этого направления остается актуальным и сегодня, являясь примером успешного синтеза национальных традиций и мирового художественного опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Л. Музыка Китая 1949–1989: традиции и модернизация. М.: Музыка, 2005. 328 с.
2. Чэнь Ц. Новая волна в китайской музыке 1980-х: истоки и культурный контекст. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. 215 с.
3. Чэнь Ц. Китайская «новая музыка»: размышления композитора // Народная музыка. 1986. № 5. С. 12–18.
4. Цзюй Ци (Ju Qihong). Новая история китайской музыки (1949–2000). Чанша: Хунаньское художественное издательство, 2002. С. 3, 15, 18, 126–127.
5. Гао Х. Техники Новой венской школы и традиции китайской инструментальной музыки // Музыка и время. 1989. № 12. С. 34–39.
6. Чжан С. Становление электронной музыки в Китае на рубеже 1980-х годов // Организованный звук. 2022. Т. 27, № 2. С. 112–126.
7. Цзюй Ц. История новой китайской музыки (1949–2000). Чанша: Хунаньское художественное издательство, 2002. 412 с.
8. Лян М. Современная китайская музыка 1949–1989. Пекин: Изд-во Пекинского института радио и телевидения, 1993. 286 с.
9. Wang Jing. New Music in China: 1980s–1990s. Honolulu: University of Hawaii Press, 2003. 298 p.
10. Liu Y. Catching Up with the West? Modernist techniques in early Chinese experimental music // Organised Sound. 2022. Vol. 27, № 3. Pp. 245–258.
11. Чжан С. Трансформации музыкальной культуры Китая в эпоху реформ // China.org.cn. 2008. URL: http://www.china.org.cn/china/reform-opening-up/2008-12/08/content_16913666_2.htm (дата обращения: 25.04.2026)
12. Ван А. Тенденции развития музыкального творчества Китая в условиях открытости // Вестник Центральной консерватории Китая. 1998. № 4. С. 23–31.

Цай Хунту
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский государственный академический художественный институт им. В.И. Сурикова при Российской академии художеств»

Cai Hongtu
Graduate student
Moscow State Academic Art Institute named after V.I. Surikov at the Russian Academy of Arts

ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОИЗВОДСТВЕННЫЙ ПРОЦЕСС КСИЛОГРАФИИ В СУЧЖОУ XVIII ВЕКА

Аннотация. В статье исследуются технико-технологические особенности и производственные процессы ксилографии в Сучжоу XVIII века. Предмет исследования – система организации производства, технологические инновации и художественные достижения сучжоуских мастерских. Научная новизна работы заключается в комплексном анализе производственной системы сучжоуских мастерских, выявлении уникальных технологических приёмов и их влияния на развитие китайского искусства. В частности дан краткий исторический обзор возникновения и развития Сучжоу как особого производственного центра в Китае, исследованы этапы создания ксилографической продукции, традиционные и новые техники в работе сучжоуских мастеров, которые обеспечивали возможность массового производства и продажи произведений искусства как на территории Китая, так и в других странах мира, особенно в Японии, странах Юго-Восточной Азии, а затем в Европе. Методология исследования основана на анализе исторических источников, сохранившихся произведений искусства и документации того периода. Особое внимание уделяется изучению производственных процессов и технологических особенностей. Исследование показало, что Сучжоу стал ведущим центром ксилографии в Китае благодаря развитой системе разделения труда, инновационным техническим решениям и высокому качеству продукции. Мастера внедрили линейную перспективу, перекрёстную штриховку и светотеневую моделировку форм, что значительно расширило выразительные возможности гравюры. Исследование демонстрирует, как эффективное сочетание традиционных методов с инновационными подходами позволило достичь высокого уровня мастерства. Анализ производственного процесса показал высокую степень организованности сучжоуских мастерских. Каждый этап создания гравюры выполнялся высококвалифицированными мастерами, что гарантировало превосходный результат. Результаты исследования подтверждают, что сучжоуская школа ксилографии создала уникальную производственную модель, обеспечившую массовое производство высококачественных гравюр, которые получили признание как в Китае, так и за его пределами.

Ключевые слова: сучжоуская ксилография, производственный процесс печати, гравюрное искусство, линейная перспектива, художественная техника, китайская графика, художественное производство, китайская гравюра, гравюра Сучжоу, искусство 18 века.

TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL FEATURES AND PRODUCTION PROCESS OF WOODCUT IN SUZHOU XVIII CENTURY

Abstract. This article examines the technical and technological characteristics and production processes of woodblock printing in 18th-century Suzhou. The research focuses on the production organization system, technological innovations, and artistic achievements of Suzhou workshops. The scientific novelty of this work lies in its comprehensive analysis of the production system of Suzhou workshops, identifying unique technological techniques and their influence on the development of Chinese art. Specifically, it provides a brief historical overview of the emergence and development of Suzhou as a unique production center in China, examining the stages of woodblock printing production, traditional and new techniques employed by Suzhou craftsmen, which enabled the mass production and sale of works of art both within China and internationally, particularly in Japan, Southeast Asia, and later in Europe. The research methodology is based on an analysis of historical sources, surviving artworks, and documentation from the period. Particular attention is paid to the study of production processes and technological characteristics. The study demonstrates that Suzhou became a leading center of woodblock printing in China thanks to a developed division of labor, innovative technical solutions, and high-quality products. Masters introduced linear perspective, cross-hatching, and chiaroscuro modeling of forms, significantly expanding the expressive potential of woodblock prints. The study demonstrates how the effective combination of traditional methods and innovative approaches enabled a high level of craftsmanship. Analysis of the production process revealed a high degree of organization in Suzhou workshops. Each stage of woodblock printing was performed by highly skilled artisans, guaranteeing excellent results. The study's findings confirm that the Suzhou School of Woodblock Printing developed a unique production model that enabled the mass production of high-quality woodblock prints, which have earned recognition both in China and abroad.

Keywords: Suzhou xylography, printing production process, engraving art, linear perspective, artistic technique, Chinese graphics, artistic production, Chinese engraving, Suzhou engraving, 18th-century art.

Введение

Исследование технико-технологических особенностей ксилографии – значимый аспект изучения развития китайского искусства XVIII века. Изначально ксилография выполняла преимущественно утилитарные функции, служа инструментом для тиражирования текстов и религиозных изображений. Однако по мере совершенствования техники она начала обретать самостоятельную художественную ценность, превращаясь в полноценное искусство.

Особого внимания заслуживает развитие ксилографии в Сучжоу, который в XVIII веке стал одним из ведущих центров этого искусства в Китае. Актуальность исследования обусловлена тем, что изучение технико-технологических аспектов сучжоуской ксилографии позволяет не только понять особенности производства гравюр, но и проследить эволюцию художественных приёмов, а также выявить механизмы взаимодействия различных культурных традиций.

В научном дискурсе существует дискуссия о роли сучжоуской школы в трансформации ксилографии из утилитарного ремесла в самостоятельное художественное явление. Часть исследователей рассматривает этот процесс как постепенную эволюцию традиционных техник, в то время как другие подчёркивают революционный характер изменений, связанных с внедрением европейских художественных принципов.

В научном сообществе продолжаются споры о степени влияния западных художественных традиций на сучжоускую школу ксилографии. Особое внимание уделяется вопросу о том, насколько органично произошло слияние восточных и западных техник, и как это повлияло на формирование уникального стиля сучжоуских мастеров.

Настоящее исследование вносит определенный вклад в разрешение научной дискуссии о характере и масштабах инноваций в сучжоуской ксилографии XVIII века, демонстрируя, как традиционные техники обогащались новыми методами без утраты национальной самобытности.

Целью данного исследования является анализ технико-технологических особенностей и производственного процесса ксилографии в Сучжоу XVIII века. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: исследовать технологические аспекты производства ксилографий, проанализировать систему разделения труда в мастерских, изучить особенности художественного исполнения гравюр и выявить инновационные приёмы, использовавшиеся сучжоускими мастерами.

Методология исследования основана на анализе исторических источников, сохранившихся произведений искусства и документации того периода.

Результаты и обсуждение

Формирование и развитие гравюрного искусства в Древнем Китае прошло длительный путь, обусловленный целым комплексом исторических и культурных факторов. Решающими в этом процессе стали два фундаментальных события. Появление бумаги во II веке до нашей эры открыло принципиально новые возможности для развития изобразительного искусства и письменности, создав необходимые технические предпосылки для развития гравюрной техники. Одновременно с этим проникновение буддизма способствовало формированию новых духовных запросов общества, что стимулировало развитие различных форм художественного выражения, включая гравюру [1, с. 12]. Именно эти явления заложили прочную материальную и идеологическую основу для становления ксилографии как культурного феномена.

На начальном этапе развития ксилография не рассматривалась как самостоятельное искусство высокого порядка. До XX века гравюра выполняла в основном утилитарные и дидактические функции [2, с. 28]. Её ценность определялась прежде всего практической полезностью и способностью эффективно решать насущные социальные задачи. Мастера того времени использовали эту технику преимущественно для тиражирования текстов, религиозных изображений и других материалов, имевших важное прикладное значение.

Постепенно, по мере совершенствования техники и расширения сферы применения, гравюрное искусство начало обретать собственную эстетическую ценность, превращаясь из простого инструмента для решения практических задач в полноценное художественное явление. Этот процесс трансформации отражает важную закономерность развития искусства, когда утилитарная функция постепенно дополняется и вытесняется эстетической ценностью.

Развитие китайской ксилографии неразрывно связано с распространением буддизма на территории страны. Религиозная доктрина предъявляла чрезвычайно высокие требования к воспроизведению священных изображений, поскольку малейшие отклонения от канона могли привести к искажению сакрального смысла и нарушению духовной традиции.

Именно в этих условиях ксилография доказывала свои значительные преимущества как технологический метод размножения изображений. Создание деревянных печатных форм позволило мастерам получать многочисленные идентичные оттиски изображений бодхисаттв и других священных персонажей, что было крайне важно для распространения буддийского учения.

Важным преимуществом печатной техники стало существенное снижение вероятности ошибок, неизбежно возникающих при ручном копировании художественных произведений. Массовое тиражирование священных изображений посредством ксилографии обеспечивало не только точность воспроизведения, но и доступность культовых образов для широкого круга верующих [3, с. 140].

Постепенно техника гравюры вышла за узкие рамки специализированного использования и стала доступна разным социальным группам китайского общества. Мастера ксилографии начали получать заказы и от среднего класса, что значительно расширило аудиторию потребителей печатной продукции [4, с. 12]. Теперь печатные изображения и тексты создавались не только для религиозных целей, но и для удовлетворения светских потребностей. Это привело к формированию разнообразного контента, отражающего разные стороны жизни людей.

В XVIII веке Сучжоу стал одним из ведущих центров ксилографического искусства в Китае, где производство гравюр достигло высокого уровня развития как в технологическом, так и в художественном отношении. Мастерские Сучжоу, сосредоточенные преимущественно в районе Таохуау, специализировались на изготовлении новогодних картин (няньхуа) и других видов народных ксилографий, которые пользовались спросом внутри страны и за её пределами.

Проведённые исследования и экспертные оценки подтверждают, что по степени художественной выразительности и эстетической ценности ксилографические произведения находились на одном уровне с образцами классической китайской живописи [5, с. 112]. Мы согласны с А. Буровой, что это говорит о значительном прогрессе в развитии техники гравюры и её признании в качестве полноценного вида изобразительного искусства [6, с. 267].

Художественный стиль сучжоуской ксилографии развивался в тесном взаимодействии с другими региональными культурными центрами Китая. Особое значение в этом процессе имело творческое общение с мастерами Хуэйчжоу, чьи художественные достижения оказали существенное влияние на становление сучжоуской школы.

Однако развитие сучжоуской ксилографии не сводилось к простому копированию чужих достижений. Местные художники показали удивительную способность к творческой трансформации и переосмыслению заимствованных элементов, что позволило им создать самобытную художественную систему.

Развитие ксилографических мастерских в Сучжоу было обусловлено рядом факторов: выгодным географическим положением города на пересечении торговых путей, процветанием местной экономики, высоким уровнем развития ремёсел и активным культурным обменом с другими регионами. В этот период Сучжоу являлся важным культурным и коммерческим центром, что создавало благоприятные условия для расцвета народного искусства и формирования устойчивых традиций ксилографической печати [7, с. 87].

Производственная система сучжоуских мастерских XVIII века отличалась высокой степенью организованности и рациональным распределением обязанностей между участниками творческого процесса. Это не только гарантировало превосходное качество конечного продукта, но и позволяло организовать массовое производство ксилографических изделий.

Создание каждой гравюры представляло из себя тщательно выверенную последовательность операций, где каждый этап выполнялся высококвалифицированными специалистами определённой квалификации. Процесс начинался с работы художника, который создавал первоначальный эскиз на бумаге. На этом этапе формировалась общая композиция произведения, прорабатывались ключевые элементы и определялись

стилистические особенности будущего произведения. При разработке эскиза художник должен был учитывать специфические особенности технологии ксилографической печати, не теряя при этом художественной выразительности замысла.

После завершения подготовительного этапа работа передавалась резчику, который осуществлял перенос изображения на специально подготовленную деревянную доску. Для изготовления печатных форм мастера предпочитали использовать мягкие породы древесины – грушу или липу [8, с. 44]. Эти материалы идеально подходили для тонкой работы, позволяя достигать исключительной точности линий при сохранении необходимой прочности для длительного использования. Резчик должен был проявлять исключительное мастерство, поскольку от качества его работы напрямую зависело, насколько точно будут переданы детали в будущих оттисках.

Следующим этапом руководил печатник, который отвечал за процесс непосредственного создания отпечатков. В его обязанности входило грамотное нанесение краски на подготовленную форму и получение качественных оттисков на бумаге. Специалист должен был обеспечивать равномерное распределение красящего вещества, точное совмещение элементов при работе с многоцветными композициями и безупречное качество каждого отпечатка [9, с. 105]. Кроме того, печатник осуществлял постоянный контроль состояния печатной формы и при необходимости организовывал её ремонт или замену для поддержания стабильно высокого уровня тиражной продукции.

В случаях, когда художественный замысел или пожелания заказчика предусматривали дополнительные эффекты, к производственному процессу привлекался специалист-колорист. Его задача заключалась в ручной раскраске готовых отпечатков, что позволяло обогатить изображение элементами и цветовыми нюансами, недоступными при стандартной печати.

Работа колориста требовала исключительного мастерства и художественного чутья. Мастер должен был строго придерживаться единой цветовой гаммы во всём тираже, следовать традиционным колористическим канонам сучжоуской школы и добиваться безупречного слияния красок с графическим рисунком [10, с. 99]. Особое внимание уделялось гармоничному сочетанию цветовых решений с изначальной композицией произведения.

Благодаря такому этапному подходу к созданию ксилографии и профессионализму каждого участника производственного процесса сучжоуские мастерские достигли поразительных результатов в изготовлении печатной продукции. Выстроенная система разделения труда не только оптимизировала производственный процесс, но и способствовала сохранению и развитию уникальных традиций исполнения. Строгое соблюдение технологических этапов в сочетании с творческим подходом каждого мастера обеспечивало неизменно высокое качество продукции. Именно поэтому изделия сучжоуских мастерских завоевали признание не только на территории Китая, но и по всему миру, став эталоном качества и художественного совершенства в мире ксилографии.

Творческая деятельность сучжоуских мастеров отличалась и значительными инновациями в области графических техник, ранее не характерных для традиционного китайского искусства. Сучжоуская школа ксилографии существенно обогатилась за счёт интеграции западных художественных принципов. Этот процесс стал возможен благодаря активизации межкультурного диалога между Китаем и Европой, который осуществлялся через торговые порты и при посредничестве иезуитских миссионеров, которые создали условия для прямого знакомства китайских художников с образцами европейского искусства [11, с. 85]. Но трансформация сучжоуской ксилографии не была простым заимствованием европейских техник – это был сложный процесс адаптации и переосмысления иноземных элементов в контексте традиционной китайской эстетики.

Одним из важнейших нововведений стало освоение принципов линейной перспективы, что кардинально изменило подход к построению пространства в гравюрах (Рис.1). В отличие от традиционной китайской живописи, где доминировали методы многослойной композиции и свободной организации элементов, сучжоуские художники начали использовать перспективные построения для создания убедительной иллюзии глубины и трёхмерности изображения [12, с. 68].

Рис.1. Сладкий сон У Цзэтянь. Ксилография, Сучжоу, 18 в. Хранится в Праге

Представленная ксилография – интересный образец сучжоуской гравюры эпохи Цин, в которой можно увидеть, как традиционно китайские, так и приёмы, заимствованные из европейской графики. Сюжет посвящён императрице У Цзэтянь. Композиция построена с использованием характерных для сучжоуских ксилографий XVIII века приёмов. Линейная перспектива – архитектурные элементы (решётка, павильоны) выполнены с учётом сокращения линий, создающего ощущение глубины. Это прямое влияние западноевропейской техники, адаптированной китайскими мастерами. Ярусность планов – фигуры и объекты распределены каскадом, каждый план чётко отделён от другого, при этом все элементы «повернуты» к зрителю, что типично для китайской традиции. Вытянутый вертикальный формат унаследован от свиточной живописи, позволяет максимально полно раскрыть сюжет, демонстрируя множество деталей. Позы и жесты естественны, создают ощущение непринуждённого быта, лица выполнены с учётом традиционной китайской эстетики: удлинённые пропорции, выразительные глаза, сдержанная мимика. Говоря о технике гравировки, можно обратить внимание на ту самую уникальную тонкую штриховку для передачи текстуры тканей, деревянных конструкций, листвы. Точность линий свидетельствует о использовании торцовой ксилографии (с резкой по твёрдой древесине), при которой достигается высокая детализация.

Большой вклад в развитие художественной выразительности внесли эксперименты с техникой перекрёстной штриховки. Этот метод позволил мастерам добиться впечатляющих результатов в передаче фактуры различных поверхностей. Используя систему пересекающихся линий, художники создавали убедительные иллюзии материальности, что значительно повышало реалистичность изображений по сравнению с традиционным контурным рисунком (Рис.2).

Рис.2. Дамы в дворцовом саду. Ксилография, мастерская Дин Лай Сюань. Сучжоу, 18 в. Хранится в Германии

Разработка системы светотеневой моделировки форм стала прорывом. Если в классической китайской графике основное внимание уделялось чёткости контура и символической интерпретации образов, то сучжоуские мастера XVIII века начали активно применять технику плавных переходов света и тени. Такой подход не только усиливал объёмность изображаемых объектов, но и создавал четкое ощущение естественного освещения, что придавало композициям особую глубину и эмоциональную выразительность.

Параллельно с этими инновациями происходило совершенствование точности в передаче пропорций и масштаба. В отличие от традиционных няньхуа, где допускались условности в соотношении размеров ради достижения символического эффекта, сучжоуские художники стремились к более достоверному воспроизведению натуры. Это касалось всех деталей изображения: человеческих фигур, архитектурных деталей, пейзажных элементов и бытовых предметов, что значительно повышало реализм и убедительность произведений.

Масштабы производства были значительными: крупные мастерские могли выпускать тысячи оттисков в месяц, что обеспечивало широкое распространение сучжоуских ксилографий в Китае и других странах. Экспортная продукция направлялась в основном в Японию, страны Юго-Восточной Азии, а позднее и в Европу, где китайские гравюры пользовались популярностью как экзотические предметы искусства и коллекционные образцы.

Заключение

В ходе исследования было установлено, что развитие ксилографии в Сучжоу стало результатом сложного взаимодействия различных факторов: выгодного географического положения города, процветания местной экономики, высокого уровня развития ремесел и активного культурного обмена с другими регионами Китая.

Анализ производственного процесса показал высокую степень организованности сучжоуских мастерских. Четкое разделение труда между специалистами различных профилей: художниками, резчиками, печатниками и колористами – обеспечивало неизменно высокое качество продукции и возможность массового производства. Каждый

этап создания гравюры выполнялся высококвалифицированными мастерами, что гарантировало превосходный результат.

Исследование технологических инноваций выявило значительные достижения сучжоуских мастеров в области графических техник. Они успешно внедрили принципы линейной перспективы, освоили технику перекрёстной штриховки и разработали систему светотеневой моделировки форм, что существенно расширило выразительные возможности ксилографии.

Масштаб производства в сучжоуских мастерских был впечатляющим: крупные предприятия выпускали тысячи оттисков ежемесячно, это обеспечивало широкое распространение продукции внутри Китая и за его пределами. Экспорт осуществлялся в Японию, страны Юго-Восточной Азии и Европу, где китайские гравюры высоко ценились как образцы экзотического искусства.

Результаты исследования подтверждают, что сучжоуская школа ксилографии создала уникальную художественную систему, сочетающую традиционные китайские техники с инновационными методами. Это позволило мастерам не только сохранить лучшие традиции национального искусства, но и значительно расширить его выразительные возможности, создав произведения, признанные эталоном качества и художественного совершенства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Chen Changhuan. The Application of Traditional Chinese Woodcut Printmaking Languagein Digital Painting Basedon Intelligent Computing // Journal of Sensors. – 2022. – № 1. – С. 1-12.
2. Liu Zhuzhi, Abdul Hamid Hushinaidi Bin, Fu Ke. The development of China Sichuan folk woodcut motifs using reduction cutting print // Clausius Scientific Press. – 2023. – № 4. – С. 27-31.
3. Ли Ц. Исторические аспекты становления и развития китайской гравюры // Культура и искусство. – 2025. – № 5. – С. 139-153.
4. DU Xin, Liu Fanshi. Research on Dynamic Visual Extension of Pingyang Woodblock New Year Pictures // Clausius Scientific Press. – 2021. – № 2. – С. 10-16.
5. Hsü Ginger Cheng-chi. A bushel of pearls. Painting for sale in eighteenth-century Yangchow. Stanford, 2001. – 314 p.
6. Бурова А. История развития сучжоуской лубочной картины от первых сохранившихся образцов до наших дней // Вестник Московского государственного университета печати. – 2014. – № 3. – С. 257- 268.
7. Цзоу Ляньлян. Исследование происхождения и развития сучжоуской цветной ксилографии. Сучжоу: Университет Сучжоу, 2010. – 274 с.
8. Учияма Какичи Китайская деревянная гравировка – Воспоминания о семинаре по деревянной гравировке. Пекин: Издательство народных изобразительных искусств, 1985. – 89 с.
9. Чжоу Лян, Гао Фуминь. Древние ксилографии Сучжоу. Сучжоу: Издательство «Гу Усюань», 2007. – 225 с.
10. Гао Фуминь Ксилографии Сучжоу в золотой век эпохи Кан-Цянь. Шанхай: Издательство Цзинсю Вэньчжан, 2014. – 177 с.
11. Е Нун. Приход западной живописи и миссионеров в период Мин-Цин // Исследования искусства. – 2004. – №2. – С. 82-95.
12. Гао Дэнке Его Величество, управляющий четырьмя сезонами: культурная схема в сучжоуских ксилографиях династии Цин. Пекин: Издательство Университета Цинхуа, 2024. – 128 с.

То Ицзюнь
аспирант
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 347667269@qq.com

Tuo Yijun
Postgraduate student
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

О РОЛИ КРОССОВЕР-ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШОУ В КИТАЕ

Аннотация. Статья посвящена выявлению роли кроссовер-исполнительства в развитии китайских музыкальных шоу. Рассмотрены ключевые аспекты вокального кроссовера, его яркие представители в масштабах страны. Определены этапы развития музыкальных шоу в материковом Китае. Выявлено значение кроссовер-исполнительства (на примере «Голос души») в развитии китайских музыкальных шоу, которое заключается в содействии: прогрессу китайского вокального искусства в контексте нового времени, эстетическому восприятию музыки у зрителя; стимулированию реформ в обучении вокалу в вузах.

Ключевые слова: китайское вокальное искусство, кроссовер-исполнительство, музыкальное шоу, жанр, классическая и популярная музыка

ON THE ROLE OF CROSSOVER PERFORMANCE IN THE DEVELOPMENT OF MUSIC SHOWS IN CHINA

Annotation. The article is devoted to identifying the role of crossover performance in the development of Chinese music shows. The key aspects of vocal crossover and its prominent representatives on a national scale are considered. The stages of the development of music shows in mainland China are identified. The significance of crossover performance (on the example of "Voice of the Soul") in the development of Chinese music shows is revealed, which is to promote: the progress of Chinese vocal art in the context of modern times, the aesthetic perception of music by the audience, and the promotion of reforms in vocal education in universities.

Keywords: Chinese vocal art, crossover performance, music show, genre, classical and popular music.

В условиях экономической глобализации и культурного многообразия сфера искусства всё больше уделяет внимание общности и интеграции, синтезу и инновациям. Именно в этом контексте возникла форма кроссовер-исполнительства в вокальном искусстве. Кроссовер-пение преимущественно означает взаимопроникновение вокального искусства в методах исполнения, художественных формах и других аспектах, инновации на основе традиционных форм вокального исполнения, гибкое использование разнообразных вокальных техник, а также обогащение, многослойность и плюрализм путём вбирания в себя сильных сторон различных школ в рамках кроссовер-исполнительства.

Кроссовер-исполнительство играет важную роль в развитии музыкальных шоу в Китае, способствует синтезу традиций и инноваций, глобализации. Это направление объединяет различные музыкальные стили, техники исполнения и форматы представления.

Как утверждает Е. В. Семченко, жанр кроссовера «ориентирован на любителей классической и популярной музыки». В качестве распространенного примера она называет «исполнение классического репертуара в современной обработке: джазовые интерпретации традиционных классических произведений или современные классические произведения в стиле рока» [1, с. 166].

Сегодня кроссовер-исполнительство ломает традиционные представления и структурные рамки, новаторски представляя различные музыкальные жанры и вокальные школы в единой форме, открывая новые грани музыкального выражения. В качестве ключевых аспектов вокального кроссовера назовем: опору на классическую вокальную школу (базирование вокальной техники в основном на классических методах), адаптацию классики к вкусам широкой публики (воспитанной в основном на эстраде), творческие эксперименты (слияние различных стилей – классики и джаза, рока и академического вокала и т.д.), профессионализм создателей (образование и талант вокалистов, инструменталистов, аранжировщиков), связь с постмодернистскими тенденциями (цитирование материала, коллаж структурирования композиции), коммерческую ориентированность (направленность на достижение коммерческого успеха). Таким образом, вокальный кроссовер является сложным явлением, сочетающим технические, эстетические, социокультурные грани; играет важную роль в расширении границ музыкального искусства и его активной популяризации.

В современном Китае ярким представителем кроссовер-направления в вокальном искусстве страны стала Чжу Чжэцинь (朱哲琴) (международный псевдоним Dadawa). Исследователи Ши Юн и Хэ Бинцянь отмечают, что её альбом «Сестра Барабанщица» (《阿姐鼓》, Á Jiě gǔ) открыл новую эпоху в этой сфере [2, с. 13]. Успех Á Jiě gǔ заключается не только в музыкальных достижениях, но и в его роли как носителя культурного обмена, позволившего миру услышать китайский голос. Мелодии и тексты произведения глубоко укоренены в культурных традициях Тибета, а современная форма выражения и трогательная эмоциональная подача затронули сердца слушателей по всему миру. Благодаря уникальной художественной проницательности Чжу Чжэцинь и её глубокому пониманию музыки, эта работа стала знаковым произведением. Впоследствии феномен вокального кроссовера в Китае быстро распространился: артисты начали активно искать свой уникальный «вкус» и, исходя из личных особенностей, применять и продвигать кроссовер-практику, прокладывая совершенно новый путь развития.

В качестве примера назовем также альбом Ляо Чанъюна «Освобождение чувств», который также заявил о попытках в области кроссовера и, судя по результатам, принёс значительные достижения. Его смелый эксперимент позволил зрителю ощутить художественную выразительность, воплощённую в кроссовер-исполнительстве [3, с. 6].

Интересной так же является музыкальная практика Лэй Цзя в последние годы. Можно назвать уникальным ее концерт «Поэзия времени», где она умело использовала элементы традиционного китайского пения в классических номерах и европейского bel canto в современных сочинениях. Новое прочтение произведений классической поэзии позволило певице утвердить национальную идентичность искусства в глобализированном мире.

Рассмотрим эволюцию и текущее состояние развития музыкальных шоу в материковом Китае на современном этапе. Отметим, что с начала XXI века их развитие прошло три этапа [4, с. 67]. Остановимся на каждом из них.

1) Период зарождения и развития (2004–2012 гг.).

Характерным представителем музыкальных развлекательных шоу этого периода является новаторская программа «Супердевушка» («超级女声», **pinyin: chāojí nǚshēng)** на канале Hunan Satellite Television, впервые вышедшая в 2004 году. Это вокальный конкурс

китайской песни для женщин стал новой эрой музыкального шоу талантов среди обычных людей и проходил на в материковом Китае в 2004-2006, 2016 годах. Официальное название шоу Mengniu Yoghurt Super Girl Contest (до 2009 г.) позже было переименовано в честь компании-спонсора сериала BBK Music Phone Super Girl Contest.

Появление этого музыкального шоу положило начало всеобщей моде на талант-шоу. Массовость и развлекательный характер программы в определённой степени усилили чувство вовлечённости и интерактивность зрителей (в основном за счёт голосования через средства связи), что позволило сохранить ей высокую актуальность и социальное влияние. Впоследствии продолжали появляться производные программы, ориентированные на отбор талантов, их формы и содержание постепенно диверсифицировались. Например, шоу «Голос Китая» («中国好声音») от Zhejiang TV внесло инновации в правила конкурса, внедрив такие форматы, как слепое прослушивание наставниками. На этом начальном этапе талант-шоу с музыкальным ядром предоставили платформу людям, мечтающим о музыке. Участники с разными стилями постоянно совершенствовались в соревновании, вовлекая «новые голоса» в мир популярной музыки [5, с. 32]. Однако из-за чрезмерного акцента программ на коммерческой ценности и сенсационности исполнение теряло в профессионализме, что привело к таким проблемам, как соответствие уровня участников их популярности, способность поддерживать качество программ на протяжении всего цикла и другим ключевым факторам, влияющим на качество музыкальных развлекательных шоу.

2) Период расцвета и зрелости (2013–2018 гг.)

Наиболее влиятельными музыкальными шоу этого периода стали «Я – певец» («**I Am a Singer»** (кит. 我是歌手, пиньинь: Wǒ Shì Gēshǒu)) (появилось 18.01.2013) и «Классика в песне» («经典咏流传»**, «Everlasting Classics»)** (16.02.2018 г.)

Первое уделяло больше внимания глубине содержания и вокальному мастерству участников, одновременно внедряя модель разделения производства и вещания, что не только повысило инновационный потенциал программ, но и раскрыло значительные коммерческие возможности. Второе фокусировалось на профессионализме музыки и культурном наследии, соединяя классические произведения китайской традиционной поэзии с современной популярной музыкой через «объединение стихов и песен», стремясь способствовать творческой трансформации и инновационному развитию выдающейся традиционной китайской культуры. Такие программы не только предоставляли зрителям эстетическое удовольствие, но и играли важную роль в культурном просвещении и образовании. Однако такая форма передачи зрителям с помощью интерактивных и развлекательных способов быстро расходовала ресурсы участников и контента, что приводило к относительной нестабильности жизненного цикла программ и, как следствие, не могло гарантировать устойчивого внимания и влияния.

3) Этап диверсификации и инноваций (2021 г. – по настоящее время)

В этот период формы музыкальных развлекательных шоу становятся всё более разнообразными. Такие шоу, как **«Звуки тебя зовут»** («音你而来»**, Melody Roaming)** и «Сияющее лето» («闪光的夏天»), являются успешной продукцией модели многоформатного существования. Однако такая форма сместила акценты в сторону развлекательности программы и выявила проблему недостатка оригинальности, что привело к чрезмерной коммерциализации и вульгаризации проектов. По мере роста потребностей населения в качественной культурной жизни, ожидания аудитории от музыкальных шоу также эволюционируют. Зрители стремятся не только к развлекательной составляющей, но и к высококачественному музыкальному опыту, что отражает их двойные ожидания – как в отношении глубины содержания, так и его художественного уровня.

Обратимся к феномену кроссовера в музыкальном шоу «Голос души».

Упомянутая в данной статье программа «Голос души» – это оригинальное музыкальное шоу нового типа, выпущенное в ноябре 2018 года, которое с момента выхода в эфир сохраняет высокую популярность. Изначальной целью создания шоу было стремление преодолеть преобладание популярной музыки на рынке, используя классическую музыку, такую как бельканто, чтобы изменить восприятие публикой высокого искусства и трансформировать устоявшиеся представления о традиционном академическом творчестве. Конкретные проявления этого выражаются в следующих аспектах.

1. Формат программы и инновационная ценность

Во-первых, отбор участников в медиаконтент. Создаваемый «эффект внешности» персонажей в определённой степени влияет на массовые медиа, а визуальная культура придаёт «внешним данным» особую привлекательность при отборе контента, что в конечном итоге оказывает влияние на визуальную репрезентацию проекта, поэтому продюсеры программы начинают именно с визуального образа. Отобранные участники шоу обладают не только эффектной внешностью, но и имеют прочную профессиональную подготовку. В качестве примера назовем песню **«Blue and White Porcelain»** (青花瓷, пиньинь: Qīng huā cí, «Бело-голубой фарфор»), исполненную **Джеем Чо.**

2. Отклик у зрителей и социальное влияние

Просмотр шоу «Голос души» всегда отличается повышенным вниманием публики. Это связано прежде всего с популяризацией в программе мюзикла и оперы в Китае, что способствует проявлению культурного разнообразия и позитивно влияет на социокультурную среду.

Например, уже в первом выпуске участники с произведением «Сердце» вывели мюзикл в поле зрения широкой аудитории. Сама композиционная техника и мелодическая основа произведения уже передают ощущение лёгкой меланхолии, а благодаря авторской интерпретации исполнителей, искренности эмоций и синергии академического и эстрадного пения, финальное воплощение работы глубоко затрагивает сердца, вызвав сильный отклик у зрителей в зале.

Значение кроссовер-исполнительства (на примере «Голос души») в развитии китайских музыкальных шоу:

1. Содействие прогрессу китайского вокального искусства в контексте нового времени

До выхода этой программы в эфир, само понятие кроссовера действительно воспринималось в среде китайских исполнителей скорее как экзотический эксперимент, нежели как полноценная стратегия развития артиста. Но шоу, о котором идёт речь, сумело развернуть эту ситуацию почти на сто восемьдесят градусов.

Ключ к успеху видится в самой механике отбора участников, которая, как ни странно, намеренно избегала прямолинейного копирования западных форматов. В отличие от многих других конкурсов, «Голос души» с самого начала сделал акцент не на чистоте интонирования как таковой, а на уникальности «звукового почерка». Это довольно смелый шаг для китайского телевидения, где долгое время царил культ вокальной виртуозности в её классическом понимании. Организаторы словно дали зрителю и музыкантам негласное разрешение нарушать жанровые границы.

2. Содействие эстетическому восприятию музыки у зрителя

Отметим, что шоу «Голос души» не изобрело нового зрителя, а скорее пробудило ту эстетическую восприимчивость, которая дремала в людях годами. Телепроект нашёл мост – от древней философии гармонии к современным звуковым технологиям. И сегодня на концертах классической музыки в Пекине и Шанхае собираются очереди из молодёжи,

паломничество которых началось именно после выхода первых выпусков. Но теперь зритель более осознанно относится к происходящему. Он уже не только рассуждает о том, что «нравится это или не нравится», но и выражает собственную оценку: «интересное решение с тембром» или «многослойная фактура». И это является главным показателем повышения уровня эстетического восприятия. Именно в этой скрытой дидактике, в умении развлекая – учить слышать глубже, и заключается историческая роль «Голоса души» для всей китайской музыкальной индустрии.

3. *Стимулирование реформ в обучении вокалу в вузах*

Феномен вокального кроссовера оказывает сегодня глубокое значение и для стимулирования новых инициатив в обучении вокалу в китайских вузах. Он способствует развитию инноваций в моделях обучения, акцентируя внимание студента на достижение образовательных целей, ориентированных на результат [6, с. 201].

Таким образом, актуальность поддержки таких музыкальных платформ, как шоу «Голос души», сегодня не вызывает сомнения. Вместо того, чтобы убеждать зрителя в величии классической музыки или джаза, продюсеры просто сталкивают на сцене несовместимые ранее жанры. На первых порах такой синтез вызывал у многих шок. Но шок, как это ни парадоксально, и стал первым шагом к пробуждению осознанного внимания. Зритель делает это абсолютно добровольно, увлекаясь эмоциональным исполнением, которое разворачивается на сцене. Поэтому автор полагает, что развитие музыкальных шоу в Китае нуждается в таком «кроссовере», который бы незаметно выполнял роль культурного просветителя, сочетая эстетику и образовательные функции. Это может быть достигнуто через синтез традиций, современных подходов и инновационных методов представления культурного контента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семченко, Е.В. Классический кроссовер как объект массовой культуры / Е.В. Семченко // Тамбов: Грамота, 2016. – № 1 – (63). – С. 165-167.
2. Ши Юн, Хэ Бинцянь. Зарубежное распространение современной популярной музыки, интегрирующей образы Тибета Китая: на примере альбомов «Сестра Барабанщица» и «Рост всего сущего» / Ши Юн, Хэ Бинцянь // Современная музыка. – 2017. – №17. – С. 10–14.
3. Чэнь Ханьжун. Исследование конкретного случая «кроссоверного пения»: на примере кроссоверных вокальных произведений Ляо Чанъюна : магистерская дисс… Чэнь Ханьжун. Цзишоуский университет. 2020. 28 с.
4. Чжан Лу. Анализ процесса развития и эпохальных особенностей музыкальных развлекательных программ в Китае / Чжан Лу // Китайское телевидение. – 2024. – №1. – С. 66–69.
5. Сунь Лина. Исследование стратегии формирования бренда музыкального талант-шоу «Голос Китая» : магистерская дисс… Сунь Лина. Тяньцзиньская консерватория. – 2022. – 60 с.
6. Чжан Шаньшань. Исследование музыкальных развлекательных программ с точки зрения музыкального образования: на примере «Звук в сердце» / Чжан Шаньшань // Массовая литература и искусство. – 2023. – №23. – С. 200–202.
7. Яковлева Е.Н. Концепция просветительства и музыкальное образование / Е.Н. Яковлева, Г.П. Овсянкина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 1 (53). – С. 193-197.

Ли Бодун
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 1432489862@qq.com

Li Bodong
Graduate student of the Department of Music Education
The Herzen State Pedagogical University

КОМПОЗИТОРСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ ЕВРОПЫ И РОССИИ КАК ИСТОРИЧЕСКАЯ ФОРМА КОЛЛЕКТИВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. Композиторские объединения Европы и России рассматриваются в статье как особая историческая форма коллективного художественного мышления, при которой индивидуальное авторское творчество развивается не изолированно, а внутри общей эстетической, национальной, методологической, педагогической, институциональной или идеологической среды. Актуальность темы обусловлена необходимостью критически пересмотреть представление о композиторском творчестве как исключительно индивидуальном акте. История музыкальной культуры показывает, что многие художественные новации возникали не только благодаря персональной одарённости отдельных авторов, но и в результате их включённости в кружки, школы, ассоциации, творческие союзы, меценатские среды и неформальные группы. Цель исследования состоит в выявлении механизмов коллективного воздействия на композиторское мышление на материале «Могучей кучки», Беляевского кружка, французской «Шестёрки», Второй венской школы, Ассоциации современной музыки и Российской ассоциации пролетарских музыкантов. Методологическую основу работы составляют историко-культурный, сравнительно-музыковедческий и институциональный подходы. В статье показано, что композиторские объединения выполняли ряд взаимосвязанных функций: формировали художественные программы, поддерживали молодых авторов, вырабатывали стилевые ориентиры, создавали профессиональные коммуникации, влияли на репертуарную политику, участвовали в конструировании национальной, модернистской или идеологической музыкальной идентичности. Делается вывод, что коллективное творчество в композиторской среде не уничтожает индивидуальность автора, а создаёт условия для её исторического самоопределения, профессионального развития и эстетической артикуляции.

Ключевые слова: композиторское объединение, коллективное творчество, «Могучая кучка», Беляевский кружок, французская «Шестёрка», Вторая венская школа, АСМ, РАПМ, музыкальный национализм, коллективное художественное мышление.

COMPOSERS' ASSOCIATIONS IN EUROPE AND RUSSIA AS A HISTORICAL FORM OF COLLECTIVE ARTISTIC THINKING

Abstract. This article analyzes composers' associations in Europe and Russia as a unique historical form of collective artistic thinking, in which individual composers' creativity develops not in isolation, but within a shared aesthetic, national, methodological, pedagogical, institutional, and ideological environment. The relevance of this topic stems from the need to critically reconsider the notion of composers' creativity as a purely individual act. The history of musical culture shows that many artistic innovations arose not only due to the personal talent of individual

composers but also as a result of their involvement in circles, schools, associations, creative unions, patronage networks, and informal groups. The purpose of this study is to identify the mechanisms of collective influence on composers' thinking using the material of the "Mighty Handful," the Belyaev Circle, the French "Six," the Second Viennese School, the Association of Contemporary Music, and the Russian Association of Proletarian Musicians. The methodological basis of this work is formed by historical-cultural, comparative musicological, and institutional approaches. The article demonstrates that composers' associations performed a number of interrelated functions: they shaped artistic programs, supported young composers, developed stylistic guidelines, created professional communications, influenced repertoire policy, and participated in the construction of national, modernist, and ideological musical identities. It is concluded that collective creativity in the composers' community does not destroy the author's individuality, but rather creates conditions for its historical self-determination, professional development, and aesthetic articulation.

Keywords: composers' association, collective creativity, "The Mighty Handful," Belyaevsky Circle, French "Six," Second Viennese School, ASM, RAPM, musical nationalism, collective artistic thinking.

Когда речь заходит о коллективном творчестве в музыке, чаще всего в первую очередь вспоминаются исполнительские формы: хор, ансамбль, оркестр, камерное музицирование, совместная репетиционная работа. Однако музыкальная история знает и другой, не менее значимый тип коллективности — композиторские объединения. В этом случае коллективное начало выражается не обязательно в совместном создании одного произведения. Оно проявляется иначе: в общем круге идей, системе взаимной критики, педагогическом влиянии, эстетических программах, манифестах, институциональной поддержке, общих концертных практиках и совместной борьбе за право определять направление музыкального развития. Композиторская группа оказывается не просто собранием авторов, а средой, в которой индивидуальное мышление приобретает историческую форму.

Именно поэтому композиторские объединения Европы и России можно рассматривать как важную предпосылку более широкого понимания коллективного творчества. Они показывают, что авторское мышление редко развивается в полной изоляции. Даже тогда, когда композитор пишет произведение один, его стиль формируется в пространстве диалога: с учителями, коллегами, критиками, исполнителями, издателями, меценатами, публикой, художественными противниками и исторической традицией. Композиторская группа создаёт общий горизонт задач, внутри которого каждый участник ищет собственный путь. Поэтому значение таких объединений состоит не только в выработке единого стиля, но и в создании поля, где разные индивидуальности получают направление, сопротивление, поддержку и язык самоописания.

Основания для возникновения композиторских объединений могут быть различными. Одни группы формируются вокруг идеи национальной школы, как «Могучая кучка» в России. Другие возникают вокруг педагогической преемственности, профессиональной поддержки и меценатской инфраструктуры, как Беляевский кружок. Третьи выражают эстетическую реакцию на предшествующую традицию, как французская «Шестёрка». Четвёртые строятся вокруг композиционного метода и школы учителя, как Вторая венская школа. Пятые действуют в поле идеологии и институциональной борьбы, как Ассоциация современной музыки и Российская ассоциация пролетарских музыкантов. Следовательно, коллективность в композиторской среде может принимать форму кружка, школы, движения, ассоциации, культурного манифеста, системы покровительства или политико-художественного проекта.

Одним из наиболее значительных примеров композиторского объединения в русской музыкальной культуре стала «Могучая кучка», или Балакиревский кружок, в который входили М. А. Балакирев, М. П. Мусоргский, А. П. Бородин, Н. А. Римский-Корсаков и Ц. А. Кюи. Историческое значение этого объединения не сводится к факту личного общения нескольких талантливых музыкантов. «Могучая кучка» стала формой коллективного проектирования русской национальной музыкальной школы. Формы такой совместной деятельности глубоко укоренены в русской культуре: «В России традиции музыкально-эстетического воспитания восходят к сопряжению феномена “культурного пространства семьи” и практики светских образовательных учреждений закрытого типа» [4, с.32]. Именно поэтому такой плодотворной оказалась форма творческого, почти семейного взаимодействия кучкистов. Участники «Могучей кучки» стремились создать искусство, которое не повторяло бы немецко-австрийскую академическую модель и не растворялось бы в общеевропейской романтической традиции. Их интересовали народная песенность, историческая тема, эпическая образность, восточный колорит, речевая выразительность и национально окрашенная интонация.

Внутри Балакиревского кружка коллективное художественное мышление реализовывалось через постоянное обсуждение сочинений, взаимную критику, поддержку творческих замыслов и формирование общей программы. Н. А. Римский-Корсаков в «Летописи моей музыкальной жизни» показывает, что кружок был не просто дружеским сообществом, а средой интенсивного профессионального влияния: Балакирев направлял молодых композиторов, обсуждал с ними форму, тематизм, оркестровку, жанровые задачи и эстетические ориентиры [10]. При этом многие участники кружка первоначально не были академическими композиторами в консерваторском смысле. Бородин был химиком, Мусоргский имел военную службу, Римский-Корсаков начинал как морской офицер. В этой ситуации кружок выполнял ещё и образовательную функцию: он становился альтернативной школой композиторского становления.

Особую роль в деятельности «Могучей кучки» сыграл В. В. Стасов. Он выступал не просто как критик, сочувствующий новым русским композиторам, а как идеолог и публичный выразитель их художественной программы. В его работах и выступлениях утверждалась ценность народности, исторической самостоятельности, связи музыки с русским эпосом, речевой интонацией и национальной культурой [11]. Благодаря Стасову внутренняя творческая установка кружка получила публичную артикуляцию. Это показывает важную особенность композиторских объединений: коллективное художественное мышление формируется не только самими композиторами. В нём участвуют критики, исполнители, меценаты, издатели, организаторы концертов, исследователи и слушательская среда. Музыкальная группа становится ядром более широкого культурного поля.

При этом «Могучая кучка» вовсе не уничтожала индивидуальность своих участников. Напротив, общая программа делала различия между ними более отчётливыми. Мусоргский стремился к речевой правде, психологической напряжённости и драматической декламационности. Бородин тяготел к эпической широте, монументальности и лирической распевности. Римский-Корсаков развивал оркестровую красочность, сказочность, гармоническую изобретательность и образную декоративность. Балакирев был связан с виртуозной фортепианной и оркестровой стихией. Эти композиторы не писали одинаковую музыку, но их объединяла общая сверхзадача: создание русской музыкальной школы, способной говорить собственным художественным языком.

М. Фролова-Уокер подчёркивает, что русский музыкальный национализм нельзя понимать как непосредственное и простое выражение «народного духа». Он представлял

собой исторически сконструированную систему представлений о том, какие признаки должны восприниматься как русские в музыке [13, с. 10–18]. Это замечание особенно важно для анализа «Могучей кучки». Участники кружка не просто «обнаруживали» национальные элементы в готовом виде; они отбирали их, перерабатывали, художественно оформляли и идеологически объясняли. Народность становилась не исходным фактом, а творческой задачей. Она могла проявляться не только в цитировании фольклора, но и в модальности, вариантности, свободной метроритмике, речевой интонации, особом оркестровом колорите и историко-эпическом типе мышления.

Ф. Маес рассматривает историю русской музыки как процесс постоянного взаимодействия художественных движений, общественных идей и культурной самоидентификации [15, с. 3–12]. В этой перспективе «Могучая кучка» предстает не только как музыкальный кружок, но и как часть более широкой борьбы за самостоятельность русской школы. Вопрос заключался не просто в выборе стиля, а в определении культурного пути: должна ли русская музыка следовать западноевропейским академическим образцам или выработать собственную систему художественного языка. Поэтому композиторское объединение приобретало историческую значимость как носитель определённой культурной позиции.

В то же время Р. Тарускин в своих исследованиях русской музыки неоднократно подчёркивает сложность понятия «русскости» и критикует упрощённые национальные мифы [18]. Это важно учитывать, чтобы не романтизировать деятельность «Могучей кучки». Программа кружка была продуктивной, но внутренне противоречивой. Его участники выступали против академизма, но постепенно сами вырабатывали новые нормы. Они стремились к народности, но создавали музыку преимущественно для образованной публики. Они критиковали западные модели, но активно использовали европейские жанры: оперу, симфоническую поэму, камерную музыку, фортепианную пьесу. Именно в этих противоречиях и проявляется реальная историческая сложность композиторской коллективности.

Другую модель русской композиторской коллективности представляет Беляевский кружок, сформировавшийся вокруг мецената М. П. Беляева и знаменитых музыкальных собраний – «беляевских пятниц». Если Балакиревский кружок был в большей степени программно-национальным и полемическим объединением, то Беляевский кружок представлял собой более устойчивую профессиональную и институциональную среду. Здесь важны были не только эстетические идеи, но и механизмы поддержки: издательская деятельность, конкурсы, концерты, премии, продвижение молодых авторов, создание условий для публичного звучания новых сочинений. Этот пример показывает, что коллективное художественное мышление нуждается не только в программе, но и в инфраструктуре.

Д.Е. Луконин, рассматривая связь Н.А. Римского-Корсакова с Беляевским кружком, подчёркивает значение домашних музыкальных собраний, где новые произведения исполнялись, обсуждались и оценивались [9]. Такая форма общения была чрезвычайно важна для молодых композиторов. Автор получал возможность услышать сочинение в живом звучании, проверить его фактуру, обсудить с коллегами оркестровку, форму, тематический материал и художественный эффект. Беляевский кружок становился своеобразной лабораторией профессиональной композиторской работы.

По сравнению с «Могучей кучкой» Беляевский кружок демонстрирует иной тип коллективности. Здесь меньше радикальной борьбы с академизмом и больше внимания к мастерству, преемственности, жанровой культуре, оркестровке, издательскому продвижению и концертной репрезентации. Если Балакиревский кружок формировал национальную идею, то Беляевская среда во многом обеспечивала профессиональное

закрепление русской композиторской школы. Коллективность здесь проявлялась через педагогическую, организационную и меценатскую сеть, без которой даже яркий индивидуальный замысел мог остаться неуслышанным.

Для молодого композитора участие в такой среде означало гораздо больше, чем принадлежность к престижному кругу. Оно открывало доступ к исполнителям, публикации нот, профессиональной критике, концертным площадкам и включению в музыкальную жизнь. Композиторская идея получает реальное бытие только тогда, когда она звучит, обсуждается, издаётся и входит в репертуар. Поэтому Беляевский кружок наглядно показывает зависимость авторского творчества от социальных и институциональных условий. Даже глубоко индивидуальное произведение нуждается в системе посредников: исполнителях, издателях, критиках, слушателях и организаторах музыкального процесса.

В европейской музыкальной культуре одним из наиболее известных примеров композиторской группы стала французская «Шестёрка», в которую входили Ж. Орик, Л. Дюрей, А. Онеггер, Д. Мийо, Ф. Пуленк и Ж. Тайфер [14]. В отличие от «Могучей кучки», эта группа не обладала столь цельной национально-исторической программой. Её коллективность была скорее эстетической, полемической и культурно-символической. «Шестёрка» возникла в ситуации реакции против позднеромантической тяжеловесности, вагнеризма и импрессионистической размытости. Большое значение для её образа имели Жан Кокто и Эрик Сати, с которыми связывались идеи ясности, простоты, антипафоса, урбанистичности, иронии и новой французской лёгкости.

Французская «Шестёрка» особенно важна потому, что показывает: композиторская группа не обязательно должна иметь единый музыкальный язык. Онеггер, Пуленк и Мийо различаются чрезвычайно сильно – по драматургии, фактуре, гармоническому мышлению, образной сфере и отношению к форме. Мийо тяготел к политональности и южной красочности, Пуленк – к мелодической ясности, лиризму и иронии, Онеггер – к более монументальному, конструктивному и драматическому письму. Тем не менее группа существовала как культурный знак. Её объединяла не единая техника композиции, а общая позиция по отношению к определённым художественным моделям прошлого. Это особый тип коллективного мышления: группа как школа отрицания, реакции и эстетического жеста.

Иную модель демонстрирует Вторая венская школа, связанная с А. Шёнбергом, А. Бергом и А. Веберном [16]. В данном случае центром объединения становится не национальная программа и не эстетика лёгкости, а композиционный метод и радикальная перестройка музыкального языка. Шёнберг, его ученики и последователи связаны с переходом от позднеромантической хроматики к атональности и двенадцатитоновой технике. Коллективность этой школы имеет ярко выраженный педагогико-методологический характер: учитель, ученики, новый метод, аналитическое обоснование и ощущение исторической миссии обновления музыкального языка.

Вторая венская школа показывает, что композиторское объединение может быть прежде всего интеллектуальной и методологической средой. Берг и Веберн не копировали Шёнберга. Берг сохранил экспрессивную, драматическую и театральную природу музыкального мышления; Веберн довёл принципы концентрации, лаконизма, структурной строгости и звуковой экономии до предельной степени. Однако оба работали внутри общей проблематики: как возможна музыка после кризиса тональности, как организовать материал без традиционной функциональной гармонии, как сохранить форму, выразительность и смысл в условиях нового звукового языка. Здесь коллективность проявляется как совместное участие в решении исторической композиционной проблемы.

Сопоставление «Могучей кучки», французской «Шестёрки» и Второй венской школы позволяет выделить три разные модели композиторского объединения. Русская

группа строится вокруг национальной программы. Французская — вокруг эстетической реакции и культурного манифеста. Венская – вокруг метода, педагогической преемственности и языковой реформы. Эти модели не являются изолированными. В реальной истории национальная программа может нуждаться в методе, метод может получать идеологическую окраску, а манифест – требовать институциональной поддержки. Однако такое различение помогает понять главное: группу образует не само количество участников, а наличие общего художественного поля, внутри которого индивидуальные решения становятся взаимосвязанными.

В советской музыкальной культуре композиторские объединения приобрели особенно острый институциональный и идеологический характер. После революции музыка была включена в процессы культурного строительства, массового просвещения, политического контроля и борьбы художественных направлений. Ассоциация современной музыки, возникшая в 1920-е годы, объединяла модернистски ориентированную часть музыкальной среды, стремившуюся сохранить связь с новейшими европейскими течениями и современными композиционными техниками. Е.С. Власова рассматривает «современничество» АСМ как особую идеологию музыкального модернизма [1]. Это определение существенно: АСМ была не просто организацией, а формой самоопределения авторов, стремившихся защитить право музыки на сложный и новый язык.

Ассоциация современной музыки демонстрирует защитную функцию композиторского объединения. В условиях усиливающегося идеологического давления модернистское искусство нуждалось в институциональной опоре, концертных площадках, критическом сопровождении и публичном объяснении своих задач. АСМ создавала пространство, в котором новая музыка могла быть услышана, обсуждена и осмыслена. Для композиторов это означало возможность не оставаться в одиночестве перед консервативной или идеологически враждебной средой. Коллективность в данном случае становилась формой художественной самообороны.

Российская ассоциация пролетарских музыкантов представляла другой полюс советской музыкальной жизни. Н. Эдмундс показывает, что РАПМ была тесно связана с политикой, идеей пролетарской культуры, массовой песни и борьбой против «буржуазных» или формалистических тенденций [12, с. 66–89]. Это объединение показывает, что коллективная художественная стратегия может быть не только поддерживающей, но и нормативно-давящей. Если АСМ стремилась сохранить пространство модернистского поиска, то РАПМ выдвигала модель социально полезной, массовой, революционной музыки и претендовала на право определять допустимые формы музыкального творчества.

Противостояние АСМ и РАПМ особенно важно для понимания советской композиторской коллективности. Здесь группа уже не просто формирует эстетическую программу, а борется за право устанавливать нормы музыкальной культуры. Вопрос касался не только стиля, но и самой легитимности художественного языка. Должна ли музыка быть экспериментальной или массовой, сложной или доступной, автономной или служебной, связанной с европейским авангардом или с революционной песней? Композиторское объединение в такой ситуации становится не только творческим, но и культурно-политическим субъектом.

Б. Шварц в исследовании советской музыкальной жизни показывает, что развитие музыки в СССР было неотделимо от институций, идеологических кампаний, союзов, постановлений, концертной практики и системы государственного контроля [17]. Следовательно, коллективное художественное мышление в советскую эпоху приобретало двойственный характер. С одной стороны, объединения создавали профессиональную среду, обеспечивали поддержку, давали возможность влиять на музыкальную жизнь. С другой стороны, они могли превращаться в механизмы ограничения, исключения, давления

и идеологической унификации. Коллективность не всегда является свободной формой творческого общения; в определённых исторических условиях она может становиться инструментом дисциплинарной власти. Однако личные творческие связи и неформальное общение музыкантов чаще всего давали замечательные плоды: «Восприимчивость к новому, заинтересованность в развитии музыкального искусства, горячая поддержка молодого и талантливого обусловили отсутствие категоричного отрицания каких-либо, пусть даже вступающих в противоречие с собственными эстетическими критериями, технологических средств» [3, с. 242] – именно такие установки были распространены среди выдающихся композиторов второй половины прошлого столетия.

Двойственный характер творческих объединений особенно заметен при сравнении дореволюционных кружков с советскими ассоциациями. «Могучая кучка» и Беляевский кружок возникали преимущественно как среды творческого общения, хотя и были связаны с определёнными эстетическими позициями. Советские объединения действовали в условиях значительно более жёсткой общественной функции искусства. Композитор становился не только автором, но и участником культурной политики. Принадлежность к той или иной организации могла влиять на репутацию, возможности исполнения, публикации и профессиональной легитимации. В таком контексте коллективное творчество переставало быть только художественной проблемой и становилось социально-институциональной.

Работы Ли Линьсуна позволяют связать анализ композиторских объединений с более общей проблемой коллективного творчества. В статье о коучинге в коллективном творчестве музыкантов-духовиков подчёркивается, что совместное художественное действие требует согласования индивидуальных позиций, взаимной ответственности, коммуникативной настройки и общей творческой цели [6, с. 73]. Несмотря на то, что речь идёт об исполнительской практике, этот принцип применим и к композиторским объединениям. Группа композиторов существует как реальная художественная сила только тогда, когда индивидуальные замыслы соотносятся с общей программой, а личная творческая инициатива вступает в диалог с коллективным направлением.

В статье об особенностях развития современного китайского музыкального искусства Ли Линьсун рассматривает движение от заимствований к диалогу как одну из важных закономерностей художественной эволюции [7, с. 52]. Эта мысль помогает шире интерпретировать композиторские объединения Европы и России. Почти каждая значимая группа возникает в ситуации диалога: с прошлым, с академической традицией, с народной культурой, с иностранным влиянием, с авангардом, с политической современностью. «Могучая кучка» вела диалог с Европой и русской народной традицией; французская «Шестёрка» — с романтизмом, импрессионизмом и урбанистической культурой XX в.; Вторая венская школа — с кризисом тональности; АСМ и РАПМ — с революционной современностью и вопросом о социальной функции искусства.

Работа Ли Линьсуна о становлении системы общего и профессионального музыкального образования в Китае также важна для данной темы, поскольку напоминает: композиторские школы и группы не существуют вне образовательной и профессиональной среды [8, с. 389]. Любое объединение нуждается в механизмах передачи опыта. У «Могучей кучки» эту функцию частично выполняло наставничество Балакирева и сама кружковая среда. У Беляевского кружка – педагогическая линия Римского-Корсакова, издательская и концертная инфраструктура. У Второй венской школы – прямая связь учителя и учеников. У советских ассоциаций – институциональные формы музыкального строительства. Композиторская коллективность всегда связана с тем, как культура воспроизводит профессиональные нормы и художественные ценности.

На уровне конкретных музыкальных примеров коллективное влияние проявляется не как унификация, а как общее поле задач, в котором обучение и творчество тесно переплетаются, формируется своеобразная «методология, рожденная интеграцией музыкального искусства, гуманитарных и общепедагогических идей» [5, с.156]. Если обратиться к музыкально-художественным задачам, то показательным представляется интерес к восточной теме. В русской национальной школе интерес к восточному колориту заметен у Балакирева, Бородина и Римского-Корсакова, однако каждый из них решает эту задачу по-своему. У Балакирева восточная образность может приобретать виртуозно-концертный характер, у Бородина – эпический и песенно-монументальный, у Римского-Корсакова – оркестрово-красочный, сказочный и декоративный. Коллективная программа задаёт направление интереса, но индивидуальный стиль определяет способ его художественной реализации.

В «Могучей кучке» также очевидна общая тяга к исторической и народной тематике. Мусоргский в «Борисе Годунове» раскрывает отношения народа и власти через речевую драматургию, психологическую напряжённость и нестандартную декламационность. Бородин в «Князе Игоре» создаёт эпический образ древнерусского мира и половецкой стихии. Римский-Корсаков в операх-сказках формирует особую сферу мифопоэтического национального театра. Эти произведения различны по языку, жанровой логике и драматургии, но их объединяет общая установка: русская опера должна иметь собственную историческую, речевую, ладовую и образную основу, а не быть копией итальянской или немецкой модели.

В Беляевском кружке коллективное влияние проявлялось преимущественно через профессионализацию композиторского ремесла: внимание к качеству письма, оркестровке, жанровой культуре, издательской судьбе произведения и концертному продвижению. Если Балакиревский кружок можно назвать лабораторией национальной идеи, то Беляевский кружок стал лабораторией профессионального закрепления этой идеи. Музыкальная культура нуждается не только в художественном прорыве, но и в системе сохранения, публикации, исполнения, обучения и критической оценки. Беляевская среда помогла русской музыке приобрести устойчивость как профессиональный организм.

Французская «Шестёрка» демонстрирует коллективность эстетической реакции. Её участники стремились к ясности, лаконизму, антипафосу, обращению к современному городскому миру, иногда – к бытовым, джазовым и популярным интонациям. Но эта общая установка не привела к однообразию стиля. Пуленк соединял иронию с лиризмом, Мийо – политональность с южной красочностью, Онеггер – конструктивную мощь с драматической серьёзностью. Группа существовала как знак эпохи: она выражала потребность французской музыки после Первой мировой войны освободиться от тяжёлого романтического наследия и найти новый, более ясный, современный и острохарактерный тон.

Вторая венская школа, напротив, показывает, как коллективное мышление может концентрироваться вокруг композиционной техники. Здесь особенно важно различать метод и индивидуальный стиль. Атональность или додекафония не делают Шёнберга, Берга и Веберна одинаковыми. Метод задаёт общие принципы организации материала, но индивидуальность проявляется в масштабе формы, драматургии, фактуре, тембровом мышлении, отношении к экспрессии. Берг использует новый язык в театрально-драматическом и эмоционально насыщенном контексте; Веберн стремится к предельной концентрации; Шёнберг мыслит системно, исторически и теоретически. Коллективность метода не отменяет авторскую индивидуальность, а создаёт общее поле проблем, внутри которого эта индивидуальность становится особенно заметной.

Советские ассоциации дают иной пример композиторской коллективности, тесно связанный с борьбой за институциональную власть. АСМ защищала право на современный музыкальный язык, сложность, эксперимент и связь с европейским авангардом. РАПМ настаивала на массовости, политической функции, доступности и революционном содержании музыки. В обоих случаях группа формировала критерии художественной ценности. Разница заключалась в том, что один тип объединения стремился расширить художественное поле, а другой — нормативно его ограничить. Для истории музыки значимы оба явления, поскольку они показывают, как эстетика превращается в организационную и политическую силу.

Анализ композиторских объединений позволяет иначе взглянуть на само понятие индивидуального авторства. Романтическая традиция часто изображает композитора как одинокого гения, создающего произведение из глубины собственной личности. История групп, школ и кружков демонстрирует более сложную картину. Даже самый оригинальный автор формируется в среде: спорит с учителями, реагирует на коллег, участвует в обсуждениях, слышит музыку современников, зависит от исполнителей, критиков и издателей. Индивидуальность не исчезает в коллективе, но получает исторические координаты. Без этих координат авторский стиль нередко невозможно объяснить.

Коллективное художественное мышление имеет несколько устойчивых признаков. Оно предполагает наличие общей проблемы, вокруг которой объединяются авторы. Оно создаёт язык обсуждения: манифест, критическую статью, педагогическую методику, концертную программу, издательскую стратегию. Оно формирует механизмы включения и исключения: кто принадлежит к группе, какие произведения соответствуют её программе, какие художественные решения признаются чуждыми. Оно влияет на восприятие публики: слушатель начинает слышать сочинение не только как индивидуальное произведение, но и как часть школы, направления, кружка, поколения или эпохи.

При этом композиторские объединения редко бывают внутренне однородными. В них неизбежны конфликты, расхождения, скрытая конкуренция, различие масштабов таланта, разные представления о будущем искусства. Это не слабость, а естественное свойство коллективного творчества. Группа становится продуктивной именно потому, что внутри неё возникает напряжение между общим и индивидуальным. Если общее полностью подавляет личное, формируется догма. Если личное никак не связано с общим, группа распадается на случайное собрание авторов. Исторически значимые объединения удерживают это напряжение и превращают его в источник художественного развития.

Рассмотренные примеры показывают, что композиторская группа может выполнять различные исторические функции. Она может создавать национальную школу, как Балакиревский кружок. Может формировать профессиональную инфраструктуру поддержки, как Беляевский кружок. Может выражать эстетический протест, как французская «Шестёрка». Может разрабатывать новый композиционный метод, как Вторая венская школа. Может защищать модернистское искусство, как АСМ. Может проводить идеологическую норму, как РАПМ. Несмотря на различие этих функций, их объединяет одно: музыка развивается не только через отдельные произведения и индивидуальные стили, но и через коллективные формы художественной самоорганизации.

Композиторские объединения Европы и России представляют собой важную историческую форму коллективного художественного мышления. Их значение заключается не в отказе композитора от индивидуальности, а в том, что авторское творчество получает развитие внутри общей эстетической, национальной, методологической, педагогической или идеологической среды, которая «представляет собой модель человеческой деятельности, объединяющую просветительскую, воспитательную, коммуникативную, гедонистическую функции и содержащую

познавательную, оценочную, творчески-конструктивную и знаковую системы регулятивных установок» [2, с.87]. Композиторская группа создаёт пространство, где художественная идея обсуждается, уточняется, критикуется, поддерживается, институционально закрепляется и передаётся следующим поколениям.

«Могучая кучка» показала модель объединения, ориентированного на создание национальной музыкальной школы. Беляевский кружок выявил значение меценатства, издательской поддержки, концертной практики и профессиональной преемственности. Французская «Шестёрка» стала примером эстетической реакции и группового культурного жеста. Вторая венская школа раскрыла коллективность метода, педагогической линии и языковой реформы. Ассоциация современной музыки и Российская ассоциация пролетарских музыкантов продемонстрировали связь композиторских объединений с институциональной борьбой и идеологией.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что коллективное творчество в композиторской среде не обязательно выражается в совместном написании одного произведения. Оно проявляется глубже – в формировании общей художественной проблемы, коллективной программы, профессиональной среды, системы влияний и критического языка. Композиторское объединение становится историческим механизмом, благодаря которому индивидуальные стили получают направление, поддержку, сопротивление и культурный смысл. Поэтому изучение композиторских групп необходимо для понимания не только отдельных авторов, но и самой логики развития музыкальной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова, Е.С. Из истории АСМ-I: «современничество» // Е.С. Власова // Журнал Общества теории музыки. - 2024. № 1 (45). – С. 17-25.
2. Иванилова, Т.В. Интегрированное художественно-творческое пространство как методологический ресурс высшего актерского образования / Т.В. Иванилова, А. Н. Максимов // Человеческий капитал. – 2014. – № 12(72). – С. 86-88.
3. Иванилова, Т.В. Некоторые особенности художественно-творческого мышления В.А. Гаврилина / Т.В. Иванилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 120. – С. 237-243.
4. Кузнецова, Е.О. Институт музыки, театра и хореографии как социокультурное пространство развития творческой деятельности субъектов образовательной среды современной школы / Е.О. Кузнецова, Т.С. Исупова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2024. – № 5. – С. 31-39.
5. Кузнецова, Е.О. Профессиональная направленность фортепианной подготовки студентов из Китайской Народной Республики в педагогическом университете: методологические проблемы / Е.О. Кузнецова, И. Хуан // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2024. – Т. 7, № 2. – С. 150-161.
6. Ли Линьсун. Использование коуч-технологии в процессе формирования эмоционального интеллекта студентов-духовиков из КНР: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ли Линьсун. – Санкт-Петербург, 2021. – 24 с.
7. Ли Линьсун. Особенности развития современного китайского музыкального искусства: от заимствований к диалогу / Л. Ли // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 1. – С. 52-58.
8. Ли Линьсун. Становление системы общего и профессионального музыкального образования в Китае в XX-XXI вв / Л. Ли // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Материалы VI

Международной научно-практической конференции, Таганрог, 23 марта 2023 года / Отв. редактор Т.В. Надолинская. – Ростов-на-Дону - Таганрог: Ростовский государственный экономический университет "РИНХ", 2023. – С. 389-397.
9. Луконин Д.Е. Н.А. Римский-Корсаков и «Беляевский кружок». – Электронный ресурс.
10. Римский-Корсаков Н.А. Летопись моей музыкальной жизни. – Москва: Музыка, 1980. – 454 с.
11. Стасов В. В. Избранные сочинения: музыка: скульптура: живопись: в 3-х томах / В.В. Стасов; редкол.: Е.Д. Стасова и др. – М.: Искусство, 1952.
12. Edmunds N. Music and Politics: The Case of the Russian Association of Proletarian Musicians // The Slavonic and East European Review. – 2000. – Vol. 78, № 1. – Pp. 66–89.
13. Frolova-Walker M. Russian Music and Nationalism: From Glinka to Stalin. – New Haven; London: Yale University Press, 2007. – 402 p.
14. Les Six // Encyclopaedia Britannica / Britannica Kids. – Электронный ресурс.
15. Maes F. A History of Russian Music: From Kamarinskaya to Babi Yar / transl. by A. J. Pomerans, E. Pomerans. – Berkeley: University of California Press, 2002. – 427 p.
16. Schoenberg A.; Second Viennese School // Encyclopaedia Britannica. – Электронный ресурс. – Режим доступа: https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/schoenberg-arnold-1874-1951 (дата обращения: 04.05.2026).
17. Schwarz B. Music and Musical Life in Soviet Russia: Enlarged Edition, 1917–1981. – Bloomington: Indiana University Press, 1983.
18. Taruskin R. Russian Music at Home and Abroad: New Essays. – Oakland: University of California Press, 2016. – 560 p.

ИСКУССТВО И ЛИЧНОСТЬ

Архипова Маргарита Валерьевна
кандидат искусствоведения, доцент
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Arkhipova Margarita V.
Candidate of Art History, Associate Professor
Moscow State Institute of Culture

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСКРИПЦИЙ И.С. БАХА ДЛЯ КЛАВИШНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена некоторым особенностям транскрипций для клавишных инструментов в творчестве И.С. Баха, который на протяжении всей своей жизни был предан этому искусству, находя в нем источник вдохновения, а также возможность освоения новых жанров и форм, технических и композиционных закономерностей в музыке своего времени, расширения музыкального кругозора, а также совершенствования технического мастерства в исполнительском искусстве.

В современной русской органной исполнительской школе все более возрастает интерес к транскрипции эпохи барокко, и особенно к искусству транскрипции в творчестве И.С. Баха, с чем связана актуальность данной статьи.

Ключевые слова: транскрипция, орган, клавесин, концерт, инвенторство.

SOME FEATURES OF J.S. BACH'S TRANSCRIPTIONS FOR KEYBOARD INSTRUMENTS

Abstract. The article is devoted to some features of transcription for keyboard instruments in the work of I.S. Bach, who throughout his life was devoted to this art, finding in it a source of inspiration, as well as the possibility of mastering new genres and forms, technical and compositional patterns in the music of his time, expanding the musical horizons, as well as improving technical skills in the performing arts.

In the modern Russian organ performing school, interest in the transcription of the Baroque era, and especially in the art of transcription in the work of I.S. Bach, with which the relevance of this article is connected.

Keywords: transcription, organ, harpsichord, concerto, inventiveness.

Искусство транскрипции, получившее широкое распространение в XVIII веке, имеет, как известно, многовековую историю развития в творчестве самых выдающихся композиторов. В XVI-XVII веках, когда была распространена практика переложения песен и танцев для различных инструментов, нотный текст часто служил лишь «схемой», на основе которой исполнители создавали собственные варианты произведений, активно преобразуя авторский материал. Это было связано с развитием инструментализма, расширением репертуара, адаптацией существующего музыкального материала под новые инструментальные составы. Такая практика была нормой в эпоху Ренессанса и не считалась плагиатом.

В эпоху Барокко транскрипция приобретает особое значение для формирование нового типа исполнительской виртуозности, которая требовала от исполнителей более высокого уровня знаний и практических навыков, необходимых для концертирования.

Большая часть произведений И.С. Баха в этой области обязана своим существованием его глубокому интересу к музыкальному искусству своего времени. Транскрипции И.С. Баха в целом можно разделить на две категории: 1) его собственные ранние произведения, которые он переписал для нового инструментария; и 2) транскрипции произведений других композиторов.

К первой категории относится большинство клавесинных концертов (в переложениях из скрипичных концертов, увертюр и хоров из кантат), некоторые хоры и симфонии к кантатам (в переложении из частей Бранденбургских концертов), тройной концерт для флейты, скрипки и клавесина (переложение прелюдии и фуги для клавесина соло) и множество других сочинений. Все эти произведения в высшей степени достойны изучения как с точки зрения музыкальной ценности, так и с точки зрения техники транскрипции.

Еще одним аспектом творчества И.С. Баха как аранжировщика является его практика повторного использования материала из более ранних, а иногда и совершенно других произведений. Так, например, для некоторых частей Мессы си минор Бах заимствовал материал из своих же кантат и ораторий. Баховеды в этом случае говорят о довольно распространенной в то время практике «пародии», когда сочинение создавалось на основе прототипа, а оригинальность измерялась мастерством обработчика, его способностью к мелодическому и гармоническому инвенторству. Так например, известно, что прототипом Agnus Dei является ария альта «Ach, bleibe doch, mein liebstes Leben» из Вознесенской оратории (BWV 11).

Транскрипции второй категории еще более интересны. Почти в каждом случае Бах сделал гораздо больше, чем просто адаптировал ноты или партитуру к стилю, соответствующему другому инструменту – клавесину или органу. Большинство этих произведений представляют собой реальные трансформации с усилением музыкальных идей, содержащихся в оригиналах. Именно в этой связи Шеринг говорил о «способности Баха вкладывать жизнь и характер в монотонные части таких произведений, опираясь на собственное воображение, добавляя и дополняя свои собственные идеи» [5, с. 615].

В некрологе, написанном сразу после смерти И.С. Баха и опубликованном в 1754 году, содержится следующее заявление: «Наш Бах был величайшим мастером игры на органе и клавире из всех когда-либо существовавших» [Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / [3, с. 115].

Действительно, при жизни И.С. Бах был более популярен как исполнитель, чем композитор. Его слава исполнителя распространялась далеко за пределы центральной Германии уже в 1717 году, когда должна была состоятся творческая «дуэль» с французским виртуозом Луи Маршаном при Дрезденском дворе. Как известно, И.С. Бах победил по умолчанию, так как накануне предполагаемого состязания француз обратился в бегство. Однако Фр. В. Марпург в оправдание Маршану заявляет следующее: «Было бы неправильно заключить из этого поражения Маршана в Дрездене, что он был плохим музыкантом. Разве такой великий человек, как Гендель, не избегал всякой возможности противостоять покойному Баху… или связываться с ним?» [4, с. 15].

Клавишная музыка занимает ведущее место в творчестве И.С. Баха во многих отношениях, это в одинаковой степени относится как к клавесину, так и к органу. Ни один другой инструмент не вызывал у И.С. Баха такой повышенный интерес от начала его творчества и до конца дней. Существуют довольно длительные периоды повышенной активности – органная музыка до 1717 года, клавесинная после этой даты. Однако в целом И.С. Бах, похоже, сочинял музыку для этих инструментов постоянно. Тем удивительнее то, что с самого начала, последовательно и вопреки унаследованной традиции XVII века, он отказался от общепринятой общности репертуара органа и клавесина, предпочитая писать

специально для того или другого инструмента. В частности, отличительной чертой органного стиля Баха является обязательное использование облигатной партии педали. Лишь в исключительных случаях (например, в хоральных партитах и малых хоральных обработках третьей части «Клавирных упражнений») исполнительские возможности совпадают, так что орган и клавесин становятся по-настоящему взаимозаменяемыми.

Профессиональная деятельность Баха началась, как известно, с обучения игре на клавишных инструментах в Ордруфе в 1695–1700 годах под руководством старшего брата Иоганна Кристофа. Изучение клавирной музыки лучших композиторов XVII века заложило основы его композиторского самообразования. Известно, что И.С. Бах переписывал сочинения композиторов северогерманской школы, среди которых Д. Букстехуде, А. Райнкен, Н. Брунс, Н. Любек и Г. Бём. Центральногерманские композиторы представлены именами И. Пахельбеля, И. Х. Бутштедта, А. Н. Феттера, а также Х.Ф. Витта, И. Кригера, И. Кунау и Ф.В. Цахова. Музыка южногерманских коллег — Я. Й. Фробергера, Дж. К. Керля и И.К.Ф. Фишера также была ему знакома. Кроме того известно, что И.С. Бах полностью скопировал «Fiori musicali» Дж. Фрескобальди, органную музыку Л. Баттиферри, а французская музыка Ф. Люлли, М. Марэ, Н. Гриньи и А. Резона представлена различными клавирными и органными жанрами в рукописях Баха. Впитав в себя различные стили и особенности национальных школ, переплавив их в собственном музыкальном сознании, И.С. Бах представил уникальный клавирный стиль универсального содержания, снискав себе славу не только среди современников, но и среди будущих поколений.

Сочинения для клавесина и органа, в частности, дают возможность оценить развитие И.С. Баха на каждом этапе его творческой жизни. Всего И.С. Бахом созданы шестнадцать клавирных концертов, шесть органных (один под сомнением, другой сохранился лишь частично) и один для четырех клавиров, являющийся переложением его скрипичного концерта. Когда И.С. Бах был в Веймаре, весь музыкальный мир восхищался своеобразием скрипичных концертов А. Вивальди. Он был очень популярен в Германии, так как до 1713 года служил капельмейстером при Дармштадтском дворе. После знакомства с концертной формой А. Вивальди, а точнее его концертами из опусов 3 и 7, происходит решающий стилистический поворот в клавирном стиле И.С. Баха. Ритмическая однородность, являющаяся основой развития концертов А. Вивальди, особенность построения формы на разработке одного мотива, схема модулирования («обхода» тональностей в концертной форме), принцип контраста соло-тутти как средства «артикуляции» формы — все это нашло отклик в клавирной музыке И.С. Баха последующего времени. И немалую роль в более близком знакомстве с этим стилем сыграли концерты для органа «по Вивальди» BWV 593, 594, 596.

Органные концерты Иоганна Себастьяна Баха — это сольные произведения для органа, переработанные И.С. Бахом из инструментальных концертов Антонио Вивальди и принца Иогана Эрнста Саксен-Веймарского. Временем создания концертов считается 1713–1714 гг., относящиеся ко второму периоду пребывания И.С. Баха при дворе в Веймаре (1708–1717)[1].

В это время И.С. Бах получил место придворного органиста, а также устроителя концертов. Сохранившимися произведениями в итальянской концертной форме этого периода являются его транскрипции произведений других композиторов для органа BWV

[1] И.С. Бах также сделал несколько транскрипций концертов А. Вивальди для одного, двух и четырех клавесинов точно того же периода в Веймаре. Оригинальные концерты были взяты из сочинения А. Вивальди «L'estro Armonico», написанного в 1711 году, из двенадцати концертов для одной, двух и четырех скрипок. Публикация этих транскрипций Баха К.Ф. Петерсом в 1850-х годах и Breitkopf & Härtel в 1890-х сыграли решающую роль в возрождении наследия и славы Вивальди в XX веке.

592–596 и клавесина BWV 972–987. Из них основную часть составляли концерты А. Вивальди, другие — Г. Телемана, Алессандро и Бенедетто Марчелло, а также принца Иоганна Эрнста, талантливого музыканта-любителя, сводного брата герцога, при дворе которого работал И.С. Бах.

Интерес к музыке итальянцев возник неслучайно. Известный исследователь творчества И.С. Баха Х.-И. Шульце предположил, что во время своего двухлетнего периода обучения в Нидерландах принц Иоганн Эрнст, вероятно, посещал популярные концерты в Новой церкви в Амстердаме, где слепой органист Ян Якоб де Грааф исполнял свои собственные транскрипции последних итальянских концертов. Вполне возможно, что это могло побудить Иоганна Эрнста предложить сделать аналогичные транскрипции концертов И.С. Баху. Проучившись два года в Утрехте, в июле 1713 года принц Иоганн Эрнст вернулся в Веймар. Будучи и сам заядлым скрипачом-любителем, он, вероятно, привез или прислал партитуры концертов, включая, сборник «L'estro Armonico», Op. 3 А. Вивальди, опубликованный в Амстердаме в 1711 году.

Энтузиазм Иоганна Эрнста по поводу концерта соответствовал интересам И.С. Баха. Именно в этих условиях И.С. Бах как композитор и исполнитель сделал свои виртуозные концертные транскрипции для органа (BWV 592–596) и клавесина (BWV 972–987 и BWV 592a).

В часто цитируемом отрывке из своей биографии И.Н. Форкель писал: И.С. Бах «понял, что музыкальные идеи должны быть подчинены плану и что первая потребность молодого композитора — это образец, которым он будет руководствоваться в своих усилиях. Только что опубликованные скрипичные концерты А. Вивальди дали ему необходимое руководство. Он часто слышал, как их хвалят за художественное мастерство, и в итоге решился аранжировать их все для клавира. Таким образом, ему пришлось изучить структуру музыкальных тем, музыкальные идеи, на которых они построены, характер их модуляций и многие другие характеристики. Перерабатывая, приспосабливая темы, первоначально задуманные для скрипки, к клавишным инструментам, И.С. Бах постигал законы музыкального мышления, так что по окончании этой работы он мог уповать на то, что музыкальные идеи уже зависят не от пальцев, а от его собственного воображения» [2, с. 80].

Долгое время в отечественном музыковедении высказывалась мысль о том, что транскрипции И.С. Бах делал для того, чтобы учиться на них. Это верно лишь отчасти, так как в ранние годы И.С. Бах искал свой стиль через усвоение шедевров признанных мастеров. И если А. Вивальди можно назвать гением, у которого есть чему поучиться, то герцога вряд ли можно отнести к таковым. После безвременной кончины герцога Саксен-Веймарского транскрипции И.С. Баха можно считать неким приветом, «который был им послан в вечность умершему другу» [3, с. 150].

Еще одной возможной причиной создания является творческий импульс, который возникает в результате столкновения с творческой вселенной другого композитора. Об этом говорит и А. Швейцер: «Он [Бах] <...> любил чужую музыку, почти не отдавая себе отчета в ее достоинствах, только потому, что она активизировала его художественную фантазию, иногда просто нуждался в этом» [3, с. 151].

Фундаментальный вопрос, который должен задать себе органист при исполнении транскрипций на органе концертов А. Вивальди, заключается в том, насколько сильно они отличаются от скрипичного оригинала. Перед органистом действительно встают определенные проблемы, связанные с разнообразием динамики, очень быстрым темпом, в котором могут играть струнные и вообще, в принципе, богатые штриховые возможности скрипки. Все это требует от органиста большого мастерства. Искушение состоит в том, чтобы рассматривать эту музыку на органе как своего рода облегченную транскрипцию

скрипичной музыки: замедление темпа первой и третьей частей, как правило написанных в оригинале в темпе Allegro, Vivace, отсутствие динамических изменений (кроме указаний на смену мануалов) и штрихового разнообразия, которые есть в игре на смычковых, и которые невозможно точно сымитировать в игре на органе. Но некоторые страницы этих концертов действительно представляют собой некий вызов для органиста и вследствие этого не смотрятся упрощенным переложением концертов знаменитого итальянца. В частности, достаточно упомянуть эпизод с 86 т. в третьей части Концерта *ля минор (BWV 593)*, в оригинале – концерт для двух скрипок, где органист играет партию второй скрипки правой рукой, партию первой скрипки левой, правой ногой он играет партию скрипок ripieno, а другой ногой исполняет басовую партию, превращаясь, таким образом, в «человека-оркестр»[2].

Несмотря на то, что некоторые пассажи на скрипке на самом деле легче играть быстро, чем медленно, на органе имитация особой скрипичной виртуозности делают эту музыку трудной, а учитывая то, что как правило задействованы обе ноги органиста в исполнении органных концертов И.С. Баха, то это действительно сложная для исполнения музыка. Не случайно, видимо, автограф И.С. Баха Концерта ре минор, считающийся самым сложным, остался у Вильгельма Фридмана Баха, единственного истинного органного виртуоза среди сыновей Баха (для которого были написаны и шесть органных сонат).

Многочисленные динамические указания, которые встречаются в партитурах концертов А. Вивальди совершенно отсутствуют в транскрипциях для органа И.С. Баха. Отсюда возникает резонный вопрос: какие регистровые решения необходимы для исполнения органных концертов? Надо ли прибегать к изменению регистровки на протяжении одной части? Если сделать анализ большинства исполнений этих концертов на протяжении XX-XXI веков, то можно заметить, что большая часть исполнителей выбирает для быстрых частей, для частей tutti – регистровку Organo pleno, с переходом на микстурную звучность на побочном мануале в soli-эпизодах. Однако можно встретить «более скрипичную» регистровку, не предполагающую использование микстур. Существуют и довольно экстравагантные регистровые решения с использованием всех звуковых возможностей органа, включая флейтовые и язычковые регистры, которые смешиваются вместе, видимо, в надежде передать все многообразие звучания струнных инструментов. Какая из этих интерпретаций ближе всего к намерениям самого И.С. Баха?

Единственным концертом, автограф которого доступен в наше время, является Концерт ре минор, BWV 596. Эта рукопись ценна наличием регистровых указаний, которые, по всей видимости, сделаны самим И.С. Бахом. Скрипки имитируются звучанием принципала (Octave 4’, на октаву ниже); для партии виолончели И.С. Бах использует Principal 8 и Octave 4. Контраст между soli и tutti достигается введением «Pleno» на главном мануале. Это говорит в пользу той версии, что в концертах должен быть более разнообразный регистровый план, так как постоянное звучание микстур на главном и на побочном мануале довольно утомительно, а также не отражает в полной мере звучания струнных инструментов.

Уже в 1624 году Самуэль Шайдт использовал термин imitatio violinistica, когда перечислял различные виды артикуляции на клавишных инструментах в изданиях своей клавирной музыки. Также в органных произведениях И.С. Бах часто использует лиги, особенно там, где стиль композиции имитирует звучание струнных инструментов: это трио-сонаты, Шюблеровские хоралы, а также те произведения, которые написаны в веймарский период (например, знаменитая хоральная прелюдия в Ich ruf zu dir (BWV 639). В концертах

[2] О некоторых особенностях исполнения транскрипций для органа И.С.Баха см. также в дипломной работе И.А.Лебедева «Искусство органной транскрипции в творчестве немецких композиторов эпохи барокко» (2024г), написанной под научным руководством автора статьи.

BWV 592-596 также есть указания на артикуляцию: например, в адажио и в сольных пассажах аллегро.

Кроме того, в концерте ля минор в первой части встречаются также артикулляционные обозначения, напоминающие spiccato, скрипичный штрих, открытый в начале XVIII века. Безусловно, орган никогда не сможет играть как скрипка, однако изучение скрипичных штрихов сможет обогатить способы игры на органе, а значит повысить выразительность исполнения органных транскрипций концертов А. Вивальди.

Транскрипции И.С. Баха демонстрируют виртуозную органную технику композитора, высочайший уровень взаимодействия с первоисточником, исходя из особенностей органа. Они зачастую отличаются значительными изменениями композиторского текста, что обусловлено оригинальным интерпретаторским видением. Эти изменения раскрывают новые грани художественного образа, внося другие краски в музыкальное произведение, способствуют повышению интереса к творчеству композитора.

Изучение органных транскрипций И.С. Баха, других его современников, последователей приносит огромную пользу не только исследователям музыкальной практики эпохи барокко, но и практикующим органистам, так как эти произведения занимают достойное место в репертуаре современных музыкантов.

Искусство органной транскрипции по сей день остается актуальным способом творческой реализации как для исполнителя, так и для композитора. На современном этапе развития музыкального искусства в многообразии стилей, жанров, форм, техник композиции органные транскрипции помогают по-новому взглянуть на шедевры мировой музыкальной культуры с учетом особенностей авторской концепции и специфических возможностей конкретного музыкального инструмента. Однако, безусловно, исследование этих процессов, как и комплексное изучение органной транскрипции – дело, по всей видимости, будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лелейн Х.-Х. Предисловие / И.С. Бах. Произведения для органа: Т. 1: Органная книжечка, Шесть хоралов различного рода / перевод и коммент. М. Сапонова. – М.: РМИ, 2007. – С. I-LXIII.
2. Форкель И.Н. О жизни, искусстве и произведениях Иоганна Себастьяна Баха. – М.: Музыка, 1987. – 109 с.
3. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / [Пер. с нем. Я.С. Друскин, Х.А. Стрекаловская]. – Москва: Классика–XXI, 2002. – 801 с.
4. Bach–Studien. Bd. 6: Beitrage zum Konzertschaffen Johann Sebastian Bach. – Leipzig: VEB Breitkopf & Hartel Musikverlag, 1975. – 180 p.
5. Spitta Philipp. Johann Sebastian Bach: Geisurzte Ausgabe mit Aumerhungen und Zusatzen.– 4 Auflage. – Leipzig: Breitkopf & Hartel, 1954. – 1014 p.

Климай Екатерина Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент,
исполняющий обязанности заведующего кафедрой фортепиано
и струнных оркестровых инструментов
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
Тан Ичуань
магистрант кафедры фортепиано
и струнных оркестровых инструментов
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Klimai Ekaterina V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Acting Head of the Department of Piano
and String Orchestral Instruments
Moscow State Institute of Culture
Tang Yichuan
Master's Student, Department of Piano
and String Orchestral Instruments, Moscow State Institute of Culture

КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКИХ КАДЕНЦИЙ К ФОРТЕПИАННЫМ КОНЦЕРТАМ В.А. МОЦАРТА

Аннотация. В статье обсуждаются особенности композиционной структуры авторских каденций В.А. Моцарта к собственным фортепианным концертам. Несмотря на импровизационное начало, в каждой каденции можно выявить строгую трехчастную структуру, включающую начальный, центральный и заключительный разделы. Рассматриваются различные варианты тематического развития в авторских каденциях к фортепианным концертам В.А. Моцарта.

Ключевые слова: Каденция, фортепианный концерт, музыкальная форма, импровизация, виртуозность, В.А. Моцарт.

COMPOSITIONAL FEATURES OF THE COMPOSER'S CADENZA TO THE PIANO CONCERTS OF W.A. MOZART

Abstract. This article discusses the compositional structure of W.A. Mozart's cadenzas for his piano concertos. Despite their improvisational beginnings, each cadenza exhibits a strict three-part structure, including an opening, central, and closing section. Various thematic developments in W.A. Mozart's cadenzas for piano concertos are examined.

Keywords: Cadenza, piano concerto, musical form, improvisation, virtuosity, W.A. Mozart.

К изучению фортепианного творчества Вольфганга Амадея Моцарта обращались многие зарубежные и отечественные исследователи, среди которых Герман Аберт [1], Александр Дмитриевич Алексеев, Арнольд Александрович Альшванг, Борис Владимирович Асафьев, Сергей Владимирович Грохотов, Михаил Семёнович Друскин, Лариса Валентиновна Кириллина, Аркадий Иосифович Климовицкий, а также Пауль и Ева Бадура-Скода. В фундаментальном труде последних «Интерпретация Моцарта» значительный раздел целиком базируется на особенностях феномена моцартовской каденции, где наглядно представлен образ композитора-импровизатора. Однако методологический подход указанных авторов направлен преимущественно на классификацию и систематизацию существующих каденций, сведение их к неким типологическим закономерностям. Так,

Пауль и Ева Бадура-Скода, рекомендуя пианистам создавать собственные каденции к концертам, не имеющим авторских версий, настаивают на строгом следовании стилистическим нормам моцартовского письма. При всей глубине и несомненной ценности данного труда, следует отметить, что тенденция к стилизации и недооценка художественного потенциала поздних каденций (созданных композиторами последующих поколений) представляется не всегда оправданной [3, с. 368].

Из современных отечественных исследований можно отметить работы Александра Михайловича Меркулова [8], посвящённые каденциям в инструментальных концертах, отличающиеся обращением к старинным трактатам по импровизации и тщательным анализом редких источников. Ценные сведения содержатся также в исследовании Алана Тайсона, Муцио Клементи и в диссертации Сергея Владимировича Грохотова. Изучение их наследия позволяет составить более объемное представление о контексте эпохи и о том, как форма каденции воспринималась современниками В.А. Моцарта.

В своих концертных опусах В.А. Моцарт последовательно наращивал импровизационную составляющую сольной партии. Типичным приёмом становится поручение исполнителю изложения новой темы – как в главной, так и в побочной партиях, а иногда и в разработочном эпизоде. Высокое мастерство автора проявляется в способности органично интегрировать приёмы, характерные для свободных фантазий и каденционных разделов, в стройную композиционную структуру, избегая какого-либо стилистического конфликта.

Импровизации, демонстрировавшиеся В.А. Моцартом во время публичных выступлений, рождались сиюминутным порывом фантазии и безвозвратно исчезали в тот момент, когда затихала последняя трель, создававшая соло с вступлением оркестра. Восторженные отзывы современников донесли до нас лишь отголоски этого искусства [2, с. 102].

Тем не менее, В.А. Моцарт не был единственным исполнителем своих концертов. Его многочисленные ученики, скрупулёзно осваивавшие эти сочинения, неизбежно оказывались перед необходимостью исполнять каденцию. Воспроизвести импровизацию самого маэстро с достаточной степенью точности не представлялось возможным, поэтому наиболее прилежные из них обращались к нему с просьбой зафиксировать на письме некий образец. Существует несколько гипотез, призванных объяснить, почему В.А. Моцарт собственноручно записал ряд каденций к своим концертам. Согласно одной из них, это делалось по инициативе учеников. Другая версия предполагает, что композитор, однажды услышав неудачное каденционное решение в своем произведении, решил зафиксировать авторскую версию, дабы оградить целостность опуса от произвольных искажений. Третья интерпретация связывает нотированные каденции с педагогическим процессом: они выступали в роли дидактического эталона, предлагающего некий образец звучания, от которого пианист мог отталкиваться, выстраивая собственную импровизацию, не будучи при этом обязанным воспроизводить его «дословно».

Независимо от мотивов, побудивших В.А. Моцарта к записи, важно отметить, что письменно зафиксированные каденции хронологически относятся к более позднему периоду в сравнении с концертами, для которых они предназначались. В момент сочинения концерта автор, по всей вероятности, ещё не определял заранее, какой тематический материал будет задействован в каденции и какова будет её протяженность. Репрезентативен в этом отношении Концерт №12 A-dur (KV 414): для его второй части В.А. Моцарт нотировал как каденцию, так и вступление, причём оба раздела получили различные обозначения – соответственно «каденция» и «вступление».

Это позволяет предположить, что для композитора не всегда было принципиальным различие между кратким импровизационным вступлением и развёрнутой каденцией, ориентированной на разработку тематического материала. В ходе публичных выступлений возникновение конкретного импровизационного построения, по всей видимости, детерминировалось эмоциональным состоянием исполнителя и совокупностью ситуативных обстоятельств, влиявших на его характер, продолжительность и масштаб.

В исследовательской литературе распространено мнение, что В.А. Моцарт не ставил перед собой задачу создания развёрнутых каденций для публичного исполнения. Сохранившиеся нотные автографы подтверждают данное наблюдение. Его подход к каденции полностью соответствовал эстетическим нормам венского классицизма, согласно которым данному разделу отводилась роль кратковременной, но эффектной отсрочки завершающего каданса, призванной усилить итоговое впечатление. Моцартовские каденции, вне всяких сомнений, являют собой эталон стиля, открывая перед исполнителем возможность самореализации через демонстрацию индивидуальной манеры в виртуозных пассажах. Для солиста этот компактный эпизод обладает исключительной значимостью, однако нередко в стремлении к показу технического мастерства утрачивается стилистическое чутье, а зачастую откровенно игнорируется необходимость органичного соединения виртуозных элементов с авторским музыкальным содержанием.

В своём труде «фортепианная школа» (1789) Д.Г. Тюрк формулирует ряд нормативных требований к построению каденций, отражающих эстетику эпохи классицизма [4]. Подобно всякому свободному орнаментированию, каденция, по мысли Д.Г. Тюрка, не должна сводиться к демонстрации нарочитых технических трудностей. Напротив, её содержание обязано соответствовать основному характеру произведения. Важным ограничительным фактором выступает требование пропорциональности: каденциям не следует придавать излишнюю протяжённость, в особенности в произведениях, отличающихся меланхолическим либо созерцательным характером.

В качестве основополагающего структурного принципа декларируется гармоническая замкнутость: безусловно запрещаются модуляции в тональности, не использованные автором в основном разделе опуса, что аргументируется необходимостью сохранении целостности художественного полотна.

Завершающим положением Д.Г. Тюрк выдвигает требование, адресованное исполнительской трактовке: вне зависимости от того, была ли каденция предварительно сочинена и нотирована, исполнять её надлежит с той степенью свободы и непринужденности, которая свойственна импровизации, создаваемой непосредственно в момент выступления [5]. Тем самым подчёркивается приоритет иллюзии спонтанного творчества над точным воспроизведением зафиксированного текста [3, с. 103].

Несмотря на то, что каденции В.А. Моцарта воспринимаются как свободная импровизации, буквально каждая из них имеет строгую трёхчастную структуру:

1. начальный раздел (инициальная часть каденции);
2. средний раздел (тематическая разработка);
3. заключительный раздел, подготавливающий вступление оркестра.

В начальном разделе В.А. Моцарт, как правило, следует одному из двух принципиально различных вариантов. Первый предполагает опору на тематический материал концерта (в терминологии Евы и Пауля Бадура-Скода – «тематическое начало»). В рамках данного подхода начальное построение каденции базируется либо на главной теме, либо на каком-либо ином тематическом элементе, например, на мотиве, непосредственно предшествовавшем каденции в оркестровой партии. В.А. Моцарт свободно экспериментировал с выбором темы, нередко останавливаясь на довольно неожиданных вариантах. Непосредственно за вступительным разделом располагается

относительно непродолжительный виртуозный фрагмент, построенный, главным образом, на пассажной технике и выполняющий соединительную роль между первым и вторым композиционными блоками. В одних случаях данные пассажные последовательности направляются к срединному разделу, в других – достигают состояния покоя, замедления темпового движения, либо полной остановки, после которой инициируется очередная фаза развертывания музыкального материала.

Второй путь – чисто импровизационное, «виртуозное» начало (в терминологии П. Бадура-Скоды). Данный композиционный приём представляется более действенным и позволяет с первых тактов наглядно продемонстрировать аудитории как виртуозное мастерство, так и импровизационную свободу исполнителя [5]. Начальные построения в каденциях В.А. Моцарта варьируются по протяжённости, однако традиционно их масштаб составляет от шести до двенадцати тактов.

Центральный раздел занимает главенствующее положение в архитектонике каденции [6]. У В.А. Моцарта срединные эпизоды неизменно отличаются тематической насыщенностью, преимущественно здесь излагается кантиленная тема [7].

В.А. Моцарт не рассматривал созданные им каденции как единственно допустимый вариант. Являясь незаурядным импровизатором, композитор в публичных выступлениях избегал точного воспроизведения каденций и всецело разделял господствовавшую в классицистскую эпоху традицию спонтанного музицирования [9]. При всей эволюции каденционного письма, в его творчестве не произошло принципиального сдвига в сторону жёстко фиксированного нотного текста.

Музыкальная ткань каденций демонстрирует синтез композиторских и импровизационных приёмов, причём импровизационное начало, как правило, доминирует, создавая эффект сиюминутного высказывания. Композитор последовательно придерживается трёхчастной архитектоники каденции, характерной для венского классицизма, с отчётливой дифференциацией начального, центрального и заключительного разделов. Крайние части отмечены преобладанием импровизационного начала, тогда как срединная зона, нередко уступающая в виртуозности, отличается большей строгостью и ориентирована на тематическую разработку.

Масштаб дошедших до наших дней каденций отличается пропорциональностью по отношению к основному материалу частей; у В.А. Моцарта отсутствует тенденция к гипертрофированному разрастанию этого раздела. Отдельные каденции могут восприниматься как лаконичные, что вероятно, объясняется конспективностью фиксации, предполагавшей дальнейшее импровизационное развёртывание в реальном исполнении. Вводя в каденции темы из материала концерта или иные тематические элементы, В.А. Моцарт предвосхищает последующее развитие жанра в творчестве композиторов эпохи романтизма.

Дошедшие до нас авторские варианты каденций В.А. Моцарта к его фортепианным концертам представлены в количестве, позволяющем реконструировать ключевые закономерности его композиционных и импровизационных стратегий. Фиксация каденционных разделов осуществлялась на всём протяжении творческой деятельности автора. Отсутствие каденций к некоторым концертам может быть обусловлено как утратой соответствующих источников, так и тем, что композитор не придавал значения точному воспроизведению авторского текста в данном разделе формы, рассматривая каденцию как область импровизационной свободы. В.А. Моцарт не стремится превратить каденцию в автономный раздел с новым образным содержанием, но трактует её как эпизод, в котором в виртуозно-непринужденной манере воссоздаётся, варьируется и обогащается настроение основного материала концерта.

Каденция в фортепианных концертах Вольфганга Моцарта представляет собой уникальный музыкальный феномен, функционирующий на пересечении импровизационной традиции и письменной композиторской культуры, что позволяет рассматривать её как «записанную импровизацию». Спонтанное творчество превращается в материально зафиксированный образ мышления эпохи классицизма.

Авторские каденции В.А. Моцарта обнаруживают эволюцию от относительно простых, функционально замкнутых построений в ранних концертах к развёрнутым, тематически насыщенным и структурно сложным эпизодам в зрелых опусах, что отражает общий процесс трансформации жанра каденции в творчестве композитора.

Композиционная организация моцартовских каденций подчиняется определённым закономерностям, включающим взаимодействие тематического материала концерта с импровизационно-свободными элементами (фигурационная техника, гармонические последовательности, ритмическое варьирование), что образует устойчивый комплекс стилевых признаков.

Анализ соотношения импровизационного и композиционно-рационального начал в каденциях В.А. Моцарта даёт основание утверждать, что в его творчестве процесс «письменной фиксации импровизации» достигает стадии, при которой спонтанность становится композиционным приёмом, осознанно моделируемым автором. Каденция, таким образом, выступает не только как дань исполнительской традиции, но и как полноценная концептуальная составляющая композиторского замысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аберт Г. Моцарт. М., Музыка, 1987. Часть 1. Книга 1. 543 с.
2. Алексеев А. История фортепианного искусства. Ч.1. М., Музыка, 1988. 415 с.
3. Бадура-Скода П., Е. Интерпретация Моцарта. М., Музыка, 1972. 373 с.
4. Бельфор Е.Г. Тридцать две сонаты Бетховена как мегацикл: интерпретация Михаила Лидского / Е.Г. Бельфор // Проблемы музыкальной науки. № 1 (58). 2025. С. 153-161.
5. Воскресенская А.В. Специфика арт-менеджмента в сфере сольного инструментального исполнительства // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции (Москва, 16 декабрь 2025) /Под науч. ред. Л.С. Майковской, А.П. Мансуровой. М.: МГИК, 2026. С. 73-77.
6. Климай, Е. В. Исполнительские и педагогические принципы работы Аркадия Севидова над сонатой Л. Бетховена № 31 As-Dur op. 110 / Е.В. Климай // Bulletin of Art and Education. – 2026. – № 2. – С. 69-77.
7. Кольга М.В. Некоторые вопросы изучения фортепианного стиля В.А. Моцарта на примере сонаты ля минор KV310 // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: Материалы XXII Международной научно-практической конференции (Москва, 17 декабрь 2024) / Под науч. ред. Л.С. Майковской, А.П. Мансуровой. М.: МГИК, 2024. С. 143-150.
8. Меркулов А. Каденция солиста 18-начала 19 века // Сетевой журнал «Старинная музыка», 2003. № 1,2,3. С. 81-86.
9. Томас А.О. Некоторые схематы Галантного стиля и их применение в формировании навыков импровизации // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: Материалы XXII Международной научно-практической конференции (Москва, 17 декабрь 2024) /Под науч. ред. Л.С. Майковской, А.П. Мансуровой. М.: МГИК, 2024. С. 237-247.

Курицкая Людмила Васильевна
доцент кафедры фортепиано
и струнных оркестровых инструментов
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Kuritskaya Lyudmila V.
Associate Professor, Department of Piano
and String Orchestral Instruments
Moscow State Institute of Culture

«ПЕСНИ НА СЛОВА РОБЕРТА БЁРНСА» Г. СВИРИДОВА В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ БАСОВ

Аннотация. Целью статьи является анализ интерпретаций вокального цикла «Песни на слова Р. Бёрнса» Г. Свиридова, выполненных отечественными басами. Рассмотрены интерпретации А. Ведерникова и Е. Нестеренко, с которыми сотрудничал Г. Свиридов, а также современного певца С. Егураева. Установлено, что данные исполнители продолжают традиции отечественной вокальной школы, точно прочитывают художественный замысел вокального цикла Г. Свиридова. Трактовки А. Ведерникова и Е. Нестеренко представляют детализированный подход, связанный с точным отношением к слову, вниманием к декламации, к тембровым краскам голоса. Они стремятся к целостному циклу, в котором при этом показывают яркие контрасты, выстраивают кульминации. С. Егураев более обобщенно трактует текст, но вносит и новые композиционные акценты, в частности в отношении к форме, к исполнительским нюансам. Партии вокалиста и фортепиано в интерпретациях оказываются равноправны, в них различными средствами, но в едином направлении происходит развитие основных художественных образов песен цикла.

Ключевые слова: Г. Свиридов, «Песни на слова Р. Бёрнса», интерпретация, А. Ведерников, Е. Нестеренко, С. Егураев.

«SONGS TO THE LYRICS OF ROBERT BURNS» BY G. SVIRIDOV INTERPRETED BY RUSSIAN BASSES

Abstract. The purpose of this article is to analyze interpretations of G. Sviridov's vocal cycle «Songs to Words by Robert Burns» by Russian basses. The article examines the interpretations of A. Vedernikov and E. Nesterenko, with whom G. Sviridov collaborated, as well as the contemporary singer S. Eguraev. It is established that these performers continue the traditions of the Russian vocal school and accurately interpret the artistic concept of G. Sviridov's vocal cycle. The interpretations of A. Vedernikov and E. Nesterenko represent a detailed approach, characterized by a precise approach to the lyrics, attention to declamation, and tonal colors of the voice. They strive for a holistic cycle, while simultaneously displaying vivid contrasts and building climaxes. S. Eguraev interprets the text more generally, but also introduces new compositional accents, particularly in regard to form and performance nuances. The vocal and piano parts are treated equally in these interpretations, developing the main artistic images of the songs in the cycle through different means but in a unified direction.

Keywords: G. Sviridov, «Songs to Words by R. Burns», interpretation, A. Vedernikov, E. Nesterenko, S. Eguraev.

Для творческого наследия Георгия Свиридова (1915-1998) использование басового тембра в вокальных сочинениях показательно и несет определенную символическую нагрузку. Бас в качестве основного солиста появляется во многих сочинениях композитора

зрелого периода творчества. И использование басового тембра в большинстве случаев можно связать с проявлением духовно-религиозной тематики. В результате глубокого слияния поэзии и музыки, слово наполняется в произведениях для баса новым смыслом. Г. Свиридов по-своему осмысливает поэзию каждого автора, к которому обращается в своих произведениях. Стихотворения, собранные в циклы, образуют новые идеи, понимание таких тем как жизнь и смерть, философское осмысление.

Среди произведений раннего периода творчества Г. Свиридова уже имеется обращение к басу в качестве солиста – это вокальный цикл «Песни на слова Р. Бёрнса» (1955). Песни в данном вокальном цикле не объединены единой линией сюжетного развития или одним героем, это скорее цепь зарисовок различных художественно-образных сфер. Композитор выбирает из сборника Р. Бёрнса девять стихов, наиболее созвучных его внутренним настроениям по тематической направленности и установкам. Г. Свиридов часто обращался в своих сочинениях к герою – простому человеку, и эта особенность характерна и для поэзии Р. Бёрнса. По словам В. Веселова, «композитор вводит в музыку второй половины XX века давно уже забытого положительного героя – образ человека нравственно чистого, цельного, как монолит, лишенного скепсиса, рефлексии, душевного разлада» [1, с. 20]. Целью создания такого героя, каждый раз по-новому преломленного в песнях, является стремление к воплощению высших человеческих ценностей – доброты, справедливости, истины, самоотверженности. В цикле композитор размышляет о прошлом и будущем, о жизни и смерти. Эта тема, которая в ранних произведениях преломляется через народную тематику, в дальнейшем приводит Г. Свиридова к поискам в области духовных, литургических жанров.

Обращаясь к жанру вокального цикла, Г. Свиридов идет не по пути драматизации и симфонизации, а возвращается к народным истокам и, с одной стороны, как бы упрощает стилистические особенности номеров, кладет в их основу первичные жанры (баллада, песня-романс, песня-танец, застольная, вокальный портрет), дает портретные зарисовки («Горский парень»), философское размышление («Давно ли цвел зеленый дол», «Джон Андерсон», «Честная бедность»). Народность истоков обнаруживает себя в интонационном строе песен, который опирается на простые, демократичные интонации, диатонику, строгие и повторяющиеся ритмические формулы. Характерным свойством песен является не стилизация, а создание подлинно современного и индивидуального музыкального языка на основе народно-песенных оборотов, органично вписывающихся в музыкальную ткань.

Композитор выбирает простые формы, характерные для песни (куплетно-вариационная, куплетно-вариантная). Развитие основано на постоянном интонационном обновлении в мелодических линиях, а также вариантном изложении формул сопровождения. Несмотря на ясную структуру, многие песни оказываются разомкнуты благодаря развитому фортепианному сопровождению, зачастую приобретающему звукоизобразительный характер. Благодаря характеристичности интонаций и звукоизобразительности в сопровождении, введению диалогических приемов, песни чаще всего превращаются в театральные миниатюры, зарисовки из жизни.

К характерным особенностям вокальных циклов Г. Свиридова относится показ событий на фоне природы, что приводит к усилению и оттенению смысла слов. Образы природы составляют контрастный фон для душевных переживаний героев песен. Размышление о жизни и смерти, представленное в песне «Осень», происходит посредством сопоставления картин природы. В текстах стихотворения сопоставляются контрастные явления природы («лес шелестел», «лесная глушь мертва»), повествуется о скоротечности земного («давно ли цвел зеленый дол, лес шелестел листвой?»). Эта же идея проходит и в песне «Прощай», где природа сравнивается с жизнью человека («… не остановится песок, а он, как жизнь бежит», «любовь, как роза красная, цветет в моем саду»). Тема жизни и

смерти затрагивается и в песнях, лишенных пейзажных зарисовок. В песне «Джон Андерсон» представлен образ мудрого старца, который величественно смотрит в лицо смерти, вспоминая светлые дни юности. Мотив пути, дороги, сопровождающий жизнь человека, поднимается в песнях «Возвращение солдата», «Прощай».

Внутреннему объединению цикла, в котором ослаблены внешние, сюжетно-событийные связи, способствует интонационно-тематическое единство. Так, для ряда песен объединяющей является интонация восходящей или нисходящей чистой кварты («Осень», «Возвращение солдата», «Честная бедность», «Робин», «Горский парень», «Прощай» и т. д.). Сквозной является ритмическая формула «восьмая и две шестнадцатых». В песнях «Робин», «Горский парень», «Возвращение солдата» данный ритм является выражением отваги, воинственного характера. Песня «Честная бедность», являясь заключительным номером цикла, синтезирует в себе интонационный материал всего произведения [3, с. 5].

В области ладовогармонических средств Г. Свиридов опирается на колоритные натуральные лады, например, он использует мелодический мажор в песне «Осень», натуральный минор и фригийский лад в песне «Возвращение солдата». Вокальную партию композитор выстраивает преимущественно из диатонических интервалов с опорой на интонации чистой кварты и чистой квинты. При этом в музыке можно отметить черты, свойственные шотландской народной музыке, что явилось следствием обращения к поэзии Р. Бёрнса. К таким чертам относятся выдержанные «волыночные» квинты, использование пентатоники, движение мелодии по звукам трезвучия. Однако такие средства скорее являются условными приемами, так как песни ярко отражают особенности русской вокальной музыки. Декламационная мелодика песен сочетается с закругленностью и распевностью, с фразами широкого дыхания, в чем усматривается следование традициям русской певческой школы.

Простая и ясная мелодическая линия песни «Джон Андерсон» точно отражает каждое слово, композитор подчеркивает смысловые акценты при помощи штрихов и при этом не разрушает цельности и логичности музыкальной фразы. Г. Свиридов широко использует выразительные возможности речевой интонации, вовлекая слушателя в переживание подлинной речи. Точная декламация является продолжением лучших традиций, заложенных А. Даргомыжским, П. Чайковским и другими русскими композиторами. Партия фортепиано имеет лаконичную, скупую фактуру, которая не «заслоняет» певца.

Для передачи диалога между девушкой и деревенским парнем в песне «Финдлей» от певца требуются актерские способности. Ему необходимо передать разговорную манеру и эмоциональное состояние двух героев, выраженное через гибкое сочетание песенных и декламационных интонаций, а также выделить слова от автора, представляющие чистый речитатив, основанный на повторе нот. В партии фортепиано при этом представлен самостоятельный музыкальный образ, отражающий и любовное чувство, и ночной пейзаж.

Одна из самых певучих мелодий лирического склада создана в песне «Прощай». Вокальная партия имеет широкий диапазон, отличается закругленностью мелодических фраз. При этом мелодическая линия остается ясной, точной. Непрерывные фигурации восьмыми в размере 6/8 в сопровождении фортепиано наполняют музыку внутренним движением, отражая заложенный в тексте мотив пути.

Песенное начало сливается в цикле Г.В. Свиридова с речевым. Л.А. Кинаш и М.С. Жиров справедливо отмечают, что песенность Г.В. Свиридова является и жанровой категорией, и основой языка, и элементом образного обобщения [2, с. 40]. Данный принцип ярко представлен в цикле на стихи Р. Бёрнса. Философская глубина и духовное содержание песен цикла отражаются в ясных мелодических линиях, написанных для баса, в богатстве тембровых красок этого певческого голоса.

Г. Свиридов сотрудничал с певцами, в творчестве которых находил наиболее яркое выражение собственной позиции к созданию интерпретации. Сотрудничество композитора с Александром Филлиповичем Ведерниковым (1927-2018) началось с исполнения поэмы «Страна отцов» на сл. А. Исаакяна в 1958 году. А.Ф. Ведерников стал первым исполнителем многих сочинений композитора, среди которых можно назвать песни на сл. Р. Бёрнса, А. Пушкина, С. Есенина, А. Блока, Ф. Тютчева, У. Шекспира, П. Беранже, партию Поэта в «Патетической оратории» на сл. В. Маяковского. Музыка Г. Свиридова, в которой сочетаются глубокие духовные основы, связи с русской народной песней, и одновременно – глубоко современное звучание, оказалась наиболее органичной для природы вокала А. Ведерникова. Голос вокалиста огромного диапазона характеризуется тембровой наполненностью, богатством оттенков, теплотой и выразительностью, владением различными техническими приемами, красками, глубиной постижения художественного замысла произведения, даром проникновения в глубину поэтического и музыкального содержания. Именно это сочетание качеств вокалиста способствовали максимально точному воспроизведению духа, характера, природы и самой сущности свиридовской музыки.

Внутреннее содержание номеров цикла «Песни на стихи Роберта Бёрнса» очень точно и театрально, драматически достоверно воплощено в исполнении А. Ведерникова в сопровождении Г. Свиридова. Каждая из песен превращается в своеобразный монолог, театральную миниатюру, в которой высветлены характерные черты героя. Так, например, в песне «Финдлей», основанной на диалоге юноши и девушки, А. Ведерников находит различные тембровые краски голоса, исполняя «партию» девушки высветленным, лишенным густых обертоновых красок, тембром, почти фальцетным звучанием, а «партию» Финдлея – более насыщенным, но прикрытым звуком, имитирующим тихий говор простого деревенского парня.

Для песни «Всю землю тьмой заволокло» характерно применение манеры, близкой народной, открытого звука, огласовки согласных. По мере развития и динамизации музыкального материала А. Ведерников раскрывает всю мощь своих вокальных данных, образ, который он стремится воплотить, разрастается, доходя до неистового исступления. Имитация народной манеры пения характерна для ряда песен («Давно ли цвел», «Робин», «Горский парень» и др.). Тембровая краска становится одним из важнейших средств выразительности при воплощении образов цикла. А. Ведерников находит богатые и разнообразные краски для воплощения образов молодых и умудренных людей, лирических и батальных настроений, скромных и безудержных.

Для интерпретации А. Ведерниковым ряда песен («Возвращение солдата», «Горский парень») характерным является выстраивание единой линии динамического развития, благодаря которой кульминация находится в конце произведения, а ее воплощение является стремительно развивающейся линией, при которой внутренние границы формы оказываются размытыми, а песня характеризуется непрерывным развитием.

Для интерпретации цикла, выполненной А. Ведерниковым и Г. Свиридовым, характерно тесное взаимодействие голоса и фортепианной партии. Как в большинстве сочинений композиторов XX века, партии равноправны. В них различными средствами, но в едином направлении происходит развитие основных художественных образов песен цикла.

С композиторским творчеством Г. Свиридова также тесно связана исполнительская деятельность Евгения Евгеньевича Нестеренко (1938-2021). Певец обладал способностью гибко реагировать на художественные замыслы композитора, прекрасная дикция позволяла ему без напряжения проникать в поэтическое содержание произведений. Как и великий предшественник Ф. Шаляпин, Е. Нестеренко использовал в своем творчестве принцип

единства идеального интонирования и актерского постижения роли путем осмысления и «вживания» в образ персонажа. Данные особенности ярко проявляются и в исполнительских трактовках произведений Г. Свиридова.

Интерпретация цикла «Песни на стихи Роберта Бёрнса, выполненная Е. Нестеренко (запись 1975 года), покоряет ровностью звуковедения, безупречной техникой, богатством сценических принципов. При этом контрасты музыкальных образов у певца очень зримые и яркие. По своим художественно-образным и вокально-техническим принципам интерпретация Е. Нестеренко близка исполнительской манере А. Ведерникова. Певцов сближает точность декламации, детальное отношение к слову, мастерское владение различными тембровыми красками. Песню «Джон Андерсон» Е. Нестеренко исполняет в предельно медленном темпе, при этом его вокальная партия насыщается такой выразительностью каждой интонации, что слушатель оказывается буквально завороженным. Наиболее интересное сопоставление густого низкого тембра голоса и светлого звучания верхнего регистра представлено у Е. Нестеренко в театральной сценке «Финдлей». Кроме того, отдельные слова или фразы певец делает особо характеристичными. Например, на протяжении всей песни «Всю землю тьмой заволокло» сохраняется мрачный темный тембр голоса, мелодика исполняется на *legato*. В таком тембровом колорите особенно ярко и даже неожиданно выделяются фразы «под мухою, чуть-чуть», которые исполняются на *staccato* легким звуком и светлым тембром.

Смена эстетических и художественно-творческих принципов ярко прослеживается при сравнении интерпретаций цикла «Песни на стихи Роберта Бёрнса» Е. Нестеренко и современного исполнителя-баса Степана Егураева (род. 1982 г.). Е. Нестеренко, воспитанник советской вокальной школы, демонстрирует более детальное отношение к каждой интонации, в то время как С. Егураев (запись 2013 года, концертмейстер С.В. Голубев) подходит к декламационности более обобщенно. Например, в песне «Осень» фразу «Где этот летний рай?» Е. Нестеренко исполняет на *forte* значительно, властно, а ее повторение на *piano* звучит с другой, более мягкой интонацией. На словах «Лесная глушь мертва» Е. Нестеренко замедляет темп и подчеркивает с особым вниманием каждый слог слова «мертва». С. Егураев обособляет данный музыкальный фрагмент не так сильно, как делает это Е. Нестеренко, и исполняет его так, что у слушателя не заостряется внимание на слове «мертва».

Можно отметить у исполнителей разную трактовку разделов формы. Начало первой песни «Осень» дается С. Егураевым сразу ярким, полным звуком. Е. Нестеренко начинает песню «Осень» как бы издалека, как воспоминание, прикрытым звуком, в чем усматривается функция начала в рамках цикла. Гибко следуя за развитием сюжета песни «Возвращение солдата», С. Егураев целенаправленно ведет развитие к финалу: последний раздел со слов «Да, это я, моя любовь» является кульминацией, здесь словно сконцентрирована радость всего русского народа за солдата, который вернулся домой и вновь обрел свое счастье. В исполнительской трактовке Е. Нестеренко раздел «Да, это я, моя любовь» воспринимается как послесловие, а кульминация находится перед ним. В целом, интерпретация С. Егураева представлена как череда отдельных песен и сценок, в то время как у А. Нестеренко – целенаправленно выстроенный цикл.

Некоторые песни в исполнении С. Егураева представлены в романтическом ключе. Например, мечтательный характер имеет партия фортепиано в песне «Джон Андерсон», и сам темп песни гораздо подвижнее, чем у исполнителей-предшественников. Для ряда песен в исполнении С. Егураева характерна народная манера, например, она ярко представлена в части «Всю землю тьмой заволокло».

Личное отношение С. Егураева к песням выражается в подчеркивании наиболее значимых для певца слов, в сценических элементах. Например, в песне «Возвращение

солдата» выделены слова «в *старом* ранце» за счет интонации и агогического расширения, а воспоминание об улыбке милой проникнуто особым лирическим нежным чувством. Удачно С. Егураев использует в этой песне сценические элементы, выделяя фразы девушки (например, «Мой милый тоже был солдат») светлым тембром.

Таким образом, цикл «Песни на слова Роберта Бёрнса» Г. Свиридова является показательным для индивидуального стиля композитора, – он обладает музыкально-композиционной и идейно-эмоциональной цельностью. Одновременно, цикл Г. Свиридова отражает общие тенденции в камерно-вокальной музыке XX века. Композитору удается не только воплотить яркие художественные образы, но и раскрыть богатейший выразительный потенциал басового тембра, который передает огромную гамму чувств и эмоциональных нюансов, заложенных в произведении. Интерпретации А. Ведерникова и Е. Нестеренко воплощают заложенные в цикле элементы театрализации, разные тембровые качества басового голоса. Отталкиваясь от традиций отечественной вокальной школы, певцы демонстрируют точное владение декламационным и песенным стилями, внимательно относятся к воспроизведению каждого слова, ко всем деталям музыкального текста. Ровность звуковедения сочетается с обилием контрастов и резкими сменами исполнительской манеры, вызванными чутким прочтением музыкального текста. С. Егураев продолжает сложившиеся художественно-образные, эстетические и вокально-технические принципы, заложенные советскими исполнителями. При этом С. Егураев более обобщенно трактует текст, вносит новые композиционные акценты. По сравнению с Е. Нестеренко и А. Ведерниковым он не владеет большим тембровым разнообразием голоса, но его исполнение также театрально и сценично. Партии вокалиста и фортепиано в интерпретациях оказываются равноправны, характеризуются тесным взаимодействием между исполнителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веселов В.Ф. Звездная романтика // Музыкальный мир Георгия Свиридова: сб. ст. / сост. А. Белоненко. М.: Советский композитор, 1990. С. 19-32.
2. Кинаш Л.А., Жиров М.С. Музыкальное мышление Г.В. Свиридова (опыт аксиологического комментария) // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2015. №1 (3). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-myshlenie-g-v-sviridova-opyt-aksiologicheskogo-kommentariya (дата обращения: 06.05.2026).
3. Холодова А.И. Особенности строения вокального цикла Г.В. Свиридова «Песни на слова Р. Бёрнса» // XI Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум 2019». 2019. URL: https://scienceforum.ru/2019/article/2018016922 (дата обращения: 05.02.26).

Чи Сэнь
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
e-mail: 1456954094@qq.com

Chi Sen
postgraduate student of the Department of Musical Education and Education
The Herzen State Pedagogical University

ЛЮ ЦИНСИ О МУЗЫКЕ И ДРАМЕ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ ОПЕРЕ ГЭЦЗЮЙ

Аннотация. Китайская опера гэцзюй формировалась по образцу западной оперы XIX века, однако китайские деятели музыкального искусства ставили перед собой цель создать оперу с выраженной китайской спецификой. Они полагали, что создание оперы гэцзюй следует начать с написания либретто (драматической основы оперы), которое служит опорой композитору при написании музыки. Органическая взаимосвязь музыки и драмы в опере гэцзюй и ныне является нерешенной проблемой: музыкальная часть спектакля в итоге иллюстрирует драматическое действие. В статье рассматриваются причины сложившейся ситуации в художественной практике, проводится сравнение китайской оперы гэцзюй с западной оперой. Выдвигается гипотеза, что именно жанровые особенности реалистической драмы осложняют работу композитора.

Ключевые слова: драматизм, драматическое действие, либретто, китайская народная опера, китайский драматический театр.

LIU QINGXI ON MUSIC AND DRAMA IN THE CHINESE FOLK OPERA GEJU

Abstract. Chinese geju opera was modeled on 19th-century Western opera, but Chinese musical artists sought to create an opera with a distinctly Chinese identity. They believed that the creation of a geju opera should begin with the libretto (the opera's dramatic framework), which serves as a guide for the composer when writing the music. The organic relationship between music and drama in geju opera remains an unresolved problem: the musical portion of the performance ultimately illustrates the dramatic action. This article examines the reasons for this current situation in artistic practice and compares Chinese geju opera with Western opera. It is hypothesized that it is precisely the genre-specific features of realistic drama that complicate the composer's work.

Keywords: drama, dramatic action, libretto, Chinese folk opera, Chinese dramatic theater.

Введение

Опера – жанр, основанный на синтезе музыки, сценического действия и слова. На протяжении всей истории существования европейская опера развивалась под перекрестным влиянием инструментальной музыки, вокала и искусства драматического театра (драмы как литературной основы спектакля и искусства ее сценического воплощения). Музыка и драма в опере перестают быть отдельными понятиями и образуют неразрывное целое в рамках единой художественной формы. В истории оперного театра сочетание музыкальных и немузыкальных его компонентов породило множество форм взаимосвязи. В западном и российском музыковедении вопросу соотношения музыки и драмы посвящено немало работ, в которых обсуждаются разные аспекты сочетания этих двух компонентов оперного искусства. Хотя в опере музыка часто играет ведущую роль, вопрос о соотношении музыки и драмы неоднократно становился предметом дискуссий, и единого, абсолютно

неоспоримого консенсуса в музыковедении не существует. Другой вопрос – о междисциплинарном подходе к изучению оперы как вида музыкального искусства в ее взаимодействии с драмой; междисциплинарный подход не просто желателен, а необходим: только он позволяет понять, как именно в разных исторических и эстетических контекстах менялось соотношение музыки и драмы и какие художественные формы из этого возникали.

В Китае сложилось иное понимание оперы, в результате чего был создан жанр оперы *гэцзюй* по образцу западной оперы XIX века. Прежде всего следует отметить, что среди китайских исследователей до настоящего времени не стихает спор о том, к какому виду искусства ее следует отнести. Ряд исследователей утверждает, что опера — преимущественно музыкальный жанр, поскольку в ней чаще всего преобладает музыкальное выражение, что подтверждается многочисленными примерами западных опер. Другие придерживаются мнения, что опера – это в первую очередь драматический жанр, поскольку она не представляет собой исключительно музыкальное произведение. В опере *гэцзюй* особое внимание уделяется именно развитию сюжета, персонажам и драматическому сценическому действию; несмотря на наличие выразительного музыкального элемента, музыка в опере в конечном итоге подчинена цели драматического выражения. Как отмечает исследователь Лю Цинси, дебаты и отсутствие консенсуса относительно того, к какому виду искусства следует отнести оперу *гэцзюй,* нашли отражение даже в энциклопедических словарях, где она классифицируется по-разному [1, с. 77].

Независимо от точки зрения исследователя неоспоримым фактом художественной практики оперы *гэцзюй* является то, что процесс создания оперного произведения начинается с либретто, с которым китайские деятели искусства связывают национальные особенности китайской оперы, ее уникальные черты, по сравнению с оперным искусством разных европейских стран, России и США.

Лю Цинси о проблеме взаимосвязи музыки и драмы в китайской опере *гэцзюй*

Как отмечают многие китайские исследователи, вопрос соотношения музыки и драмы в оперном искусстве *гэцзюй* не снят до сих пор. К этому фундаментальному вопросу основательно подошел Лю Цинси в своем монографическом исследовании «Драматическое музыкальное искусство – опера», которое было опубликовано в 2000 г. Он придерживается точки зрения, что китайская народная опера *гэцзюй* является разновидностью драматического искусства, ибо именно драма, а не музыка в нем занимает доминирующее положение. Но в то же время Лю Цинси отмечает, что сущность оперы заключается в том, что ее ядро составляет синтез музыки и драмы. Поэтому за все, что выражается в опере, то есть за задачи, связанные с ее содержанием, в равной степени отвечают и музыка, и драма. Поэтому сочетание музыки и драмы в опере выступает существенной характеристикой. Однако в реальном творчестве, как отмечает исследователь, эти две части оперы все еще демонстрируют недостатки в приемах сочетания и интеграции, что приводит к ряду проблем, требующих дальнейших исследований, поисков путей и методов решения. Исследуя вопрос взаимосвязи музыки и драмы в опере *гэцзюй,* Лю Цинси пытается выявить ее глубинные истоки и обращает внимание на ряд аспектов.

Прежде всего, Лю Цинси, как и многие исследователи, выделяет эстетику реализма в качестве важнейшего регулятивного идеала китайской оперы *гэцзюй,* с которым тесно связана ее идейно-художественная значимость.

Эстетика реализма, обращенность к жизни и идейная направленность проявляются прежде всего в либретто оперы, при этом в *гэцзюй* его разработка предшествует работе композитора. «Драматическое искусство в первую очередь отражает реальную жизнь <...> Драматический диалог по своей сути <...> неразрывно связанный с театральным искусством

<...> воплощает идеологическое содержание и выразительную форму пьесы, достигая тем самым единого художественного эффекта» [1, с. 82]. Чтобы находить отклик у зрителя, идеология должна быть соединена с положительными эмоциями: «Художественные произведения, помимо своего идеологического содержания, в первую очередь ценятся за их очарование» [1, с. 82]. Таким образом, искусство призвано дарить человеку духовную радость. Особая роль в создании целостного художественного эффекта принадлежит музыке, которая в органическом единстве с ярким драматическим началом и визуальным рядом непосредственно воздействует на внутренний мир слушателя. Театральное представление более ярко раскрывает характер музыки: «Именно потому, что музыка, сливаясь с драмой, разделяет с ней ответственность за создание и воплощение художественных образов, опера в своем творчестве должна найти баланс между ними и создать совершенство. Поэтому в китайском оперном творчестве поиск идеального слияния музыки и драмы стал чрезвычайно важной проблемой, которую китайское оперное творчество должно решить…» [1, с. 84]. При этом, по мнению Лю Цинси, музыка способна *усилить* драму, ибо она глубже проникает в чувства, но ее содержание – это производное от драмы: «Китайская опера переняла опыт западной оперы именно потому, что она может использовать музыку для более полного воплощения драматического содержания» [1, с. 84].

Исходя из эстетики реализма, Лю Цинси акцентирует разные функции музыки и драмы в опере. При этом драме, изображающей социальную реальность с помощью сценических образов, принадлежит ведущая роль. Основным элементом драмы выступает конфликт, который конкретно выражается в мыслях, действиях, речи, жестах и внутренних переживаниях персонажей. Эти элементы переплетаются с разворачивающимися событиями и образуют серию драматических действий, что одновременно служит развитию сюжета и позволяет достичь как художественного воздействия, так и социальной функциональности драмы. Что касается функции музыки, к написанию которой приступают, когда либретто оперы уже полностью завершено, то она «в первую очередь умеет выражать эмоции и настроения, достигая воздействия на слушателя через сенсорные каналы. Присущие музыке духовные элементы раскрывают ее уникальную сущность, которая, в свою очередь, возвышает дух ее зрителей <...> музыка обладает драматическим действием, а драма сопровождается музыкальным выражением, что совместно продвигает развертывание и развитие сюжета, формируя при этом характеры персонажей» [Там же, с. 76]. Но при этом Лю Цинси подчеркивает, что природа драматических элементов в опере сильно связана с природой драматического театра: «оперные спектакли часто во многих аспектах стремятся к натуралистичному стилю игры, характерному для театральной постановки *хуацзюй* (话剧)» [1, с. 76].

Ряд рассуждений Лю Цинси посвящает вопросу о том, к какому виду искусства следует отнести китайскую оперу *гэцзюй*. Он отмечает, что в западной опере музыка более значима и заметна, поэтому западная опера относится к музыкальному искусству, тогда как «китайская опера в основном относится к драме *сицзюй* (戏剧) или соотносится с ней» [1, с. 77]. Он даже полагает, что опера не относится полностью ни к сфере музыки, ни к сфере драмы. Она должна пониматься как «вид искусства, объединяющий музыку и драму, то есть “музыкально-драматическое искусство”» [1, с. 77]. Лю Цинси отмечает, что и в западной опере музыка служит для выражения драматического содержания, а не выполняет иные функции. Но в китайской опере драматическая составляющая еще более существенна и акцентирована, и в конечном итоге выражается через музыкальную форму. Лю Цинси рассуждает и приводит свои аргументы по поводу того, к какому виду искусства принадлежит *гэцзюй.* Он полагает, что правильный ответ относительно классификации оперы должен соответствовать ее истинной природе и характеристикам. Исследователь отмечает, что дебаты в научной литературе о том, что в опере важнее – музыка или драма –

повлияли и на творческую практику. А представление о том, что в западной опере преобладает музыка, что она затмевает драму и что зрители ценят музыку больше, чем повествовательное содержание, — это заблуждение. «Более тщательное изучение взаимосвязи между музыкой и драмой в западной опере показывает, что драматическое выражение во многих произведениях ни в коем случае не является слабым» [1, с. 78].

Приступая к исследованию взаимосвязи музыки и драмы в китайской опере *гэцзюй,* Лю Цинси доказывает, что она является подкатегорией в более широкой сфере драмы *сицзюй* (戏剧). При этом Лю Цинси подчеркивает, что, будучи заимствованным видом искусства, китайская опера сохраняет общие выразительные характеристики и определенные черты европейской оперы, по образцу которой она формировалась, но у нее свой уникальный путь, ибо она должна воплотить в себе ярко выраженные китайские особенности, проистекающие из духа китайской культуры. В чем же видится исток уникальности в развитии китайской оперы *гэцзюй*? Кроме уже отмеченной эстетики реализма, ориентированной на современную жизнь и сближающей *гэцзюй* с «пьесой разговорного жанра» (то есть драматическим театром), Лю Цинси обращает внимание и на древнюю китайскую традицию, лежащую в основе этого искусства: «В китайском понимании опера рассматривается как подкатегория в более широкой сфере драмы» [1, с. 79]. Следовательно, с опорой на древний китайский традиционный подход к театру, опера воспринимается как жанр, в котором музыкальное и драматическое содержание требуют равного внимания. «В рамках этого традиционного творческого сознания подавляющее большинство китайских опер демонстрируют значительно бóльшее присутствие и вес драматического по сравнению с западной оперой: это привело к соответствующим оценкам китайской оперы, которые часто противопоставляют ее западной опере. Такие сравнения часто приводят к заключению, что китайская опера не использует музыку так же эффективно, как ее западный аналог, и не достигает успешного слияния музыки и драмы» [1, с. 79].

Лю Цинси не соглашается с теми критиками *гэцзюй*, которые полагают, что музыка в ней используется неэффективно. Он даже высказывает предположение, что, возможно, в Китае создается «драма с пением» *хуацзюй цзячан* (话剧加唱) как «новый стиль оперы, основанный на новом современном мышлении [Там же, с. 80]. Вероятно, целесообразно разграничивать *гэцзюй* и «оперу нового стиля» как различные формы оперного искусства. При этом «драма с пением» может рассматриваться как промежуточное звено между «пьесой разговорного жанра» и оперой *гэцзюй.* Создать новый стиль, как отмечает Лю Цинси, трудно, поэтому стиль «драмы с пением» (话剧加唱) в китайской опере многократно подвергался критике и сомнениям. На самом деле, форма оперного представления «“драма с пением” должна рассматриваться как экспериментальное достижение, созданное китайской оперой в поисках нового пути» [1, с. 80]. При этом Лю Цинси не торопится с оценочными суждениями о поисках нового пути. Он считает, что форма «драмы с добавлением пения» (话剧加唱), несмотря на ограниченное число арий и скромный музыкальный материал, может создавать впечатление драматической насыщенности, при том, что музыка и драматическое выражение гармонично и слаженно взаимодействуют и совместно решают драматические задачи. В таком случае эту форму можно рассматривать как воплощение определенных фундаментальных характеристик оперы и отражение ее значимых аспектов.

В таком случае, по мнению Лю Цинси, хотя «драма с добавлением пения» и остается в некотором отдалении от настоящей оперы с ее существенным музыкальным весом, но все же ее можно рассматривать как оперную форму – причем новую и творческую, но при условии, что она достигает сильного художественного воздействия на зрителя. Тогда эта форма заслуживает поддержки и признания своего существования. Лю Цинси подчеркивает,

что китайское оперное искусство не должно слепо копировать западные формы: «Художественная форма китайской оперы не обязательно должна ограничиваться образцовыми моделями классических произведений. Она может проявляться в разнообразных самобытных и увлекательных формах выражения – особенно в тех, которые находят отклик у зрителей и привлекают их внимание» [1, с. 81-82].

Одобряя эксперименты и поиски новых форм, Лю Цинси не готов свести *гэцзюй* к формату «драмы с пением». Что касается формы «драмы с пением», важно задать следующий вопрос: выполняет ли музыка в ней действительно конкретные драматические функции, или же мы имеем дело со вставкой музыкальных фрагментов и арий в разговорную драму, хотя при этом наблюдается недостаток органической интеграции музыки и действия?

Если не получается достичь относительного единства музыки, пения и драмы, то в результате получается «опера», основанная как на песне, так и на драме или, иными словами, форма «драма с пением» («разговорная драма с добавлением пения»). В таком случае невозможно считать ее оперой, ибо она «лишена самых фундаментальных выразительных характеристик оперы, поскольку теряет существенные черты оперной формы» [1, с. 81].

Лю Цинси подчеркивает, что к вопросу интеграции музыки и драмы в опере *гэцзюй* нельзя подходить поверхностно – необходим всесторонний содержательный анализ внутренней структуры произведения. Такой анализ позволяет определить, о какой форме оперы идет речь, сформировать объективное и рациональное понимание ее изнутри, оценить степень органичности соединения музыки и драмы, а также ответить на вопрос, возможно ли их еще более тесное взаимодействие для достижения более совершенной выразительности. Важно отметить, ка́к Лю Цинси описывает функции в интегративном единстве музыки и драмы в *гэцзюй*. Он утверждает, что достижение гармоничной целостности зависит от выразительных качеств музыки: в драме музыкальное выражение не является излишним украшением, упрощенной формой красоты или пустой демонстрацией музыкальной эффектности, а выполняет существенную художественную функцию: «Музыкальное выражение по своей сути передает драматическое содержание. Опираясь на драматическое действие, выраженное в либретто, музыка передает характеристики героев, эмоциональные состояния и настроения в ответ на конкретные события и развитие сюжета» [1, с. 81].

В поисках решения проблемы органической связи музыки и драмы Лю Цинси не признает никакого механистического заимствования технических средств западной оперы. Через все исследование Лю Цинси последовательно проводит мысль о том, что *гэцзюй* вдохновляется западной оперой, но у нее свой путь. Он отмечает, что в реальном творчестве китайская опера никогда не рассматривала возможность простого копирования выразительных приемов западной оперы. «На первый взгляд, этот подход, который, кажется, стремится к западным оперным техникам, отклоняется от традиционных китайских творческих практик, что приводит к определенным интерпретациям, критике и признакам неприятия» [1, с. 84]. Подходить к анализу оперного творчества необходимо исходя из позиции, согласно которой экспериментальный путь, по которому идет китайская опера, не должен быть просто стремлением к формальным экспериментам или бесцельной попыткой усвоить определенные оперные характеристики. Напротив, исследуя новые формы выражения, следует также учитывать психологическую восприимчивость широкой аудитории к этим формам.

Выступая против попыток механического копирования западной оперы, Лю Цинси отмечает, что в последние годы ряд китайских опер, поставленных на сцене, получили высокую художественную оценку у критиков, подчеркнувших удачное сочетание музыки

и драматургии в этих постановках. Однако, по его мнению, такие отзывы не всегда объективны, ибо, по его словам, «анализ самих произведений показывает, что искомое объединение музыки и драмы нередко проявляется прежде всего как техническое мастерство» [1, с. 85]. Лю Цинси выступает против заимствования западной техники, против лишенного эмоционального опыта и эмоциональной глубины стремления к выразительности в технике и артистизме. Основная цель оперы, как и в целом искусства, – оказывать значимое влияние на зрителя. Он утверждает, что так как каждая страна обладает собственной культурной спецификой, обусловленной историческими и этническими особенностями ее народов, опера должна передавать эту специфику и в музыке, и в сюжете, и в характерах героев. Персонажи не должны быть «универсальными», а обязаны быть тесно связаны с жизнью, культурой и традициями своей страны. К тому же оперное искусство неотделимо от особенностей личного творческого стиля композитора. Поэтому если в творческом процессе уделять слишком много внимания техническому мастерству, это может привести к тому, что произведение будет лишено эмоциональной выразительности, богатства, тонкости и яркости эмоций, а также национального характера: «мелодии некоторых китайских опер имеют колорит, который не является ни китайским, ни западным. Хотя это может быть нововведением в мелодическом стиле и, безусловно, не является плохой вещью, если <...> достигает определенной художественной красоты» [1, с. 86]. Однако, как считает Лю Цинси, в ряде оперных произведений подобные новаторские поиски не приводят к убедительному художественному результату, и такие тенденции оборачиваются серьезной ошибкой в творческом процессе.

Предостерегая от формального, механического заимствования, Лю Цинси подчеркивает, что проблема органического единства музыки и драмы должна решаться с учетом собственных традиций китайской оперы *гэцзюй*, у которой есть свой самостоятельный путь развития. При этом он не отвергает необходимость изучения западного опыта: в западной опере музыка и драматическое действие тесно и гармонично связаны, и важно понять, какими средствами достигается это единство, чтобы творчески осмыслить и применить этот опыт, а не копировать его напрямую.

Взаимосвязь музыки и драмы в западной опере и китайской опере *гэцзюй*

Обращаясь к сравнению западной оперы и китайской оперы *гэцзюй,* Лю Цинси описывает явные различия подходов к интеграции музыкальной и драматической частей. Он отмечает, что западная опера обычно подходит к драме с музыкальной точки зрения. Хотя либретто сочиняется до написания музыки, его сюжетная линия может дорабатываться во время работы композитора. В западной опере либретто традиционно создается как самостоятельная драматургическая основа, на которую композитор затем пишет музыку. Методы сочинения китайской оперы *гэцзюй* существенно отличаются. Как уже отмечали, при ее создании обычно приоритет отдается драматическим соображениям, а уже потом приступают к музыкальной композиции. Как отмечает Лю Цинси, в китайской опере исторические музыкальные формы и интонации существенно влияют на развитие драматургии: нередко текст адаптируется под музыкальный материал и обретает свое значение именно через музыку. Вместе с тем исследователь подчеркивает, что значение либретто остается неизменно высоким: это проявляется в его постоянных обсуждениях и переработках, а также в особом внимании и уважении к либреттистам, которые нередко превосходят по статусу композиторов. Автор отмечает следующее: «что касается взаимоотношений между музыкой и драмой в опере, то, хотя музыка разделяет с драмой ответственность за выразительность, она должна в основном служить драме» [1, с. 90]. Таким образом, музыка в опере *гэцзюй* выполняет двойную функцию: она задает интонационные и ритмические рамки текста и одновременно подчеркивает драматическую ткань либретто, отражая уникальное соотношение музыки и драматургии в традиционной

китайской опере. Если в китайской опере *гэцзюй* драма стоит на первом месте и, по сути, налагает ограничения на музыкальное творчество, то в западной опере драма практически не стесняет композитора – музыка пользуется большей свободой выражения. Лю Цинси отмечает, что, так как в *гэцзюй* музыка в большей мере подчинена драме, «китайская опера долгое время считалась менее музыкальной, чем западная» [1, с. 91].

Выявленные различия в творческих принципах китайской и западной оперы китайский исследователь объясняет разной историей их формирования. Эти оперы сложились в очень разных исторических и социальных условиях. Лю Цинси полагает, что причина, по которой западная опера, по-видимому, сталкивается с меньшими трудностями в интеграции музыки и драмы, чем китайская, связана с европейским происхождением оперы, которая с самого начала пользовалась определенной степенью творческой свободы и гибкости.

Он справедливо отмечает, что западная опера с самого начала задумывалась прежде всего как музыкальная форма искусства. В тот период драматическое выражение в опере было недостаточно развито, и музыка, несомненно, стала доминирующей формой выражения. Позднее, по мере развития и совершенствования западной оперы, все большее внимание стало уделяться драматической стороне. При этом драматическое выражение в ней в первую очередь опирается на сильное музыкальное начало. Несмотря на то, что музыка занимает в западной опере особое место, Лю Цинси подчеркивает, что не следует упрощенно утверждать, будто западная опера принижает значение драмы или стремится к эстетическому совершенству в ущерб драматическому содержанию. Исследователь приводит ряд примеров опер итальянского композитора Джузеппе Верди – «Риголетто», «Травиата» и «Трубадур», в которых богатое драматическое содержание в полной мере выражается через красоту человеческого голоса, красивые, разнообразные музыкальные мелодии. Он обращает внимание на то, что в опере «Аида» Дж. Верди использует тщательно проработанные и яркие музыкальные детали, чтобы изобразить сцены повседневной жизни с ярко выраженным культурным колоритом, тем самым ярко акцентируя повествовательное содержание оперы. Даже в опере «Отелло», написанной Дж. Верди в возрасте семидесяти трех лет, он использует богатые музыкальные образы, чтобы передать великолепную сюжетную историю трагедии У. Шекспира, воплощая сложное и многогранное драматическое содержание [1, с. 79].

В отличие от западной, китайская опера *гэцзюй* при решении задачи интеграции музыки и драмы сталкивается с немалыми трудностями, причину которых Лю Цинси отчасти связывает с тем, что она «должна включать в себя определенные иностранные элементы и одновременно воплощать уникальные характеристики Китая, стремясь интегрировать различные художественные выражения Востока и Запада и достичь совершенного синтеза — задача, несомненно, более сложная» [1, с. 88]. Отличается и сам творческий процесс: исследователь подчеркивает, что при создании китайской оперы в первую очередь учитывается тот факт, что драматическому сюжету китайские зрители придают первостепенное значение. «Хотя музыка занимает важное место в китайской опере, по сравнению с западной оперой – другим видом искусства, сочетающим музыку и драму, – китайская опера придает большее значение драматическому содержанию. В результате китайские зрители в своих зрительских привычках отдают предпочтение богатым и сложным драматическим сюжетам» [1, с. 10]. Поэтому получается, что либретто оперы изобилует сложными сюжетными линиями, что ограничивает проактивную роль музыки. Если бы китайские творцы пошли против особенностей и привычек восприятия китайской публики и сочинили бы оперы с чрезвычайно упрощенными сюжетами, то они, вероятно, столкнулись бы с низкой посещаемостью. «В результате китайские создатели опер в основном придерживаются отечественных предпочтений, отдавая приоритет

драматическому содержанию над музыкальным выражением. Такой подход часто приводит к тому, что ограниченные по своей сути музыкальные элементы в китайской опере воспринимаются как простые “песенные дополнения”» [1, с. 88].

Исследователь довольно четко описывает разницу между западной и китайской оперой *гэцзюй*. Более того, Лю Цинси выступает против поверхностного решения проблемы – формально-технических подходов, которые не решают фундаментальной проблемы органической взаимосвязи музыки и драмы. Такие подходы лишь стремятся к поверхностным преобразованиям, создавая иллюзию повышенной музыкальности, не затрагивая при этом основные проблемы.

Описывая проблему интеграции драмы и музыки в китайской опере *гэцзюй*, Лю Цинси подмечает, что драматическое содержание китайской *гэцзюй* порой оказывается чрезмерно перегруженным. Он подчеркивает, что именно лаконичность позволяет прояснить сложное, плотно сплетенное развитие сюжета: «Удаление этого лишнего “жира” неизбежно оставляет только самые необходимые и полезные элементы. Более того, эти сохраненные элементы должны быть тесно интегрированы с музыкой, разделяя единую цель» [1, с. 90]. Но в описаниях Лю Цинси остается нераскрытой сама суть проблемы, ее глубинные причины – исследователь не видит принципиальной разницы в архитектонике драматического действия в либретто западной оперы и китайской *гэцзюй.* Поэтому он не может предложить, как решить эту сверхважную проблему, стоящую перед творческой практикой, как найти способы интеграции музыки и драмы, способы предоставить музыке большую творческую свободу, чтобы поднимать музыкальное выражение на более значимую позицию, найти баланс между либретто и музыкальной составляющей оперного искусства *гэцзюй*. Лю Цинси справедливо полагает: «Чтобы достичь гармоничного взаимодействия между музыкой и драмой в опере, мы должны освободиться от ограничений, которые сценарии налагают на музыкальную композицию, решить проблемы их интеграции» [1, с. 12]. Но вопрос, как это сделать, остается открытым.

Либретто и жанровые различия его драматического основания

Обращаясь к сравнению взаимосвязи музыки и либретто западной оперы и китайской оперы *гэцзюй,* Лю Цинси описывает главным образом внешние, формально наблюдаемые особенности драматического действия и его развития. Было бы упрощением полагать, что функция либретто исчерпывается сюжетом, понимаемым лишь как изложение событийной канвы оперного спектакля. Архитектоника оперного либретто представляет собой сложно разработанную драматургическую структуру, особенности которой обусловлены жанровым многообразием драмы как рода искусства. Основные жанры – трагедия, комедия, драма – отличаются природой конфликтов, разработкой персонажа (в трагедии и комедии) или характера (в драме), драматургической техникой развития действия. Если обратить внимание на либретто западной оперы, можно увидеть, что их драматургическая основа выстраивается как структура трагедии. В то же время либретто китайской оперы в большинстве случаев тяготеет к жанру драмы. Разумеется, жанровые особенности либретто китайской *гэцзюй* еще требуют основательного анализа, но уже сейчас можно подчеркнуть, что по архитектонике драматургического действия они ближе к драме.

Важно учесть, что эти теоретические вопросы об архитектонике драматического действия, лежащие в основе оперного либретто, уже выходят за рамки музыковедения и относятся к области теории драмы и к теории театра. Таким образом, исследование проблем интеграции музыки и драмы в китайской опере *гэцзюй* требует междисциплинарного подхода и не может ограничиться исключительно музыковедческими методами.

В 1926 году один из крупнейших теоретиков музыкального искусства Б. В. Асафьев писал: «Недавняя формула: “Опера – прежде всего произведение музыкальное”, со всеми

вытекающими отсюда последствиями, отжила свой век, и на смену ей пришло новое выражение: нет оперы вне театра и его требований, ибо театр самостоятельное и властное искусство» [2, с. 31]. Однако, как справедливо отмечает Е. В. Третьякова: «Века двадцатого не хватило на то, чтобы формула “опера есть театр” “овладела массами”» [3, с. 319]. Полемика о том, к какому виду искусства отнести оперу, ведется по сей день многими китайскими, российскими и западноевропейскими исследователями. Однако, как мы видим, проблема интеграции музыки и драмы в художественной практике китайской оперы *гэцзюй,* а также ее осмысление в исследовательской литературе, придает этому непростому вопросу еще большую остроту, чем в европейской или российской традициях.

Возвращаясь к вопросу о жанровой принадлежности драматургической основы либретто в китайской опере *гэцзюй*, обратимся к трудам одного из крупнейших теоретиков драмы С. В. Владимирову, который, характеризуя эстетический феномен драматического действия, писал: «Только учитывая эволюцию драматического действия, изменения его роли в системе искусства, связанные с коренными сдвигами эстетического сознания, можно приблизиться к пониманию природы этой художественной категории [4, с. 13]. Вне исторической перспективы невозможно постичь возникновение и эволюцию жанров драматического искусства. Теоретик показывает глубинные истоки, породившие тип античной трагедии, открывшей двойственность явлений (когда один и тот же поступок поворачивается своей высокой и своей страшной стороной), а также тип шекспировской трагедии, где на смену внутренне статичным фигурам античной драматургии приходят фигуры динамичные, а главный источник конфликта – «трагический эффект сопротивления и гибели старого, взятого в своем идеальном и высоком содержании» [4, с. 30]. Театр французского классицизма XVII века завершает традицию ренессансной трагедии – меняются исторические условия, породившие этот тип трагедии, вследствие чего театр переживает новые эпохи расцвета. Так произошло в XIX веке, совокупность исторических факторов которого вызвали принципиально новое видение человека в драматических обстоятельствах. Реализм, как отмечает С.В. Владимиров, цитируя Ф. Энгельса, – «правдивое воспроизведение типичных характеров в типичных обстоятельствах». И продолжает: «Только в искусстве XIX века характер достигает уровня типичного, исторически определенного, выводится из реальных обстоятельств и сам их содержит. Строго говоря, понятие “характер” приложимо именно к реализму» [4, с. 54]. Драма как самостоятельный жанр, отличающийся от трагедии, формируется лишь в реализме XIX века. Именно в драме «человек предстает как характер, характер подчиняет себе все категории и элементы, в частности, сюжет – в прозе и действие – в драме». Театральная специфика драмы как жанра выводится «не из содержания... и не обязательно из прямого текста и действия, но также из подтекста и внутреннего действия, то есть из единства характеров в драматической ситуации» [4, с. 55].

Трагический и драматический герои принципиально отличаются, что определяет разные типы построения драматургического действия. Строго говоря, только в драме мы имеем дело с характером. В трагедии трагический герой – персонаж, внутренне цельный, не знающий колебаний и внутренних противоречий, а драматургическое действие представляет собой более лаконичную структуру. В отличие от трагического героя, драматический герой обладает внутренне противоречивым, неоднозначным характером, ему присуща сложная система мотивации, проявляющаяся в диалектике целей. Драматический характер героя неразрывно связан с социальной средой, которая реализуется через сложные и динамически развивающиеся отношения с другими характерами. Поэтому С. В. Владимиров говорит не об отдельном драматическом характере, но о «системе характеров» [4, с. 65]. И это определяет особенности драматургической техники в построении и развитии драматического действия.

Западная опера, как известно, сложилась во времена, когда были известны только жанры трагедии и комедии. И следует подчеркнуть, что жанр трагедии объективно оставляет большое пространство для музыки (композитора), тогда как драма, с ее героями, типом конфликта и способом развития драматургического действия, положенная в основу либретто, объективно выдвигает на первый план вербальный диалог, тем самым заметно сужая пространство для музыки и ее активную роль. Не учитывая эти сущностные характеристики драматических жанров, китайские исследователи в дискуссиях об интеграции музыки и драмы в опере *гэцзюй* ходят по замкнутому кругу, ограничиваясь советами и требованиями сделать либретто «лаконичнее» и «компактнее».

Если говорить о жанровых особенностях драматургической основы либретто китайской оперы *гэцзюй,* то европейское воздействие не было прямолинейным. Китайская народная опера изначально складывалась как своеобразный вид оперного искусства, глубоко укорененный в духовной жизни китайской культуры. Как мы уже показали в статье «Этапы развития оперного либретто в китайской народной опере XX века», новая народная опера *гэцзюй* развивалась с учетом достижений драматического театра [5], который, как и сама опера, формировался под влиянием западного драматического театра, рубежа XIX – XX веков, когда в Европе начала складываться так называемая новая драма и режиссерский театр. Как отмечает Мао Цзюньнин, интерес к драматическому театру западного типа (разговорной драме *хуацзюй* 话剧) возник в Китае, когда группа художественных критиков осознала влияние драмы на социальные процессы. Они полагали, что драматическое искусство может стать мощной социальной силой [6, с. 113]. Так началось движение за «новую драму», оказавшее влияние и на разработку драматургической основы оперного либретто. И в китайской опере *гэцзюй,* и в драматическом театре параллельно осваивалось искусство построения драматургической структуры. При этом в Китае особенности драматического театра и его развитие были тесно связаны с эстетикой реализма, драмой XIX века, а также новой драмой XX века. Такая ориентация была обусловлена историческими и социальными условиями Китая XX века, особенно первой его половины.

В статье «Этапы развития оперного либретто в китайской народной опере XX века» мы уже отчасти показали, что на протяжении XX века создавались либретто, тяготеющие к разным жанрам драматургии. К типу трагического конфликта, в центре которого находится более цельный, тяготеющий к трагической монументальности герой, можно отнести либретто ряда опер, посвященных теме сопротивления японским захватчикам, а также оперу «Цю Цзы», получившую высочайшую оценку. В качестве примера разработки драматического характера и соответственно более сложного по структуре драматического действия можно привести оперы «Степь широкая» (Yuanye, 原野, композитор Цзинь Сян, 1987) и «Деревня волчонка» (по мотивам рассказа писателя Лу Синя «Записки сумасшедшего» (Kuangren Riji, 狂人日记**,** композитор Го Вэнцьзин, 1994).

Анализируя этапы развития оперного либретто в китайской народной опере XX века [5], мы показали, что эстетика реализма и обращение к острым социально-историческим конфликтам были особенно востребованы китайской публикой до 1979 года, до наступления периода политики открытости и реформ. После этого жанровое многообразие китайской оперы *гэцзюй* становится еще богаче. Но реалистическая направленность драматических сюжетов, как полагают исследователи, не будет терять актуальности. Исследователь Чэньци Цзэнъижэнь полагает, что реалистические драмы не исчезнут из поля зрения людей даже тогда, когда материальная культура достигнет определенного уровня, так как тогда «возникнет много новых социальных проблем. Природа человека – лучшая тема для исследования <...> однако формы художественного выражения реалистических драм должны быть богаче...» [7, с. 41]. Следовательно, возникает

необходимость в новом понимании реалистической драмы, которая способна раскрывать глубокие противоречия общества и заставлять глубже задумываться над вопросами человеческой природы и смысла жизни. Однако, говоря о жанровом многообразии китайской оперы *гэцзюй*, необходимо в целом признать, что большинство ее либретто тяготеет к реалистической эстетике, характеризуется более глубокой проработкой характеров, сложным восприятием человеческой природы и неоднозначностью личности, а также описывает более сложную драматическую организацию внутреннего мира персонажей, что без сомнения осложняет работу композитора.

Выводы

Проблематика интеграции драматургического и музыкального начал в китайской опере *гэцзюй* требует всестороннего и методологически выверенного исследования, независимо от степени ее жанровой дифференциации, при том что в системе художественно-эстетических приоритетов китайского либретто реалистическая драма продолжает занимать доминирующее положение. В поисках решения этой проблемы более основательное исследование жанрового многообразия (трагедии, комедии и драмы) является вопросом не второстепенным, но центральным, так как особенности архитектоники драматического основания либретто принципиально определяют его взаимосвязи с музыкой. Судить прямолинейно по аналогии с западной оперой, не учитывая особенностей понимания драматического в китайской ментальности, было бы неверно. Как отметил исследователь Лю Цинси, китайская опера *гэцзюй*, решая возникающие проблемы, будет продвигаться по «своему пути».

Непростым остается и вопрос, по поводу которого до настоящего времени ведутся споры среди исследователей: к какому виду искусства – драме или опере – тяготеет китайская народная опера *гэцзюй*? В своем исследовании Лю Цинси порой квалифицирует ее как разновидность драматического театра, а порой говорит о ней как об искусстве, складывающемся на пограничье. В этой связи следует отметить, что эстетика реализма и социальные типы конфликтов, лежащие в основе либретто и тяготеющие к жанру драмы, а не трагедии, сами по себе служат аргументом для китайских исследователей, которые относят оперу *гэцзюй* к разновидности драматического театра. Вопрос остается открытым, и возможно, ответ на него предложит сама творческая практика оперы *гэцзюй.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Лю Цинси. Драматическое музыкальное искусство – опера. Ляньчжоу. 2000.
2. Асафьев Б. Об опере. Л., 1976. – 336 с.
3. Третьякова Е. В. Оперный театр // Введение в театроведение: Учебное пособие / Сост. и отв.ред. Ю. М. Барбой. СПб., Изд-во СПбГАТИ. 2011. – 366 с.
4. Владимиров С. В. Действие в драме. СПб.: Издательство СПбГАТИ, 2007. – 188 с.
5. Чи Сэнь. Этапы развития оперного либретто в китайской народной опере XX века // Bulletin of Art and Education 2026. № 1.
6. Мао Цзюньнин. Краткий анализ возникновения и развития китайской драматургии // Молодой писатель. 2014. № 6. 113 с.
7. Чэньци Цзэнъижэнь. Реализм китайской драмы в свете особенностей разных эпох // Драматический театр. 2016. № 11. 41 с.

Янь Цзинцзи
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
e-mail: epicapp@163.com

Yan Jingji
Postgraduate student of the Department of Musical Education and Training
The Herzen State Pedagogical University

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ЧЖОУ СЯОЯНЬ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ИДЕЙНЫЕ ОСНОВЫ

Аннотация. Чжоу Сяоянь (1917-2016) – одна из фигур, стоявших у истоков китайского вокального образования в XX веке. Во внимании статьи – анализ педагогических принципов методической системы, формирующееся на стыке двух традиций: западной школы бельканто и классической китайской эстетики. Благодаря изучению академической генеалогии (В.Г. Шушлин, Н. Буланже, Б. Бертаччи) удаётся выделить источники её «целостного взгляда» на вокальное обучение. Внимание обращено на способы адаптации западных приёмов к китайской аудитории – в частности, методы «четыре в одном» и «обучение через исполнение», а также на их значение для развития национальной вокальной школы. В заключении отмечаются, что реализованный Чжоу Сяоянь синтез научного западного подхода и китайской духовной традиции служит фундаментальной моделью для современного музыкального образования.

Ключевые слова: Чжоу Сяоянь, педагогическая генеалогия, целостный взгляд, бельканто, синтез китайского и западного, вокальная педагогика.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ZHOU XIAOYAN: CONTINUITY AND IDEOLOGICAL FOUNDATIONS

Abstract. Zhou Xiaoyan (1917-2016) was one of the pioneers of Chinese vocal education in the 20th century. This article analyzes the pedagogical principles of a methodological system that emerged at the intersection of two traditions: the Western bel canto school and classical Chinese aesthetics. By examining her academic genealogy (V.G. Shushlin, N. Bulange, N. Bertacci), we can identify the sources of her «holistic view» of vocal education. Attention is paid to the adaptation of Western techniques to a Chinese audience—in particular, the «four-in-one» and «teaching through performance» methods—and their significance for the development of the national vocal school. The article concludes by noting that Zhou Xiaoyan's synthesis of the scientific Western approach and the Chinese spiritual tradition serves as a fundamental model for contemporary music education.

Keywords: Zhou Xiaoyan, pedagogical genealogy, holistic view, bel canto, synthesis of Chinese and Western, vocal pedagogy.

Введение

Современное музыкальное образование сталкивается с актуальной проблемой: необходимо воспитывать личность, способную не только к саморазвитию, но и к интеграции разного культурного опыта. Линьсун Ли отмечает, «музыкальное образование современного Китая использует традиционные для него коллективистские принципы, что сдерживает индивидуальное развитие каждой личности» [2, с. 758]. Обращение к педагогическому наследию выдающихся мастеров, которым удалось сочетать

коллективную ответственность с раскрытием уникального потенциала ученика, рассматривается как один из путей преодоления указанного противоречия.

К числу таких мастеров относится Чжоу Сяоянь (1917-2016). Её жизнь охватила без малого столетнюю историю Китая, а педагогическая деятельность служила связующим звеном между западной академической традицией и национальной школой. Как справедливо отмечено в предоставленных материалах, при всём признании заслуг Чжоу Сяоянь «исследования источников в её педагогической мысли и сущности остаются недостаточными» [4, с. 2]. В частности, до сих пор мало изучены связи её «целостного взгляда» с концепциями Нади Буланже, а также конкретные способы адаптации западных методов к китайской аудитории [10].

В данной работе ставится цель – выявить и систематизировать педагогические принципы Чжоу Сяоянь, трактуя их одновременно как результат преемственности нескольких культурных линий и как самостоятельную образовательную систему. Для реализации этой цели были решены задачи: 1) реконструировать академическую генеалогию Чжоу Сяоянь; 2) проанализировать принципы её методики; 3) оценить значение её наследия для современной педагогики.

Обзор литературы

В основу исследования легли источники, которые были подразделены на три группы. Первая группа связана с принципами персонализированного обучения (стандарты ICF, труды Д. Уитмора). В статье «Об использовании коуч-технологий» показано, что такие категории, как «личная ответственность», «социальная ответственность» и «коллективный поиск», вполне естественно вписываются в контекст китайской цивилизационной идентичности [2, с. 759]. Именно поэтому обращение к коуч-технологиям в обучении студентов из КНР, как отмечает Ли Линьсун, открывает путь к преодолению сдерживающих факторов [2, с. 758].

Ко второй группе относятся исследования китайской вокальной и фортепианной педагогики [6;8]. В работе о композиторе, Чу Ванхуа, например, подчёркивается: синтез китайского мелоса и европейских форм требует наличия особой «культурная ДНК», а также пристального внимания к интонационной специфике национальной музыки [3, с. 226]. Данный тезис напрямую созвучен тем задачам, которые решала в своей деятельности Чжоу Сяоянь. Она также добивалась того, чтобы западная техника высвечивала национальное своеобразие – будь то в оперной сцене или в камерном вокальном сочинении. Поэтому группы источников сходятся в одном: эффективное обучение музыке студентов из Китая невозможно без учёта цивилизационной идентичности [2, с. 760].

Третья, наиболее значимая группа источников – это предоставленные материалы, освещающие жизнь и педагогический метод Чжоу Сяоянь. В их числе – научная работа Ли Ся и Тянь Вэньсина, а также обобщающие труды Чэнь Цзяньбиня [4;7]. Анализ позволяет утверждать, что становление педагогической системы Чжоу Сяоянь происходило под влиянием трёх наставников: В.Г. Шушлина (он заложил техническую базу), Н. Буланже (сформировала целостно музыкальное мышление) и Б. Бертаччи (передал вокальное мастерство и выразительность). Глубинная локализация этих принципов, осуществлённая самой Чжоу Сяоянь, и стала её собственным уникальным вкладом. Она не механически суммировала полученное, а отбирала то, что отвечало запросам китайской аудитории [5]. Например, от Буланже она взяла не столько композиторские техники, сколько принцип целостного анализа произведения, а от Бертаччи – не виртуозность ради виртуозности, а подчинение техники художественной задаче. Именно такой избирательный синтез позволил ей выстроить мост между западной академизмом и китайской вокальной традицией.

Методы

В статье, прежде всего, был сделан акцент на принципах историко-педагогического и сравнительного анализа. Отталкиваясь от доступных хронологических источников, удалось последовательно восстановить не только биографию Чжоу Сяоянь, но и, что не менее важно, весь её путь в профессии педагога. Для того чтобы проследить преемственность, дополнительно привлекались материалы по педагогической генеалогии [9]. Здесь же был проведён и сравнительный срез: сопоставлялись подходы, которые исповедовали её учителя, и те собственные методические находки, к которым Чжоу Сяоянь пришла уже в процессе самостоятельной работы.

Итогом проделанной работы стало обобщение основных педагогических установок. Все они в конечном счёте были сведены в единую системную модель. Сердцевиной это модели, её ядром, служит так называемый «целостный взгляд». Речь идёт о понимании вокального искусства как сплава техники с эмоцией, где телесная координация неотрывна от языковой выразительности. Вокруг этого ядра, соответственно, группируются уже более частные методические приёмы и практические рекомендации.

Результаты

Обратившись к педагогической биографии Чжоу Сяоянь, можно заметить, что перед нами пример постепенного накопления знаний и навыков, перенятых у трёх авторитетных мастеров. Во многом благодаря этой основе она со временем и вышла за пределы чисто технического, механистического взгляда на преподавание. Такой путь – это трансформация разных школ в единый метод. Каждый учитель давал своё, но Чжоу Сяоянь не застывала в подражании: она брала только то, что работало на китайского ученика. Это редкое качество – не стать эпигоном, а выстроить собственный голос в педагогике.

Согласно материалам, В.Г. Шушлин являлся носителем итальянских традиций – так называемых «школы Ламперти» и «школы Гарсиа» - которые он воспринял через С.И. Габеля и К. Эверарди. «Его педагогический метод впитал требования итальянской школы бельканто к научной постановке голоса и ровности тембра, а также опирался на присущие русской школе строгость и систематичность» [4, с. 3]. Именно от этого наставника Чжоу Сяоянь переняла фундаментальное правило: опора дыхания на диафрагму и стабильность голосовой линии. Данный этап стал закладкой «технического каркаса» всей её дальнейшей методики. В.Г. Шушлин, будучи русским вокалистом с итальянскими корнями, уже сам представлял синтез культур. Он требовал от учеников не просто красивых нот, а осознанного управления резонаторами. Чжоу Сяоянь вынесла из этого класса главное: без железной базы любая «душевность» превращается в размытость. Поэтому в её собственной школе технический тренаж всегда шёл первым, даже у самых одарённых учеников и студентов.

Надя Буланже, которую характеризуют как «гиганта западного музыкального образования XX века», передала Чжоу Сяоянь не просто композиторские приёмы, но «целостный музыкальный взгляд». Суть этого подхода, как следует из текста, в том, что «технические упражнения понимаются через призму стиля, структуры и чувства произведения» [4, с. 4]. Иными словами, следовало отказаться от изолированной тренировки вокальной техники ради постижения музыки как живого целого. Именно здесь берёт начало знаменитый «целостный подход», который впоследствии развила сама Чжоу Сяоянь. Буланже научила её видеть за каждой вокальной фразой историю – композиторский замысел, эпоху, гармоническую логику. Позже Чжоу Сяоянь говорила студентам: «Вы поёте не голосом, вы поёте умом и сердцем». От Буланже она также переняла привычку работать с нотным текстом как с архитектурным чертежом: сначала анализ формы, затем – поиск тембра, соответствующий каждой части.

Если Н. Буланже дала философию музыки, то Б. Бертаччи – вершину вокального мастерства. «Суть преподавания Б. Бертаччи заключалась в техническом мастерстве и практическом применении итальянского бельканто» [4, с. 5]. Под его руководством Чжоу Сяоянь достигла высокого уровня в колоратурной технике; её голос обрёл «ясность, округлость, насыщенность». Краеугольным камнем собственной педагогики Чжоу Сяоянь стал принцип Бертаччи: «сначала укрепить техническую базу, затем стремиться к художественному выражению». Она поняла разницу между «петь легко» и «петь беспечно». Колоратуры у него были не самоцелью, а инструментом раскрытия характера героини. Именно от этого учителя Чжоу Сяоянь унаследовала любовь к точной артикуляции и требованию «ни одного грязного звука». Позже в Шанхае она заставляла учеников по полчаса петь одну гласную на двух соседних нотах, добиваясь идеального унисона.

Соединение трёх влияний повлияло к появлению концепции, которая в материалах именуется «триединой»: техника – эмоции – искусство. Чжоу Сяоянь не занималась простым копированием западных образцов. Отмечается, что «она исходила из физиологических особенностей, эстетического восприятия и закономерностей обучения китайских студентов» [4, с. 6]. На практике это означало, что китайской студентке с небольшим голосом она не навязывала европейскую «мощь», а искала естественный, близкий китайскому слуху тембр. Так появился её знаменитый «шёлковый звук – не форсированный, но пронзительный». Она говорила: «Не лезть в голос, где вам неудобно; лучше найдите свою краску».

Теоретическим достижением стало переосмысление «целостного музыкального взгляда» Буланже применительно к вокальной педагогике. Если Буланже адресовала свой подход, прежде всего композиторам и инструменталистам, делая упор на анализ партитуры, тогда как Чжоу Сяоянь создала модель, в которой «в пении больше внимания уделяется координации «тело-чувство-язык»» [4, с. 6]. Речь идёт не о механистическом единстве, а о диалектике: дыхание, резонаторы и дикция функционируют не порознь, а как целостный эмоционально-телесный комплекс. Например, при работе над китайской народной песней она сначала просила ученика прочитать текст как стихотворение, почувствовать ритмику иероглифов, а только потом добавляла мелодию. Любое техническое упражнение она тут же связывала с конкретным образом: не «сделать легато», а «спеть, как течёт вода в ручье». Это и есть её версия целостности: тело, эмоция и язык работают одновременно, а не по очереди.

Ли Линьсун отмечает, «личная ответственность – ключ к выживанию» [2, с. 760]. У Чжоу Сяоянь данный принцип трансформировался в требование, согласно которому ученик должен быть не пассивным получателем знаний, а соавтором процесса обучения. Её подход к ученикам (среди них Го Вэньцзин, Чэнь И, Чжоу Лун) был далёк от авторитарного наставничества: «Он видел в каждом ученике уникальную творческую личность и старался помочь ей раскрыться» [3, с. 228]. Это напрямую созвучно таким коуч-принципам, как «коллективный поиск» и «развитие коллективного лидерства» [2, с. 760]. В классе Чжоу Сяоянь студенты сами вели дневники занятий, записывая, что получилось, а что нет. Раз в месяц они пели друг перед другом и обсуждали услышанное – без страха и критики, с установкой на помощь. Так она воспитывала не певцов-одиночек, а будущих коллег, способных к диалогу. Это прямо перекликается с идеей «коллективного поиска» из коучинга, где группа не подавляет, а усиливает каждого.

Педагогический вклад Чжоу Сяоянь наиболее отчётливо проявился в создании трёх методов, благодаря которым западное бельканто было адаптировано к китайскому менталитету. Первый из них – ритмическое сольфеджио на материале китайских песен. Второй – работа с «опорой на пол» ощущение связи стопы с диафрагмой. Третий – пение с

закрытым ртом на полтона ниже, чтобы снять зажимы. Все эти приёмы не описаны в европейских учебниках; Чжоу Сяоянь разработала их на собственном опыте и на ошибках сотен учеников.

В единый тренировочный цикл объединяются контроль дыхания, работа голосовых связок, резонанс в полостях и чёткость дикции. Упражнения, выстроенные по схеме «мычание – открывание рта – артикуляция», помогают преодолеть разрыв между извлечением звука и произнесением слова. Тем самым решается проблема, с которой часто сталкиваются китайские студенты: пентатоническая основа и тональный характер языка требуют особой дикционной отчётливости. Вокализы на «а» или «о» не работали с китайским текстом, где смысл зависит от тона. Чжоу Сяоянь придумала петь упражнения на конкретные иероглифы с разными тональными рисунками. Например «ма» с ровным тоном или с восходящим – и студент сразу слышит разницу в резонансе.

Для объяснения абстрактных вокальных техник Чжоу Сяоянь прибегала к образам, взятым из традиционной культуры. «»Опускание ци в даньтянь как тайцзицюань» для иллюстрации дыхательной опоры, «вибрация колокола» как метафора резонанса» [4, с. 6]. Это не просто дидактический приём, но способ включения в процесс обучения «культурной ДНК» - термин, заимствованный из коуч-технологий. В исследовании, посвящённом Чу Ванхуа, «осознание наличия своей культурной ДНК уже является источником развития» [2, с. 761]. Чжоу Сяоянь интуитивно пришла к тому же: через знакомые образы она делала чужеродную технику «своей».

Метод «обучение через исполнение». Данный принцип утверждает приоритет сценической практики над аудиторными занятиями. Организация учебных концертов, личный выход педагога на сцену даже в преклонном возрасте – всё это воплощает идею «единства знания и действия». Здесь Чжоу Сяоянь солидарна с коуч-подходом: «высокая эффективность, базирующаяся на осознанности и коллективной ответственности» [2, с. 760]. Ученик начинает воспринимать себя не как учащегося, а как будущего артиста уже в настоящий момент.

Обсуждение

На примере педагогической системы Чжоу Сяоянь видно, что западная модель бельканто способна не просто прижиться на китайской почве, но и органично преобразоваться. Если сравнить её метод с подходом Чу Ванхуа в области фортепианной педагогики, обнаруживается общая закономерность [6;8]. Оба мастера исходят из того, что национальная традиция – это живой феномен, а не музейный экспонат. О Чу Ванхуа известно, что он «учил студентов изучать как западную музыкальную классику, так и сокровищницу китайской народной музыки» [2, с. 227]. Чжоу Сяоянь действовала в том же духе. Однако есть и различие: Чу Ванхуа работал преимущественно с композицией и фортепианной фактурой, где синтез культур проявляется в гармонии, ритме, тембровых имитациях. У Чжоу Сяоянь акцент смещён на живое звучащее слово и телесную координацию, что делает её метод более зависимым от непосредственного контакта учителя и ученика.

В статье о коуч-технологиях критикуется коллективистская модель. Чжоу Сяоянь, однако, не отказывается от коллективной ответственности (она очевидна в её оперных постановках и ансамблевых классах), но смещает акцент: коллектив превращается в среду, где раскрывается индивидуальность. Это перекликается с принципом «взаимозависимость с окружающими» [1, с. 759], который в интерпретации ICF подразумевает не подавление личности, а её самореализацию через взаимодействие. Более того, в коуч-подходе важна «осознанность» - способность отслеживать собственные телесные и эмоциональные состояния. Чжоу Сяоянь добивалась этого через образы тайцзицюань и «вибрацию колокола», то есть через телесную метафору.

Её метод, содержал родственные механизмы: личную ответственность за извлекаемый звук, опору на обратную связь через мышечное ощущение и доверие к внутренним критериям – в противовес одной лишь внешней оценке.

Следует оговорить и известное ограничение представленной работы. Материал не подкреплён экспериментальными сведениями относительно долгосрочной результативности подходов Чжоу Сяоянь, в особенности, если рассматривать их применительно к условиям современного цифрового обучения. Вместе с тем её наследие по сей день востребовано в учебном процессе Шанхайской консерватории, что, в свою очередь, может служить косвенным свидетельством практической состоятельности данной системы.

Подход Чжоу Сяоянь нельзя считать застывшей реликвией. Скорее, он представляет собой инструментарий, требующий и допускающий определённую донастройку с учётом меняющееся реальности. К числу сильных сторон здесь стоит отнести целостность, внимание к особенностям национальной психологии и прочную связь со сценическим опытом. Слабость же видится в недостаточной формализации и, соответственно, в известной сложности тиражирования опыта при отсутствии прямого общения с педагогом.

Заключение

Педагогическая генеалогия Чжоу Сяоянь восходит к двум разным истокам. Сращение этих двух начал и породило ту систему, в рамках которой научной проработанная вокальная техника оказывается средством для выражения национального духа.

Центральное место во всей этой конструкции занимает установка на «целостный взгляд». Первоначально данный термин восходит к идеям Н. Буланже, однако в работах Чжоу Сяоянь он обреет новое звучание. Под целостным взглядом здесь понимается обязательное единство четырёх составляющих: технической оснащённости, эмоционального наполнения, телесной собранности и речевой ясности. Подобная постановка вопроса перекликается с рядом коучинговых принципов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В.А., Абрамова Н.А. Ценностной потенциал китайского «могущественного культурного государства» в проекциях глобального развития. - М.: Восточная книга, 2014. - 253 с.
2. Ли, Линьсун. Об использовании коуч-технологий при обучении музыкальному искусству студентов из КНР // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 5-2. – С. 758-763. – URL: http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2019-5a2/33-li.pdf (дата обращения: 16.04.2026)
3. Ли Линьсун. Педагогическая и творческая деятельность китайского композитора Чу Ванхуа // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8, № 8. – С. 225-230.
4. Ли Ся. Исследование вокально-педагогической мысли Чжоу Сяоянь. - Чжэцзян: Ханчжоуский педагогический университет, 2009. - 74 с. – URL: https://d.wanfangdata.com.cn/thesis/D303698 (дата обращения: 16.04.2026).
5. Лю Чувэй. О первых опытах совместного творчества Инь Чэнцзуна и Чу Ванхуа по воплощению национальной темы // Музыкальное искусство Евразии. Традиции и современность. - 2024. - №4. - С.51-62. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-pervyh-opytah-sovmestnogo-tvorchestva-in-chentszuna-i-chu-vanhua-po-voploscheniyu-natsionalnoy-temy (дата обращения: 16.04.2026).
6. Сунь Я. Специфика фортепианного творчества китайского композитора Чу Ванхуа // Университетский научный журнал. - 2019. - № 48. – С. 154-161.- URL: http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2024-5/b7-gen-jia.pdf (дата обращения: 16.04.2026).

7. Тянь Вэньсин. Исследование вокально-педагогической мысли Чжоу Сяоянь // Университет Цюйфу, 2015. 21 с. – URL: https://d.wanfangdata.com.cn/thesis/Ch1UaGVzaXNOZXdTb2xyOVMyMDI2MDQxNTE0Mjg1MRIHRDcxNzEyNRoIdWJnNG9zN3U%253D (дата обращения: 16.04.2026).
8. Цюй Ва. Фортепианное творчество Чу Ванхуа в контексте китайской музыки XX века: автореферат дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Цуй Ва. — Место защиты: Рост. гос. консерватория им. С.В. Рахманинова. — Ростов-на-Дону, 2015. — 26 с. – URL: https://rostcons.ru/assets/refdisser/2015/quba-ref.pdf (дата обращения: 16.04.2026).
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: Логос, 1996. - 318 с.
10. Юань Синьчжуй. Педагогические воззрения Чжоу Сяояня в обучении вокальному искусству // Современное педагогическое образование. – 2023. - № 3. – С. 87 – 90. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozzreniya-chzhou-syaoyanya-v-obuchenii-vokalnomu-iskusstvu/viewer (дата обращения: 16.04.2026).

Чжао Чэньцзин
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт музыки, театра и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: Belllka678@rambler.ru

Zhao Chenjing
postgraduate student of the Department of music upbringing and education
Institute of Music, Theater and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ПРООБРАЗЫ ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ ОПЕРЫ «МАДАМ БАТТЕРФЛЯЙ» Дж. ПУЧЧИНИ

Предметом настоящей статьи является исследование прообразов главной героини оперы «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини. Исследуется влияние культуры Востока на формирование психофизических черт основного персонажа романа «Госпожа Хризантема» П. Лоти, рассказа «Мадам Баттерфляй» Дж. Лонга, драмы «Мадам Баттерфляй: японская трагедия» Д. Беласко, оперы «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини. Анализ, проявляющийся на различных уровнях многосоставной драматургии, выявляет истоки формирования характерных качеств личности гейши у П. Лоти, а также позволяет проследить последующую трансформацию прообразов на примере сочинений Дж. Лонга, Д. Беласко и Дж. Пуччини. Основываясь на предложенный мастерами слова портрет японской девушки, композитор создает новаторский образ Чио-Чио-сан, «олицетворяющий чистоту, любовь и верность <…> самопожертвование» [14], который на протяжении многих веков остается одним из наиболее востребованных и загадочных ликов на небосклоне мировой музыкальной культуры.

Ключевые слова: П. Лотти, Дж. Лонг, Д. Беласко, Дж. Пуччини, роман, рассказ, драма, опера, Мадам Баттерфляй, Чио-Чио-сан.

PROTOTYPES OF THE MAIN HEROINE OF THE OPERA “MADAME BUTTERFLY” By G. PUCCINI

This article explores the prototypes of the title character in Puccini's opera Madama Butterfly. It examines the influence of Eastern culture on the development of the psychophysical traits of the title character in P. Loti's novel Madame Chrysantheme, J. Long's short story Madama Butterfly, D. Belasco's drama Madama Butterfly: A Japanese Tragedy, and Puccini's opera Madama Butterfly. The analysis, which extends across multiple levels of the complex dramaturgy, reveals the origins of P. Loti's geisha personality traits and allows us to trace the subsequent transformation of these prototypes using the works of J. Long, D. Belasco, and Puccini as examples. Based on the portrait of a Japanese girl proposed by the masters of the word, the composer creates an innovative image of Cio-Cio-san, “personifying purity, love and fidelity <…> self-sacrifice” [14], which for many centuries remains one of the most sought-after and mysterious faces in the firmament of world musical culture.

Keywords: P. Lotti, J. Long, D. Belasco, G. Puccini, novel, short story, drama, opera, Madama Butterfly, Cio-Cio-san.

Введение

Опера «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини является одной из гениальных сочинений великого итальянского маэстро, чьи произведения по праву считаются жемчужиной мировой музыкальной культуры. Исследователи отмечают, что премьера ее первой редакции в театре «La Scala», которая состояла из двух актов, датируется исследователями 17 февраля 1904 г. и была встречена слушателями и музыкальными критиками достаточно холодно[3]. После данного инцидента композитор вносит значительные ремарки, добавляя третий акт к своему творению. Обновленную версию «Мадам Баттерфляй» с большим успехом маэстро представляет публике 28 мая 1904г. в г. Брешиа.

В данное статье особое внимание уделяется рассмотрению образа главной героини, гейши Чио-Чио-сан, который на протяжении двух столетий продолжает приковывать к себе внимание выдающихся деятелей культуры и искусства свой яркостью и уникальностью.

Прообразы главной героини оперы «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини

Л. А. Рапацкая и Т. Э Самвэлян отмечают, что в европейской культуре XIX в. мастера с большим интересом начинают изучать культуру Востока с его уникальными традициями [13]. Под магию увлекательных легенд попадают драматурги, художники, либреттисты и, конечно же, композиторы. Среди наиболее интересных историй, они обращают внимание на сюжет о японской девушке гейше. Среди известных авторов и их работ, следует назвать роман «Госпожа Хризантема» П. Лоти [5], иллюстрации «Розовая тетрадь мадам Хризантемы» Ф. Регаме[4] [21, 22], комическую оперу «Мадам Хризантема» А. Мессаже[5] [19], рассказ «Мадам Баттерфляй» Дж. Лонга [18], драму «Мадам Баттерфляй: японская трагедия» Д. Беласко [16], оперу «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини [20].

Особый интерес в контексте изучения образа Чио-Чио-Сан вызывает анализ произведений П. Лоти[6], Дж. Лонга[7], Д. Беласко[8] и Дж. Пуччини [4]. О. Е. Левашева в процессе изучения их мемуарного наследия и вышеуказанных сюжетов сочинений отмечает, что Дж. Лонг, вдохновленный работой П. Лоти, создает свой рассказ, который впоследствии становится благодатным материалом для создания драмы и либретто оперы.

Автобиографический роман «Госпожа Хризантема» П. Лоти, как указывает О. Е. Левашова, является самым ранним из них. По долгу службы путешествуя по экзотическим странам, он оформляет свои впечатления в виде так называемых «колониальных романов»[9], где большое внимание уделяет теме любви европейца к женщине из экзотической страны.

В своем сочинении автор описывает события, связанный с его жизнью в г. Нагасаки в 1885 г. По прибытии в город он берет себе временную жену японку, с которой проживает

[3] Примечательно, что подобная ситуация произошла и на премьере «Кармен» Ж. Бизе. После премьеры 3 марта 1875 г. дирекцией театра «Опера-Комик» сочла постановку неперспективной и отказалась от ее последующих представлений [9].

[4] Фредерик Регаме (1849–1925) – французский художник, иллюстратор и гравер.

[5] Андре Шарль Проспер Мессаже (1853–1929) – французский композитор, органист, пианист и дирижер, член Академии изящных искусств. В 1893 г. в театре «Ренесанс» состоится премьера его комической оперы «Мадам Хризантема».

[6] Пьер Лоти (1850–1923) – французский офицер флота и писатель, известный колониальными романами из жизни экзотических стран. Его настоящее имя Луи Мари-Жюльен Вио. В одних источниках дата публикации романа «Мадам Хризантема» или «Госпожа Хризантема» указывается 1886 г., в других – 1887 г. Многие исследователи полагают, что именно данное сочинение автора явилось своего рода моделью, определившей образ Японии в массовом восприятии европейцев конца XIX в.

[7] Вильям Джозеф Лонг (1867–1952) – американский писатель, натуралист-любитель, автор многочисленных публикаций и книг о живой природе, служитель Первой Конгрегационалистской Церкви. В 1898 г. написал рассказ «Мадам Баттерфляй».

[8] Дэвид Беласко (1853–1931) – американский театральный продюсер, импресарио, режиссер, актер и драматург. В 1900 г. адаптировал для сцены рассказ «Мадам Баттерфляй» Дж. Лонга. В некоторых источниках, указывается также второе название данной его работы – «Гейша».

[9] Колониальные романы – жанр приключенческих романов со свойственными ему атрибутами – показом экзотического места действия, описанием быта туземцев, сосредоточенный при этом на описании жизни европейцев в колониях с местным населением [15]. Период расцвета данного жанра приходится на вторую половину XIX – начало XX вв.

в течение двух месяцев. Именно ее образ становится прототипом для создания портрета главной героини творения П. Лоти. Большое внимание в сюжете романа автор уделяет описанию живописных пейзажей страны, быта и традиций туземных народов, танцев гейш, песен уличных музыкантов, традиционного японского трехструнного щипкового инструмента сямисэне. «Длинное и монотонное трио на самисэнах, которое гейши исполняют быстрым пиццикато, отрывисто пощипывая самые высокие струны <…> как отражение вечного стрекота насекомых, исходящего от деревьев, травы, старых крыш, старых стен, отовсюду и лежащего в основе всех японских шумов» [5, с. 302]. Новаторство и актуальность описываемых им в романе тем была настолько велика, что руководством издательства принимается решение не только опубликовать тираж, но и в связи с востребованностью книги в других странах перевести его на другие иностранные языки. Кроме того, по мнению К. Рида, именно данное сочинение П. Лоти определяет образы Японии и гейши в массовом восприятии европейцев конца XIX в., став основным источником для создания образа Мадам Баттерфляй и японского колорита последующих художников, в том числе и Дж. Пуччини [21].

По прочтении романа французского писателя, Дж. Л. Лонг не только вдохновляется культурой и традициями Востока, но и портретом главной героини. Кроме того, в разговоре с сестрой – С. Джейн, которая после путешествия по Японии в 90-е гг. XIX в. со своим супругом, с огромным воодушевлением рассказывает брату о красоте страны, американский писатель решает написать свое сочинение, посвященное этой теме [6]. В 1898 г. он создает рассказ «Мадам Баттерфляй», сюжет которого вдохновляет Д. Беласко, чьи постановки, как утверждают исследователи, отличаются зрелищностью, новаторским подходом, связанным с динамичностью сюжета, использованием сценического освещения, благодаря чему он и становится одним из самых преуспевающих театральных деятелей своего времени, на реализацию постановки в 1900 г. драмы «Мадам Баттерфляй: японская трагедия» [16].

Знаменательно, что Дж. Пуччини, будучи в Лондоне в связи с постановкой одной из его уникальных работ, случайно оказывается на представлении спектакля Д. Беласко и после его просмотра решает создать оперу, где главной героиней обязательно должна быть гейша. Примечательно, что показ драмы проходит на английском языке, которого он не знает, «но сразу же по окончании спектакля композитор ворвался в гримерку драматурга с просьбой использовать данный сюжет» [4, с. 268] для своего нового творения.

В процессе анализа исторических аспектов возникновения образа мусуме [10] в контексте мировой истории установлено, что практика заключения временных браков между иностранцами и японскими женщинами была в стране восходящего солнца распространенным явлением, которое не только разрешено, но и поощряется с целью укрепления международных отношений. «Сородичи не только не подвергали их остракизму за их связи с иностранцами, но считали их образ жизни одною из форм общественной деятельности <…>. Впоследствии они намеревались выйти замуж за японцев, иметь детей и вести самый буржуазный образ жизни. Пока же они были готовы разделить общество веселых иностранных офицеров <…> при условии, чтобы с ними хорошо и с должным уважением обходились. Всякая попытка завести флирт с “женой” какого-нибудь офицера была бы признана нарушением существующих обычаев <…> они проповедовали моральную непорочность и духовную верность, которая в их глазах ценилась гораздо выше физической невинности» [1, с. 87].

Когда же срок брачного договора между иностранцем и японкой подходит к концу, женщина возвращается в свою семью. Национальный менталитет не позволяет гейше

[10] Мусуме – японская девушка, с которой европейцы по приезде в страну восходящего солнца заключали временные браки.

тосковать по временному мужу-иностранцу и, тем более, надеяться на его возвращение, так как брак уже изначально заключался как временный. Именно такое понимание образа Госпожи Хризантемы представлено в романе П. Лоти.

В романе «Мадам Хризантема» П. Лоти указывает, что гейша Окане-Сан, по прозвищу Кику-Сан[11] является скромной, застенчивой и робкой девушкой, описывая ее образ так: «малышка Хризантема – такой силуэт нетрудно увидеть где угодно. Тот, кто хоть раз разглядывал рисунки на фарфоре или на шелке, которых полно нынче на наших базарах, знает наизусть эту прелестную замысловатую прическу, этот торс, всегда слегка склоненный вперед, словно готовый к новому грациозному поклону, этот пояс, завязанный сзади огромным бантом, эти широкие ниспадающие рукава, это платье, почти обтягивающее внизу и заканчивающееся косым шлейфом, напоминающим хвост ящерицы» [5, с. 104]. При расставании с мужем-иностранцем мусуме всегда провожает его поклоном, выражая тем самым всю свою благодарность за заботу о ней в течение брака. В тоже время автор отмечает, что получив вознаграждение от супруга, гейша проверяет серебряные монеты на подлинность, в чем Ю. П. Медведева, усматривает некоторый «цинизм» [6, с. 12]. Е. Н. Моисеева также указывает, что все описательные фрагменты о мусуме «написаны в пренебрежительном настроении» [7, с. 762], что объясняется характерным для европейцев того времени подходом к мужскому – доминирующему, и женскому – «периферийному и неполноценному» [7, с. 762] положению в социуме.

В рассказе «Мадам Баттерфляй» Дж. Лонга главная героиня преображается, а сюжет частично предвосхищает либретто одноименной оперы Дж. Пуччини. Автор называет ее Баттерфляй[12], что в переводе означает «бабочка». Некоторые исследователи утверждают, что в этом имени автор отражает не только хрупкость и ранимость ее психологического портрета, но и усиливает сходство героини с бабочкой посредством национального костюма – кимоно. Согласно сюжету, американский офицер Пинкертон заключает договор и берет в жены мусуме, арендует для них дом. Примечательно, что двери жилища не прозрачные, также американский офицер ставит на них замки, что противоречит японским законам, с той целью, чтобы родственники жены не вмешивались в их жизнь, а впоследствии, по окончании контракта уезжает. Сначала главная героиня порывается сбежать от новоиспеченного супруга и достаточно глубоко переживает свое положение, но впоследствии меняет решение и остается. Постепенно ей начинает нравиться американский образ жизни, она мечтает стать светской дамой и планирует, что по истечении контракта Пинкертон заберет ее и ребенка с собой в Америку. Несколько глав рассказа автор отводит диалогам Чо-Чо-Сан со служанкой, которая не поддерживает госпожу в ее намерениях. Узнав, что офицер не хочет брать ее в Америку, Мадам Баттерфляй решает покончить с собой, но вспомнив о ребенке, отказывается от самоубийства и принимает решение жить. В результате, героиня только слегка ранит себя.

В драме Д. Беласко сюжет о гейше претерпевает изменения. Мадам Баттерфляй становится в его прочтении трагическим персонажем: героиня умирает, совершив сэппуку[13] отцовским кинжалом. «Д. Беласко создает на сцене настоящую драму с захватывающим сюжетом, сильными чувствами, яркими красочными эффектами» [4, с. 270]. В поиске

[11] В некоторых источниках Ки-Ку-сан 菊さん

[12] Чо-Чо-сан – 蝶さん. В процессе создания уникального психофизического портрета главной героини многие либреттисты и композиторы стремятся реализовать в нем передовые для их эпохи тенденции и приемы, используя семантические знаки, а также синтезируя в своем творении мифологические, религиозные, исторические и философские аспекты [8, 11, 12].

[13] Сэппуку – ритуальный обряд самоубийства, существовавший у самураев средневековой Японии для сохранения чести, искупления вины или верности, который совершался кинжалом-танто (кусунгобу). Примечательно, что в опере «Кармен» Ж. Бизе, среди различных видов оружия композитор также выбирает кинжал, от удара которого погибает главная героиня [10].

новаторства и нестандартного финала драматург максимально отходит от исторической достоверности. Еще больше эту линию развивает Дж. Пуччини в опере «Мадам Баттерфляй» [20].

В отличие от сюжетов П. Лоти и Дж. Лонга драма Д. Беласко сразу начинается с презентации Мадам Баттерфляй. Когда открываются кулисы, на сцене уже находится главная героиня, которая сосредоточена на молитве и ожидающая приезда мужа. Таким образом, вся история знакомства и совместной жизни Чо-Чо-сан и Пинкертона в пьесе купируется. В опере Дж. Пуччини имя Чо-Чо-сан редакторы изменяют на Чио-Чио-сан [4]. Примечательно, что композитор в отличие от Д. Беласко, исходя из специфических особенностей оперного жанра, вводит небольшую сцену, где перед выходом главной героини на сцене реализуется важная часть действия – приезд и встреча американского офицера Пинкертона.

В контексте творения Дж. Пуччини Мадам Баттерфляй – центральный персонаж, а любовь для героини становится смыслом жизни. О. Е. Левашева, сравнивая героиню Дж. Пуччини с ее прообразами, указывает, что «вместо изящной японской куколки, в опере появилась женщина глубокой, самоотверженной души, духовная наследница идеальных, возвышенных героинь Верди – Джильды, Виолетты, Дездемоны. Драма молодой гейши воспринимается слушателем уже не только в экзотическом, а в психологическом и социальном аспекте» [4, с. 274]. Исследователь подчеркивает, что «этой социальной и драматической линии, по существу, нет в романе французского писателя» [4, с. 274]. Примечательно, что характеристика образа главной героини представлена композитором в партии Шарплеса, который сообщает Пинкертону, что Чио-Чио-сан отличается очень нежным и ранимым характером, в связи с чем, сердечный покой такой девушки легко нарушить [3]. Л. В. Данилевич утверждает, что данное описание образа мусуме контрастирует с общепринятым его пониманием японцами [2]. Также исследователь обращает внимание на рассказ Чио-Чио-сан о гибели ее отца, который по приказу микадо совершает самоубийство. Кинжал отца она бережно хранит. Введение в оперу данного аспекта, по мнению М. Карнер, является, как утверждают исследователи, своего рода предзнаменованием трагической кончины самой героини [17].

В сюжете второго действия оперы присутствует важная сцена, иллюстрирующая традиции Японии, которую указывает в рассказе Дж. Лонг, а впоследствии сохраняют Д. Беласко и Дж. Пуччини. Согласно мнению социума XIX в. дети, рожденные от временных браков, принимаются японским обществом и не являются препятствием для заключения последующего брака. После отъезда Пинкертона и новости о том, что он женится на американке, Мадам Баттерфляй получает предложение на вступление в брак от Ямадори, чем смогла бы спасти себя и свою жизнь. Вопреки всему она отказывается принимать жестокую реальность, продолжая надеяться на возвращение возлюбленного, и отказывает принцу.

Трагедия разворачивается в третьем действии оперы, когда Пинкертон прибывает в Японию со своей американской женой. В этот момент, к Чио-Чио-сан приходит подлинное осознание неотвратимости трагедии, сбывается предостережение Шарплеса, а кинжал отца подобно арке вновь появляется в сюжете оперы. Внезапное появление сына лишь на мгновение отодвигает свершение рока, но уже в следующий момент, попрощавшись с сыном и доверив самое ценное, что остается от ее жизни в руки близкого друга и верной служанки Сузуки, она вновь берет в руки кинжал и, не в силах вынести стечения столь тяжелых для нее обстоятельств, совершает сэппуку.

Заключение

В заключении необходимо еще раз подчеркнуть, что опера «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччини является одной из уникальных и гениальных сочинений композитора. Возникнув

на волне общего интереса в европейских странах к Востоку, образ гейши становится знаковым. За довольно короткий промежуток времени в мировой музыкальной культуре появляется множество произведений, среди которых роман «Мадам Хризантема» П. Лоти, рассказ «Мадам Баттерфляй» Дж. Лонга, одноименная драма Д. Беласко и опера Дж. Пуччини.

Образ Мадам Баттерфляй является собирательным, но наиболее полный и психологодетализированный портрет его описывают в своих сочинениях П. Лоти, Дж. Лонг, Д. Беласко, Дж. Пуччини. В их творчестве история о временном браке с японской девушкой приобретает трансформацию от реальной истории, основанной на японском обычае и нравах, до трагедии.

Создав образ геиши, П, Лоти описывает портрет главной героини, которая просто исполняет свой долг, играя роль мусуме. Впервые любящей Мадам Баттерфляй становится в рассказе Дж. Лонга и драме Д. Беласко. Переход образа к трагическому происходит в лике гейши американского драматурга, где героиня совершает сэппуку. Тем не менее, наиболее совершенное воплощение образа Чио-Чио-сан в своем уникальном творении – незабвенной опере «Мадам Баттерфляй» реализует Дж. Пуччини, где он синтезирует различные виды искусств, а в портрете главной героини создает образ гейши, «олицетворяющей чистоту, любовь и верность, готовую ради любимого на самопожертвование» [14].

ЛИТЕРАТУРА

1. Великий князь Александр Михайлович: Книга воспоминаний / Предисл. И комментарии А. Виноградова. – М.: Современник, 1991. – 271 с.
2. Данилевич Л.В. Джакомо Пуччини. – М.: Музыка, 1969. – 456 с.
3. Джакоза Дж., Иллика Л. Оперные либретто: Мадам Баттарфляй (Чио-Чио-Сан): опера в 3-х действиях. – М.: Музыка, 1965. – 97 с.
4. Левашова О.Е. Пуччини и его современники. – М.: Всесоюзное издательство Советский композитор, 1980. – 526 с.
5. Лоти П. Госпожа Хризантема / Пер. с фр. В. Ф. Корш. – М.: Рипол Классик, 2004. – 320 с.
6. Медведева Ю.П. Путешествия Пьера Лоти и их музыкально-театральные трансформации // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2022. – № 2 (64). – С. 8–14.
7. Моисеева Е.Н., Абидулин А.М. Гендерные образы в романе Пьера Лоти «Азиаде»: имперские любовь и дружба // Вестник Удмуртского университета: История и филология. – 2017. – Т. 27. – Вып. 5. – С. 760–766.
8. Привалова О.А. Кармические знаки в образе главной героини оперы «Кармен» Ж. Бизе // Музыка и время. – 2020. – № 12. – С. 47–53.
9. Привалова, О.А. "Кармен" П. Мериме и Ж.Бизе: сравнительный анализ новеллы и либретто / О.А. Привалова, Р.Г. Шитикова // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: Сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 26–27 ноября 2015 года / Редактор-составитель М.В. Воротной. Научный редактор Р.Г. Шитикова. Том Выпуск 8. Часть II. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2017. – С. 123-149.
10. Привалова О.А. Образ Кармен Ж. Бизе: источники интерпретации и их реализация в современном музыкальном пространстве: дисс. … канд. искусств.: 5.10.3 / Привалова Ольга Александровна. – СПб., 2022. – 292 с.
11. Привалова О.А. Семантические знаки в опере «Кармен» Ж. Бизе // Музыка и время. – 2021. – № 6. – С. 28–38.
12. Привалова О.А. Символика имени Кармен // Музыкальное образование в современном мире. Диалога времен: сборник научных трудов / Ред.-сост. М. В.

Воротной; науч. ред. Р. Г. Шитикова. – СПб.: СКИФИЯ-ПРИНТ, 2020. – Вып. 10. – Ч. 2.– С. 120–129.
13. Рапацкая Л.А., Самвелян Т.Э. Восточная экзотика в операх Дж. Пуччини // Общество и государство. – 2024. – № 1 (45). – С.14–20.
14. Русанова О.И. Плывет журавлик: в Саранске представили премьеру «Мадам Баттерфляй» // Музыкальная жизнь. Режим доступа: https://muzlifemagazine.ru/i-plyvet-zhuravlik/ (дата обращения: 2.03.2026).
15. Сидорова О.Г. Британский постколониальный роман последней трети XX века в контексте литературы Великобритании: автореф. дис. … д-ра филол. наук.: 10.01.03 / Сидорова Ольга Григорьевна. – М., 2005. – 36 с.
16. Belasco D. Madame Butterfly: A Tragedy of Japan // Six Plays. – Boston: Little, Brown, and Company, 1929. – Pp. 10–32.
17. Carner M. The exotic element in Puccini // The Musical Quarterly. – 1936. – Vol. XXII. – Issue 1. – Pp. 45–67.
18. Long, J. Madame Butterfly // Century Magazine. – 1898. – Vol. LV. –No. 3. – P. 374–392.
19. Messager A. Madame Chrysantheme: comedie lyrique en quatre actes. – Paris: Choudens Editeur, 1893. – 268 p.
20. Puccini G. Madama Butterfly: vocal score. Tragedia giapponese di L. Illica e G. Giacosa. – Milano: Ricordi, 1904. – 403 p.
21. Reed K. The Chrysantheme Papers: The Pink Notebook of Madame Chrysantheme and Other Documents of French Japonsime. – Honolulu: University of Hawai Press, 2010. – 165 c.
22. Regamey F. Le Cahier Rose de Mme Chrysantheme. Paris, 1894. Режим доступа: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bb/R%C3%A9gamey_-_Le_Cahier_rose_de_Mme_Chrysanth%C3%A8me%2C_1894.pdf (дата обращения: 3.03.2026).
23. Яковлева, Е.Н. Концепция просветительства и музыкальное образование / Е.Н. Яковлева, Г.П. Овсянкина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 1(53). – С. 193-197.

Жэнь Фанин
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 1169476486@qq.com

Ren Fanin
postgraduate student
Department of Musical Training and Education
The Herzen State Pedagogical University

ПАРТИЯ ГРАФИНИ ИЗ ОПЕРЫ МОЦАРТА «СВАДЬБА ФИГАРО» В СИСТЕМЕ КИТАЙСКОГО ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируется значение партии Графини из оперы В.А. Моцарта «Свадьба Фигаро» в подготовке китайских певиц. Отмечается роль творческого наследия венского классика в подготовке вокалистов в КНР. Освещаются наиболее резонансные постановки оперы на китайской сцене. Выделяются наиболее известные европейские и китайские исполнительницы партии Графини, анализируются особенности трактовки образа в их интерпретации. Выявляются основные трудности исполнения партии и намечаются пути их преодоления для успешного исполнения партии в учебной и концертной практике.

Ключевые слова: вокальное образование, подготовка оперных певцов, китайская музыкальная педагогика, оперы В.А. Моцарта, партия Графини, Розина, интерпретация оперной партии.

THE PARTY OF THE COUNTESS FROM MOZART'S OPERA "THE NECESSITY OF FIGARO" IN THE SYSTEM OF CHINESE VOCAL EDUCATION

Abstract. This article analyzes the significance of the role of the Countess in W.A. Mozart's opera "The Marriage of Figaro" in the training of Chinese singers. The role of the Viennese classic's creative legacy in the training of vocalists in China is highlighted. The most resonant productions of the opera on the Chinese stage are highlighted. The most renowned European and Chinese performers of the role of the Countess are highlighted, and the specifics of their interpretations of the character are analyzed. The main difficulties in performing the role are identified, and ways to overcome them for successful performance in academic and concert practice are outlined.

Keywords: vocal education, training of opera singers, Chinese music pedagogy, operas by W.A. Mozart, the part of the Countess, Rosina, interpretation of the opera part.

Партия Графини Розины Альмавивы из оперы В. А. Моцарта «Свадьба Фигаро» (1786) – одна из вершин мирового сопранового репертуара, требующая от исполнительницы исключительного сочетания вокальной техники, стилистической чуткости и драматического мастерства. Партия рассчитана не только на виртуозное владение техникой бельканто – широкого дыхания, кантилены, филигранной колоратуры, – но и на глубину психологического погружения в образ: в водовороте событий оказывается аристократическая дама, переживающая личную драму утраченной любви. Эти качества делают партию Розины эталонным учебным материалом для воспитания академических певиц во всём мире. В последние десятилетия она заняла особое место и в китайском

вокальном образовании, что связано с масштабной интеграцией европейских оперных традиций в музыкальную педагогику КНР.

Сценическая судьба «Свадьбы Фигаро» в Китае началась в мае 1983 года, когда состоялась её премьера, ставшая символом достижений первого поколения китайского профессионального оперного образования. С тех пор опера регулярно появляется в репертуаре крупнейших театров страны.

Летом 2025 года в Национальном центре исполнительских искусств в Пекине (знаменитое здание эллиптической формы, прозванное «яйцом») прошла новая серия спектаклей «Свадьбы Фигаро». Партию Графини в этой постановке впервые исполнила казахстанская певица Мария Мудряк, до этого певшая в той же опере партию Сюзанны. Подобные международные проекты обогащают китайскую оперную среду и дают студентам возможность знакомиться с различными исполнительскими трактовками.

Китайская вокальная школа представляет собой органичный сплав национальной бытовой манеры исполнения и классического бельканто, а такие имена, как Дильбер Юнус ((Dilber Yunus), У Бися (Wu Bixia) и другие, доказывают умение китайских певцов исполнять как мировую классику, так и традиционную китайскую музыку.

Процесс подготовки вокалистов академического европейского направления в Китае начитывает около ста лет – в хронологическом плане обучение музыкантов-исполнителей по мировым стандартам примерно синхронизировано с подготовкой пианистов. Интерес к вокальному искусству Европы и России особенно активизировался в начале прошлого столетия. «Его освоение было частью общего процесса европеизации страны после окончания Опиумных войн, когда в музыкальной жизни Китая стали происходить важные события, такие как овладение европейским инструментарием, создание оркестров, создание учебных заведений, жанровое обновление музыкального творчества» [5, с.165]. Формирование навыков bel canto не ограничивается исключительно принципами звукоизвлечения и звуковедения, системой резонирования и опоры на дыхание, воплощение на оперной сцене мировых музыкально-театральных шедевров требует понимания эстетики, стиля и культурно-исторического контекста. В настоящее время китайская педагогика музыкального образования в области подготовки вокалистов прошла значительный путь от заимствования и адаптации до выработки новых форм обучения, рассчитанных с опорой на китайских музыкально-слуховой и певческих опыт. И значительное место в ней занимает освоение оперных шедевров Моцарта как величайшего представителя мирового музыкального искусства.

Графиня Альмавива (Розина) принадлежит к героям второго плана, однако это не снижает ценности партии и целесообразности ее изучения в образовательном процессе. Наоборот, в репертуарных рекомендациях ария «Dove sono i nei momento» предназначается для студентов 4 (выпускного) курса [3, с. 296] Воплощение образа Розины предполагает не только наличие необходимого уровня технического мастерства, но и умения передавать разнообразные психологические состояния, искренности сценического существования в заданных условиях сюжета. Драматическое сопрано является не столь распространенным типом голоса и амплуа для китайской культуры, как лирическое и колоратурное. В силу культурно-исторических причин для китайских певиц партия представляется достаточно трудной.

Для освоения партии молодым вокалистам необходимо понять личность героини и значение персонажа в структуре оперы как целого, проанализировать образ Графини как ключевой женский характер оперы, сопоставить с другими женскими ролями, детально разобрать музыкальную форму, интонационные трудности и выразительные задачи знаменитой арии «Porgi, amor».

Созданный Моцартом образ графини значительно глубже своего литературного прототипа. Если в комедии Бомарше она более поверхностна, то в опере композитор наделил её ариями, полными томления и душевной глубины. Характер Розины неоднозначен – вдали от посторонних глаз она испытывает глубокую искреннюю печать в связи с утраченной любовью мужа, но в ситуации заговора со слугами она изобретательна, весела и даже шаловлива.

Эмоциональная палитра Графини раскрывается композитором в ее сольных номерах: ариях «*Porgi amor*» («Бог любви») и «*Dove sono*», вторая из которых представляет собой драматическую сцену. В партии присутствует и патетический речитатив, и порывистое allegro, и виртуозные пассажи с колоратурой, и решимость бороться за свое счастье.

При освоении оперной партии необходимо также тщательно изучить исполнение выдающихся певиц мирового уровня и сравнить их и понять, в чем сильные стороны то или иной интрепретации. Элизабет Шварцкопф по праву считается одной из величайших исполнительниц моцартовского репертуара. Её интерпретации отличались филигранной работой над словом и музыкальной фразой, а аристократическая манера идеально подходила для образа графини. Кири Те Канава приобрела широкую международную известность именно после исполнения этой роли в Ковент-Гардене. Её тёплый, насыщенный и льющийся голос создавал образ женственной и глубоко страдающей аристократки. Рене Флеминг сделала эту партию одной из своих коронных. Её интерпретации, признанные критиками блестящими, отличаются интеллектуальным подходом, проникновенностью и отточенной вокальной техникой. Аманда Майески в современной постановке Метрополитен-опера поразила публику силой своего исполнения арии «Po*rgi amor*», впечатляющей как вокально, так и эмоционально. Джесси Норман и Лючия Попп также создали выдающиеся образы. Первая, обладая мощным драматическим сопрано, привнесла в партию особую глубину звучания (в записи с Колином Дэвисом и Мириллой Френи); вторая, начав карьеру как soubrette сопрано, впоследствии покорила слушателей и в этой партии. Среди современных интерпретаций выделяется Доротея Рёшман, чью работу отличает сильное актёрское начало и насыщенное звучание голоса.

Несмотря на общую основу – партитуру Моцарта – каждая выдающаяся певица привносит в образ графини уникальное звучание. Интерпретации можно условно разделить на несколько типов: аристократически-утончённый (где на первый план выходит стилистическая точность и благородная сдержанность) и лирико-драматический (акцентирующий чувственную, экспрессивную сторону образа). Если одни певицы стремятся к абсолютной чистоте стиля, то другие привносят в партию бóльшую драматическую насыщенность и чувственную полноту.

Ряд китайских сопрано добились международного признания, исполняя партию Графини на ведущих оперных сценах мира. Назовем двух наиболее ярких вокалисток – Гуаньцюнь Юй и Бичжоу Чан.

Гуаньцюнь Юй (Guanqun Yu, род. 1982) – одна из наиболее ярких китайских певиц своего поколения. Победительница Belvedere International Singing Competition (2008) и лауреат конкурса Operalia Пласидо Доминго (2012), она специализируется на героинях Моцарта, Пуччини и Верди. Партию Графини Альмавивы Гуаньцюнь Юй исполняла на нескольких престижных площадках, включая Национальный центр исполнительских искусств в Пекине (дебют в 2013 году) и Баварскую государственную оперу.

Бичжоу Чан (Bizhou Chang) – китайское сопрано, быстро завоёвывающее репутацию благодаря тёплому тембру и выразительным интерпретациям. Она исполняла партию Графини в Опере Колумбуса и дебютировала в этой роли в Опере Ноксвилла. В её репертуар

также входят моцартовские героини – Пamina («Волшебная флейта») и Фьордилиджи («Так поступают все»).

Ведущие музыкальные вузы Китая и совместные образовательные программы с российскими и европейскими консерваториями активно внедряют методики bel canto, адаптированные к особенностям китайских студентов. Особое внимание уделяется постановке дыхания, выравниванию регистров и развитию кантилены. Практикуется систематическая работа над ариями Моцарта – в частности, над «Dove sono», – как над эталонным материалом для воспитания классической вокальной техники. Приведенные примеры сценического исполнения партии Графини демонстрируют, что китайские вокалистки не только осваивают женские образы опер Моцарта в учебном процессе, но и успешно исполняют классический репертуар в разных странах мира, подтверждая высокий уровень подготовки в китайских консерваториях.

Обратимся к трудностям освоения этой партии и путям их преодоления. Для китайских вокалисток освоение этой партии сопряжено с комплексом специфических трудностей, обусловленных как объективной сложностью моцартовского стиля, так и различиями между европейской и китайской вокально-исполнительскими традициями

Партия Графини написана для лирико-драматического сопрано и требует безупречного владения кантиленой, широкого дыхания, ровности регистров и филигранной техники колоратуры. Две центральные арии героини – «*Porgi amor*» и «*Dove sono*» – представляют собой концентрированное выражение этих требований. «*Porgi amor*», открывающая второе действие, – это образец моцартовской кантилены, где длинные, плавные фразы требуют идеального легато и тонкой динамической нюансировки. Каватина – одно из трудных испытаний для сопрано именно с точки зрения длинного дыхания и ровности звуковедения. Китайские педагоги, работающие в рамках модели бельканто, уделяют этим аспектам первостепенное внимание. «*Dove sono*» ещё сложнее: после драматического речитатива следует ария в темпе Allegro, насыщенная виртуозными пассажами и требующая безупречной агогики, подвижности голоса и способности передать широкий спектр эмоций – от скорби до решимости.

Китайские вокалистки, получившие базовое образование в рамках национальной певческой традиции, нередко испытывают затруднения с освоением европейской техники bel canto, в особенности – с формированием прикрытого («микстового») звучания верхнего регистра и освоением навыка «опёртого» дыхания, необходимого для исполнения протяжённых моцартовских фраз.

Вторая группа трудностей относится к воспроизведению фонетики итальянского языка китайскими певицами. Опера Моцарта написана на итальянском языке. Для китайских студентов овладение итальянской вокальной фонетикой представляет собой серьёзный вызов: различия в артикуляционном аппарате, отсутствие в китайском языке ряда согласных звуков, иная интонационная система создают значительные препятствия для достижения естественного, выразительного произнесения текста. Особое внимание следует уделить вокальной орфоэпии и дикции. Фонетический строй китайского языка существенно отличается от итальянского, что требует специальных упражнений на артикуляцию.

Именно артикуляционно-фонетический барьер представляется одним из наиболее трудных для преодоления китайскими певицами. Наиболее очевидная причина кроется в тоновой системе китайского языка и иной природе музыкального звука, который мыслится как имеющий начало, середину, окончание, у которого в относительно небольшой амплитуде может изменяться даже высота. В противоположность этому принципу, музыка венских классиков требует предельной звуковысотной точности, иной метрики (менее свободной в сравнении с китайскими мелодиями, но достаточно «дышащей», с допустимыми отклонениями, обусловленными иными ладовыми тяготениями,

характерными ритмическими формулами, закрепленными за партиями амплуа, а также образно-эмоциональным содержанием каждого персонажа.

Специально разработанная система освоения орфоэпических особенностей итальянского языка помогает устранить обозначенные трудности. Изучение языка оригинала способствует не только более глубокому постижению образа, но и правильному выстраиванию фразировки, расстановке художественно-смысловых акцентов и интерпретации партии в целом. Как отмечается в исследованиях: «Ведущие китайские педагоги, такие как Чжоу Сяоянь и Цзинь Телинь, разработали специальные методики и упражнения, учитывающие фонетику родного языка. Например, рекомендовалось использовать для распевок не только итальянские вокализы, но и фразы на китайском языке для отработки правильного произношения» [1, с.233]. Китайская вокальная педагогика активно ищет пути эффективного освоения европейских языков в процессе профессиональной подготовки вокалистов.

Еще одной трудностью представляется постижение стилистических особенностей классицизма. Китайским студентам необходимо освоить эстетику музыкального классицизма с её требованиями к строгости формы, сдержанности выражения и точности фразировки. Это заметно контрастирует с традициями китайской оперы, где голос взаимодействует с речью, движением и эмоциональной выразительностью в рамках иной художественно-образовательной системы. Моцартовский стиль требует от певицы особого чувства меры, классической ясности и благородной сдержанности. Образ Графини, сочетающий аристократизм, душевную глубину и внутреннюю силу, должен быть передан без внешней аффектации, «крупного штриха» или излишней сентиментальности.

Для китайских вокалисток, воспитанных в иной культурной и музыкальной среде, постижение европейского аристократического этоса XVIII века, а также тонкостей сценического поведения, соответствующих образу родовитой испанской грандессы, требует дополнительных познаний. Для этого необходим слуховой опыт, основанный на произведениях европейского классического репертуара, понимание культурно-исторического контекста, стилистики оперных постановок и новаций Моцарта в области оперной драматургии.

Освоение западноевропейских оперных стилей китайскими вокалистами предполагает глубокое знакомство с культурным кодом эпохи. Прослушивание эталонных записей, изучение исторических источников, участие в мастер-классах и стажировках в европейских оперных театрах способствуют формированию у певиц адекватного стилистического чувства и понимания особенностей фразировки, дыхания, интонирования, сценического поведения.

Особую роль играет изучение исполнительского опыта на международной сцене, когда в интернациональной труппе присутствуют вокалисты из Китая. Яркий пример – уже упомянутая выше китайская сопрано Гуаньцюнь Юй, чьё исполнение партии Графини в постановках Национального центра исполнительских искусств в Пекине (2014) и Лос-Анджелесской оперы (2015) получило высокие оценки критиков. Еще один пример – сопрано Ин Фан (Ying Fang), успешно исполнявшая партию Сюзанны в «Свадьбе Фигаро» на сцене Метрополитен-опера, что свидетельствует о растущем уровне китайских вокалисток в моцартовском репертуаре в целом. Тот же спектакль Пекинского NCPA 2014 года, где Графиню исполнила Гуаньцюнь Юй, продемонстрировал, что целый ансамбль китайских певцов способен на высоком уровне представить эту сложнейшую оперу.

Каватина и другие номера партии Графини входят в распространенный педагогический репертуар китайских консерваторий. На базе произведения великого венского классика студенты осваивают ключевые элементы западноевропейской вокальной техники: контроль дыхания, применение резонанса, работу над кантиленой и динамической

нюансировкой – те базовые теории, которые, по мнению китайских педагогов, являются фундаментом обучения бельканто.

Партия Графини из «Свадьбы Фигаро» прочно вошла в программу китайского вокального образования, выполняя одновременно несколько функций: она служит прекрасным материалом для освоения техники бельканто, источником для музыковедческих исследований и репертуарной вершиной, к которой стремятся китайские сопрано, строящие международную карьеру. Растущее число китайских певиц, исполняющих эту роль на мировых сценах, и постоянное внимание к ней в академической среде свидетельствуют о том, что синтез европейской оперной традиции с китайской музыкальной педагогикой продолжает приносить плодотворные результаты.

Итак, исполнение партии Графини в «Свадьбе Фигаро» Моцарта представляет для китайских вокалисток комплексную проблему, охватывающую вокально-технический, языковой, стилистический и культурно-психологический аспекты. В настоящее время учебная и концертная практика показывает, что европейский классический оперный репертуар может быть успешно освоен и блестяще воплощен китайскими музыкантами-исполнителями. При этом продолжается поиск инновационных путей обучения и постижения студентами-вокалистами из КНР шедевров мирового оперного искусства. Однако, обновление приемов обучения необходимо проводить в опоре на плодотворные образовательные традиции: «Не исключая необходимости научного осмысления новых явлений в теории и практике музыкального образования (например, дистанционного обучения) можно утверждать: любое исследование не может претендовать на полноту анализа проблемы вне опоры на устойчивые традиционные понятия, составляющие фундамент музыкально-педагогической науки» [2, с.237].

Опыт ведущих китайских певиц, таких как Гуаньцюнь Юй, Бичжоу Чан и Ин Фан, демонстрирует, что при должном уровне подготовки и культурной адаптации китайские вокалистки способны достигать выдающихся художественных результатов, создавая убедительные и стилистически точные интерпретации одной из сложнейших партий мирового сопранового репертуара. «Исполнительская международная деятельность не только отражает процесс интеграции современной китайской исполнительской и педагогической академической вокальной школы в мировую культуру. Их искусство является ценным вкладом в мировой процесс межкультурного обмена, за счёт постижения средств и методов европейского вокального искусства оно способствовало и способствует рождению нового музыкального языка в Китае, обогащая мировую культуру» [4, с.120]. Именно такой опыт становится прочной опорой для молодых вокалистов, надежной школой исполнительского мастерства, на основании которой можно стремится к новым творческим и методическим горизонтам в постижении шедевров мирового оперного репертуара, к которым без сомнения относится партии Графини из оперы В.А. Моцарта «Свадьба Фигаро».

ЛИТЕРАТУРА

1. Го, Хуагэ. Сравнительный анализ методик подготовки оперных певиц (сопрано/меццо-сопрано) в консерваториях Китая и России / Хуагэ Го // Современная педагогика: вызовы времени и пути их решения : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Симферополь, 18–19 сентября 2025 года. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2025. – С. 228-237.
2. Кузнецова, Е. О. Актуальность и теоретико-методологические основы исследования подготовки китайских студентов-музыкантов к освоению российского детского вокального репертуара / Е.О. Кузнецова, Я. Юй // Человеческий капитал. – 2023. – № 6(174). – С. 237-242.

3. Чэнь, Ци. Сравнительный анализ музыкального репертуара для подготовки вокалистов / Ци Чэнь // Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика: V Международная научно-практическая конференция, Минск, 11 ноября 2020 года. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2020. – С. 296-299.
4. Шабордина, И. В. Международная деятельность профессора Чжоу Сяоянь и её учеников - выдающихся представителей вокального факультета Шанхайской консерватории / И.В. Шабордина, И. Лю // Colloquium-Journal. – 2020. – № 10-4(62). – С. 109-121.
5. Ши, Вэньсинь. Европейская оперная вокальная школа в Китае: истоки и становление / Вэньсинь Ши // Культурная жизнь Юга России. – 2025. – № 1(96). – С. 164-172.

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА

Савельева Ксения Викторовна
кандидат философских наук, доцент кафедры начального образования
Академия психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
e-mail: ksaveleva@sfedu.ru
Чернолихова Дарья Сергеевна
студент кафедры начального образования
Академия психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
e-mail: voronaia@sfedu.ru
Гвозденко Юлия Витальевна
студент кафедры начального образования
Академия психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
e-mail: gvozden@sfedu.ru

Savelieva Kseniya V.
Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor of the Department of Primary Education
Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University
Chernolikhova Daria S.
student of the Department of Primary Education
Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University
Gvozdenko Julia V.
student of the Department of Primary Education
Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и опытно-экспериментального исследования, посвящённого проблеме трансформации ценностных ориентаций в сфере художественно-эстетического образования на разных возрастных этапах – от младшего школьного возраста к студенческой молодежи на трёх последовательных этапах: начальная школа (четвёртый класс), основная школа (седьмой и девятый классы) и высшее образование (третий, четвёртый курсы педагогического направления). На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы и результатов опытно-экспериментальной работы раскрываются особенности формирования эстетических ценностей у младших школьников (сензитивность к развитию воображения и креативности, роль изобразительной деятельности) и их дальнейшего развития у студентов педагогических направлений.

Ключевые слова: художественно-эстетическое образование, ценностные ориентации, младший школьный возраст, студенческая молодежь, творческие способности, трансформация ценностей, преемственность образования, эстетическое воспитание.

ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION: TRANSFORMATION OF VALUE ORIENTATIONS FROM PRIMARY SCHOOL AGE TO STUDENTS

Abstract. The article presents the results of a theoretical and experimental study devoted to the problem of transformation of value orientations in the field of artistic and aesthetic education at different age stages – from primary school age to student youth. The study was conducted in three successive stages: primary school (fourth grade), basic school (seventh and ninth grades) and higher education (third and fourth years of a pedagogical programme). Based on the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature and the results of experimental work, the features of the formation of aesthetic values in primary school children (sensitivity to the development of imagination and creativity, the role of visual activity) and their further development in students of pedagogical directions are revealed.

Keywords: artistic and aesthetic education, value orientations, primary school age, student youth, creative abilities, transformation of values, continuity of education, aesthetic education.

Введение

Современная система художественно-эстетического образования в Российской Федерации проходит полный процесс глубокой трансформации, обусловленной как внутренними социокультурными изменениями, так и глобальными вызовами XXI века. Недостатки, допущенные на ранних этапах эстетического воспитания, имеют свойство накапливаться и наиболее отчётливо проявляться к моменту перехода обучающихся в высшую школу. Именно на этом этапе фиксируется заметное снижение уровня информированности в сфере искусства и падение мотивации к творческой деятельности среди студенческой молодёжи.

Начальная школа, охватывающая возрастной период от шести до десяти лет, традиционно рассматривается в педагогике как наиболее чувствительный (сензитивный) период для формирования основ эстетического восприятия. Однако в практике этот потенциал реализуется далеко не в полной мере. К числу основных причин относятся: формальный подход к преподаванию дисциплин художественного цикла, недостаточное количество практико-ориентированных творческих заданий, а также слабая интеграция эстетического компонента в содержание других учебных предметов.

К моменту завершения обучения в основной школе и поступления в высшее учебное заведение у значительной части обучающихся наблюдается устойчивое понижение интереса к искусству. Оно начинает восприниматься как второстепенная, необязательная сфера деятельности, не имеющая прямого отношения к будущей профессиональной карьере. Возникает явное противоречие: общество испытывает острую потребность в специалистах с развитым эстетическим вкусом и креативным мышлением, но в то же время образовательная система не может обеспечить в полной мере формирование этих качеств.

Актуальность исследования обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, современное общество предъявляет высокие требования к качеству образования, включая необходимость развития эстетического вкуса, художественного сознания и творческого потенциала подрастающего поколения. Во-вторых, наблюдается значительный разрыв между декларируемой важностью эстетического воспитания и реальной практикой его реализации в образовательных учреждениях разного уровня. В-третьих, отсутствует чёткое понимание того, как именно происходит трансформация

ценностных ориентаций в сфере искусства и творчества при переходе от младшего школьного возраста к юношескому (студенческому) периоду.

Особую значимость проблема приобретает в контексте подготовки педагогических кадров. Студенты педагогических направлений – это будущие учителя начальных классов, учителя изобразительного искусства, педагоги дополнительного образования. Именно они будут формировать эстетические ценности у следующего поколения младших школьников. Поэтому важно понять, какие ценностные ориентации в сфере художественно-эстетического образования сформированы у самих студентов, и как они соотносятся с ценностными ориентациями детей младшего школьного возраста [3].

Цель исследования – выявить особенности и динамику трансформации ценностных ориентаций в сфере художественно-эстетического образования при переходе от младшего школьного возраста к студенческой молодежи, а также определить педагогические условия, обеспечивающие эффективную преемственность этого процесса.

В отечественной психолого-педагогической традиции творческие способности принято рассматривать как сложное интегративное образование, включающее в себя несколько взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностный (потребность в творческой деятельности), деятельностно-процессуальный (владение способами творческой работы), личностно-креативный (оригинальность, гибкость мышления) и когнитивно-эмоциональный (знания в области искусства и эмоциональная отзывчивость на художественные образы). Согласно концепции А.Н. Леонтьева, развитие любых способностей невозможно вне деятельности, в которой эти способности актуализируются, тренируются и закрепляются [3, с. 112–115].

Исключительное значение для понимания возрастных особенностей формирования эстетического восприятия имеет концепция Л.С. Выготского о воображении как психологическом новообразовании, характерном для младшего школьного возраста. Выготский убедительно показал, что воображение в этот период развивается от воссоздающего (репродуктивного), при котором ребёнок оперирует уже известными образами, к творческому, позволяющему создавать принципиально новые образы и идеи. Пика своей активности этот процесс достигает к девяти-десяти годам [1, с. 45–48]. Из этого следует, что начальная школа представляет собой критически важный этап для целенаправленного формирования как эстетического восприятия, так и творческого мышления в целом.

В области методики преподавания изобразительного искусства в начальной школе к настоящему времени сложилось несколько концептуальных подходов, каждый из которых по-своему решает задачу развития творческих способностей и эстетического воспитания учащихся.

Первый подход, связанный с именем В.С. Кузина, делает акцент на освоении учащимися графической грамоты и техники реалистического рисунка. В рамках этой концепции основное внимание уделяется рисованию с натуры, развитию навыков передачи формы, пропорций, объёма и пространства. Эстетическое воспитание при этом осуществляется преимущественно через знакомство с произведениями признанных мастеров и последующее выполнение практических заданий, максимально приближенных к академическому рисунку [4, с. 12–15].

Второй подход, разработанный Б.П. Юсовым, получил название «полихудожественное развитие». Его центральная идея заключается в том, что искусство должно преподаваться не как набор изолированных дисциплин (живопись, музыка, литература, танец), а как единая, взаимосвязанная система. Художественный образ в этой концепции становится одновременно и методом, и результатом познания. Основной упор

делается на развитие фантазии и воображения учащихся, а не на формальное освоение технических приёмов [8, с. 7–10].

Третий подход, реализованный в программе «Изобразительное искусство и художественный труд» под редакцией Б.М. Неменского, направлен на формирование у школьников полноценной художественной культуры как неотъемлемой части общей духовной культуры. Программа охватывает широкий спектр искусств – от живописи, графики и скульптуры до архитектуры, дизайна и народных ремёсел. Ключевая идея Б.М. Неменского заключается в том, что искусство должно быть не «уроком рисования», а способом понимания жизни и формирования отношения к миру [5, с. 34–37].

Четвёртый подход, предложенный Т.Я. Шпикаловой, акцентирует внимание на приобщении младших школьников к народному искусству как к особому типу художественного творчества. В рамках этой концепции народное искусство изучается в тесной связи с природой, бытом, трудом и историей народа. Основная задача — сформировать у детей историческую память и ощущение принадлежности к культурным традициям своей страны [7, с. 56–60].

Пятый подход, разработанный Ю.А. Полуяновым в рамках системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, предполагает организацию учебного процесса в форме групповых дискуссий и коллективного поиска. Знания не даются детям в готовом виде, а «открываются» ими в процессе совместной деятельности. Особенностью этого подхода является отказ от традиционной пятибалльной системы оценивания, что создаёт психологически комфортную среду, стимулирующую творческую активность [6, с. 45–47].

Проведённый анализ позволяет утверждать, что эффективность эстетического воспитания напрямую зависит от ряда условий: создания психологически комфортной образовательной среды, активного использования игровых и проблемно-поисковых методов обучения, учёта индивидуальных особенностей креативности каждого учащегося, а также интеграции различных видов искусства в учебный процесс. Вместе с тем в современной массовой практике сохраняется заметный разрыв между декларируемыми в научной литературе принципами и реальным положением дел в школе, где уроки искусства зачастую продолжают носить формальный, репродуктивный характер.

Важным инструментом для диагностики творческих способностей является методика Е.Е. Туник, представляющая собой адаптацию зарубежных тестов креативности (Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса) к российской выборке. Данная методика позволяет оценить четыре ключевых параметра креативности: любознательность (интерес к сложным и неоднозначным явлениям), воображение (способность к созданию новых образов), сложность (способность к решению нестандартных задач) и склонность к риску (готовность пробовать новое даже при отсутствии гарантий успеха). Методика широко применяется в школьной психологической практике и даёт возможность выявить дисгармоничность творческого профиля учащихся [9, с. 2–4].

Методики

В 2025–2026 учебном году на базе МАОУ «Донская реальная гимназия №62 им. Героя Советского Союза Мадояна Г.К.» (г. Ростова-на-Дону), а также на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5 имени Котова А.А.» (Краснодарского край) и Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (г. Ростова-на-Дону) было проведение тестирование школьников и студентов. Эксперимент включал в себя три этапа и проводился с использованием комплекса методов. В исследовании приняли участие три группы респондентов:

Первая группа – учащиеся четвёртых классов Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Донская реальная гимназия №62 имени Героя

Советского Союза Мадояна Г.К.» (г. Ростова-на-Дону). Количество участников – 56 человек.

Вторая группа – учащиеся седьмых, девятых классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 5 имени Котова А.А.» (Краснодарский края). Количество участников — 45 человек.

Третья группа – студенты третьего и четвертого курса от 19 до 22 лет, направления подготовки «Педагогическое образование» Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону) в количестве 48 человек.

Гендерный состав выборки отражает общую структуру педагогического образования в России: 87% респондентов – женщины, 13% – мужчины.

Для диагностики творческих способностей школьников применялась методика Е.Е. Туник «Диагностика личностной креативности» [9, с. 1–8]. Данная методика представляет собой опросник, состоящий из 50 утверждений. Респондент должен оценить, в какой степени каждое утверждение соответствует его собственным представлениям о себе, выбрав один из четырёх вариантов ответа: «в основном верно», «отчасти верно», «нет» или «не могу решить». Обработка результатов позволяет получить количественные показатели по четырём шкалам (любознательность, воображение, сложность, склонность к риску), которые затем переводятся в уровневые оценки (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий).

Для изучения отношения студентов к художественно-эстетическому образованию был разработан авторский опрос «Художественно-эстетическое образование и мотивация к творческой деятельности», размещённый на платформе «Яндекс.Формы». Опрос включал 19 вопросов, сгруппированных в пять тематических блоков.

Первый блок содержал общие сведения о респондентах (пол, возраст, курс обучения, направление подготовки). Второй блок был направлен на оценку информированности в сфере искусства: частота посещения культурных мероприятий (выставок, музеев, театров, концертов), предпочитаемые виды искусства, способность назвать известных деятелей мировой культуры, степень знакомства с культурным наследием родного региона.

Третий блок был посвящён мотивации и отношению к эстетическому образованию. Респондентам предлагалось оценить по пятибалльной шкале степень своего согласия с утверждением «Художественно-эстетическое образование важно для развития личности» (где 1 – «полностью не согласен», 5 – «полностью согласен»). Также выяснялось мнение об обязательности изучения эстетических дисциплин в высшей школе и факторы, способные повысить интерес к таким дисциплинам (предлагалось выбрать не более трёх вариантов из заранее составленного списка).

Четвёртый блок фиксировал реальный опыт и степень вовлечённости студентов в творческую деятельность: участие в творческих мероприятиях вуза, желание записаться в творческий клуб или студию, использование творческих навыков (рисование, музыка, дизайн и т.п.) в учебной или будущей профессиональной деятельности.

Пятый блок включал оценку образовательного процесса: влияние школьного эстетического воспитания на текущий интерес к искусству (оценка по пятибалльной шкале), а также открытые вопросы о недостатках существующей системы художественно-эстетического образования и предложениях по её улучшению.

Обработка количественных данных включала расчёт процентного распределения ответов для каждого вопроса, вычисление среднего арифметического (M) и стандартного отклонения (SD) для вопросов с числовыми шкалами. Качественный анализ открытых ответов проводился методом категоризации, то есть выделения наиболее часто встречающихся тематических групп.

Результаты и их обсуждение

Оценка результатов диагностики производится путем подсчета баллов по каждому из критериев в соответствии с ключом, а затем их общему суммированию. В данном случае определение каждого из четырех факторов креативности личности осуществляется на основе положительных («В основном верно») и отрицательных («Нет») ответов, оцениваемых в 2 балла, частично совпадающих с ключом (при выборе ответа «Отчасти верно») оцениваемых в 1 балл, и неопределенных ответов («Не могу решить»), оцениваемых в -1 балл. После присваивания баллов к каждому утверждению производится общий подсчет путем суммирования итогового балла за диагностику. Таким образом, максимально возможный суммарный балл за диагностику составляет 100 баллов.

По итогам выполнения методики участники экспериментальных группы относились к различным уровням развития творческих способностей, в соответствии со следующими критериями: **0 – 33 балла** – низкий уровень развития творческих способностей, **34 - 67 баллов** – средний уровень развития творческих способностей, **68 - 100 баллов** – высокий уровень творческих способностей. Обучающиеся с данным уровнем развития творческих способностей активно заинтересованы в открытии новых знаний, расширении границ, познании нового с помощью необычных креативных способов.

После проведения диагностики участников экспериментальной группы нами был произведен анализ и интерпретация полученных результатов.

В четвёртых классах Донской реальной гимназии №62 (общее число участников – 56 человек) на этапе констатирующей диагностики было выявлено явное преобладание учащихся с высоким (39% от общего числа) и выше среднего (26%) уровнями личностной креативности. Таким образом, суммарная доля школьников, чей уровень креативности оценивается как «высокий» составила 65%. Учащихся со средним (нормативным) уровнем оказалось 22%, с низким – 13%.

Однако при детальном анализе структуры креативности обнаружилась существенная несбалансированность профиля. Компонент «Любознательность» оказался наиболее развитым (средний балл – 4,1 из 5 возможных). Компонент «Склонность к риску» также демонстрировал высокие значения (средний балл – 3,8). В то же время компонент «Воображение» у 11 из 56 респондентов (что составляет 19,6%) находился на низком или критически низком уровне. Примечательно, что у большинства этих учащихся любознательность и склонность к риску сохранялись на высоком уровне. Иными словами, при общей высокой познавательной активности и готовности пробовать новое способность к созданию оригинальных образов у значительной части четвероклассников заметно отставала.

В рамках исследования была апробирована система из восьми уроков изобразительного искусства, построенная на принципах интеграции различных видов художественной деятельности – музыки, литературы, мультипликации, кинематографа. Например, при изучении темы «Архитектура народов мира» использовалось фоновое звучание органной музыки, что способствовало эмоциональному погружению учащихся и облегчало последующее воспроизведение готических архитектурных форм в рисунке. Анализ продуктов учебной деятельности показал, что интегративный подход активизирует ассоциативное мышление, снижает страх перед ошибкой и повышает общую вовлечённость в творческий процесс. Эти наблюдения согласуются с положением Б.М. Неменского о том, что интеграция искусств является необходимым условием формирования целостной художественной культуры ребёнка [5, с. 89–91].

Динамика в основной школе. При обследовании учащихся седьмого класса (20 человек) было зафиксировано заметное снижение интереса к выполнению практических заданий по изобразительному искусству. По данным ретроспективного опроса учителей, по

сравнению с показателями, характерными для начальной школы, интерес снизился на 35%. Учащиеся седьмого класса в основном ориентированы на формальное, шаблонное выполнение заданий: для них важнее техническое соответствие предложенному образцу, нежели творческая оригинальность.

У девятиклассников (25 человек) эта тенденция усугубляется. Лишь 18% опрошенных выразили желание посещать дополнительные творческие кружки или факультативы. При этом 72% респондентов охарактеризовали уроки изобразительного искусства как «второстепенные» по сравнению с теми предметами, по которым они готовятся к сдаче Основного государственного экзамена. Учащиеся демонстрируют заметные затруднения в установлении межпредметных связей: большинство не могут объяснить, как изобразительное искусство связано с литературой или историей. Это свидетельствует о фрагментарности эстетического опыта, накопленного к подростковому возрасту.

Диагностика по методике Туник подтверждает описанную динамику. Компонент «Воображение» остаётся наименее развитым на протяжении всего периода обучения в основной школе: средний балл по этому компоненту в девятом классе составил всего 2,3 из 5. Компонент «Любознательность» сохраняет средние показатели (3,4 из 5), что коррелирует с возрастной переориентацией подростков на логико-аналитические формы мышления, однако эта любознательность далеко не всегда связана с интересом именно к искусству.

Анкетирование студенческой молодёжи. Результаты опроса студентов Южного федерального университета (третий курс – 23 человека, четвёртый курс – 25 человек) представлены ниже.

По блоку информированности в сфере искусства получены следующие данные. Регулярно (раз в месяц или чаще) посещают культурные мероприятия лишь 4% опрошенных. Иногда (несколько раз в год) это делают 54% респондентов. Редко (раз в год или реже) – 33%. Никогда не посещают – 9%. Способность легко назвать трёх-пятерых известных деятелей мировой культуры (художников, композиторов, писателей) продемонстрировали только 11% респондентов. Большинство (58%) могут назвать одного-двух деятелей. Затруднились с ответом 31%. При этом никто из опрошенных не выбрал вариант «нет, не могу», что говорит о наличии минимального уровня информированности у всех студентов.

С культурным наследием своего региона (Ростовская область) хорошо знакомы 15% опрошенных. Ещё 48% имеют общее, поверхностное представление. Почти не знакомы 29%. Совсем не знакомы 8%.

По блоку мотивации и отношения к эстетическому образованию средняя оценка согласия с утверждением о важности художественно-эстетического образования для развития личности составила M = 4,2 (SD = 0,9) по пятибалльной шкале. Это достаточно высокий показатель, свидетельствующий о том, что студенты в целом признают ценность эстетического образования на декларативном уровне. Однако на вопрос об обязательности изучения эстетических дисциплин в высшей школе только 18% ответили «да, обязательно». Большинство (71%) выбрали вариант «желательно, но в качестве факультатива». Необязательными эти дисциплины считают 11%.

Факторы, способные повысить интерес к художественно-эстетическим дисциплинам (респонденты могли выбрать не более трёх вариантов), распределились следующим образом: практические творческие задания – 77%, экскурсии в музеи и на выставки – 65%, интерактивные лекции с мультимедийным сопровождением – 54%, встречи с практикующими художниками, музыкантами, актёрами – 42%, онлайн-курсы и

виртуальные туры по музеям – 31%, участие в творческих конкурсах и фестивалях – 27%. Лишь 4% респондентов указали, что ничто из перечисленного не повысит их интерес.

По блоку реального опыта и вовлечённости получены следующие данные. Регулярно участвуют в творческих мероприятиях вуза 6% опрошенных. Ещё 31% участвовали в таких мероприятиях несколько раз. Наиболее многочисленная группа (46%) не участвовали, но выразили желание участвовать. Не участвуют и не планируют участвовать 17%. При этом в творческий клуб или студию при вузе точно записались бы 23%, ещё 52% допускают такую возможность (ответ «возможно»). Не готовы записаться («скорее нет» и «точно нет») 25% респондентов.

Активно используют творческие навыки (рисование, музыку, дизайн и т.п.) в учебной или будущей профессиональной деятельности 19% студентов. Ещё 44% используют их иногда. Треть респондентов (31%) не используют, но хотели бы научиться. Лишь 6% не используют и не планируют использовать.

По блоку оценки образовательного процесса средняя оценка влияния школьного эстетического воспитания на текущий интерес к искусству составила M = 2,8 (SD = 1,3) по пятибалльной шкале. Это низкий показатель, свидетельствующий о слабой преемственности между школьным и вузовским уровнями художественно-эстетического образования. Студенты, таким образом, в массе своей не связывают своё актуальное отношение к искусству с тем опытом, который они получили в школе.

Качественный анализ открытых ответов (вопросы о недостатках существующей системы и предложениях по её улучшению) позволил выделить несколько системных проблем, повторяющихся в ответах большинства респондентов. Формальный, шаблонный подход к проведению уроков искусства в школе отметили 68% опрошенных. Отсутствие связи преподаваемого материала с актуальной современной культурой указали 54%. Недостаток практической творческой деятельности в высшей школе назвали 73% студентов. Слабую интеграцию эстетического компонента в программы профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования отметили 65% респондентов. Наиболее часто предлагаемые пути улучшения: увеличение доли практических занятий, организация выездных экскурсий в музеи и театры, приглашение практикующих художников и музыкантов для проведения мастер-классов, активное использование современных цифровых инструментов и технологий на занятиях.

Обсуждение. Сопоставление результатов, полученных на трёх последовательных этапах (начальная школа, основная школа, высшее учебное заведение), позволяет выявить ключевые механизмы, ответственные за разрыв преемственности в системе художественно-эстетического образования.

Первый механизм – несбалансированность профиля креативности, уже проявляющаяся в начальной школе. У четвероклассников при общем высоком уровне креативности (65% имеют уровень «высокий» или «выше среднего») компонент «Воображение» существенно отстаёт от компонентов «Любознательность» и «Склонность к риску». Это означает, что дети испытывают познавательный интерес и готовы пробовать новое, но не обладают в достаточной мере способностью самостоятельно создавать новые образы. Без целенаправленной педагогической поддержки, ориентированной именно на развитие воображения, эта несбалансированность сохраняется и со временем усугубляется. Л.С. Выготский подчёркивал, что воображение в младшем школьном возрасте требует специального развития; без него оно может так и остаться на репродуктивном, воссоздающем уровне [1, с. 52–54]. Апробация интегративного подхода (синтез музыки, литературы, изобразительного искусства) показала свою эффективность для решения данной проблемы, однако в массовой школе подобные подходы, к сожалению, применяются крайне редко.

Второй механизм – фрагментация эстетического опыта, наступающая в основной школе. Между четвёртым и седьмым классом происходит резкое падение интереса к практическим творческим заданиям (по оценкам учителей – на 35%). К девятому классу 72% учащихся воспринимают уроки искусства как «второстепенные» по сравнению с экзаменационными предметами. Это убедительно свидетельствует о том, что в основной школе логика преподавания искусства перестаёт быть образно-эмоциональной и приобретает формально-оценочный характер. Искусство не воспринимается подростками как ресурс для личностного и профессионального развития, что в долгосрочной перспективе ведёт к утрате эстетической мотивации.

Третий механизм – рассогласование между декларируемыми ценностными установками и реальными поведенческими паттернами, характерное для студентов. Студенты педагогического направления демонстрируют высокий уровень согласия с утверждением о важности эстетического образования для развития личности (M = 4,2 из 5). Однако эта ценностная установка не подкрепляется реальным поведением: лишь 4% регулярно посещают культурные мероприятия, а 6% регулярно участвуют в творческой жизни вуза. При этом почти половина опрошенных (46%) хотели бы участвовать, но не делают этого. Такое расхождение между вербальным признанием ценности искусства и отсутствием соответствующих поведенческих практик можно интерпретировать как прямое следствие отсутствия сформированных в школьные годы устойчивых привычек эстетической деятельности. Как отмечал А.Н. Леонтьев, ценностная установка переходит в реальное поведение только при наличии соответствующих операциональных и мотивационных структур [3, с. 205–208]. Низкая оценка влияния школьного воспитания на текущий интерес к искусству (M = 2,8) полностью подтверждает этот вывод.

Особую тревогу вызывает тот факт, что 65% студентов-педагогов (будущих учителей начальных классов) указали на слабую интеграцию эстетического компонента в их профессиональную подготовку. Это означает, что они не чувствуют себя готовыми к полноценному преподаванию искусства в школе. Создаётся реальный риск воспроизводства существующих проблем: нынешние студенты, став учителями, с высокой вероятностью будут транслировать те же формальные подходы к преподаванию, которые сами сегодня справедливо критикуют.

Выводы и заключение

Проведённое исследование выявило ряд существенных проблем в сфере эстетического и творческого развития обучающихся на разных уровнях образования, а также в подготовке будущих педагогов к реализации эстетического воспитания.

Анализ показал, что, несмотря на **высокий общий уровень креативности у четвероклассников** (65 % демонстрируют «высокий» или «выше среднего» уровень), их творческий потенциал реализуется не в полной мере. Ключевая проблема – несбалансированность профиля креативности: у 19,6 % учащихся отмечается низкий или критически низкий уровень развития воображения при высокой любознательности и склонности к риску. Это создаёт риск того, что познавательная активность не будет подкреплена способностью к образному мышлению.

В основной школе ситуация усугубляется: **наблюдается резкое падение интереса к искусству**. К 7-му классу интерес к творческим заданиям снижается на 35 % по сравнению с начальной школой, а к 9-му классу 72 % учащихся воспринимают уроки изобразительного искусства как второстепенные. При этом компонент «Воображение» остаётся наименее развитым на протяжении всего периода обучения (средний балл в 9-м классе – 2,3 из 5).

Несмотря на то, что студенты педагогических направлений признают важность эстетического образования (средняя оценка – 4,2 из 5), их фактическая вовлечённость в

творческую деятельность крайне низка (4 % регулярно посещают культурные мероприятия, 6 % участвуют в творческих мероприятиях вуза). Более того, 65 % студентов отмечают слабую интеграцию эстетического компонента в свою профессиональную подготовку. Это создаёт риск воспроизводства формальных, шаблонных подходов к преподаванию искусства в школе: будущие учителя, скорее всего, будут транслировать те же методы, которые сегодня справедливо критикуют.

Таким образом, нами были выработаны рекомендации для решения существующих проблем:

1. В начальной школе – усилить работу по развитию образного мышления и воображения через игровые и проектные методы, интегрировать творческие задания в разные предметы.

2. В основной школе – внедрить интерактивные и практико-ориентированные формы работы на уроках искусства, усилить связь с современными культурными трендами, предложить гибкие форматы творческих заданий с учётом интересов подростков.

3. В педагогическом образовании – увеличить долю эстетического компонента в учебных программах, организовать практикумы по творческим методикам, стимулировать участие студентов в культурных и творческих мероприятиях, создать условия для обмена опытом с действующими учителями-новаторами.

4. На системном уровне – разработать единую стратегию преемственности эстетического воспитания от начальной школы до вуза, включающую мониторинг креативного развития и поддержку педагогов в освоении современных творческих методик.

Реализация этих мер позволит повысить качество эстетического образования, обеспечить гармоничное развитие творческих способностей учащихся и подготовить компетентных педагогов, способных эффективно работать в этой сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru/ (дата обращения: 05.02.2026).
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Кузин В.С. Изобразительное искусство: 1–9 класс. М.: Дрофа, 1997. 160 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 346 с.
5. Неменский Б.М. Педагогика искусства. М.: Просвещение, 2007. 255 с.
6. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова // Начальная школа. 2005. № 4. С. 45–52.
7. Туник Е.Е. Диагностика личностной креативности [Электронный ресурс]. URL: https://cdk-detstvo.centerstart.ru/sites/cdk-detstvo.centerstart.ru/files/2022-12/metodika_tunik.pdf (дата обращения: 19.01.2026).
8. Шпикалова Т.Я. Народное искусство в воспитании духовности младших школьников. М.: ВЛАДОС, 2003. 192 с.
9. Юсов Б.П., Минц Н.Д. (ред.). Изобразительное искусство в начальных классах: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Нар. асвета, 1992. 191 с.

Гиман Марина Владимировна
преподаватель кафедры вокального искусства и дирижирования
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова»,
Заслуженная артистка Республики Крым,
солистка Крымской государственной филармонии
e-mail: marinagiman9@gmail.com

Giman Marina V.
Lecturer at the Department of Vocal Art and Conducting
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov,
Honored Artist of the Republic of Crimea,
soloist of the Crimean State Philharmonic

ОСОБЕННОСТИ РЕПЕРТУАРА В КЛАССЕ СОЛЬНОГО ПЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты подбора репертуара для студентов, обучающихся по направлению «Музыкальное искусство», в классе сольного пения. Анализируются критерии выбора произведений, их роль в развитии вокально-технических и исполнительских навыков, а также влияние на художественное становление вокалиста. Особое внимание уделяется индивидуальному подходу и поэтапному усложнению репертуара. Представлены практические рекомендации для педагогов по формированию репертуара с учётом типа голоса, уровня подготовки и личностных качеств студента.

Ключевые слова: репертуар, сольное пение, вокальное обучение, подбор произведений, вокально-технические навыки, художественный рост, индивидуальный подход.

SOME FEATURES OF THE REPERTOIRE IN THE SOLO SINGING CLASS IN TEACHING STUDENTS OF “MUSICAL ART”

Abstract. The article discusses the key aspects of selecting a repertoire for students studying in the direction of "Musical Art" in the solo singing class. The article analyzes the criteria for choosing works, their role in the development of vocal technical and performing skills, as well as their impact on the artistic development of a vocalist. Special attention is paid to the individual approach and the gradual complication of the repertoire. Practical recommendations for teachers on the formation of a repertoire are presented, taking into account the type of voice, the level of training and personal qualities of the student.

Keywords: repertoire, solo singing, vocal training, selection of works, vocal technical skills, artistic growth, individual approach.

Введение

Одним из главных приоритетов в стратегии Правительства Российской Федерации на современном этапе является модернизация российского образования как необходимого условия сохранения России в ряду ведущих стран мира и её международного престижа. Результатом модернизации образования должно стать повышение качества обучения на основе сохранения традиций образования, в том числе и музыкального. Традиции отечественного музыкального образования, сформированные на основе исторического

опыта русской культуры, сегодня обретают особые социокультурные черты. Возобновляясь в жизни каждого нового поколения, эти традиции являются совокупностью духовно-нравственных ценностей, культурными универсалиями народа, представляя собой способ существования российского образования, методы его социокультурной деятельности». Одной из таких ценностей является отечественная академическая певческая традиция. Эта традиция складывалась усилиями представителей различных композиторских, исполнительских и педагогических школ на основе опыта народного пения, отечественной хоровой культуры, церковного пения и традиций вокальной школы bel canto. Условным итогом этой работы стало оформление отечественной академической школы пения. Исторически в каждый стилистический период оформлялись прогрессивные методические идеи, развивались элементы обучения академическому пению, определялись методы и приёмы. Всё это позволяет говорить о генезисе методики обучения академическому пению на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ [1].

Социальные преобразования, произошедшие в нашей стране в 1990-х – начале 2000-х годов, привели к бурному развитию массовой культуры, содержащей посредственные образцы вокального исполнительства. Это существенно повлияло на изменение певческого эталона в современной профессиональной и социокультурной среде. Образцы академической вокальной школы в указанный период оставались за рамками внимания основной массы слушательской аудитории, что привело к нивелированию классической строгости форм и выразительных средств в вокально-исполнительском искусстве, ослаблению традиций вокальных школ, постепенному угасанию исполнительского эталона классического вокального искусства в представлении большей части начинающих певцов и среди преподавателей академического пения, учителей музыки, обучающихся в ВУЗах на бакалавриате.

Снижение ценности академического сольного пения влияет на качество вокально-исполнительского обучения бакалавров, обедняя сложившиеся традиции академической школы пения. Полноценная реализация традиций вокального обучения будущих учителей музыки сдерживается невниманием к теоретической и методической подготовке на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ, недостаточным количеством методических трудов, освещающих вопросы содержания традиций в процессе обучения академическому пению бакалавров, применением ограниченного подбора методов обучения. Всё это негативно влияет на процесс исполнительской и методической подготовки обучающихся. Поэтому будущим учителям музыки необходимо восполнять специфический опыт, состоящий из исполнительских и методических вокальных традиций [1].

Обучение сольному пению — это сложный и многогранный процесс, требующий от педагога не только высокого профессионализма, но и умения грамотно подбирать репертуар. Репертуар выступает не просто набором произведений, а инструментом развития голоса, формирования исполнительских качеств и художественного вкуса студента. В рамках направлений в области музыкального искусства выбор репертуара должен соответствовать образовательным стандартам и одновременно учитывать индивидуальные особенности обучающегося.

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова. В Крымском инженерно-педагогическом университете имени Февзи Якубова (КИПУ им. Февзи Якубова) реализуется укрупненная группа специальностей 53.00.00 Музыкальное искусство. Вуз предлагает обучение сольному пению в рамках программы бакалавриата Направление готовит вокалистов для работы в театрах, концертных организациях, студиях звукозаписи и других культурных учреждениях. Студенты обучаются навыкам сольного и ансамблевого пения. Обучение сольному пению осуществляется на кафедре вокального

искусства и дирижирования. Среди задач кафедры — повышение качества образовательных программ за счёт использования мультимедийных технологий и комплексного учебно-методического оснащения. На кафедре также реализуются дополнительные профессиональные программы — программы повышения квалификации по академическому пению. Кафедра ежегодно проводит ряд мероприятий, которые могут быть полезны студентам, изучающим сольное пение: научно-практическая конференция «Крымские диалоги: культура, искусство, образование»; круглый стол «Музыкальное искусство и образование Крыма: тенденции и перспективы развития»; научно-практический семинар, посвящённый Всемирному дню музыки; олимпиада для обучающихся школ, профессиональных образовательных учреждений и организаций высшего образования; вокальный конкурс «КМПУ-алтын сеслери». Вопросы улучшения качества подготовки студентов требуют постоянного повышения квалификации преподавателей, освоения и углубления профессиональных компетенций.

Методика подбора репертуара. Рассмотрим некоторые работы, посвященные вопросам формирования и использования вокального репертуара в обучении певцов, с акцентом на разные аспекты — от теоретических основ до практических сборников произведений.

Косарыч Т. М. «Формирование репертуара в классе сольного пения» [4]. Работа посвящена принципам подбора репертуара для сольного пения, который способствует развитию вокальных навыков и музыкального вкуса. Автор подчёркивает важность индивидуального подхода: репертуар должен учитывать природные данные ученика, его уровень подготовки, личные предпочтения и задачи обучения. Т. М. Косарыч акцентирует внимание на постепенном усложнении исполнительских задач и последовательном усвоении новых умений — интонационных, технических, художественных. В репертуар рекомендуется включать вокализы для правильной постановки голоса, а также отдельные арии из опер. Это помогает развивать не только вокально-техническое мастерство, но и эмоциональную отзывчивость, выразительность, образность, начальные навыки сценической выразительности. Автор также отмечает, что репертуар начинающего вокалиста должен быть разнообразным и гибким, соответствовать реалиям времени. Классическая основа остаётся важной, но современная музыка с её диссонансами и новыми композиторскими техниками также может и должна использоваться в обучении.

Муттер Н. В. «Формирование репертуара народного певца» [8]. В работе рассматриваются вопросы современного народно-певческого репертуара. Автор излагает принципы отбора учебного материала с точки зрения его значимости для развития вокально-исполнительских возможностей и создания индивидуального сценического облика певца. Н. В. Муттер обосновывает важность изучения фольклора как фундамента репертуарного багажа, имеющего высокую художественную ценность, а также авторских произведений, требующих более совершенной вокальной техники. В статье анализируются теоретические аспекты применения народных песен разных жанров, обработок и аранжировок, а также авторских произведений в учебном процессе.

При подборе материала обязательно учитываются индивидуальные особенности музыкального развития ученика: его голосовые данные (тембр, диапазон), технические и артистические возможности. Также принимаются в расчёт сценические законы, связанные с драматической игрой и перевоплощением артиста.

Олейник М. А. «Значение учебного репертуара в процессе профессиональной подготовки педагога-вокалиста в вузе» [9]. Эта работа посвящена роли учебного (вокально-педагогического) репертуара в подготовке педагогов-вокалистов в вузе. Под учебным репертуаром понимается совокупность произведений, изучаемых в классе сольного пения и предназначенных для решения вокально-педагогических задач.

Автор выделяет следующие принципы формирования учебного репертуара:

- доступность;
- природосообразность;
- художественно-образная яркость;
- соответствие индивидуальным особенностям обучающегося;
- продуктивность для решения конкретной вокально-исполнительской задачи или преодоления имеющейся проблемы.

Принципы формирования учебного репертуара в вокальном обучении направлены на гармоничное развитие певца, учёт его возможностей и решение конкретных педагогических задач [6, с. 15]. Рассмотрим трактовку каждого из них в указанном издании подробнее.

Доступность означает соответствие репертуара уровню подготовки ученика, его вокальным возможностям, возрасту, физиологическому и психологическому развитию. Это понятие включает несколько аспектов: *техническая доступность* — соответствие сложности произведения уровню вокальных навыков, диапазона, тесситуры и интонационного строя ученика. Произведение не должно быть слишком простым или сложным, чтобы избежать стагнации или перегрузки голосового аппарата; *психоэмоциональная доступность* — способность ученика осмыслить художественно-образное содержание произведения, соотнести его с собственным опытом и эмоционально воспринять; *когнитивная доступность* — соответствие уровня музыкального языка и структуры произведения уровню музыкально-теоретической грамотности ученика. На начальном этапе обучения рекомендуется выбирать произведения с небольшим диапазоном, умеренным темпом, несложной мелодической линией и удобной тесситурой. По мере развития навыков репертуар постепенно усложняется [4].

Природосообразность подразумевает учёт естественных закономерностей развития голоса и организма ученика. Это включает: *соответствие физиологическим особенностям* — учет возрастных и индивидуальных особенностей голосового аппарата, чтобы избежать травм и перенапряжения. Например, для детей важно избегать форсированного пения и перегрузок, так как их голосовой аппарат быстро устаёт; *постепенное усложнение задач* — движение от простого к сложному, поэтапное освоение технических и художественных навыков [9]. На начальном этапе работы над голосом предпочтительны средние регистры, постепенное расширение диапазона; *учёт динамики развития* — понимание, что голос находится в постоянном преобразовании, и репертуар должен адаптироваться к изменениям в состоянии вокалиста;

Художественно-образная яркость. Этот принцип требует, чтобы произведения обладали высокой художественной ценностью, глубоким содержанием, выразительностью и эмоциональной насыщенностью. Важно, чтобы обучающийся мог: осмыслить идейно-эмоциональный смысл произведения; создать запоминающийся художественный образ; передать характер, настроение и идею, заложенные композитором и поэтом. Для этого выбираются произведения с яркой мелодикой, выразительным текстом, чёткой драматургией. Работа над художественным образом стимулирует развитие музыкальности, воображения и исполнительского мастерства.

Соответствие индивидуальным особенностям обучающегося. При подборе репертуара учитываются: *голосовые данные* — тембр, диапазон, особенности звукообразования. Например, для лирического сопрано подойдут произведения, требующие лёгкости и подвижности, а для низких голосов — те, где акцент делается на мощи и глубине звука; *технические возможности* — уровень владения дыханием, дикцией, артикуляцией, навыками кантилены или стаккато; *психологические и личностные характеристики* — темперамент, характер, эмоциональная восприимчивость,

музыкальные предпочтения. Например, энергичному ученику могут подойти динамичные произведения, а меланхоличному — лирические; *артистические способности* — умение перевоплощаться, создавать сценический образ; *индивидуальный подход* помогает раскрыть потенциал ученика и избежать психологических барьеров.

Продуктивность для решения конкретной вокально-исполнительской задачи или преодоления проблемы. Репертуар должен быть направлен на развитие конкретных навыков или устранение недостатков. Например: для работы над дыханием выбираются произведения с длинными фразами или сложными динамическими нюансами; для развития дикции — тексты с чёткой артикуляцией и разнообразными согласными звуками; для преодоления проблем с регистровым переходом — произведения, требующие сглаживания регистров; для развития эмоционального выражения — произведения с контрастными эмоциональными эпизодами [5, с.11]. Могут использоваться специальные учебные произведения (вокализы, этюды), которые решают конкретные технические задачи. Например, вокализы помогают выработать кантилену, развить диапазон, улучшить интонацию.

Важно, чтобы педагог чётко определял цели обучения и подбирал репертуар, который будет способствовать их достижению. Регулярный анализ прогресса позволяет корректировать репертуарный план. Эти принципы взаимосвязаны и должны применяться комплексно. Грамотный подбор репертуара не только развивает технические навыки, но и формирует художественный вкус, эстетическое восприятие и личность исполнителя.

Учебный репертуар должен быть разноплановым, чтобы расширять представления обучающегося о содержании музыки, её связях с окружающей жизнью, знакомить с различными музыкальными жанрами, их интонационно-образными особенностями. Традиционно учебный репертуар включает вокализы, классические романсы, обработки народных песен, произведения современных композиторов.

Милькович Е. А. «Систематизированный вокально-педагогический репертуар» [7]. Это сборник нотных произведений, составленный профессором Московской консерватории Екатериной Анатольевной Милькович (1888-1952). Впервые опубликован в 1939 году, в 2005 году переработан вокальным педагогом К. П. Тихоновой с учётом новых требований. Сборник предназначен для начинающих певцов, студентов музыкальных училищ, а также педагогов. В нём представлены произведения для высоких и средних голосов, сопровождаемые фортепиано. В методический раздел включены рекомендации для педагогов и концертмейстеров. В сборник вошли, например, произведения Ж. Б. Векерлена, В. А. Моцарта, Э. Грига, Л. ван Бетховена, а также обработки народных песен и другие произведения.

Итак, изучив указанные учебно-методические и научно-методические труды, а также на основе многолетнего исполнительского и педагогического опыта, автор данной статьи предлагает следующие ориентиры в обучении студентов сольному пению.

Критерии подбора репертуара. При выборе произведений для студента педагог руководствуется следующими критериями: *художественная ценность; доступность; педагогическая целесообразность; развивающая направленность; эмоциональная привлекательность; соответствие типу голоса; разнообразие жанров и стилей.* Рассмотрим подробнее каждый из критериев:

Художественная ценность. Произведение должно обладать высокими эстетическими качествами, способствовать расширению музыкального кругозора и формированию художественного вкуса.

Доступность. Репертуар должен соответствовать текущему уровню подготовки студента: его вокальному диапазону, тесситуре, техническим возможностям.

Педагогическая целесообразность. Каждое произведение должно решать конкретные учебные задачи: развитие дыхания, кантилены, дикции, артикуляции и т. д.

Развивающая направленность. Репертуар должен постепенно усложняться, стимулируя рост технических и художественных навыков.

Эмоциональная привлекательность. Произведение должно вызывать у студента интерес и желание его исполнять.

Соответствие типу голоса. Учитываются особенности тембра, диапазона и тесситурных предпочтений конкретного голоса (сопрано, меццо-сопрано, тенор, баритон, бас и т. п.).

Разнообразие жанров и стилей. Включение произведений разных эпох и направлений (старинные арии, романсы, народные песни, современная музыка) способствует всестороннему развитию вокалиста.

Категории и функции репертуара. Репертуар в классе сольного пения можно разделить на несколько категорий: *учебный, экзаменационный, конкурсный, концертный.*

Учебный репертуар. Включает вокальные упражнения, вокализы и несложные художественные произведения. Используется для постановки голоса, развития технических навыков и освоения базовых приёмов. Примеры: вокализы Дж. Конконе, Ф. Абта, А. Варламова [2, с. 35].

Экзаменационный репертуар. Произведения, соответствующие учебной программе и демонстрирующие прогресс студента. Должны сочетать техническую сложность и художественную выразительность.

Конкурсный репертуар. Подбирается с учётом требований конкретного конкурса и призван максимально раскрыть сильные стороны исполнителя.

Концертный репертуар. Формируется из произведений, которые студент может уверенно исполнять на публике. Способствует развитию сценической уверенности и артистизма [3, с. 71].

Индивидуальный подход. Подбор репертуара всегда должен быть индивидуальным. Педагог учитывает *тип голоса и его особенности, уровень подготовки, личностные качества, возрастные особенности, цели обучения.* Например, для лирического сопрано подойдут произведения с кантиленой и подвижностью, а для драматического — с насыщенной тесситурой и эмоциональной глубиной [10, с. 58]. Начинающим студентам предлагаются простые мелодии с ограниченным диапазоном, а продвинутым — сложные арии и романсы. Если студент лучше раскрывается в лирических произведениях, педагог может начать с них, постепенно добавляя драматические или комические номера. Для молодых вокалистов важно избегать перегрузки голоса сложными произведениями репертуар будет различаться [6, с. 21].

Обучение строится по **принципу постепенного усложнения:**

На начальном этапе используются простые упражнения, вокализы, народные песни и несложные романсы. Цель их применения — постановка дыхания, развитие диапазона и интонации.

Затем постепенно вводятся старинные арии, камерные произведения русских и зарубежных композиторов. Развиваются навыки кантилены, фразировки, динамики [2, с. 130].

Продвинутый этап подразумевает включение в репертуар оперных арий, сложных романсов, современных произведений. Отрабатываются артистизм, сценическое мастерство и выносливость.

В результате проведенного исследования можно сформулировать некоторые **практические рекомендации для педагогов:**

- использовать сборники вокально-педагогического репертуара, систематизированные по типам голосов и уровням сложности. Например: Милькович Е. А. «Систематизированный вокально-педагогический репертуар» [7]; Фуки С., Фортунатова К. «Хрестоматия вокально-педагогического репертуара для сопрано» [11, с. 85–88];
- включать в репертуар произведения из репертуара известных певцов (например, сборники с ариями из репертуара Е. В. Образцовой или С. Я. Лемешева);
- регулярно обновлять репертуар, чтобы поддерживать мотивацию студента;
- обсуждать с учеником выбор произведений, учитывая его предпочтения;
- сочетать технические упражнения с художественными произведениями для гармоничного развития.

Выводы.

Репертуар — залог успешного обучения сольному пению. Он не только способствует развитию вокально-технических навыков, но и формирует художественный вкус, расширяет музыкальный кругозор и помогает студенту раскрыть свой творческий потенциал. Индивидуальный подход, поэтапное усложнение и разнообразие жанров позволяют достичь высоких результатов в обучении будущих вокалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Л. В. Формирование навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ: дисс. на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Самара, 2020. 241 с.
2. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 1968. 320 с.
3. Зданович А. П. Некоторые вопросы вокальной методики. М.: Музыка, 1965. 147 с.
4. Косарыч Т. М. «Формирование репертуара в классе сольного пения». URL: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/formirovanie-repertuara-v-klasse-solnogo.7844127385/ (дата обращения: 12.04.2026).
5. Луканин В. М. Обучение и воспитание молодого певца. Л.: Музыка, 1977. 47 с.
6. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1987. 93 с.
7. Милькович Е. А. Систематизированный вокально-педагогический репертуар. Т. I. М.; Л.: Государственное музыкальное издательство, 1939. 1 тетр.
8. Муттер Н. В. «Формирование репертуара народного певца». Южео-Российский музыкальный альманах. 2017. С. 49-53. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-repertuara-narodnogo-pevtsa (дата обращения: 24.04.2026).
9. Олейник М. А. «Значение учебного репертуара в процессе профессиональной подготовки педагога-вокалиста в вузе» Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. С. 75-59. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-uchebnogo-repertuara-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki-pedagoga-vokalista-v-vuze (дата обращения: 26.04.2026).
10. Павловская-Боровик В. И. Об исполнительских задачах певца // Вопросы вокальной педагогики: сб. статей. Вып. 6. Л., 1982. С. 57–70.
11. Фуки С., Фортунатова К. «Хрестоматия вокально-педагогического репертуара для сопрано». М. Музыка, 1966. 154 с.

Недельницына Ульяна Владимировна
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
департамента социально-культурной деятельности
и сценических искусств
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
e-mail: uliyana_n@mail.ru

Nedelnitsyna Uliyana V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
at the Department of Socio-Cultural Activities
and Performing Arts
Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

СПЕЦИФИКА ПОСТАНОВКИ СТИЛИЗОВАННОГО НАРОДНОГО ТАНЦА В РАБОТЕ ДЕТСКИХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ

Аннотация. Статья посвящена определению понятия стилизация народного танца и специфике постановки стилизованных номеров в детских хореографических коллективах. Существует много определений понятия, но большинство из них выражает потребность в сохранении культурного кода народной хореографии и внедрение в постановку новых стилистических решений в области лексики, драматургии, костюма и музыки.

Ключевые слова: стилизация народного танца, хореографический коллектив, народно-сценический танец, культурный контекст, балетмейстер-постановщик.

THE SPECIFICS OF STAGING STYLIZED FOLK DANCE IN THE WORK OF CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC GROUPS

Abstract. The article is devoted to the definition of the concept of folk dance stylization and the specifics of staging stylized performances in children's choreographic groups. There are many definitions of the concept, but most of them express the need to preserve the cultural code of folk choreography and introduce new stylistic solutions in the areas of vocabulary, drama, costume, and music.

Keywords: folk dance stylization, choreographic group, folk-stage dance, cultural context, choreographer-director.

Народный танец является символом традиционного искусства народов, который несет в себе укоренившиеся историко-бытовые специфические особенности развития того или иного региона.

Трансформацию народного танца можно разделить на три больших, значимых этапа: фольклорный танец, народно-сценический танец, стилизация. Необходимо отдельно рассмотреть каждый из этапов развития этого жанра.

Фольклорный танец – это выражение характера, традиций, уклада жизни народов. На севере и юге фольклорный материал различен, как у любой народности, населяющей земной шар. Фольклорные и этнографические экспедиции показали, что лексического материала сохранилось не так много и в основе своей он имеет простые движения, исполняющиеся по кругу или линейно, массово, поодиночке, парами. Это могут быть притопы, шаги, вращения, присядки, хлопки, различные движения, свойственные для исполнения простым народом, не обученным в академичной манере. Относиться к

фольклорному материалу необходимо бережно, так как есть риск утраты первоначальных образов и региональной лексики.

Появлением народно-сценического танца мы обязаны работе выдающегося балетмейстера XX века Игоря Александровича Моисеева. В ряде фольклорных экспедиций им был собран уникальный лексический материал. С помощью команды фольклористов, музыкантов, композиторов, костюмеров он был обработан в духе академизма, в основу лег фундаментальный классический танец. Народный материал приобрел сценический облик, сохранив характер народов с помощью специфической лексики, костюмов и уникальных музыкальных тем, аранжированных для оркестра.

Моисеев И.А. создал новый жанр, для которого характерным стало преобразование фольклорного материала в театрализованное хореографическое произведение с драматургией. Уникальность работы балетмейстера заключается в сценической обработке этнографического материала с использованием различных средств выразительности: актерской игры, музыки, сценографии, что создает эмоциональный портрет народов. [4, с. 93]

С появлением народно-сценического танца, как жанра хореографии, повсеместно начинают появляться любительские коллективы народно-сценического танца. С развитием и трансформацией общества начался поиск новых форм танца в сфере народной хореографии. Стилизованный народный танец стал результатом этого процесса.

Необходимо разобраться с определением «стилизованный народный танец». Разные авторы предлагают различные подходы к объяснению данного термина, что усложняет работу педагогов, постановщиков, членов жюри. Единого мнения к определению этого понятия до сих пор не сложилось.

Различные подходы к обоснованию термина представлены в работах: Бойковой А.А., Гермус Д.К., Кочерова Е.В., Паучок Д.Н., Сироткиной И.Е., Цепляевой Т.Н. и др.

Бойкова А.А. считает, что стилизация народного танца предполагает добавление новых художественных элементов и современных танцевальных техник в традиционные формы народной хореографии. [1, с. 470]

Гермус Д.К., Цепляева Т.Н. отмечают, что стилизация танца предполагает сохранение его первоосновы при выражении индивидуального стиля балетмейстера-постановщика. Авторы пишут, что стилизованный народный танец должен виртуозно обыгрывать представляемый жанр, при условии приобретения произведением специфических черт современного танца и одновременной передачи национального колорита. [2, с. 72]

Паучок Д.Н. дает следующее определение стилизации: это подчеркнутая имитация оригинальных особенностей определенного стиля. Очень точно стилизация описаны следующими словами автора: «народная лексика аккуратно и грамотно обогащается современной пластикой». [5, с. 87]

В процессе стилизации народный танец получает возможность звучать, выглядеть, чувствоваться современно, становится более зрелищным за счет музыки, костюмов, широты движений, одновременно с этим, современная хореография получает новый виток развития, обогащаясь использованием элементов народного танца.

Стилизация народного танца требует грамотного подхода к обработке фундаментальной базы народного-сценического танца. Важно не потерять культурный код танца в попытке осовременить лексику. Необходимо точно разделять стилизованный народный танец и эстрадный танец. Стилизованный народный танец с одной стороны позволяет продемонстрировать индивидуальный стиль постановщика, с другой должен быть обоснован культурно-антропологическим подходом к прочтению фольклорного материала того или иного народа. Это значит, что такие выразительные средства, как

характерные движения, костюмы, характер исполнения, музыка, реквизит и рисунок танца адаптируются постановщиками в соответствии с новой идеей, современной концепцией или взглядом, но продолжают передавать национальную специфику. [3, с. 126]

Сегодня на конкурсах, фестивалях, концертах самодеятельных коллективов хореографы, педагоги часто смешивают, или путают стилизацию, современный танец, эстрадный танец, но между ними есть четко определенные стилистические отличия.

Мы предлагаем определить рассматриваемое понятие следующим образом: стилизованный танец – это концептуально новое прочтение материала конкретного народного танца, выраженное в форме хореографической постановки. В стилизации трансформируются и преображаются все составляющие танца: музыка, костюмы, образность, сюжет, драматургия, лексика.

Остановимся на отличительных особенностях стилизованного народного танца:

1. Сохранение культурного контекста сегодня является сложной и многоплановой задачей не только в области народного и классического танца Речь идет о сохранение хореографических традиций, культурной самобытности постановок и богатства танцевального искусства. Стилизация является попыткой воссоздания атмосферы историко-национальной среды в современной форме. Это вызывает интерес подрастающего поколения, потому что является неординарной подачей традиционного материала.

2. Сохранение специфической лексики, т.е. использование народного материала должно превалировать над современной лексикой, которая может использоваться для усиления образа, гротескного эффекта, или приема «слома», т.е. неожиданного поворота сюжетной линии. Современный танец не должен занимать ведущее место в постановке, а только подчеркивать специфику народного материала. Текст хореографического произведения варьируется за счет различных форм и изменения порядка движений, использования пространства за счет изменения уровня хореографии, ракурса и направления передвижений, а также изменения ритмического рисунка. [6, с. 107] Также возможно использование имитации, как принципа построения хореографического произведения, т.е. создание подражательного образа за счет пластических элементов.

3. Использование музыкального сопровождения в рамках выбранной народности не исключает современные оркестровые обработки, а также использование электронной музыки. Наиболее популярные треки сегодня: «Тропы», «Думы окаянные» в исполнении Пелагеи; «Девка по саду ходила» в обработке И.Я. Крутого, «Ой, что-то мы засиделись, братцы» в исполнении мужской арт-группы «Кудесы» Театра фольклора «Разноцветье», «Порушка-Параня» в аранжировке В.И. Ярушина и др. Стилизованная музыка может быть не только русской, но и иностранной, самые популярные варианты: финская полька «Dolly Song» (Ieva’s Polka), ковбойский танец «Cotton Eye Joe» (Rednex), индийская музыка чаще всего относится к стилизации и др. Отнести музыкальное произведение к стилизации можно по нескольким отличительным особенностям:

— наличие специфических инструментов, не относящихся к фольклорным, например, барабанные установки, синтезаторы, электронные гитары;
— наличие песенного материала с характерным современным содержанием;
— построение музыкального произведения согласно классической структуре поп-песни: припев, куплет, припев и т.д.

Сегодня отдельную нишу в стилизованной музыке приобретают композиции, созданные с помощью искусственного интеллекта. Интересно рассмотреть для постановок музыку, написанную Михаилом Экимяном, Айдаром Хамзиным.

4. Актуализация костюмов имеет особое значения в стилизованном танце. Это может быть следование моде, или использование отдельных элементов народного костюма, или

осовременивание фольклорных костюмов народа. Допустимо использование легких тканей, особый крой и стилизация отдельных элементов одежды.

5. Драматургия хореографического произведения отдельная сложная тема в профессии педагога-хореографа. Постановка всегда обладает определенной драматургией, которая может выражаться как в контексте разворачивающейся истории, так и выраженная в развитии пластики исполнителей. Наличие игрового сценария, обрядовости, манеры быта и уклада жизни могут стать основой стилизованной постановки. В качестве идеи номера в стилизованном народном танце чаще всего наблюдаем сценическое воплощение праздника Ивана Купалы, Масленицы, ярмарки, гаданий, образы русалок. Предлагаем к рассмотрению следующие образы, которые редко встречаются в детских постановках:

1. Куклы-обереги: Берегиня, Десятиручка, Неразлучники, Стригушка, Травница, коник, Купавка, Зерновушка или Акулина - Гречишница и др.

2. Праздники: Карачун, Красная горка, День Петра и Февронии и др.

3. Народные игры: Горелки, Как у дяди Трифона, Гуси-лебеди, Пустое место, У медведя во бору и др.

4. Обряды: славянские свадебные ритуалы, мехенди (индийский свадебный обряд, в котором руки и стопы покрываются хной), различные виды плачей, бытовавших на Руси, греческая традиция битья посуды на счастье и др.

5. Зарубежные мифы и легенды: легенды Кавказа, мифы Скандинавского полуострова, японское, китайское, тибетское литературное творчество, греческие эпосы и др.

6. Символизм: обыгрывание сакральных чисел, например, три, девять; значение белого платка, косы или кокошника для русской девушки, перекресток дорог, красный цвет, яблоко и иные символы, значимые для народной культуры.

Детям различных возрастов интересно исполнять постановку с четким сценарным планом, проживать историю своего персонажа. Интересно, что в стилизации можно поднимать современные актуальные темы, интерпретируя их в рамках народной хореографии. Но постановщику необходимо помнить, что не все идеи можно выразить языком хореографии. Чем глубже мысль постановщика, тем сложнее ее донести, тем меньше она может быть понятна зрителю. Важно подчеркнуть, что стилизованный танец не ограничивается использованием лексики русского танца, он также распространяется на мировое наследие народной хореографии, сегодня популярными являются стилизации финского, китайского, индийского танцев и др.

Перечисленные выше особенности отличают стилизованный народный танец от современного и эстрадного.

Стилизованный народный танец продолжает трансформироваться, развиваться и приобретать новые формы. В качестве примеры приведем Межрегиональный проект «Лаборатория танца», который является авторской мастерской Даниила Владиславовича Верещагина, заведующего отделением хореографического творчества Нижегородского музыкального училища им. Балакирева. Лабораторные изыскания Верещагина Д.В. позволили выявить синтез различных направлений хореографии с народным танцем, расширить формы и приемы исполнения стилизованного народного танца.

Верещагин Д.В. считает, что стилизация – это трансформация и переосмысление народно-сценического танца. Научной базы стилизации на данные момент не существует, это индивидуальный взгляд постановщика на народно-сценический танец и работа с джазовыми техниками. Принцип работы с пространством стилизация взяла из современного танца.

Постепенно, уже с учетом опыта стилизации, появляется новое направление, которое Верещагин Д.В. обозначает, как «новый русский танец», или Folk. Стилизация, по его

мнению, подразумевает работу с формой и движением, тогда как Folk – это работа со смыслом, синтез традиционного танца, настоящей пляски и современных техник. Исходным материалом здесь может являться музыка. Линейный хоровод, или образ солнца (круговое движение, ход по солнцу, против солнца) могут стать источником смысла и идеи. Современные постановщики часто списывают визуальную стилистику направления, но не углубляются в традицию, смысл, наполнение, музыкальность, сегодняшний контекст, а это является качественной основой сильного номера. Рефлексия собственного опыта и насмотренность также помогают сформировать качественно новый взгляд на стилизацию народного танца.

Верещагин Д.В. также отмечает, что зрители сегодня хотят видеть свет и радость в постановках больше, чем сложные философские темы, или трагизм. Это является сверхзадачей стилизованного номера. По мнению специалиста, искусство должно быть красивым.

Сегодня получает распространение термин ньюфолк, новое направление в современном танце и свежий взгляд на стилизацию. С 22 по 24 марта 2026 года в Челябинске прошел I Всероссийский Фестиваль-лаборатория "Урал NewFolk Вечора", на котором организаторами были предложены следующие тезисы:

– народный танец – одна из глубинных основ культурной самобытности народна;

– сохранение традиционной культуры невозможно строить только по консервативному сценарию;

– необходимо отказаться от восприятия народного танца как застывшей формы;

– необходимо признать право народного танца на развитие и самовыражение, адекватное современной действительности.

Мы предполагаем, что тема сохранения традиционной культуры народно-сценического танца и его взаимодействия с современным танцем весьма тонкая и требует дальнейшего обсуждения научным сообществом. Мы лишь отмечаем необходимость бережного отношения балетмейстеров-постановщиков, педагогов детских хореографических студий к особенностям народного танца и структурированию постановочного процесса, основанного на фундаментальных знаниях и правилах композиции и постановки танца.

Стилизация народного танца – это в первую очередь переосмысление традиционного хореографического наследия, сохранение культурного кода танца и культурного контекста его использования, самобытности и исторической основы. Постановщик не просто дает комбинации народно-сценического танца, в стилизации он разрабатывает свой авторский постановочный стиль и уникальный текст произведения. При постановке необходимо соблюдать меру обработки фольклорного материала, сохранять его самобытность при переносе на сценическую площадку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойкова, А.А. Влияние стилизации народного танца на сохранение национальных традиций / А.А. Бойкова // Мир культуры глазами молодых исследователей: Сборник тезисов L научно-практической конференции студентов. В 3 томах, Пермь, 21–25 апреля 2025 года. Том 2. – Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2025. – С. 470-471.
2. Гермус, Д.К. Стилизация - как способ сохранения и развития народного танца / Д.К. Гермус, Т.Н. Цепляева // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 62-14. – С. 70-73.
3. Наговицын, Р.С. Формирование способности к стилизации средствами народно-сценического танца у студентов хореографических направлений подготовки в вузах

культуры / Р.С. Наговицын, О.В. Коваленко // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 2. – С. 125-129.
4. Паучок, Д.Н. Стилизация народного танца через призму работ Игоря Моисеева: от народных корней до массовой сцены / Д.Н. Паучок // Флагман науки. – 2025. – № 11(34). – С. 91-96.
5. Паучок, Д.Н. технология использования стилизации народного танца при создании хореографических композиций / Д.Н. Паучок // Флагман науки. – 2023. – № 11(11). – С. 86-89.
6. Сауленко, В.Ю. Приемы стилизации народно-сценического танца в детском хореографическом коллективе / В.Ю. Сауленко // От фольклора до сценических видов танца: Сборник материалов V научно-практической конференции кафедры Педагогики балета Института славянской культуры, посвященной "Году педагога и наставника", Москва, 08 ноября 2023 года. Выпуск 5. – Москва: Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2024. – С. 105-108.

Ши Гоцзюнь
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт театра, музыки и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И.Герцена»
e-mail: 454928375@qq.com

Shi Guojun
Postgraduate student of the Department of Musical Education and Training
Institute of Theatre, Music, and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ НАЧИНАЮЩИХ ВОКАЛИСТОВ И ПУТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена обзору основных ошибок начинающих вокалистов и рекомендациям по их устранению. Во время исполнения певцам необходимо учитывать вокализацию, дыхание, артикуляцию и контроль эмоций. При обучении вокалу, особенно на ранних этапах, часто возникают ошибки и проблемы, из-за которых, образовательный процесс становится затруднительным, а порой и вовсе малоэффективным. Своевременное выявление и исправление этих ошибок, а также предотвращение формирования распространенных проблем являются ключом к овладению искусством управления голосовым аппаратом. В данной статье анализируются распространенные ошибки в обучении вокальным навыкам и соответствующие меры по борьбе с ними.

Ключевые слова: вокал, обучение вокалу, начинающие вокалисты, вокальные навыки, ошибки, сложности.

THE MAIN MISTAKES OF BEGINNER VOCALISTS AND WAYS TO OVERCOME THEM

Abstract. This article provides an overview of the common mistakes made by novice vocalists and offers recommendations for their correction. During performance, singers must consider vocalization, breathing, articulation, and emotional control. When learning to sing, especially in the early stages, mistakes and challenges often arise, making the educational process difficult and sometimes ineffective. Identifying and correcting these mistakes promptly, as well as preventing the development of common issues, is crucial for mastering the art of vocal control. This article analyzes common mistakes in teaching vocal skills and the corresponding measures to combat them.

Keywords: vocals, vocal training, beginner vocalists, vocal skills, errors, difficulties.

Вокальное исполнительство — это всеобъемлющее музыкальное искусство, требующее владением навыками вокализации, дыхания, артикуляции и эмоциональной передачи музыкального содержания. Голосовой аппарат находится внутри человеческого тела, а потому качество звука тесно связано с физическим и психологическим состоянием и здоровьем певца. Личный темперамент, характер, а также культурный фон и чувствительность определяют эмоциональное выражение в его исполнении. Обучение вокальному исполнению требует не только освоения комплекса всех составляющих певческой техники, но и сосредоточения на переживании, чувстве, понимании и выражении эмоций и настроений, выраженных в музыкальном произведении.

Мациевская С.В. отмечает, что «современная практика обучения вокалу требует постоянного творческого совершенствования, обеспечивающего решение задач постановки певческого голоса» [7]. И действительно, правильное пение требует последовательных и систематически организованных методов обучения, основанных на постоянной учебной и исполнительской практике. «Не исключая необходимости научного осмысления новых явлений в теории и практике музыкального образования (например, дистанционного обучения) можно утверждать: любое исследование не может претендовать на полноту анализа проблемы вне опоры на устойчивые традиционные понятия, составляющие фундамент музыкально-педагогической науки» [4]. Однако ошибки и проблемы в процессе обучения неизбежны. Своевременное выявление и исправление этих ошибок, а также поиск наиболее оптимальных решений по их устранению, имеют важное значение для прорывов и прогресса в обучении вокалу.

Распространенные ошибки. Фундаментом вокального образования является последовательное и систематичное освоение принципов естественного ровного звукоизвлечения, правильного певческого дыхания, регуляции и направления звукового потока, ощущение «маски», а также соответствия используемых приемов общему эмоционально-образному содержанию и драматургии конкретного произведения. Однако постижение вокального искусства осложняется рядом причин, в частности, различиями в восприятии собственного голоса (как бы изнутри) и его реального звучания, а также построении обучения на ассоциациях и образных сравнениях для пояснения действий и ощущений, необходимых для правильной вокализации. Из-за этих неизбежных искажений могут возникать ошибки и даже формироваться неверные навыки у начинающих вокалистов. Задача педагога — помочь ученику сформировать индивидуальные ощущения при правильном выполнении заданий, закрепить их в ходе урока, перенести сформированные в процессе выполнения упражнений навыки на исполнение музыкальных произведений. Особенно важным представляется эта задача при работе с китайскими обучающимися в силу специфики их менталитета, мировоззрения, культурных особенностей, ярко проявляющихся в образовательном процессе [5].

На начальном этапе обучения некоторые ученики ошибочно стремятся к подражанию тембру и манере исполнения выдающихся вокалистов, считая свой естественный голос слишком слабым, тусклым и невыразительным. Они пытаются достичь максимального сходства, основываясь на слуховом и визуальном сравнении с выбранным эталоном. Следствием этого является не только скованность голосовых связок, но и притупление голоса, а также его естественное помутнение и неприятное звучание. Хуже того, если это продолжается долгое время, у учеников увеличивается секреция голосовых связок, а у некоторых даже могут появиться узелки. В таких ситуациях для начинающих исполнителей со слабым, напряжённым голосом развить певческие навыки, важно работать над устранением недостатков звукообразования, развитием певческого дыхания и артикуляции, а также подбирать подходящий педагогический репертуар. Цель — помочь ученикам научиться петь естественным звуком, без напряжения, и сформировать навыки плавности голосоведения, красивого легато и чистоты интонации.

Распространенной проблемой некоторых учеников на ранних этапах становится то, что они поют исключительно гортанью, их голос напряжен и скован, у них отсутствует понимание принципов дыхания, а челюсть и горло зажаты; также часто встречается узкий вокальный диапазон, который не позволяет брать необходимые для репертуара высокие ноты. Во время вокальных уроков они чувствуют сильную усталость и страх, даже при незначительном расширении удобной для них части тесситуры. Главная причина этого явления заключается в том, что ученик концентрирует все свои усилия на голосовых связках, и голосовые связки смыкаются слишком резко, что приводит к чрезмерному удару

и давлению на них, препятствуя равномерному прохождению воздуха через голосовую щель и формированию естественной силы, необходимой для вибрации голосовых связок и извлечения звука. В результате корень языка, челюсть, гортань и шея находятся в состоянии сдавленности и натяжения. Лучшим решением для таких учеников представляется следующий путь: обучение правильной и естественной координации дыхания, расслабления, правильной звуковой атаки и естественного резонирования.

Ошибки в вокальном исполнении на начальных этапах обычно возникают из-за того, что певцы не имеют четкого понимания структуры голосового аппарата, не выработали верные приемы вокального звукоизвлечения, не могут эффективно регулировать дыхание или слепо копируют и имитируют голоса других, ошибочно полагая, что это правильный метод из-за недостатка звукового восприятия. Для исправления этой фундаментальной проблемы в обучении вокалу первым решающим шагом является формирование у ученика правильной концепции звукоизвлечения. Развитие вокально-слуховых ощущений, представлений, координации слуха и голоса, понимания природы формирования тембра и его оттенков в зависимости от художественно-эмоциональной зачади произведения — весь обозначенный комплекс знаний, умений и компетентности вокалиста поможет выработать собственные, индивидуально-ориентированные представления о том, к каким ощущениям следует стремиться в процессе пения. Следовательно, эффективность обучения сольному вокальному исполнительству основывается на теоретических знаниях о строении и принципах функционирования голосового аппарата, принципах звукоизвлечения, практических навыках координации дыхания, слухового восприятия, мышечных ощущений и художественных задач [3]. Именно поэтому для достижения стабильного результата при обучении пению необходимо целенаправленно сочетать теоретическую подготовку, практический вокальный тренинг и работу по формированию индивидуальной интерпретации конкретного музыкального произведения.

Распространенные заблуждения. Педагогический анализ начального этапа обучения пению показывает, что существует комплекс наиболее распространенных заблуждений, в плену которых, часто сами того не осознавая, находятся юные вокалисты. Одним из самых фундаментальных заблуждений является повышенное внимание к технологии академического звукоизвлечения, концентрация на мышечных ощущениях подобно тому, как это происходит при обучении сложным видам спорта — и практически пренебрежительное отношение к художественному содержанию, эмоциональному наполнению музыкального произведения [10].

Обучение вокалу часто делает акцент на стандартизации и последовательности действий при пении, но конкретные технические приемы на самом деле подчинены конкретным художественным задачам, основанным на эмоциональном наполнении произведения. Однако большинство обучающихся вокалу не осознают этого, сосредотачиваясь исключительно на внешнем выражении техники, чрезмерно акцентируя внимание на приемах, оттенках тембра и высоты звука, даже практикуя один звук в изоляции от контекста, чрезмерно стремясь к совершенству, ожидаемому «эталонному» звучанию. Хотя частные принципы и приемы вокального звукоизвлечения важны, они являются лишь средствами, а не целью. Исполнение песни не может полагаться исключительно на правильное воспроизведение набора действий: дыхание, опора, посыл, маска, артикуляция. Хотя пение предназначено для аудитории, не каждый слушатель может оценить выступление с точки зрения вокального педагога или специалиста, владеющего знаниями об однородности тембра, динамической ровности, акустической состоятельности вокального звука. Восприятие вокального исполнения у широкого круга аудитории часто основывается на эмоциональной передаче художественного содержания.

Хорошая музыка трогает слушателей прежде всего эмоциональностью. В выступлении богатые и насыщенные чувства могут даже сглаживать некоторые технические недостатки или недочеты. Также часто недооценивается важность текста, ясности донесения вербальной составляющей. Текст и мелодия — две фундаментальных основы, имеющие решающее значение для выражения художественного содержания. Конечная цель вокального исполнения — усилить выразительность текста через мелодию; хороший текст играет основополагающую роль в музыкальной интерпретации [9]. Однако многие обучающиеся вокалу не могут четко артикулировать текст, допуская неточное произношение, что затрудняет понимание слушателями того, что поет певец, и, следовательно, препятствует способности тронуть сердца аудитории. Поэтому перед пением важно прочитать текст вслух, ознакомиться с произношением, попрактиковаться в четкой артикуляции, получить ясное понимание общего смысла произведения и досконально разобраться в эмоционально-художественном содержании песни. Если речь идёт об иностранном музыкальном произведении, следует внимательно прочитать и понять особенности произношения и перевод текста, обращая внимание на максимально точное воспроизведение интонации на иностранном языке. Практика пения должна основываться на принципе, в котором одно из ведущих мест отводится точности произнесения текста в опоре на образную драматургию произведения.

Вокальное обучение имеет постепенный, поэтапный подход, и репертуар на каждом этапе служит проверкой текущего уровня мастерства ученика. Однако многие вокалисты в настоящее время не учитывают требования конкретного уровня, последовательности и планомерности при вокальном обучения, слепо выбирая сложные произведения на начальном этапе или бездумно следуя трендам, желая петь всё, что исполняется на конкурсах, не задумываясь о том, соответствуют ли их технический уровень тем требованиям, которые то или иное произведение предъявляет к вокалисту. Это может привести к серьезным проблемам во время исполнения, а со временем легко сформировать вредные привычки, препятствуя грамотному развитию вокальных навыков более высокого уровня. Выбор произведений для каждого этапа обучения должен основываться на не только на способностях, но и вокальных особенностях учащегося в конкретный период овладения навыками академического интонирования, чтобы повысить эффективность образовательного процесса в целом. В то же время, в ежедневной вокальной практике следует сосредоточиться на накоплении слухового опыта, чтобы понять и почувствовать те сочинения, которые наиболее полезны для формирования того или иного вокального навыка. Выбор педагогически целесообразных произведений имеет важное значение для развития вокальных и технических способностей.

Негативные эмоции. Эмоции — это субъективные психологические явления, внешнее проявление психологической активности человека, основанное на физиологических принципах [8]. Позитивные эмоции могут усиливать способности человека, в то время как негативные эмоции их снижают. Вокальное исполнение в определенной степени зависит от эмоций певца или контролируется ими, и при определенных условиях они также могут оказывать обратное воздействие на исполнителя. С одной стороны, во время выступления эмоции прямо или косвенно влияют на качество вокального исполнения; с другой стороны, в процессе обучения, если ученики испытывают негативные эмоции, они склонны к пассивности, что вызывает трудности с концентрацией, провоцирует механическое выполнение упражнений [2]. Негативные эмоции не только влияют на общую эффективность обучения вокалу, препятствуя освоению правильных навыков и качественному исполнению, но могут даже тормозить их естественное развитие.

Факторы, способствующие возникновению негативных эмоций в процессе обучения вокалу, в основном связаны как с самими учениками, так и с преподавателями. Со стороны

учеников основными причинами негативных эмоций являются чрезмерная тревожность или напряжение, робость, несоответствие принципов звукоизвлечения естественным механизмам вокальной регуляции, а также неподходящие для конкретного обучающегося методы. Со стороны преподавателей причинами являются неподходящие принципы, повторяющееся содержание уроков низкого уровня, безразличное отношение к преподаванию и неадекватное поведение в классе. Кроме того, существуют такие причины, как отсутствие инновационных учебных материалов, которые трудно адаптировать к современным педагогическим требованиям и которые не способствуют реализации учебных планов.

Исходя из этих факторов, для предотвращения и контроля негативных эмоций в процессе обучения вокалу следует обратить внимание на следующие аспекты: развитие и поддержание интереса и любви к пению, преобразование внешнего давления во внутреннюю мотивацию. Интересы и хобби являются наиболее эффективными средствами, направляющими учеников к активному и инициативному постижению вокального искусства. Преподаватели должны развивать интерес и любовь к музыке, учитывая возраст, пол, профессиональные характеристики и вокальные данные начинающих певцов, а также художественно-эстетические потребности и даже уровень физического и умственного развития. Как только у учеников сформируется позитивное, инициативное и увлеченное отношение, проблема негативных эмоций решится естественным образом.

Необходимо повышать самооценку учеников, вселяя в них искреннюю веру в свои способности к пению. Иногда излишняя дисциплина и авторитарность могут подавлять индивидуальную творческую инициативу [6]. Уверенность помогает ученикам сформировать позитивное самовосприятие и здоровое психологическое состояние, минимизируя риск ошибок и негативных эмоций, возникающих из-за них. Это также облегчает концертную практику, часто приводя к более эффективному освоению вокальных навыков. «Значение учителя в образовательном процессе для юного таланта переоценить трудно. Возможность творческого общения с разными профессионалами в своей области для формирования собственного взгляда – бесценно» [1, с. 262]. Как бесспорные авторитеты, педагоги оказывают значительное влияние на учеников своим личным обаянием в процессе обучения. Крайне важно также повышать квалификацию преподавателей. Если преподаватели вокала обладают позитивным художественным имиджем и высокой культурной грамотностью, ведут себя достойно и элегантно, мягко и эффективно направляют учеников, те будут более охотно учиться и лучше воспринимать указания учителя.

Необходимо избегать ненадлежащего поведения преподавателей, которое может вызвать у учеников сопротивление и отвращение к процессу обучения. Кроме того, крайне важно обращать пристальное внимание на эмоционально-психологическое состояние обучающегося, сосредоточившись на психологической подготовке студентов к концертной практике и ежедневным вокальным тренингам, используя разнообразные методы, принципы и приемы, создавая на уроке позитивную атмосферу и способствуя формированию среды, благоприятной для вдохновения, творческого процесса для развития вокальных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова, И.С. Конкурсы, мастер-классы, челленджи как формы творческой программы Worldskills по специальностям укрупненной группы "музыкальное искусство" / И.С. Аврамкова, Т.В. Иванилова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 257-266.

2. Ван Фэй. Краткое обсуждение недоразумений и мер противодействия в обучении вокалу / Ван Фэй, Лю Гопин // Сборник газет и периодических изданий, 2017.
3. Водопьянов, А.И. Развитие осознанной координации мышечных ощущений со слуховым восприятием как одно из важнейших качеств вокального слуха / А.И. Водопьянов, А.И. Водопьянова // Гаудеамус. – 2002. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-osoznannoy-koordinatsii-myshechnyh-oschuscheniy-so-sluhovym-vospriyatiem-kak-odno-iz-vazhneyshih-kachestv-vokalnogo-sluha (дата обращения: 20.03.2026).
4. Кузнецова, Е.О. Об актуальности проблемы освоения российского детского вокального репертуара китайскими студентами в педагогическом университете / Е.О. Кузнецова, Юй Ян // Социокультурная антропология. – 2024. – № 4. – С. 54-58.
5. Ли, Линьсун. Значимость коучинга в системе музыкального образования студентов-духовиков из КНР / Линьсун Ли // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 38–41.
6. Ли, Линьсун. Особенности взаимодействия певца и концертмейстера в китайской образовательной практике / Л. Ли // Bulletin of Art and Education. – 2025. – № 8. – С. 226-230.
7. Мациевская, С.В. Методы обучения вокалу // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2011. – №7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-obucheniya-vokalu (дата обращения: 20.03.2026).
8. Скотникова, Т.А. К определению понятия «эмоция» / Т.А. Скотникова // Форум молодых ученых. – 2018. – №6-3 (22). – С.140–145.
9. Цзя Чуньли. Анализ и корректировка психологических факторов в обучении вокалу / Цзя Чуньли // Музыка: время и пространство. – 2015. – №9.
10. Цуй Гэ. Несколько вопросов, на которые следует обратить внимание в обучении вокалу / Цуй Гэ // Популярная литература и искусство. – 2011. – №16.

Люй Чжицян
аспирант кафедры теории и истории искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: lv.zhiqiang@mail.ru

Lü Zhiqiang
postgraduate student of the Department of Theory and History of Arts
Moscow Pedagogical State University

КОМПЛЕКСНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБНОСТИ К ВЫРАЖЕНИЮ ЭКСПРЕССИИ КАК ФЕНОМЕНА ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ КНР

Аннотация. В статье теоретически обосновывается комплексный педагогический подход к формированию способности к выражению экспрессии как феномена вокального искусства у студентов из КНР, который подразумевает индивидуальный для каждого обучающегося набор методов вокальной педагогики, психологических и актерских тренингов. В работе дано определение экспрессии как феномена вокального искусства и предложены средства ее выражения в исполнении произведения, которые учитываются при обучении пению китайских студентов. В результате исследования установлено, что феномен экспрессии понимается как яркое проявление чувств и настроений музыканта-исполнителя во время выступления на сцене, способствующее повышенной эмоциональности пения или игры на инструменте, достигаемой за счет применения специальных средств выразительности и зависящей от манеры творческого самовыражения артиста. Способность к выражению экспрессии у обучающихся из КНР требует формирования на основе комплексного, адаптированного для обучения пению китайских вокалистов педагогического подхода, который предполагает применение широкого спектра различных словесных, наглядных и практических методов вокальной педагогики от технических упражнений до специальной работы над эмоциональной выразительностью исполнения, психологические и актерские тренинги и практики, специальные технологии и стратегии на базе индивидуально-личностного, проблемно-творческого, полихудожественного подходов.

Ключевые слова: экспрессия, вокальное искусство, экспрессивное исполнение, комплексный педагогический подход, вокальная педагогика, актерские тренинги, обучающиеся КНР.

INTEGRATED PEDAGOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF THE CHINESE STUDENTS' ABILITY TO EMBODIMENT OF EXPRESSION AS A PHENOMENON OF VOCAL ART

Abstract. The article theoretically substantiates an integrated pedagogical approach to the formation of the Chinese students' ability to embodiment of expression as a phenomenon of vocal art, which implies an individual for each student's complex of vocal pedagogy methods, psychological, and acting training. The work defines expression as a phenomenon of vocal art and proposes means of its embodiment in the performance of the musical work, which are taken into account when teaching Chinese students to sing. As a result of the study, it was established that the phenomenon of expression is understood as a bright manifestation of the feelings and moods by musician-performer in his performance, contributing to the increased emotionality of singing or playing the instrument, achieved through using of special means of expression and depending on the manner of creative expression of the artist. The ability to embodiment of expression requires

using of integrated pedagogical approach, adapted to teach Chinese vocalists to sing, that involves the wide range of different verbal, visual and practical methods of vocal pedagogy from technical exercises to special work on the emotional expressiveness of performance, psychological and acting trainings and practices, special technologies and strategies based on individual-personal, problem-creative, and multi-artistic approaches.

Keywords: expression, vocal art, expressive performance, comprehensive pedagogical approach, vocal pedagogy, acting training, students from the PRC.

Введение в проблему

Актуальность исследования определяется необходимостью методического сопровождения процесса формирования способности к выражению экспрессии у студентов-вокалистов. Экспрессия музыкального высказывания характеризуется высоким уровнем эмоциональности, достигаемым за счет ярких тембровых красок и интенсивности звучания голоса, большого динамического и регистрового диапазона, разнообразия и контраста штрихов, нюансов и агогики.

Исполнению китайскими музыкантами вокальных произведений западных композиторов часто не достает эмоциональной силы и яркости ввиду национально-культурных особенностей и традиций. И несмотря на обширную научную литературу, посвященную данной проблеме и феномену экспрессии вокального исполнительства [1; 2; 3], в китайской вокальной педагогике пока не разработаны и не внедрены эффективные подходы к формированию способности к выражению экспрессии. В данной работе предлагается обогатить китайскую вокальную педагогику эффективными методами обучения пению, разработанными в российской.

Специфику формирования способности к выражению экспрессии у студентов-вокалистов обусловливает необходимость расширения эмоциональной сферы обучающихся, повышения уровня развития эмоционального интеллекта, эмоциональной чувствительности и отзывчивости на музыку, вокально-исполнительского мастерства, а также овладения комплексом средств выражения экспрессии в исполнении произведений. Эти цели и задачи необходимо учитывать и в обучении академическому пению студентов КНР.

Целью исследования стало теоретическое обоснование эффективности применения комплексного педагогического подхода к формированию способности к выражению экспрессии как феномена вокального искусства у студентов КНР. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– рассмотреть феномен экспрессии в вокально-исполнительском искусстве с точки зрения специфики, критериев и средств выразительности;

– определить психолого-педагогические особенности формирования способности к выражению экспрессии у обучающихся КНР;

– разработать эффективные педагогические подходы, средства и методы формирования способности к выражению экспрессии как феномена вокального искусства у обучающихся КНР.

Краткий обзор исследований

Теоретическую базу исследования составили работы, посвященные проблеме развития эмоционально-выразительного исполнения вокальных произведений [4; 5; 6], феноменам экспрессии и эмоциональности [7; 8; 9], а также теоретико-методологическим принципам обучения вокалу китайских студентов [10; 11; 12]. К исследованию привлекались работы российских и китайских ученых в области психологии и педагогики. Нейрофизиологи, лингвисты, психологи и искусствоведы рассматривают экспрессивность

в разных ее проявлениях, однако она остается неизученной как феномен вокального исполнительства в вокальной педагогике и методике.

Понятие экспрессии (от лат. expressio – «выражение») многозначно и фигурирует в различных областях человеческой мысли и сферах деятельности. В широком смысле экспрессия – ярко эмоциональное проявление чувств, настроений, мыслей человека [13; 14]. Экспрессия трактуется как «компонент психической активности человека», отличающийся от других «степенью выраженности эмоционального состояния и средств его выражения» [15, с. 434]. Экспрессия выполняет информативную, коммуникативную, эмоциональную, когнитивную, регулятивную функции, а также служит средством самовыражения. При этом экспрессия носит такой же индивидуальный характер, как и сама личность. Согласно теории К. Изарда, каждая из 10 базовых эмоций, связываемых автором теории с мотивационной системой личности, обладает множеством оттенков, наиболее интенсивные из которых относятся к экспрессивности [9].

В различных видах искусства экспрессия выражается в повышенной эмоциональной выразительности образов и настроений, передаваемых в произведениях живописи [16], литературы [17], поэзии [18], хореографии [19], скульптуре [20], архитектуре [21], киноискусстве [22] за счет особых художественных средств. Экспрессивность как феномен искусства характеризуется высокой степенью эмоциональности и яркостью проявления чувств автора произведения и достигается особыми средствами художественной выразительности. Важнейшую роль экспрессия играет в исполнительских видах искусства, где она зависит от манеры пения или игры на музыкальном инструменте, интонации, мимики, жестов актера, характера движений танцора. Степень выражения экспрессии предопределяют такие факторы, как тип личности, темперамент, широта эмоциональной сферы и коммуникативного опыта артиста [7].

Методы

Исследование проводилось на основе методов сравнительного анализа и обобщения научно-педагогической и методической литературы, моделирования учебного процесса.

Результаты и их обсуждение

В рамках данного исследования проблемы формирования готовности к выражению экспрессии в вокальном исполнительстве этот феномен понимается нами как сильное проявление чувств и эмоций у певца в процессе исполнения произведения, в котором артист использует особые художественные средства и приемы. Сила проявления чувств и эмоций зависит свойств и качеств личности певца, творческих способностей, готовности к самовыражению. При этом экспрессивность в музыке, как и других искусствах, отличается от эмоциональности «использованием экспрессивных (выразительных, изобразительных) языковых средств» [23, с. 17].

К экспрессивным относятся сильные переживания и крайние эмоциональные проявления, требующие от вокалиста специальных средств музыкальной и сценической выразительности, которые используются в произведениях соответствующего характера. В музыковедческих исследованиях среди таких средств выразительности упоминаются:

- обостренная интонационность, декламационность и речитативность вокальной мелодики, резко очерченная и извилистая линия мелодического рисунка, частая смена направления движения, обилие взлетов и падений голоса, широких скачков, использование крайних регистров;
- необычная окраска звучания голоса и широкая тембровая палитра, которую можно охарактеризовать прилагательными «ледяной», «металлический», «сухой», «пламенный» и др.;
- расширенный спектр вокально-исполнительской техники за счет не только редко используемых штрихов и приемов, но и шепота, хрипа, полукрика, плача;

- сложный, нерегулярный ритм с меняющимися размерами, ритмическими фигурами и паузами, с чередованием разных длительностей вне определенного метра;
- диссонантная гармония, функциональная неопределенность, тональная неустойчивость, тонально-гармонические контрасты;
- быстрый темп, частые и неожиданные смены скорости движения;
- острые штрихи (стаккаттисимо, маркато, жесткий акцент и т.д.) и их контрастные сопоставления;
- динамические “крайности”, резкие переходы от *ppp* к *fff* и “вспышки” *sfz*, разнообразие оттенков громкости звучания в целом;
- использование средств сценической выразительности (мимики, жестикуляции, позы и движений тела).

Приведенный выше список средств вокально-исполнительской выразительности не претендует на объективность и приводится в статье для характеристики феномена экспрессивности пения. Способность к выражению экспрессии, таким образом, характеризуется умением воспроизвести в своем исполнении вокального произведения указанных выше средств выразительности.

Способность к выражению экспрессии в вокальном исполнении может быть развит в определенной для каждого певца мере в процессе обучения, поскольку степень экспрессивности зависит от свойств и качеств личности, индивидуальных способностей и возможностей, включая уровень развития эмоционального интеллекта и эмоциональной сферы, а также характера, темперамента, воспитания, культуры и др. Речь идет о разных степенях выраженности экспрессии в пении. Однако формирование этой способности малоэффективно без учета общих психолого-педагогических подходов к развитию эмоциональной выразительности исполнения музыки, специфики проявления и функционирования экспрессивности.

Учитывая рекомендации авторов статей, мнения и взгляды ученых из разных областей, включая музыкальную психологию и вокальную педагогику, а также специфику обучения пению студентов КНР в российских и китайских вузах, состоящую в особом внимании к повышению уровня эмоциональной выразительности исполнения вокальных произведений, процесс формирования способности к выражению экспрессии как феномена вокального искусства у китайских обучающихся целесообразно организовать на основе особого педагогического подхода, интегрирующего в себе различные методы и технологии, адаптированные для обучения пению студентов КНР.

Ю.Л. Борисова в статье об инновационном подходе к развитию экспрессивных способностей у детей обосновывает комплексный подход, включающий развитие «эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства, достигаемое посредством синтеза технических и художественно-образных аспектов при исполнении» [24, с. 112]. И.Х. Стулов полагает, что эффективности работы над приобретением экспрессивных качеств в пении будут способствовать «создание эмоционально-положительной и творческой атмосферы на занятиях, что является гарантом формирования стабильного позитивного отношения студентов к обучению сольному пению; обучение студентов “языку эмоций” и знакомство со средствами эмоциональной выразительности в пении; использование полученных теоретических знаний в процессе освоения учебного репертуара и собственной концертной деятельности» [6, с. 120].

Процесс формирования способности к выражению экспрессии в вокальном исполнительстве у студентов КНР предлагается организовать на основе комплексного педагогического подхода, специфику которого определяет комбинация различных методов и форм обучения, обеспечивающих развитие *экспрессивности как свойства личности* и как *способности музыканта-исполнителя* за счет психологических и актерских тренингов и

практик, *освоение и практическое применение* «*языка вокальной экспрессии*» в работе над произведениями, *повышение уровня вокально-исполнительского мастерства* в целом, а также *расширение опыта слухового восприятия и анализа* вокальных произведений, требующих выражения экспрессии.

Ярко эмоциональному исполнению, порой, мешают боязнь публичных выступлений, творческой неудачи и потери самоконтроля, комплексы, психологический дискомфорт, недостаточно развитая эмоциональная сфера и другие факторы, влияющие на выразительность исполнения и преодолеваемые благодаря психолого-педагогической помощи в процессе обучения академическому вокалу. Поэтому психологические и педагогические подходы к формированию способности к выражению экспрессии представляются обязательными. Внутреннее переживание чувств и эмоций и тем более экспрессивное их выражение требует не только «настройки» исполнителя на музыкальный образ вокального произведения, но и «вживания» в него и «вхождения» в его душевное и физическое состояние. Для этой цели необходимо применение актерских тренингов и практик.

Составляющие комплексного подхода должны применяться в работе со студентами КНР избирательно, в разной комбинации ввиду индивидуальности эмоциональной сферы, восприятия и выражения экспрессии, степени проявления чувств и переживаний в пении. Одному из обучающихся необходимым и полезным психологические тренинги, другому – актерские, третьему – вокальные упражнения, анализ произведения, работа над «экспрессивной партитурой» и исполнительским планом.

Выводы и заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы. Феномен экспрессии понимается как яркое проявление чувств и настроений музыканта-исполнителя во время выступления на сцене, способствующее повышенной эмоциональности пения или игры на инструменте, достигаемой за счет применения специальных средств выразительности и зависящей от манеры творческого самовыражения артиста. При этом степень проявления экспрессии зависит не только от исторических, жанровых, стилистических и иных особенностей музыки, композиторских и исполнительских традиций, принятых в творческой среде норм и правил, но и темперамента и эмоционального фонда исполнителя, его национальности и уровня культуры, степени внутреннего художественного переживания и внешнего его проявления, а также субъективной экспрессии, исходящей из собственной внутренней потребности личности.

Критериями экспрессивности как феномена вокального искусства служат такие средства исполнительской выразительности, как: обостренная интонационность, декламационность вокальной мелодики, резко очерченная и извилистая линия мелодического рисунка, частая смена направления движения, обилие широких скачков, использование крайних регистров; необычная окраска звучания голоса и широкая тембровая палитра; расширенный спектр вокально-исполнительской техники за счет не только редко используемых штрихов и приемов, но и шепота, хрипа, полукрика, плача; сложный, нерегулярный ритм с меняющимися размерами, ритмическими фигурами и паузами, вне определенного метра; диссонантная гармония, функциональная неопределенность, тональная неустойчивость; быстрый темп, частые и неожиданные смены скорости движения; острые штрихи и их контрастные сопоставления; динамические “крайности”, резкие переходы от *ppp* к *fff*, разнообразие оттенков громкости звучания в целом; использование средств сценической выразительности (мимики, жестикуляции, позы и движений тела).

Способность к выражению экспрессии у обучающихся из КНР требует формирования на основе комплексного, адаптированного для обучения пению китайских

вокалистов педагогического подхода, который предполагает применение широкого спектра различных словесных, наглядных и практических методов вокальной педагогики от технических упражнений до специальной работы над эмоциональной выразительностью исполнения, психологические и актерские тренинги и практики, специальные технологии и стратегии на базе индивидуально-личностного, проблемно-творческого, полихудожественного подходов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Му Цзыжу. Исследование интеграции способов эмоциональной экспрессии и применения техники в вокальном исполнительском искусстве // Вестник Хубэйского университета корреспондентского образования. – 2018. – Т. 31. – № 11. – С. 193–194.
2. Сюй Линь. Об эмоциональной экспрессии в вокальном исполнении // Журнал Чжэнчжоуского железнодорожного профессионально-технического института. – 2017. – Т. 29. – № 3. – С. 40–42.
3. Ши Хунчжэнь. О важности индивидуальной эмоциональной экспрессии в вокальном исполнении // Журнал Педагогического института Гуанси-Чжуанского автономного района. – 2011. – Т. 28. – № 2. – С. 148–150.
4. Глухова Т.В. Содержание работы над развитием пластической выразительности исполнения вокального произведения в классе сольного пения в вузе // Наука молодых. Сборник научных статей по материалам X Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2017. – С. 833–838.
5. Седунова Л.М. Методы развития эмоционального исполнения вокального произведения // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – Тула: Тульское производственное полиграфическое объединение, 2022. – С. 211–215.
6. Стулов И.Х. К проблеме эмоциональной выразительности исполнения вокальных произведений // Наука и школа. – 2018. – № 2. – С. 119–124.
7. Вильсон Г. Эмоциональная экспрессия // Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / пер. А.И. Блейз. – М.: Когито-Центр, 2001. – С. 139–165.
8. Вилюнас В.К. Психология эмоций: хрестоматия по психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
9. Изард К.Е. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
10. Смирнова Г.В. Академическое пение (рекомендации китайским студентам для самостоятельной вокальной работы): учебное пособие. – Петрозаводск: ПГК им. А.К. Глазунова, 2022. – 50 с.
11. Ши Ю. Техника и выразительность в преподавании вокала: текущая ситуация и будущее развитие // Научный аспект. – 2024. – Т. 33. – № 1. – С. 4248–4251.
12. Яо В. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград: Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т, 2015. – 24 с.
13. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 811 с.
14. Словарь русского языка: в 4-х тт. / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд. Т. 4: С – Я. – М.: Русский язык, 1988. – 795 с.
15. Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 671 с.

16. Ближина Д.Ю. Стилистические особенности абстрактной живописи: экспрессивная и геометрическая абстракция в работах Франтишека Купки и Клиффорда Стилла // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда: вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. – 2020. – № 1-1. – С. 307–313.
17. Комлева Е.С., Абросимова Н.А. Экспрессивный стиль в романе Сью Таунсенд «Тайный дневник Адриана Моула» // Terra Linguae. Сборник научных статей. – Казань: Наука, 2017. – С. 114–118.
18. Физиков В.М. Экспрессивная поэтика Вероники Шелленберг // Лепта: ежегодный научно-методический альманах. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2021. – С. 94–100.
19. Садыков Т.А., Борцова К.В. Исследование динамики эмоциональных состояний в танцевально-экспрессивном досуге студентов // Профессионализм и творчество. Сборник материалов научно-практической конференции / под ред. М. В. Мусийчук, Е.И. Шулевой. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет, 2018. – С. 146–151.
20. Леняшина Н.М. Пластический экспрессионизм Лучано Мингуцци – формирование стиля // Научные труды. – 2019. – № 49. – С. 270–288.
21. Белинцева И.В. «Кирпичный экспрессионизм» или ар деко? К проблеме формы в архитектуре Восточной Пруссии (совр. Калининградская область) 1920-х годов // Вопросы всеобщей истории архитектуры. Материалы научной конференции. – М.: ГИИ, 2019. – С. 190–209.
22. Кучеренко А.Л. Эмоционально-экспрессивные средства выражения в кино: танец, ритм, восклицания (на примере кинокартин испанского режиссера Карлоса Сауры) // Языки и национальные культуры через призму кинематографа. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / редколл.: П. В. Данилов и др. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, 2022. – С. 63–66.
23. Зотова А.Б. К вопросу о соотношении категорий «Эмоциональность», «Эмотивность», «Экспрессивность» // Известия ВГПУ. – 2010. – № 6. – С. 14–17.
24. Борисова Ю.Д. Развитие эмоциональных способностей детей средствами хорового пения: сборник трудов конференции // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 окт. 2018 г.) / редкол.: О. Н. Широков и др. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 111–114.

Чжоу Юйхан
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
Харичева Дина Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры эстрадно-джазового искусства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Zhou Yuhang
graduate student
Moscow Pedagogical State University
Kharicheva Dina V.
PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pop and Jazz Arts
Moscow Pedagogical State University

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации китайских студентов к традициям русской вокальной школы в условиях российского музыкального вуза. Автор определяет ключевые характеристики русской вокальной педагогики; анализирует специфические трудности китайских учащихся (фонетические, вокально-технические, культурно-психологические) и обосновывает комплекс педагогических условий для их преодоления. Предложены практические способы реализации этих условий, включающие адаптацию методики, создание билингвальной среды, внедрение спецкурса и психолого-педагогическую поддержку.

Ключевые слова: русская вокальная школа, китайские студенты, педагогические условия, адаптация, билингвальная образовательная среда, кантилена, вокальная методика, межкультурная коммуникация.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING THE TRADITIONS OF THE RUSSIAN VOCAL SCHOOL IN THE PRACTICE OF TEACHING STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA AT A UNIVERSITY

Abstract. The article examines the problem of adaptation of Chinese students to the traditions of the Russian vocal school in the context of a Russian music higher education institution. The author identifies the key characteristics of Russian vocal, analyzes the specific difficulties faced by Chinese students (phonetic, vocal-technical, cultural-psychological), and substantiates a set of pedagogical conditions for overcoming them. Practical ways of implementing these conditions are proposed, including adaptation of teaching methods, creation of a bilingual environment, introduction of a special course, and psychological-pedagogical support.

Keywords: Russian vocal school, Chinese students, pedagogical conditions, adaptation, bilingual educational environment, cantilena, vocal methodology, intercultural communication.

В настоящее время академическая мобильность между Россией и Китаем, особенно в сфере музыкальной культуры и искусства, продолжает неуклонно расти, о чем свидетельствует большое количество обучающихся из КНР в ведущих учебных заведениях РФ, которые осуществляют профессиональную подготовку музыкантов и вокалистов.

Работа с китайскими студентами – это магистральное направление деятельности ряда ведущих российских консерваторий, институтов искусств, поэтому научно-педагогическое осмысление данного опыта достаточно востребовано.

Русская вокальная школа имеет мировое признание и свои уникальные традиции. В ее основе – пристальное внимание к художественному образу, фундаментальная вокально-техническая база и тонкая работа над интерпретацией музыкального материала в его сценическом воплощении.

Проблема исследования заключается в том, что освоение русской классической вокальной программы иностранными студентами затруднено в силу глобальных различий в музыкальном мышлении, языковых и культурных кодах между Россией и Китаем. Данному вопросу, на сегодняшний день, посвящено значительное количество исследований, авторами которых являются китайские и российские специалисты (Хэ Чан, У Чуньлинь [1], Го ХуаГэ [2], Ма Хайсинь[3], Л. А. Пиджоян [4]).

Однако, комплексное изучение педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию традиций русской вокальной школы китайским студентам, до настоящего времени не являлось предметом специального научного исследования. Данное обстоятельство определяет необходимость дальнейшего теоретического осмысления и практической разработки этого вопроса.

Проблематика исследования обусловлена противоречием между сохранением эталонных традиций русской вокальной школы и потребностью в их адаптации для успешного обучения студентов из КНР с учётом их социокультурных особенностей. Цель статьи состоит в том, чтобы определить и теоретически обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное освоение традиций русской вокальной школы китайскими студентами в условиях обучения в российских вузах. Нами будут проанализированы ключевые традиции русской вокальной школы, охарактеризованы специфические трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты в процессе обучения. Также, будут определены педагогические условия, направленные на преодоление данных трудностей и предложены пути решения их успешной реализации в работе с китайскими обучающимися.

Обращаясь к рассмотрению традиций русской вокальной школы как педагогической ценности, необходимо определить содержательное наполнение данного понятия. Под вокальной школой понимается, с одной стороны, совершенное овладение искусством пения, полное раскрытие возможностей голоса, с другой – это целая система вокально-исполнительских принципов и методов педагогики, сложившихся в течение многих лет вокальной практики.

Русская вокальная школа представляет собой значительную часть русской музыки и уникальное явление мировой музыкальной культуры, развивающееся как самобытное направление профессионального исполнительства и вокальной педагогики.

Опираясь на труды исследователей, в частности, на работы К.Р. Гаффарова [6], Ма Ао [7], Т.Н. Богуславской, М.В. Богуславского, Н.Е. Косовцова [8] и сложившуюся исполнительскую практику, следует определить ряд ключевых характеристик, составляющих фундамент русской вокальной педагогики.

1) В основе становления русской школы пения лежат два фундаментальных источника: русский народный фольклор и традиция церковного пения.

Народное пение, представленное лирическими протяжными песнями, требующими широкого дыхания, глубины и проникновенности образного ряда, а также шуточные песни-скороговорки, развивающие дикцию и подвижность голоса, определило характерные черты будущей русской академической вокальной школы. Фольклорное протяжное пение, именуемое «распевом», чем, по сути, является кантилена (непрерывно льющийся звук),

неразрывно связано с длительным равномерным выдохом, с особым типом певческого дыхания, формировавшимся веками, как в профессиональной церковной музыке, так и в народной лирической песне.

Церковная певческая традиция, в свою очередь, сыграла решающую роль в формировании кантилены, чистоты интонации и ровности певческого дыхания. Кантилена образуется только тогда, когда все выпеваемые звуки соединяются между собой, когда каждый последующий звук является продолжением предыдущего, как бы «выливается» из него [14, с. 133].

2) Основоположником русской композиторской и вокальной школы по праву считается М.И. Глинка. Именно, благодаря его деятельности, сложились характерные черты русской национальной вокальной школы [18]. Существенный вклад в развитие русской классической вокальной школы также внес композитор и педагог А.С. Даргомыжский - основоположник реалистического направления в русской опере. Впоследствии творческие принципы, сформированные Глинкой и Даргомыжским, получили развитие в музыке М.П. Мусоргского, П.И. Чайковского и С.В. Рахманинова.

3) В русской вокальной школе вокальная техника рассматривается как средство наиболее полного и глубокого раскрытия художественного образа. Прежде всего, это примат содержания над вокальной техникой. С этим неразрывно связана особая манера звукоизвлечения, основанная на «пении на дыхании», мягкой атаке звука и кантилене, придающая русскому вокальному звучанию неповторимую теплоту и певучесть.

Важнейшей традицией является исключительное внимание к литературному тексту, дикции и фразировке, идущее от заветов М.И. Глинки и мастеров русского романса [12], не только к точности вокального интонирования, но и к донесению до слушателя поэтического смысла, каждой фразы и слова.

Глинка и Даргомыжский требовали, чтобы тембровая окраска звука создавалась интонационно выразительным началом слова, во всем разнообразии его художественных оттенков. «Хочу, чтобы звук прямо выражал слово» [4, с.28], – как говорил Даргомыжский. Во главе здесь стоит именно слово, за которым следует мелодия.

4) Также, русская вокальная школа всегда отличалась *фундаментальностью образования*, предполагающей глубокое и систематическое изучение теории музыки, сольфеджио и музыкальной литературы, нацеленного на формирование разносторонне развитого музыканта-мыслителя.

Таким образом, понимание вышеперечисленных основополагающих принципов русской вокальной школы является необходимым условием для выстраивания эффективной методики работы с китайскими обучающимися.

На основе анализа ключевых традиций русской школы пения, а также специфических трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты в процессе обучения, нами был разработан комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное освоение русского вокального наследия студентами из КНР.

Первым педагогическим условием выступает *создание адаптивной методики* с учетом нюансов фонетики китайского языка и традиционных представлений о вокальном звуке в китайской музыкальной культуре. Как отмечают исследователи, фонетическая система китайского языка, основанная на тональности, существенно отличается от интонационной природы русского языка, что создает значительные трудности в работе над дикцией и фразировкой [11, с.33-34]. Кроме того, у многих китайских обучающихся сформирован иной эталон вокального звучания (более открытый, «горловой»), что требует постепенного «переучивания» с опорой на уже имеющиеся у студента представления о красивом звуке [20, с.177].

Подчеркнем то, что адаптивная методика предполагает не отказ от китайского

вокального опыта, а его переосмысление и обогащение принципами русской вокальной школы.

Вторым педагогическим условием является *формирование билингвальной образовательной среды*, включающей разработку учебных материалов по специализированной вокальной терминологии. Языковой барьер остается одной из главных проблем в обучении китайских студентов. Особенно остро это проявляется на индивидуальных занятиях в вокальных классах, где точное понимание инструкций педагога, касающихся дыхания, резонаторов, позиции, имеет решающее значение для формирования правильных навыков [5].

Третьим педагогическим условием выступает *создание экспериментальной программы «Традиции российской вокальной педагогики»* как эффективного фактора совершенствования процесса обучения китайских студентов-вокалистов [8]. Данная программа может быть реализована в формате спецкурса, факультатива или цикла мастер-классов, в рамках которых студенты из КНР получают систематизированное представление об истории и принципах русской вокальной школы, знакомятся с образцами исполнительской интерпретации хрестоматийных произведений русского вокального искусства, а также осваивают методические подходы, характерные для российской педагогики. Целенаправленное введение такого курса позволяет компенсировать недостаток культурно-исторических знаний и формирует у студентов осознанное отношение к изучаемому репертуару.

Четвертым педагогическим условием *является создание благоприятной психологической атмосферы* для поддержки китайских студентов в их стремлении к овладению российскими вокальными традициями и поощрение их творческой инициативы. Исследования показывают, что многие китайские студенты испытывают психологический дискомфорт в новой образовательной среде, связанный не только с языковыми, но и с культурными различиями [16]. Склонность держаться вместе, общаться преимущественно на родном языке, избегать инициативы из страха ошибиться – всё это замедляет процесс интеграции и, как следствие, профессионального развития. Создание доверительной атмосферы на занятиях, поддержка творческих инициатив, поощрение самостоятельности в интерпретации, а также организация совместных проектов с русскими студентами способствуют преодолению психологических барьеров и формированию устойчивой мотивации к освоению традиций русской школы.

Таким образом, предложенный комплекс педагогических условий охватывает методический, лингводидактический, содержательный и психологический аспекты обучения и позволяет системно подойти к решению проблемы адаптации китайских студентов к традициям русской вокальной школы.

На основе обозначенных педагогических условий нами были предложены конкретные методы и способы их практической реализации, нацеленные на преодоление трудностей, возникающих у китайских студентов в процессе освоения традиций русской вокальной школы.

1. Адаптация методики работы над вокальным произведением с учетом фонетических особенностей. Одним из ключевых способов преодоления лингвистических барьеров является внедрение в учебный процесс комплекса фонетических упражнений, ориентированных на постановку артикуляционного аппарата для русской речи. К таким упражнениям относятся:

- *Сравнительный анализ фонетических систем*: демонстрация различий между тональной системой китайского языка и интонационной природой русского, что помогает студенту осознать природу возникающих трудностей.
- *Работа с дикционными комплексами*: использование скороговорок, пословиц и

стихотворных текстов, направленных на отработку трудных звуков (особенно [р], [л], шипящих и мягких согласных, отсутствующих в китайском языке).

- *Фонетическая «распевка»*: включение на начальном этапе урока упражнений, где вокальная техника осваивается на материале отдельных звуков и слогов, близких по артикуляции к русской речи.
- *Метод «проговаривания»*: предварительное выразительное чтение текста произведения с разбором смысловых ударений и цезур перед началом вокальной работы.

Кроме того, важным способом является постепенное формирование у студентов нового эталона вокального звучания. Как показывает практика, эффективным оказывается обращение к китайской народной песне как к переходному материалу: студент исполняет знакомую мелодию, но с использованием принципов русской школы, после чего переносит эти ощущения на русский репертуар [17, с. 180-181].

2. Создание билингвальной образовательной среды. Для преодоления языкового барьера и обеспечения точного понимания инструкций педагога предлагается следующий комплекс мер:

- *Разработка двуязычного глоссария*: создание словаря вокальной терминологии («дыхание», «опора», «резонатор», «атака звука», «позиция», «кантилена» и др.) с параллельным переводом на китайский язык и аудио-сопровождением для правильного произношения.
- *Адаптация учебных материалов*: подготовка методических пособий, нотных сборников и комментариев к произведениям на двух языках, что позволяет студенту самостоятельно работать с текстом и глубже понимать художественный замысел.
- *Постепенное погружение в профессиональную русскоязычную среду*: на начальном этапе допустимо использование китайского языка для объяснения сложных технических понятий, с последующим планомерным переходом к русскому языку как основному языку обучения.
- *Ведение студентом терминологического дневника*: фиксация новых терминов и их значений с последующим использованием в устной речи.

3. Реализация программы «Традиции российской вокальной педагогики». Целенаправленное освоение культурно-исторического контекста осуществляется через внедрение специализированного курса, который может быть внедрен в формате:

- *Лекционных занятий*: знакомство с историей русской вокальной школы, биографиями выдающихся педагогов и исполнителей (М.И. Глинка, А.С. Даргомыжский, Ф.И. Шаляпин, Л.В. Собинов, К.С. Станиславский и др.), анализ их педагогических принципов.
- *Практических семинаров*: просмотр и анализ видеозаписей эталонных исполнений русского вокального репертуара, разбор интерпретаций, обсуждение стилистических особенностей.
- *Мастер-классов*: приглашение ведущих педагогов и концертмейстеров для демонстрации методических подходов к работе над произведениями русских композиторов.
- *Интеграции в индивидуальные занятия*: при разборе каждого нового произведения студент получает задание подготовить краткий историко-культурный комментарий, включающий в себя эпоху создания, сюжет, поэтический источник, особенности интерпретации.

4. Психолого-педагогическая поддержка и стимулирование творческой инициативы. Преодоление психологических барьеров и создание мотивации к освоению русских вокальных традиций обеспечивается следующими способами:

- *Индивидуализация репертуарного плана*: на начальном этапе включение произведений, доступных в техническом отношении, но позволяющих сосредоточиться на

художественной выразительности и преодолении языковых трудностей. Постепенное усложнение репертуара с учетом успехов студента.

- *Создание «ситуации успеха»*: регулярное поощрение даже небольших достижений, акцент на положительной динамике, публичное признание успехов (внутри класса, на кафедральных прослушиваниях).
- *Поощрение творческой самостоятельности*: предоставление студенту права выбора произведений (в рамках предложенной тематики), поощрение собственных интерпретаторских решений, обсуждение различных вариантов исполнения.
- *Организация совместных проектов*: включение китайских студентов в ансамбли с русскими учащимися, совместные концерты, посещение театров и концертов, неформальное общение, способствующее естественному погружению в языковую и культурную среду.
- *Регулярная обратная связь*: проведение бесед с студентами о трудностях, с которыми они сталкиваются, корректировка методов работы с учетом их индивидуальных особенностей и эмоционального состояния.

Предложенные способы не являются изолированными - их эффективность значительно возрастает, когда они будут продуктивно внедряться в образовательную среду обучения китайских студентов. Взаимосвязь методической адаптации, лингводидактической поддержки, культурологического просвещения и психологического сопровождения позволяет создать целостное образовательное пространство, в котором китайские обучающиеся не только осваивают вокальную технику и исполнительский репертуар, а также постепенно вживаются в традиции русской вокальной школы, становясь носителем ее принципов и ценностей.

Таким образом, проведённое исследование позволило выявить и теоретически обозначить ключевые вехи русской вокальной школы (примат художественного образа, кантилена, внимание к слову, фундаментальность музыкально-теоретического образования), на основе которых нами был определен комплекс педагогических условий.

Разработанные педагогические условия обеспечивают эффективное освоение традиций русской вокальной школы студентами из КНР. К числу таких условий относятся: создание адаптивной методики с учетом фонетических особенностей китайского языка и традиционных представлений о вокальном звуке; формирование билингвальной образовательной среды; внедрение программы «Традиции российской вокальной педагогики»; создание благоприятной психологической атмосферы и стимулирование творческой инициативы. Для практической реализации данных условий предложены конкретные способы, охватывающие методический, лингводидактический, содержательный и психологический аспекты обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хэ Чан, У Чуньлинь, Ясинских Л.В. Культурологический подход в вокальной подготовке китайских студентов в музыкальных вузах России // Педагогическое образование в России. 2024. № 6. С. 232–239.
2. Го ХуаГэ. Методические аспекты преодоления культурно-лингвистических барьеров в интерпретации русского вокального репертуара студентами китайских музыкальных вузов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 11-2. – С. 50-53.
3. Ма Хайсинь. Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 3. С. 154–164.

4. Пиджоян Л.А. Специфика профессиональной подготовки обучающихся из Китая в условиях российских вузов (на примере магистратуры) // Editorum. 2024. С. 151–156.
5. Если звезды зажигаются, значит, это нужно Поднебесной: обсуждаем музыкальное образование китайцев в России на примере Гнесинской академии // Музыкальная жизнь. 2025. 16 мая.
6. Гаффаров К.Р. История и современность русской школы вокала: преемственность поколений и инновации // Вестник науки. 2025. №10 (91). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-i-sovremennost-russkoy-shkoly-vokala-preemstvennost-pokoleniy-i-innovatsii (дата обращения: 06.05.2026).
7. Ма Ао Сущность феномена «русская вокальная школа» // Преподаватель XXI век. 2025. №1-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-fenomena-russkaya-vokalnaya-shkola (дата обращения: 06.05.2026).
8. Богуславская Т.Н., Богуславский М.В., Косовцов Н.Е. Развитие педагогических традиций и методик формирования русской классической вокальной школы в XVIII-XIX вв. // Гуманитарные исследования Центральной России. 2019. №2 (11). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-pedagogicheskih-traditsii-i-metodik-formirovaniya-russkoi-klassicheskoi-vokalnoi-shkoly-v-xviii-xix-vv (дата обращения: 06.05.2026).
9. Никольская-Береговская К.Ф. Русская вокально-хоровая школа: от древности до XXI века: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 192 с.
10. Ма Ао. Сущность феномена «русская вокальная школа» // Преподаватель XXI век. 2025. №1-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-fenomena-russkaya-vokalnaya-shkola (дата обращения: 06.05.2026).
11. Кизин М.М. Древнерусские вокальные традиции // Вестник ЧелГУ. 2009. №43. С. 163-166.
12. Чжоу Юйхан традиции русской классической школы пения в современной вокальной педагогике// Педагогический научный журнал, 2024. Том 7. № 5. – С. 126 – 131.
13. Шаляпин Ф.И. Маска и душа: Мои сорок лет на театрах. Париж, 1932.
14. Сабитова Л.А., Фаттахова Л.Р. Кантилена в певческой практике хоровых коллективов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 67. С. 130–134.
15. Даргомыжский А.С. Автобиография – Письма – Воспоминания современников / ред. и примеч. Н. Финдейзена. Петербург: Гос. изд-во, 1921. 182 с.
16. Русский язык как иностранный (на уровне А1) // Научное обозрение. Педагогические науки. 2024. № 5. С. 30–34.
17. Шебанова Е.И. Основные принципы формирования фонологической компетенции китайских студентов на практических занятиях по вокалу // Наука. Искусство. Культура. 2014. №3. С. 175-188.
18. Дунай И.В. Важные аспекты работы над классическим вокалом: методическое пособие. – Донской, 2019. – 14 с. URL: https://politehdon.ru/content/svedeniya-ob-obrazovatelnoj-organizaczii/rukovodstvo.-pedagogicheskij-sostav/spisok-rukovodstva-i-pedsostava/dunaj-irina-valentinovna.html?ysclid=mnhm1ctajf781784202 (дата обращения:02.04.2026).
19. Косовцов, Н.Е. Педагогические традиции и методики русской классической вокальной школы XVIII - XIX вв.: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Косовцов Николай Евгеньевич; [Место защиты: Ин-т стратегии развития образования РАО]. — Москва, 2018. – 38 с.
20. Цзян Цзяхун. Культурно-языковая адаптация китайских студентов в российских вузах // Научный аспект. 2024. № 5. С. 6440-6445. URL: https://na-journal.ru/5-2024-

pedagogika/11276-kulturno-yazykovaya-adaptaciya-kitaiskih-studentov-v-rossiiskih-vuzah

21. Чжан Цзышу. Научно-методические основы обучения студентов китайским народным песням в контексте традиционной культуры // Преподаватель XXI век. 2023. №2-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskie-osnovy-obucheniya-studentov-kitayskim-narodnym-pesnyam-v-kontekste-traditsionnoy-kultury (дата обращения: 06.05.2026).

Ли Цзякан
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 915308898@qq.com
Научный руководитель - доктор философских наук,
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
С. В. Герасимов

Li Jiakan
is a graduate student of the Department of Music Education and Training
The Herzen State Pedagogical University
Scientific supervisor - Doctor of Philosophy,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Musical Education and Training
The Herzen State Pedagogical University
S. V. Gerasimov

СТРАТЕГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ПЕДАГОГ – УЧЕНИК – РОДИТЕЛИ» В МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ КНР

Аннотация. Статья посвящена анализу структуры трёхстороннего взаимодействия в системе «педагог – ученик – родители» в музыкальных школах Китайской Народной Республики. Исследование направлено на выявление институциональных, культурных и методических противоречий, которые препятствуют функциональности данной модели в условиях китайской образовательной системы. Методологическую основу составил систематический анализ научной литературы за период с 2020 по 2025 год, включающей труды китайских, российских и международных авторов. Теоретический аппарат исследования объединяет операционно-деятельностную модель Шишкова, теорию самодетерминации, фреймворк родительской вовлечённости Эпштейна и институциональный анализ музыкального образования КНР. Сравнительный подход позволил соотнести китайский педагогический контекст с российскими моделями взаимодействия школы и семьи. В результате исследования установлено, что проблемы в триаде носят структурный, а не ситуативный характер: низкий институциональный статус учителя музыки ограничивает его партнёрские возможности, конфуцианская иерархия авторитетов подменяет содержательный диалог формальным согласием, а родительская вовлечённость последовательно снижается по мере взросления ребёнка, переходя от проактивного стиля к пассивности или избеганию. Разрыв между домашней музыкальной практикой и школьной педагогикой фиксируется как системный, тогда как просвещение родителей реализуется фрагментарно вопреки декларируемым целям. Сделан вывод о том, что эффективность стратегий взаимодействия в китайских музыкальных школах не может быть достигнута исключительно методическими средствами и требует институциональной поддержки учителя, систематического просвещения родителей и согласования целей на уровне школьной политики. Коллективные формы музицирования, прежде всего хоровое пение и ансамблевая работа, обозначены как наиболее перспективное пространство, в котором трёхсторонняя модель приобретает практическую функциональность.

Ключевые слова: музыкальное образование КНР, трёхстороннее взаимодействие, педагог – ученик – родители, родительская вовлечённость, конфуцианская традиция, институциональный статус учителя музыки, операционно-деятельностная модель, самодетерминация, музыкальное воспитание, коллективное музицирование.

TEACHER-STUDENT-PARENT INTERACTION STRATEGIES IN MUSIC SCHOOLS IN CHINA

Abstract. This article analyzes the structure of tripartite interactions within the teacher-student-parent system in music schools in the People's Republic of China. The study aims to identify the institutional, cultural, and methodological contradictions that hinder the functionality of this model within the Chinese educational system. The methodological framework consists of a systematic analysis of scientific literature from 2020 to 2025, including works by Chinese, Russian, and international authors. The theoretical framework of the study integrates Shishkov's operational-activity model, self-determination theory, Epstein's parental involvement framework, and an institutional analysis of music education in China. A comparative approach allowed us to compare the Chinese pedagogical context with Russian models of school-family interaction. The study found that the problems in the triad are structural rather than situational: the music teacher's low institutional status limits their partnership opportunities, the Confucian hierarchy of authority replaces meaningful dialogue with formal agreement, and parental involvement steadily declines as the child matures, shifting from a proactive style to passivity or avoidance. The gap between home music practice and school pedagogy is identified as systemic, while parental education is implemented fragmentedly, contrary to the stated goals. It is concluded that the effectiveness of interaction strategies in Chinese music schools cannot be achieved solely through methodological means and requires institutional support for the teacher, systematic parental education, and goal alignment at the school policy level. Collective forms of music-making, primarily choral singing and ensemble work, are identified as the most promising space in which the tripartite model acquires practical functionality.

Keywords: music education in China, three-way interaction, teacher-student-parents, parental involvement, Confucian tradition, institutional status of music teacher, operational-activity model, self-determination, music education, collective music-making.

Введение

Музыкальное образование в КНР существует в условиях институционального напряжения. Государственные цели задают высокие ориентиры. Реальная педагогическая практика им не соответствует. Это расхождение не случайно и не устранимо методическими поправками. Оно встроено в структуру системы. Конфуцианская традиция подчиняет эстетическое нравственному. Музыка в этой логике служит воспитанию, а не художественному переживанию. Государственные документы КНР закрепляют данную позицию на доктринальном уровне. Учителя воспроизводят её в повседневной практике. Эстетическое измерение урока вытесняется на периферию.

Трёхстороннее взаимодействие в системе «педагог – ученик – родители» при таких условиях деформируется. Родительская вовлечённость неоднородна. Педагог лишён достаточного институционального веса. Ученик оказывается между конкурирующими требованиями семьи и школы. Согласование этих позиций не обеспечено ни методически, ни организационно.

Данная статья анализирует структуру этого взаимодействия. Задача состоит в выявлении противоречий, которые препятствуют функциональности трёхсторонней модели. Материал охватывает как теоретические модели, так и эмпирические данные по китайским школам.

Методы и методология исследования

Исследование построено на систематическом анализе научной литературы. Отбор источников ограничен периодом с 2020 по 2025 год. В корпус вошли работы китайских, российских и международных авторов. Критерий отбора — прямая содержательная связь с триадой «педагог – ученик – родители». Теоретическую основу исследования составляют три концептуальных блока. Первый связан с институциональным анализом музыкального образования КНР. Второй опирается на операционно-деятельностную модель Шишкова. Третий включает психологические теории родительской вовлечённости. Теория самодетерминации и фреймворк Эпштейна применены для интерпретации мотивационных данных.

Сравнительный анализ позволил соотнести китайский контекст с российскими педагогическими моделями. Модель Шишкова и подход Исмагиловой рассматривались как концептуальные инструменты. Их применимость к китайским условиям проверялась через сопоставление с данными по КНР.

Результаты и обсуждение

Система музыкального образования КНР формировалась под влиянием конфуцианской традиции. Эта традиция подчиняет эстетическое нравственному воспитанию. Государственные документы КНР закрепляют данную логику на уровне официальной доктрины. Гу Ифань рассматривает музыкальное образование как инструмент формирования нравственно здоровой личности. При этом социальные функции музыки ставятся наравне с личностными. Речь идёт о развитии эмоционального интеллекта, памяти, воображения и эстетической оценки действительности [1]. Подобная двойственность целевых ориентиров порождает устойчивое противоречие в педагогической практике. Учителя нередко трактуют музыкальное воспитание как идеологическую функцию.

Проблемы с преподаванием музыки в школе связаны не только с отдельными учителями. Х. Фэн с соавторами отмечают, что это системная ошибка. Руководство школ недооценивает музыку как важный предмет изучения. В школах не хватает педагогов. Из-за отсутствия регламентов учителя музыки становятся уязвимыми [4]. Все это делает невозможным общаться с родителями и строить с ними совместную работу. Д.А. Шишков отмечает, что для нормального обучения педагог и родители должны быть партнерами [8].

Трёхсторонняя модель «педагог – ученик – родители» предполагает управляемую последовательность шагов. Первый шаг — индивидуальная беседа педагога с родителем. Стиль этой беседы определяется по классификации К. Левина. Второй шаг — реакция родителя: согласие или оспаривание предложенных мер. При согласии возможны два исхода. Либо поведение ученика корректируется, и цель достигнута. Либо педагог возвращается к исходной точке и повторяет цикл [7]. Алгоритм Д.А. Шишкова формализует взаимодействие и делает педагогические реакции предсказуемыми. Однако в контексте китайских музыкальных школ эта модель требует содержательной адаптации. Конфуцианская иерархия авторитетов влияет на характер родительской реакции. Родители склонны принимать позицию педагога без критического осмысления.

Родительская вовлечённость в музыкальное образование детей в КНР неоднородна по характеру и интенсивности. C. Cui провёл валидацию шкалы Parents' Level of Action на выборке из 894 родителей в 20 провинциях Китая. По результатам конфирматорного факторного анализа выявлены три уровня родительских действий. Проактивный уровень предполагает регулярное общение с ребёнком, сопровождение на занятия и обеспечение учебных ресурсов. Пассивный уровень характеризуется ситуативным участием без инициативы. Избегание означает устранение от участия в музыкальном обучении. Большинство родителей в выборке демонстрировали проактивный стиль. Однако с увеличением возраста ребёнка — особенно после десяти лет – уровень вовлечённости

снижается. Намерение самого ребёнка продолжать музыкальные занятия является доминирующим фактором при принятии родителями решений [8].

Данные Х. Сяо и К.А. Джамалудина дополняют эту картину теоретически. Авторы опираются на пересечение теории самодетерминации и фреймворка Эпштейна. Родительская вовлечённость формирует три компонента мотивации ребёнка: автономию, компетентность и причастность. Эмоциональное поощрение выделяется как ключевой фактор. Ориентированная на экзамены образовательная политика КНР создаёт системное давление на семью. Традиционные конфуцианские ценности усиливают тенденцию к избыточному родительскому контролю [9]. При этом избыточный контроль снижает внутреннюю мотивацию ребёнка. Это противоречие не разрешено на уровне официальных методических рекомендаций.

Семья в китайской традиции выступает первичной средой музыкального воспитания. Цзо Цин констатирует: приобщение детей к музыке начинается именно в семье, задолго до поступления в музыкальную школу. Автор выделяет конкретные формы домашнего музицирования. Совместное пение, игра на инструментах, домашние музыкальные праздники, посещение концертов – всё это формирует устойчивую музыкальную среду [4]. Дети, выросшие в семьях с музыкальными традициями, демонстрируют более чистую интонацию и лучшую адаптацию к школьным занятиям. Они активнее откликаются на музыкальные образы в рисунках и движении. Философская основа этой традиции восходит к Конфуцию, Лао Цзы и Мо Цзы. Семья, объединённая музыкой, рассматривается как опора государства.

Между семейной музыкальной средой и школьной педагогикой существует разрыв. Гу Ифань фиксирует типичную ошибку родителей. Они выбирают репертуар для прослушивания по личным предпочтениям. Развивающий потенциал произведений при этом не учитывается. Система раннего музыкального образования КНР предполагает педагогическое просвещение родителей [1]. Но на практике это просвещение остаётся фрагментарным. М. Исмагилова описывает взаимодействие педагога с родителями как доверительное партнёрство. Принцип преемственности между школой и семьёй является у неё ключевым. Психолого-педагогическое просвещение родителей выделяется как самостоятельный подход в работе со школьной семьёй [2].

Трансформация педагогической роли учителя музыки связана с интеграцией новых методических подходов. Цинь Сяо в соавторстве с М.М. Заббаровой обосновывает необходимость включения российских образовательных технологий в китайские школы. Авторы выделяют пять направлений интеграции. Среди них – музыкально-теоретическая подготовка, вокально-хоровое искусство и полихудожественный подход. Роль учителя трансформируется от трансляции академических норм к развитию творческого мышления. Апробация методик проводится в школах Пекина и Шанхая. Оценка результатов включает как количественные показатели – точность интонирования, – так и качественные – эмоциональная отзывчивость [5].

Хоровое пение занимает особое место в трёхстороннем взаимодействии. Ван Даньни указывает, что китайская музыкальная культура наиболее богата именно хоровыми традициями. До 1980-х годов обучение охватывало преимущественно хоровое исполнение и дирижирование. Хоровое пение как коллективная форма музицирования формирует навыки сотрудничества [1]. Чэнь Мяо выделяет коллективное музицирование как стратегию развития компетенций взаимодействия. Совместное пение, ансамблевая игра и групповые формы работы создают контекст, в котором педагог, ученик и родитель получают общую точку соприкосновения [6]. Именно в этом пространстве трёхсторонняя модель становится функциональной.

Структурные противоречия в стратегиях взаимодействия «педагог – ученик – родители» в музыкальных школах КНР представлены в таблице 1.

Таблица 1. Структурные противоречия в стратегиях взаимодействия «педагог – ученик – родители» в музыкальных школах КНР

Компонент триады	**Выявленные характеристики / Роль в системе**	**Ключевые противоречия и проблемы**
Педагог (учитель музыки)	Транслятор государственной доктрины, сочетающей эстетическое и нравственное воспитание. Участник операционно-деятельностной модели партнёрства.	1. Низкий институциональный статус: Недостаточный вес для выстраивания равноправного партнёрства с родителями и администрацией. Некомплектность кадров, отсутствие управленческих регламентов. 2. Ролевая деформация: Вынужден смещать акцент с эстетического переживания на идеологическую/воспитательную функцию.
Ученик	Объект воспитания и субъект музыкального развития. Находится в точке пересечения требований семьи и школы.	Снижение внутренней мотивации: Избыточный родительский контроль (обусловленный конфуцианскими ценностями и экзаменационной политикой) подавляет автономию, компетентность и причастность.
Родители	Первичная среда музыкального воспитания (до школы). Носитель проактивного, пассивного или избегающего стиля вовлечённости.	1. Неоднородность и спад вовлечённости: Переход от проактивного стиля к пассивности/избеганию после 10 лет. Решения принимаются на основе намерений ребёнка, что не учтено методически. 2. Формальное согласие вместо диалога: Конфуцианская иерархия подменяет партнёрство формальным согласием. 3. Разрыв сред: Несоответствие домашнего репертуара задачам школьной педагогики.

Компонент триады	Выявленные характеристики / Роль в системе	Ключевые противоречия и проблемы
Система в целом (Триада)	Модель взаимодействия, деформированная внешними факторами.	1. Структурный характер проблем: Противоречия встроены в систему и не устраняются точечными методическими правками. 2. Несогласованность целей: Разрыв между государственной доктриной и институциональной реальностью.
Зона функциональности (Перспектива)	Коллективные формы музицирования (хор, ансамбль).	Точка соприкосновения: В коллективных формах создаётся контекст для практического, а не формального взаимодействия педагога, ученика и родителя.

Совокупность рассмотренных данных позволяет выявить структурные противоречия системы. Государственная доктрина задаёт высокие цели музыкального образования. Институциональная реальность снижает возможности их достижения. Родительская вовлечённость варьируется от проактивности до избегания. Педагог оказывается в точке пересечения этих противоречий. Для эффективного взаимодействия «педагог – ученик – родители» недостаточно качественных методов обучения. Необходимо чтоб школа поддерживала учителя, а родители понимали необходимость участия в процессе.

Проведённое исследование показывает, что в Китае существует разрыв между декларируемой важностью музыкального образования и реальным положением дел. Школьное руководство зачастую недооценивает музыку как учебный предмет. Модель родительского участия также. В большинстве случаев родители перестают активно вовлекаться в учебный процесс после достижения ребенком 10 лет. Они поддерживают продолжение обучения только при условии, что инициатива исходит от самого ребенка.

На сегодняшний день музыка в школе и домашние занятия никак не связаны между собой. Хотя в образовательных программах декларируется необходимость работы с родителями, на практике это происходит не всегда. Отсутствуют четкие правила и механизмы, которые связывали бы семью и школу. Единственной эффективной точкой становятся коллективные занятия музыкой (например, оркестр или хор). Они по-настоящему объединяют всех участников образовательного процесса.

Выводы

Анализ показывает, что проблемы взаимодействия между учителями, учениками и родителями в китайской системе музыкального образования носят скорее структурный характер. Их основная причина заключается в недостаточном институциональном влиянии учителей музыки, что обусловлено низким уровнем уважения к предмету со стороны школьной администрации. Это значительно ограничивает педагогические возможности для построения партнерства с семьями.

Исследование показало, что вовлеченность родителей зависит от возраста ребенка. Эта динамика, которая становится решающим фактором в решениях родителей, не учитывается в существующих методических рекомендациях. Ситуация усугубляется тем,

что привычка родителей безоговорочно принимать позицию учителя заменяет подлинное партнерство формальным соглашением.

Основная проблема заключается в системном несоответствии между музыкальной средой семьи до начала обучения в школе и реальной практикой преподавания в школах. В условиях, когда музыкальное образование, даваемое родителями, остается разрозненным, а единая система «семья-школа» не выстроена, особую роль приобретает поиск коллективных форм. Именно в контексте коллективного творчества трехчастная модель взаимодействия раскрывает свою практическую функциональность и, следовательно, является перспективной для дальнейшего методического развития. Эффективность стратегий взаимодействия в китайских музыкальных школах требует поддержки учителей, систематического обучения родителей и согласования образовательных целей со школьной политикой. Без реализации этих условий любая теоретическая модель взаимодействия неизбежно остается формальной схемой без практического содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Даньни. Социокультурное образовательное пространство хорового воспитания в Китае: контекст // THEORIA: педагогика, экономика, право. – 2022. – № 4.
2. Гу Ифань. Система музыкального образования современного Китая: функции в развитии личности и общества // Kant. – 2020. – № 1 (34). – С. 214–220.
3. Исмагилова, М.В. Становление личности музыканта и стратегия взаимодействия преподавателя школы искусств с родителями учащихся / М.В. Исмагилова // Мир культуры: искусство, наука, образование: сборник научных статей. – Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского, 2023. – С. 384–388.
4. Хуан Фэн, Го Цзинюй, Чжан Сюэ. Музыкальная педагогика и музыкальное образование в современном Китае: основные характеристики // Знание. Понимание. Умение. – 2023. – № 2. – С. 254–262.
5. Цзо Ц. Музыкальное воспитание детей в китайской семье: сборник трудов конференции. // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 17 нояб. 2021 г.) / редкол.: Н. А. Степанова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 232-236.
6. Цинь Сяо, Заббарова М.М. Моделирование интеграции российских музыкально-образовательных методик учителем музыки в среднее школьное образование Китая // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 3. – С. 359–367.
7. Чэнь Мяо. Современные формы и методы музыкально-эстетического воспитания младших школьников в Китае // Учёные записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2025. – № 1 (73). – С. 1–7.
8. Шишков, Д.А. Модель педагогического взаимодействия «Педагог – родитель – ученик» в образовательном процессе / Д.А. Шишков // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2025. – Т. 20, № 2. – С. 446–452.
9. Cui C. Measuring parental involvement as parental actions in children's private music lessons in China // Frontiers in Psychology. – 2023. – Vol. 13. – Art. 1061765. – Pp. 1–14.
10. Xie X., Jamaludin K.A. Literature review: the impact of parental involvement on students' learning motivation in primary school music education in China // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. – 2025. – Vol. 14, Issue 3. – Pp. 269–286.

11. Бао, Н. Вокальный коучинг как инновационная технология обучения студентов-музыкантов в университетах КНР / Н. Бао, Е.Н. Яковлева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 4(60). – С. 208-216.
12. Яковлева, Е.Н. Концепция просветительства и музыкальное образование / Е.Н. Яковлева, Г.П. Овсянкина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 1(53). – С. 193-197.

Лю Сияо
аспирант кафедры теории и истории искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: liu.xiyao@rambler.ru

Liu Xiyao
postgraduate student of the Department of Theory and History of Arts
Moscow Pedagogical State University

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ КНР СПОСОБНОСТИ К ВОПЛОЩЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассмотрен феномен эмоционального содержания, сформулированы научно-обоснованные подходы к формированию у студентов-пианистов КНР способности к воплощению эмоционального содержания произведений. Так же выявлены организационно-педагогические условия успешного формирования способности. В результате исследования установлено, что способность к воплощению эмоционального содержания музыки заключается в умении распознавать характер звучания и эмоции, передаваемые в произведении в их изменении и развитии, испытывать чувства при восприятии образа и формировать субъективное отношение к нему, а также выражать эмоции и переживания в своей игре на инструменте с помощью средств музыкально-исполнительской выразительности. Наиболее эффективными педагогическими подходами к формированию способности к воплощению эмоционального содержания музыки у студентов из КНР являются индивидуально-личностный, проблемно-творческий и практико-ориентированный, специальные методы развития эмоциональности (самоанализ, исследование прошлого, чтение эмоциональной литературы и освоение эмоциональных видов искусства, развитие самосознания, воображения, внимания, участие в эмоциональных событиях, беседах, дискуссиях, выполнение упражнений на развитие эмпатии), а также психологические и актерские тренинги.

Ключевые слова: эмоциональное содержание, эмоциональный интеллект, игра на фортепиано, педагогический подход, обучающиеся КНР, психологический тренинг, актерский тренинг.

PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF THE ABILITY OF CHINESE PIANO STUDENTS TO EMBODY THE EMOTIONAL CONTENT OF WORKS

Abstract. Article’s author examines the phenomenon of emotional content, formulates scientifically based approaches to the formation of the ability of Chinese piano students to embody the emotional content of works. The organizational and pedagogical conditions for the successful formation of ability were also revealed. As a result of the study, it was established that the ability to embody the emotional content of music lies in the ability to recognize the character of music and emotions in their change and development in the work, to experience feelings when perceiving the image and form a subjective attitude towards it, as well as to express emotions and experiences in their playing the instrument using means of musical and performing expressiveness. The most effective pedagogical approaches to the formation of the ability to embody the emotional content of music among students from the PRC are individual-personal, problem-creative and practical-oriented, special methods for the emotionality’s development (introspection, research of the past, reading emotional literature and mastering emotional arts, developing self-awareness,

imagination, attention, participation in emotional events, conversations, discussions, exercises for the development of empathy), as well as psychological and acting trainings.

Keywords: emotional content, emotional intelligence, piano playing, pedagogical approach, PRC students, psychological training, acting training.

Введение в проблему

В теории и практике фортепианной педагогики проблемы воплощения исполнителями эмоционального содержания произведений и формирования навыков и способностей выразительной игры на инструменте у студентов из КНР в целом представляются не решенными. Эмоциональное содержание музыки изучено в музыкознании и культурологии, однако в фортепианной педагогике остается «белым пятном», что и обусловливает актуальность данного исследования. Пианисту как исполнителю необходимы навыки распознавания музыкальных эмоций и понимания эмоционального содержания произведения, владение способами его воплощения в процессе игры на инструменте.

Однако в высших учебных заведениях формированию у студентов способности к воплощению эмоционального содержания музыки в процессе обучения игре на фортепиано уделяется недостаточно внимания. Еще большую проблему представляет развитие навыков эмоционально-выразительной игры на фортепиано у студентов из КНР при условии сдержанности эмоциональных проявлений как психологической особенности китайского этноса. В связи с этим целью исследования стало теоретическое обоснование эффективности применения педагогических подходов к формированию у студентов КНР способности к воплощению эмоционального содержания музыки в процессе обучения игре на фортепиано.

Краткий обзор исследований

При проведении исследования были изучены работы, посвященные психологии эмоций [1; 2], специфике музыкальных эмоций музыкальных эмоций [3; 4; 5], методические рекомендации по развитию эмоционально-выразительного исполнения музыки [6; 7; 8; 9].

Эмпирические исследования позволили выявить эмоции, которые могут быть выражены в музыке, и элементы музыкального языка, способствующие их воплощению в процессе пения или игры на инструменте [4; 10]. В. Н. Холопова в своем учебном пособии «Методика анализа музыкальных эмоций» описывает панораму эмоций, неотделимых от природы музыкального искусства, включая базовые (радость, печаль, страх, гнев), миметические и энергетические, однородные и смешанные эмоции, специального и неспециального музыкального содержания, моно- и полиаффектность, моделирование жизненных эмоций, эмоциональные процессы и эмоциональные формы [10].

В науке сложились две точки зрения на то, как слушатели распознают эмоции в музыке: когнитивисты утверждают, что музыка просто изображает эмоции, но не позволяет слушателям испытать их [2]; эмотивисты же настаивают на том, что музыка вызывает у слушателя реальные психофизиологические реакции [1]. По мнению ученых, характер восприятия эмоций имеет национально-культурную специфику и у разных народов неодинаков. Однако достаточно близко восприятие базовых эмоций, поскольку музыка непосредственно передает эмоциональные состояния, присущие людям разных национальностей, вызывая определенные психофизиологические реакции.

В китайской музыковедческой и педагогической литературе понятию «эмоционального содержания» соответствуют «художественные характеристики» и «эмоциональный подтекст» [11, с. 139], «эмоциональная окраска» [12, с. 142], «эмоциональный стиль» [13, с. 68] и «эмоциональная выразительность» [14, с. 160] музыкальных произведений, которые анализируются с точки зрения «содержания,

передаваемого посредством конкретных образов» [11, с. 140]. В китайской фортепианной педагогике эмоциональной выразительности исполнения придается большое значение и уделяется внимание на индивидуальных занятиях игрой на инструменте. При этом в научно-методической литературе фигурируют понятия «эмоциональной выразительности», «эмоциональной атмосферы», «эмоционального стиля» и даже «эмоционального контекста» сочинения. Конкретные же методы и технологии развития навыков распознавания музыкальных эмоций и воплощения эмоционального содержания не рассматриваются.

Методы

Исследование проводилось на основе методов сравнительного анализа и обобщения психологической, музыковедческой, педагогической и методической литературы, концепций и взглядов на эмоциональное содержание музыки, способов и методов его воплощения в процессе игры, моделирование учебно-творческого и исполнительского процесса.

Результаты и их обсуждение

Содержанием музыкальных произведений являются чувства и настроения, присущие художественным образам, которые воплощаются путем передачи различных эмоциональных состояний, настроений, ощущений в их формировании и развитии, изменении и взаимодействии с помощью музыкального языка и средств выразительности. Эмоциональное содержание музыки воплощается через обобщение настроений, переживаний, чувств художественных образов, эстетических и этических идей искусства, авторских концепций. Музыка передает множество различных эмоций, включая естественные, природные, эмоции окружающего мира, характерные для других видов искусства, а также специфически музыкальные эмоции. эмоции с их позитивным музыкально-психологическим воздействием становятся специальным содержанием музыки, которое воплощает исполнитель

Способность распознавать эмоции, выраженные в музыке, формируется в раннем детстве и развивается по мере взросления, подвергаясь при этом влиянию культуры, национальных традиций, социального и эстетического опыта человека. Музыканту-исполнителю, в том числе пианисту, необходимы навыки распознавания эмоций, понимания эмоционального содержания произведения и владение способами его воплощения в процессе игры на инструменте.

Современные психолого-педагогические подходы к формированию способности к воплощению эмоционального содержания включают в себя комплекс технологий, методов и приемов, форм обучения из областей психологии, музыкальной педагогики и искусствознания, направленных на развитие эмоциональной сферы, отзывчивости и интеллекта личности, навыков слухового анализа и музыкального мышления, навыков целостного анализа произведения.

Психологические подходы к развитию эмоциональной сферы личности в зависимости от разных аспектов данного процесса делятся на когнитивный, мотивационный и социально-культурный. Каждый из них подразумевает определенные методы и формы работы с индивидом, упражнения и тренинги, выполняемые человеком для достижения указанных выше целей [15; 16]. В психологии так же применяются методы развития эмпатии и навыка понимания чувств других людей путем анализа, сопереживания и сочувствия.

Среди методов, применяемых в рамках индивидуального подхода к развитию эмоциональной сферы и психокоррекции эмоциональных состояний личности, фигурируют пробуждение эмоциональных переживаний, обращение к экспрессивным произведениям и видам искусства, побуждение к сопереживанию, пауза перед реакцией, эмоционально-

сенсорное воздействие, контрастное сопоставление, самоотчет и самоанализ, дневник эмоций, метод эмоциональной памяти.

Педагогические подходы к формированию способности к эмоционально-выразительному, яркому и артистичному исполнению музыки, воплощению эмоционального содержания можно разделить на общие и специальные.

К общим относятся системный, индивидуальный и деятельностный. Первый обеспечивает достижение образовательных целей (формирование профессиональных навыков и умений) за счет организации процесса обучения как сложной структуры, все компоненты которой (педагогические условия, принципы, методы, формы и приемы) взаимосвязаны, взаимодействуют и дополняют друг друга. Системный подход к формированию способности к воплощению эмоционального содержания музыки состоит в том, что способность формируется на всем протяжении обучения в ходе освоения разных теоретических и практических дисциплин. Сам же процесс обучения организован с учетом данной цели. Индивидуальный подход реализуется с учетом особенностей личности, способностей, возможностей и потребностей обучающихся, поэтому он особенно важен в процессе формирования навыков воплощения эмоционального содержания музыки, ведь распознавание и проявление эмоций индивидуальны у каждого человека. Деятельностный же подразумевает достижение учебных целей практическим способом, непосредственно в процессе обучения и решения конкретных творческих задач. Навыки и умения анализа, характеристики и воплощения эмоционального содержания в музыке приобретаются в исполнительской деятельности, во время игры на фортепиано. Способность выражать эмоции в процессе игры на сцене развивается благодаря концертной практике.

Педагогические подходы к формированию способности к воплощению эмоционального содержания музыки подразумевают применение комплекса средств, методов и приемов, форм обучения и видов занятий, включая интегрированные, эмоционально-образные, театрализованные, полихудожественные, игровые и др.

Специальными педагогическими подходами к формированию способности к воплощению эмоционального содержания представляются подробный анализ музыкальных образов произведения, эмпатическое восприятие, визуализация образов, развитие воображения и эмоциональной сферы посредством упражнений и тренингов, тщательная работа над штрихами, фразировкой, динамикой, окраской звучания инструмента.

В рамках данного исследования были изучены и оценены с точки зрения эффективности применения в обучении китайских студентов, научно обоснованы как *адаптированные* к процессу обучения студентов КНР, так и *специально разработанные* для этой цели педагогические подходы, впервые примененные в обучении пианистов Нанкинского университета искусств в рамках опытно-экспериментальной работы. Предложенные подходы не противоречат традиционным принципам китайской фортепианной педагогики, во многом сложившейся на основе советско-российской, поэтому были органично введены в систему обучения игре на фортепиано Нанкинского университета искусств. При этом практически все подходы применялись в процессе профессиональной подготовки студентов-музыкантов в китайском вузе впервые.

К педагогическим подходам, адаптированным к процессу обучения китайских студентов игре на фортепиано и формирования у них способности к воплощению эмоционального содержания музыки, были отнесены:

- развитие эмоционального интеллекта как способности понимать и дифференцировать эмоции на основе связи когнитивной и эмоциональной сфер личности [17; 18];

- развитие эмоциональной устойчивости и эмоционального самоконтроля, волевых качеств личности, способности управлять эмоциями при выполнении сложной деятельности [19].

Теоретической основой адаптированных подходов служат учения об эмоционально-интеллектуальных способностях (Д. Гоулмана, Д. Карузо, И. Н. Андреевой, О. К. Тихомирова) и эмоциональном интеллекте (П. Салоуэя и Дж. Майера, У. Пэйна, Г. Г. Гарсковой), опирающиеся на идею взаимосвязи мыслительной и психической деятельности личности, а также управления эмоциями за счет их осознания, анализа, адаптации и регуляции. Психические процессы, особенно эмоциональные, динамичны и изменчивы в связи с зависимостью от ситуации, внешних и внутренних факторов, поэтому требуют осмысления, анализа и воспроизведения в памяти. Адаптация методов развития эмоциональной сферы к обучению пианистов и формированию способности к воплощению эмоционального содержания заключалась в синергии когнитивных и психических функций в процессе анализа и исполнительской работы над фортепианным произведением учебного репертуара в классе.

В рамках адаптированных педагогических подходов целесообразно использовать следующие формы и методы обучения:

- работа с таблицами и словарями эмоций для расширения представлений об оттенках эмоций;

- психологические и актерские тренинги и упражнения на развитие эмоциональной сферы и интеллекта, контроля и управления собственными эмоциями;

- эмоциональные установки через воспоминания событий, историй, книг, встреч, разговоров, вызвавших разные эмоциональные реакции;

- эмоционально-образное воздействие путем погружения в воображаемую ситуацию, вызывающее переживание определенных эмоций;

- слушание и анализ эмоционально ярких и глубоких по содержанию произведений, чтение художественной литературы или просмотр картин и кинофильмов, вызывающих эмоциональный отклик.

К специально разработанным для обучения студентов КНР педагогическим подходам были отнесены:

- комплексный психолого-педагогический подход к обучению игре на фортепиано на основе адаптации и персонификации форм и методов с учетом личностных, национальных, культурных, физиологических и других особенностей, возможностей и способностей студентов к воплощению эмоционального содержания музыки;

- психолого-педагогическая помощь в понимании и воплощении студентами эмоционального содержания произведения, а также эмоциональном самовыражении обучающихся;

- развитие «музыкальной эмпатии» как способности к эмоциональному отклику на музыку и выражению различных эмоциональных оттенков в исполнении произведения;

- активизация процесса обучения за счет проблемного обучения и создания соревновательных и конкурсных условий;

- организация учебно-творческой работы студента над произведением в классе на основе связи между музыкальными образами и эмоциями, выражаемыми в произведении, четко сформированных исполнительских задач, эмоциональной установки на достижение в исполнении определенного эмоционального оттенка.

Теоретическими основами педагогических подходов к формированию способности к воплощению эмоционального содержания музыки у студентов КНР служат концепции развивающего и проблемного обучения, индивидуализации обучения, связанные с

развитием музыкальных способностей студентов и использованием разных методов обучения с учетом их индивидуальных особенностей [6].

Предлагаемые подходы подразумевают единство интеллектуального (осмысление) и эмоционального (переживание) освоения содержания фортепианного произведения студентом как активным исследователем учебно-творческой проблемы, достигаемое посредством применения различных, взаимодополняющих форм и методов обучения, тренингов и упражнений, включая:

- изучение теории музыкальных эмоций российских музыковедов (В.П. Ражникова и В.Н. Холоповой) для формирования понимания студентами категории «эмоционального содержания»;
- слуховой и устный анализ средств выразительности произведения и исполнительских задач пианиста с точки зрения воплощения эмоционально-образного содержания;
- детальное словесное описание эмоционального содержания, своего рода «эмоциональной программы» произведения, и создание «эмоциональной партитуры» с указанием средств и способов выражения и развития эмоций;
- сравнительный анализ нескольких интерпретаций произведения с точки зрения эмоциональных оттенков его звучания в разных исполнениях;
- групповые дискуссии и семинарские занятия на тему эмоционального содержания произведения с коллективным его обсуждением и интерпретацией;
- «эмоциональная модуляция», или проигрывание темы, раздела или всей пьесы с разной эмоциональной окраской, настроением, чувством в процессе разучивания произведения для развития навыка передачи различных эмоциональных оттенков в игре на фортепиано;
- метод ассоциаций, сравнений и сопоставлений эмоционально-образного содержания разучиваемого музыкального произведения с явлениями жизни, природы и искусства (биографические события, картины природы, сказочные персонажи, жанровые сцены картин, сюжеты литературных произведений).

Эти формы и методы в определенной мере близки методу расширения эмоционального поля В.Г. Ражникова, подразумевающему активизацию эмоционального отклика обучающихся на музыку, стимулирование рассуждений об эмоционально-образном содержании произведения, организацию творческой работы над передачей эмоций и чувств [4]. Метод исполнительского редактирования А.В. Славской включает анализ средств эмоциональной выразительности, используемых исполнителем, и сравнение их с другими средствами [8], а метод моделирования художественно-творческого процесса Л.В. Школяр направлен на развитие способности к индивидуальному «слышанию» и творческой интерпретации произведения [20].

Выводы и заключение

Процесс формирования способности к воплощению эмоционального содержания музыки в ходе обучения игре на фортепиано у студентов КНР будет эффективен при условии применения специальных педагогических подходов, включая:

- развитие эмоционального интеллекта как способности понимать и дифференцировать эмоции на основе связи когнитивной и эмоциональной сфер личности;
- развитие эмоциональной устойчивости и эмоционального самоконтроля, волевых качеств личности, способности управлять эмоциями при выполнении сложной деятельности;
- комплексный психолого-педагогический подход к обучению игре на фортепиано на основе адаптации и персонификации форм и методов с учетом личностных,

национальных, культурных, физиологических и других особенностей, возможностей и способностей студентов к воплощению эмоционального содержания музыки;

- психолого-педагогическая помощь в понимании и воплощении студентами эмоционального содержания произведения, а также эмоциональном самовыражении обучающихся;

- развитие «музыкальной эмпатии» как способности к эмоциональному отклику на музыку и выражению различных эмоциональных оттенков в исполнении произведения;

- активизация процесса обучения за счет проблемного обучения и создания соревновательных и конкурсных условий;

- организация учебно-творческой работы студента над произведением в классе на основе связи между музыкальными образами и эмоциями, выражаемыми в произведении, четко сформированных исполнительских задач, эмоциональной установки на достижение в исполнении определенного эмоционального оттенка.

В процессе формирования способности к воплощению эмоционального содержания музыки у студентов КНР эффективность проявили специальные методы развития эмоциональности (самоанализ, исследование прошлого, чтение эмоциональной литературы и освоение эмоциональных видов искусства, развитие самосознания, воображения, внимания, участие в эмоциональных событиях, беседах, дискуссиях, выполнение упражнений на развитие эмпатии), а также психологические и актерские тренинги.

В качестве перспектив дальнейшего исследования проблемы можно назвать проведение опытно-экспериментальной работы по формированию способности к воплощению эмоционального содержания музыки у китайских студентов-пианистов на основе предложенных подходов к обучению игре на фортепиано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Radford C. Emotions and music: A reply to the cognitivists // The Journal of Aesthestics and Art Criticism. – 1989. – Vol. 47. – Pp. 69–76.
2. Scherer K. R., Zentner M. R. Emotional effects of music: production rules // Music and Emotion: Theory and Research. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – P. 361–387.
3. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: Теоретические подходы и эмпирические исследования. – М.: Смысл, 1997. – 424 с.
4. Ражников В. Г. Словарь художественных настроений. – М.: Универсум, 2007. – 40 с.
5. Холопова В.Н. Музыкальные эмоции: учебное пособие для музыкальных вузов и вузов искусств. – М.: Альтекс, 2012. – 348 с.
6. Сунь Юэ. Развитие эмоциональной выразительности у детей в процессе обучения игре на фортепиано // Ломоносов. сборник статей X Международного конкурса молодых учёных. – Пенза: Наука и Просвещение, 2024. – С. 54–55.
7. Рэнделл Ю. С. Эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания в педагогическом процессе // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 216–218.
8. Славская А.В. Развитие эмоциональной отзывчивости у младших школьников в процессе обучения игре на фортепиано: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 186 с.
9. Чжоу Ф. Освоение студентами китайских консерваторий эмоционально-образного содержания европейской музыки в творческих заданиях на полихудожественной основе // Интегрированное полихудожественное образование. Сборник научных статей по материалам Всероссийского форума учителей и преподавателей в области искусств. – М.: Сам Полиграфист, 2023. – С. 416–424.

10. Холопова В.Н. Методика анализа музыкальных эмоций: учебное пособие для музыкальных вузов. – М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2018. – 36 с.
11. Ван Хайинь. Художественные характеристики и музыкальный анализ фортепианных обработок китайских народных песен на примере произведения «Голубые цветы» // Художественные исследования. – 2025. – № 2. – С. 139–141.
12. Чжоу Цинь. Анализ эмоциональной окраски фортепианной пьесы Чжан Чао «Reverie» // Музыкальная композиция. – 2021. – № 6. – С. 142–145.
13. Фэн Инсинь. Изучение взаимосвязи между навыками игры на фортепиано и эмоциями // Театр Драмы. – 2023. – № 14. – С. 68–70.
14. Ян Юнци. Эмоциональное выражение и культурный подтекст в китайской и западной фортепианной музыке // Песня Желтой реки. – 2025. – № 5. – С. 160–163.
15. Быков В.С., Быков Е.В. Методологические подходы и принципы формирования эмоциональной культуры подростков // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=7558 (дата обращения: 15.02.2026).
16. Мацибора О.А., Голикова В.Д. Теории развития эмоциональной сферы // Форум молодых ученых. – 2019. – № 8 (36). – С. 154–156.
17. Баурова Ю.В. Развитие эмоционального интеллекта в обучении взрослых // Мир науки. – 2016. – Том 4. № 4. – Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/38PDMN416.pdf (дата обращения: 11.12.2025).
18. Ергулович И.Н. Методы развития эмоционального интеллекта в современной академической среде // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2025. – Т. 51. – С. 13–31.
19. Лещенко Ю.П., Кажарская О.Н. Теоретические подходы к изучению эмоциональной устойчивости будущих педагогов в процессе обучения в вузе // Молодой ученый. – 2018. – № 16 (202). – С. 280–283.
20. Школяр Л.В., Красильникова М.С., Критская Е.Д. и др. Теория и методика музыкального образования детей. – М.: Флинта, 1999. – 330 с.

Ван Хаосян
аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства
факультета музыкального искусства
Институт изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: wanghaoxiang99@gmail.com

Wang Haoxiang
postgraduate student at the Department of Music and Performing Arts,
Faculty of Musical Arts
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University

ПОЛИФОНИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КИТАЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ КАК ПЕРЕХОДНЫЙ УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ПОЛИФОНИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО СЛУХА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ

Аннотация. **Актуальность** статьи определяется необходимостью методически обоснованного освоения западноевропейского полифонического репертуара китайскими студентами-пианистами, для которых восприятие нескольких самостоятельных голосов нередко представляет слуховую и исполнительскую трудность. **Цель** статьи – обосновать педагогическую значимость освоения полифонических сочинений китайских композиторов XX века как переходного учебного материала, подготавливающего китайских студентов-пианистов к последующему изучению западноевропейской полифонии. **Методы.** Исследование носит теоретический характер и опирается на системный, культурно-исторический и интонационно-аналитический подходы; используются понятийный и сравнительно-педагогический анализ, а также педагогическая интерпретация отдельных произведений Хэ Лютина, Дин Шаньдэ и Ван Лисаня. **Результаты.** В статье уточняется содержание понятия «переходный учебный материал» применительно к формированию полифонического слуха и формулируются критерии отбора такого репертуара. **Выводы.** Полифонические произведения китайских композиторов при соответствующей дидактической подготовке могут служить промежуточным звеном между интонационно знакомым материалом и образцами европейской полифонии.

Ключевые слова: полифонический слух, переходный учебный материал, фортепианная педагогика, китайские композиторы, голосоведение, межкультурное обучение.

POLYPHONIC WORKS BY CHINESE COMPOSERS AS TRANSITIONAL PEDAGOGICAL MATERIAL FOR THE STUDY OF WESTERN EUROPEAN POLYPHONY IN DEVELOPING THE POLYPHONIC HEARING OF CHINESE PIANO STUDENTS

Abstract. The article addresses the need for a methodologically grounded approach to teaching the Western European polyphonic repertoire to Chinese piano students, for whom maintaining several independent voices often presents an auditory and performance challenge. **The aim** is to substantiate the pedagogical function of polyphonic works by twentieth-century Chinese composers as transitional pedagogical material preparing Chinese piano students for the subsequent study of Western European polyphony. **Methods.** The study is theoretical and draws

on systemic, cultural-historical and intonational-analytical approaches; conceptual and comparative-pedagogical analysis is employed, together with pedagogical interpretation of selected works by He Luting, Ding Shande and Wang Lisan. **Results.** The article clarifies the concept of "transitional pedagogical material" as applied to the development of polyphonic hearing and formulates criteria for selecting such repertoire. **Conclusions.** With appropriate didactic preparation, polyphonic works by Chinese composers may serve as an intermediate link between intonationally familiar material and the canonical models of European polyphony.

Keywords: polyphonic hearing, Chinese piano students, transitional pedagogical material, piano pedagogy, Chinese composers, A. G. Kauzova, voice leading, cross-cultural teaching.

Введение

Современный этап развития фортепианной педагогики в России характеризуется устойчивым вниманием к категории музыкального слуха как профессионально значимого качества исполнительской деятельности. В этой связи особую значимость приобретает проблема формирования полифонического слуха – способности, которую А. Г. Каузова определяет как «сложную, но единую способность», объединяющую слышание самостоятельных голосов в их взаимодействии с одновременным удержанием целого [1, с. 78]. Полифонический слух не сводится к технической дифференциации звуковых линий: он предполагает развитость интонационного мышления и связан, по А.Г. Каузовой, с общим развитием музыкальной способности к художественному обобщению [1, с. 80].

В последние два десятилетия аудитория российских музыкально-педагогических вузов существенно изменилась. Исследования, посвящённые развитию китайской фортепианной культуры и китайско-российскому музыкально-образовательному взаимодействию, показывают, что количество китайских студентов в фортепианных классах ведущих российских университетов и консерваторий с каждым годом возрастает. Это отражает масштабы развития фортепианной культуры в КНР [2; 3; 4], так и сложившиеся в Китае ориентации на русскую исполнительскую и педагогическую школу [5; 6; 7]. Однако расширение этой аудитории обнажает дидактическую асимметрию: в школьном и довузовском образовании КНР доминирует освоение европейского, преимущественно гомофонно-гармонического репертуара классико-романтической традиции, тогда как полифонический раздел представлен в значительно более скромном объёме. Преподавательская практика показывает, что многие обучающиеся приходят в фортепианный класс с явно асимметричной структурой слухового опыта: при достаточно развитом гармоническом и тембровом слухе их полифонический слух нуждается в целенаправленной педагогической работе.

Здесь возникает методологически тонкая проблема. Преподаватель оказывается перед выбором: предложить студенту сразу двухголосные инвенции И. С. Баха либо ввести промежуточное звено, в котором задача распределения слухового внимания между голосами решалась бы на интонационно более знакомом материале. Настоящая статья посвящена обоснованию второго пути и его конкретизации применительно к китайскому полифоническому фортепианному репертуару XX века.

Следует подчеркнуть, что выдвигаемое решение не претендует на статус самостоятельной завершённой методики и не вступает в конкуренцию с трёхэтапной логикой формирования полифонического слуха, разрабатываемой автором в рамках диссертационного исследования. Напротив, статья сосредоточена на одном узком, но принципиально важном вопросе – на учебном материале, на котором целесообразно проводить первый этап работы со слухом, состоящий в распределении слухового внимания между голосами полифонической фактуры на интонационно знакомом обучающемуся

материале. Именно этот вопрос – а не вся методика – составляет предмет настоящей публикации.

Степень изученности проблемы

Российская фортепианная педагогика обладает богатой и хорошо разработанной традицией обучения полифонии. Классические труды Г.Г. Нейгауза, С.Е. Фейнберга, Л.А. Баренбойма, Г.М. Цыпина [8; 9; 10; 11] заложили её исполнительско-педагогический фундамент. Специальную разработку проблема получила в работах И.А. Браудо, посвящённых баховскому клавирному наследию: им были сформулированы принципы артикуляционной и динамической дифференциации голосов, ставшие классическими [12]. На уровне общей теории музыкальных способностей фундаментальное значение сохраняют положения Б. М. Теплова о трёх музыкальных способностях [13], а на уровне теории музыкального содержания – интонационная концепция Б.В. Асафьева [14]. Полифоническое мышление как самостоятельный теоретический объект всесторонне описано К.И. Южак [15]. На уровне общепсихологическом важна культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [16], позволяющая осмыслять формирование специальных слуховых способностей как процесс, опосредованный знаковыми структурами и культурным опытом.

Особую методологическую опору даёт раздел «Полифонический слух» в коллективном пособии под общей редакцией А.Г. Каузовой и А.И. Николаевой [1]. А.Г. Каузова, во-первых, рассматривает полифонический слух как системное качество, а не сумму отдельных слуховых умений; во-вторых, фиксирует его связь с развитием интонационного мышления; в-третьих, прямо указывает на необходимость дидактической работы по «расщеплению» слухового внимания в условиях многоголосной фактуры [1, с. 78–82]. Именно эта концепция избрана нами в качестве центральной теоретической рамки.

В рамках китайско-российского образовательного диалога значимый пласт работ посвящён фортепианной школе Китая в её исторических и институциональных аспектах [2; 17; 18; 19; 3; 6], современной системе фортепианного образования КНР [5; 4; 7] и проблемам адаптации китайских студентов в российских классах [20]. На уровне музыкальной психологии и слуховых исследований в международной литературе закрепились представления о системах слухового анализа сцены, разработанные А. Брегманом [21], о когнитивных особенностях полифонического восприятия в работах Д. Дойч [22] и Д. Хьюрона [23], а также о механизмах культурного переноса в музыкальном обучении, обобщённых Х. Шипперсом [24].

В искусствоведческих исследованиях последних лет отмечается связь полифонических сочинений китайских композиторов с европейской клавирной традицией, в том числе с наследием И. С. Баха [20]. Однако в настоящей статье данные произведения рассматриваются не как объект музыковедческого анализа, а как педагогически организованный материал, способный выполнять переходную функцию в формировании полифонического слуха китайских студентов-пианистов.

При этом, насколько нам известно, специального исследования, в котором полифонические произведения китайских композиторов рассматривались бы в дидактической функции переходного учебного материала именно для формирования полифонического слуха китайских студентов-пианистов, в российской и зарубежной литературе на настоящий момент не предпринималось. Существующие методические работы, посвящённые обучению китайских студентов западной полифонии, либо описывают типовые трудности освоения сочинений Баха, либо концентрируются на исполнительской стороне; вопрос о роли китайского полифонического репертуара как промежуточного звена в этих работах не ставится. Этим определяется научная новизна настоящего исследования.

Понятие «переходный учебный материал» в контексте формирования полифонического слуха

Введение нового педагогического термина требует его соотнесения с уже существующими и методически близкими понятиями. В отечественной фортепианно-педагогической традиции функционирует несколько смежных категорий – «подготовительный этап», «подводящий материал», «инструктивные произведения», – каждая из которых описывает отдельную грань работы с учебным репертуаром, но ни одна, на наш взгляд, не покрывает в точности тот педагогический смысл, который мы стремимся обозначить.

«Подготовительный этап» в трактовке А. Д. Алексеева и его последователей [25] относится прежде всего к временному распределению учебной работы и фиксирует начальную фазу освоения произведения или раздела репертуара. «Подводящий материал», в духе Г. Г. Нейгауза [8], предполагает упражнения и пьесы, готовящие отдельный технический навык – позиционную игру, артикуляцию, педализацию. «Инструктивные произведения» в традиции этюдной литературы (Черни, Клементи и далее) обозначают сочинения, специально написанные для развития того или иного технического приёма. Все три понятия предполагают, что учебная задача формулируется внутри уже сложившейся традиции и не предполагает столкновения с иной интонационной системой.

Понятие «переходный учебный материал» мы предлагаем понимать иначе: это – материал, выполняющий связующую функцию между двумя относительно автономными интонационно-стилистическими системами, одна из которых для обучающегося интонационно близка (составляет часть его культурно-слухового опыта), а вторая является целевой и подлежит освоению. В случае китайского студента-пианиста это связь между интонационным опытом, сформированным китайской музыкальной культурой (в том числе развитой пентатонической традицией и характерной для неё гетерофонической манерой ведения голосов), и западноевропейской полифонической традицией с её строгим противопоставлением самостоятельных голосовых линий и баховским «эталоном» двух- и трёхголосия. Переходный материал не подменяет ни одну из этих систем и не создаёт «упрощённой версии» Баха; его задача – обеспечить педагогически продуктивное столкновение слуха с задачей различения голосов на материале, в котором интонационный словарь студенту хотя бы частично знаком.

Подчеркнём: «переходный учебный материал» в нашем понимании не является характеристикой произведения как такового. Одно и то же произведение может быть переходным для одной аудитории и не быть таковым для другой; здесь дидактическая функция, а не собственная сущность сочинения. В этом отношении предложенное понятие лежит в области отбора и организации содержания обучения, а не в области музыковедческой типологии.

Теоретико-методологические основания

Теоретическая рамка, на которую опирается настоящая статья, образована четырьмя взаимодополняющими положениями.

Первое – концепция А. Г. Каузовой о полифоническом слухе как сложной, но единой способности. Согласно данному исследованию полифонический слух не складывается аддитивно из мелодического и гармонического слуха, а представляет собой их качественно новое объединение, в котором обучающийся одновременно удерживает несколько мелодических линий и слышит результат их вертикального соотношения [1, с. 78]. А.Г. Каузова специально подчёркивает связь полифонического слуха с интонационным мышлением и с общими процессами музыкального обобщения [1, с. 80]. Это положение принципиально для нас: оно означает, что развитие полифонического слуха не может быть редуцировано к технической задаче «играть тише в одном голосе и громче в другом» и

требует интонационно-смысловой работы. Здесь же закладывается и педагогический ориентир: полифонический слух формируется в работе над конкретным интонационно осмысленным материалом [1, с. 81], что прямо связывает теоретическую категорию слуха с проблемой отбора репертуара.

Второе – интонационная теория Б. В. Асафьева [14]. Из неё следует, что любой музыкальный звук воспринимается слушателем не как акустическая величина, а как интонационно нагруженная единица, отсылающая к более широкому культурному словарю интонаций. Тем самым «слышание» полифонического голоса всегда опосредовано интонационным опытом субъекта. В контексте обучения китайского студента-пианиста это означает, что его слуховой опыт следует рассматривать не как «недостаток» или «сдвиг», а как иной состав интонационного словаря, в котором развиты, в частности, пентатонически организованные мелодические обороты и линеарно-гетерофонические модели голосоведения. Такая постановка вопроса исключает культурно-эссенциалистские объяснения трудностей в освоении баховского репертуара и переводит проблему в строго педагогическую плоскость.

Третье – культурно-историческая концепция Л. С. Выготского [16]. Применительно к нашему предмету она задаёт два важных следствия. С одной стороны, формирование высших психических функций – а полифонический слух относится именно к ним – опосредовано знаково-культурными системами, в данном случае нотной записью, исполнительскими традициями и педагогическим дискурсом. С другой стороны, концепция зоны ближайшего развития предписывает выстраивать учебный материал так, чтобы новая задача располагалась на достижимой дистанции от уже сформированных у обучающегося способов музыкального действия. Понятие переходного учебного материала, по существу, и есть применение этого принципа к проблеме межкультурного обучения полифонии.

Четвёртое – методические разработки И. А. Браудо относительно работы над клавирными сочинениями И.С. Баха [12]. Исследователь детально описал приёмы артикуляционной и динамической индивидуализации голосов, выработанные применительно к двух- и трёхголосной фактуре. Эти приёмы образуют ту целевую систему педагогических действий, к которой переходный учебный материал должен подвести обучающегося. Дополнительно теоретическим контекстом служит концепция полифонического мышления К. И. Южак [15], а в международной перспективе – работы по слуховому анализу сцены и культурному переносу [21; 23; 24], которые подтверждают: устойчивое выделение нескольких звуковых потоков предполагает специально организованное учебное взаимодействие со звуковым материалом.

Совмещение этих четырёх линий даёт методологическое основание для последующего анализа: китайский полифонический фортепианный репертуар оказывается интересен педагогике не сам по себе, а тем, что он позволяет связать интонационный опыт обучающегося с той системой слухового действия, к которой его готовит баховская традиция.

Полифонические произведения китайских композиторов: педагогический потенциал и условия методической трансформации

Полифоническая традиция в китайской фортепианной музыке, сложившаяся на протяжении XX века, обладает своей внутренней логикой и хорошо описана в искусствоведческой литературе [20]. Для целей настоящей статьи существен не её исторический очерк, а возможность педагогически использовать отдельные сочинения этой китайских композиторов в качестве переходного учебного материала. Обратимся к трём произведениям, в наибольшей мере отвечающим этой функции.

«Му тун дуань ди» Хэ Лютина (Хэ Люйтина) – фортепианная пьеса 1934 года, получившая первую премию на конкурсе на лучшее фортепианное произведение в

китайском стиле, учреждённом А. Н. Черепниным и проведённом в 1934 году Шанхайской государственной консерваторией. Впоследствии эта пьеса вошла в репертуар как одно из первых значительных произведений, в котором европейская техника контрастной двухголосной полифонии сочетается с китайским пентатоническим мелосом. По своей структуре пьеса представляет собой трёхчастную репризную форму с контрастным средним разделом. Крайние разделы выдержаны в умеренном темпе; внутри них просматривается регулярное фразовое членение, что создаёт педагогически удобную «сетку» для работы со слухом. Средний раздел контрастен по фактуре и носит более гомофонный характер. Принципиально важно, что в крайних разделах композитор выстраивает двухголосное письмо с отчётливо самостоятельными линиями: верхний голос имитирует напев пастушьей флейты, нижний создаёт ритмически контрастирующее, более подвижное противосложение. Ладовая основа крайних разделов – пентатоническая. В отдельных тактах среднего раздела, по наблюдению ряда исследователей, могут появляться модулирующие обороты с добавочными ступенями; точная локализация и детальный анализ этих оборотов выходят за рамки настоящей статьи и требуют отдельного нотного разбора.

С педагогической стороны пьеса даёт редкое сочетание педагогических аспектов, позволяющее рассматривать её как один из обоснованных вариантов переходного учебного материала. Двухголосие здесь предъявлено в относительно прозрачной фактуре с устойчивым регистровым разделением голосов; интонационный материал основан на знакомой китайскому студенту пентатонике и не требует от него предварительного освоения чужого мелодического словаря; при этом сама задача удержания двух самостоятельных линий поставлена в полном объёме. Это создаёт условия для целенаправленной слуховой дифференциации: преподаватель может предложить студенту последовательно сыграть каждый голос отдельно с пропеванием, затем с дирижированием второй рукой, затем с тихим «подыгрыванием» второго голоса, постепенно выводя его из шёпота в равноправное звучание. Существенно, что артикуляционная дифференциация – например, лёгкий staccato в нижнем голосе и плавное legato в верхнем – здесь оказывается мотивирована самой образной природой пьесы и потому не воспринимается студентом как навязанный извне технический приём. С точки зрения межрепертуарной преемственности данная пьеса методически соотносима с двухголосными инвенциями И. С. Баха и может использоваться как подготовительный этап перед их освоением.

«Четыре маленькие прелюдии и фуги» ор. 29 Дин Шаньдэ (1988) представляют качественно иную ступень переходного материала. Цикл объединяет четыре пары прелюдий и фуг и принадлежит позднему, наиболее зрелому периоду творчества композитора, получившего профессиональное образование во Франции и преподававшего контрапункт и фугу в Шанхайской консерватории. В отдельных номерах цикла наблюдается характерный приём вертикального наложения тематического материала, восходящий к европейской фуговой технике, но осуществляемый средствами китайского ладового мышления – параллельным сопоставлением пентатонических ладов, наслоением мажоро-минорной и пятиступенной систем, добавочными тонами. Подробный музыковедческий анализ цикла представлен в китайской и в выходящей в России искусствоведческой литературе [20], а также в работах китайских теоретиков-полифонистов [26].

Педагогическая функция этого цикла может состоять в том, чтобы способствовать переходу от двухголосной полифонической фактуры к полноценной фуговой работе с тематической имитацией и противосложением. В отличие от пьесы Хэ Лютина, где задача состоит преимущественно в удержании двух линий, здесь обучающемуся предстоит услышать и интонационно осмыслить вступления темы в разных голосах, что является

ключевым навыком при последующем переходе к фугам Баха. Целесообразно начинать работу с прослушивания и пения темы в её исходном виде, затем – её ответа, а уже затем приступать к собственно игре. Следует учитывать, что цикл по уровню сложности можно отнести к среднему регистру переходного материала и предполагает у обучающегося уже сложившиеся первичные навыки полифонического слухового различения; он методически может следовать за пьесой Хэ Лютина и сопровождать или предварять работу над избранными фугами «Хорошо темперированного клавира».

«Сборник Ташань» Ван Лисаня (1980) – цикл прелюдий и фуг, написанный в национальных ладах китайской пентатонической системы. Цикл включает пять пар сочинений, каждая из которых выдержана в одном из пяти национальных ладов (шан, юй, чжи, цзяо, гун). Открывающая первая пара — «Каллиграфия и звучание циня» – занимает в цикле особое положение: в её прелюдии используются интонационные элементы, ассоциирующиеся с традиционным звучанием гуцинь, а также жесты, отсылающие к ритмике и пластике каллиграфической линии. Цикл воспринимается в китайской музыковедческой литературе как редкий пример программного полифонического сочинения, синтезирующего европейскую фуговую форму с интонационным содержанием национальной культуры.

Педагогически этот цикл может выполнять функцию заключительного звена переходного материала. Развитое имитационно-полифоническое письмо здесь представлено в более сложной форме: тематические проведения становятся многочисленнее, фактура усложняется, при этом интонационная среда остаётся для китайского студента-пианиста интонационно «своей», что снижает когнитивную нагрузку и позволяет сосредоточить педагогические усилия именно на полифоническом параметре. Освоение «Сборника Ташань» представляется целесообразным на завершающем этапе работы с переходным материалом, в частности перед обращением к фугам И. С. Баха.

Педагогические принципы и условия применения переходного учебного материала

Анализ трёх рассмотренных произведений позволяет сформулировать критерии отбора переходного учебного материала, на которые целесообразно ориентироваться в фортепианно-педагогической практике с китайскими студентами. Прежде всего, переходный материал должен опираться на интонационный словарь, родственный культурно-слуховому опыту обучающегося; в нашем случае это означает преимущественное использование пентатонических и национально-ладовых построений. Далее, фактура произведения должна быть отчётливо полифонической, то есть содержать действительно самостоятельные голоса, а не только полифонизированные элементы внутри гомофонного письма; иначе теряется сама педагогическая задача. Третий критерий – методическая возможность артикуляционной и регистровой индивидуализации голосов, без которой работа над их слуховой дифференциацией не получает исполнительской опоры. Четвёртый – соразмерность сложности возможностям студента на конкретном этапе; это означает, что один и тот же репертуар не может быть переходным «в принципе», и отбор всегда соотносится с конкретной педагогической задачей. Пятый критерий – методическая соотносимость произведения с целевой системой, то есть с конкретными сочинениями баховской традиции, к освоению которых данный материал должен подвести.

Предполагаемые педагогические условия применения переходного материала укладываются в логику первого этапа формирования полифонического слуха, связанного с распределением слухового внимания между голосами. Здесь представляется обоснованным выстраивать работу через последовательность педагогических задач, каждая из которых решается на одном и том же сочинении: слуховое выделение каждой линии как самостоятельного интонационного целого; пропевание одного голоса при игре другого;

попарное соединение голосов с поочерёдным выдвижением каждого на первый план; динамическая и артикуляционная индивидуализация; и, наконец, восстановление целостного звучания как соотношения дифференцированных голосов с самоконтролем слухового баланса. Важно, что эти задачи не выстраиваются жёстко линейно, а допускают возвратные движения; преподавателю целесообразно гибко возвращаться к более ранним задачам по мере того, как материал обнаруживает новые трудности.

Применение предложенных принципов может способствовать ряду педагогических эффектов: сокращению времени, требующегося для прохождения первой стадии работы над двухголосными инвенциями Баха; повышению самостоятельности слухового действия студента; формированию устойчивой связи между интонационно-смысловой и технической работой над полифонией. Подчеркнём, что эти эффекты сформулированы как предполагаемые: их экспериментальная проверка не входит в задачи настоящей статьи и относится к более широкому исследовательскому проекту автора.

При работе с переходным материалом следует избегать двух типичных рисков. Первый – растворение собственно полифонической задачи в задаче «исполнения национальной музыки», когда студент сосредоточивается на колорите и эмоциональном строе, оставляя голосоведение без внимания. Второй – обратный риск формализации, когда китайская пьеса сводится к набору упражнений на дифференциацию голосов, теряя свою художественную целостность. Удержание баланса между художественной и слуховой задачами и составляет, по существу, основное педагогическое умение преподавателя, работающего с переходным материалом.

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать несколько обобщающих положений. В ряде педагогических ситуаций формирование полифонического слуха китайских студентов-пианистов в начале их обучения в российских вузах целесообразно начинать не непосредственно с баховских инвенций, а через специально организованное промежуточное звено, в качестве которого может выступать переходный учебный материал. Теоретическая рамка, в которой возможно осмыслить этот ход, образована концепцией А. Г. Каузовой о полифоническом слухе как сложной единой способности, интонационной теорией Б. В. Асафьева, культурно-исторической психологией Л. С. Выготского и методическими разработками И. А. Браудо; их совмещение позволяет уйти от культурно-эссенциалистских объяснений трудностей и перевести проблему в строго педагогическую плоскость. Полифонические произведения китайских композиторов – пьесы Хэ Лютина, циклы Дин Шаньдэ и Ван Лисаня – обладают значительным педагогическим потенциалом для выполнения функции переходного материала при условии целенаправленной методической трансформации.

Педагогическая ценность данного репертуара определяется сочетанием двух факторов: наличием полифонической организации фактуры и интонационно-мелодической близостью материала предшествующему слуховому опыту китайских студентов. Благодаря этому работа над такими произведениями может способствовать более комфортному знакомству с многоголосной тканью и сосредоточить педагогическое внимание на развитии слуховой дифференциации голосов, исполнительской самостоятельности и музыкального мышления обучающихся. Рассмотренные сочинения образуют градиент фактурной сложности: от прозрачного двухголосия Хэ Лютина – через имитационное письмо Дин Шаньдэ – к более развитой имитационно-полифонической фактуре Ван Лисаня. Это позволяет использовать данный репертуар в поэтапной работе над развитием полифонического слуха и подготовке к более сложной полифонической музыке.

Принципиальное отличие настоящей работы от искусствоведческих исследований полифонии китайских композиторов состоит в постановке проблемы в логике научной

специальности 5.8.2: предметом анализа выступает не само полифоническое сочинение, а процесс обучения китайского студента-пианиста и условия отбора материала для одного из этапов этого процесса. Введённое понятие «переходный учебный материал» получает в этой логике статус педагогической категории и может, как нам представляется, иметь значение и за пределами рассмотренного частного случая – например, в задачах кросс-культурного обучения исполнителей на других инструментах. Теоретическое обоснование, представленное в настоящей статье, может стать основой для последующей экспериментальной разработки методики формирования полифонического слуха у китайских студентов-пианистов в рамках более широкого исследовательского проекта автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каузова А. Г. Полифонический слух // Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – С. 78–82.
2. Бянь Мэн. Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры: автореф. дис. … канд. искусствоведения: 17.00.02 / С.-Петерб. гос. консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова. – СПб., 1994. – 22 с.
3. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы: дис. … канд. искусствоведения: 17.00.02 / С.-Петерб. гос. консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова. – СПб., 2008. – 160 с.
4. Доу Иньци. Теоретико-методическая модель развития китайской фортепианной педагогики: дис. … канд. пед. наук / Моск. гос. ин-т культуры. – М., 2022.
5. Дин И. Система фортепианного образования в современном Китае: дис. … канд. искусствоведения: 17.00.02 / С.-Петерб. гос. консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова. – СПб., 2020.
6. Сюй Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX–XXI веков: дис. … канд. искусствоведения: 17.00.02 / Рост. гос. консерватория им. С. В. Рахманинова. – Ростов-на-Дону, 2011. – 167 с.
7. Чжун Синьчжэ. Художественный аспект детского фортепианного обучения в музыкальных школах КНР: дис. … канд. пед. наук: 5.8.2 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2023.
8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1987. – 240 с.
9. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. – 2-е изд., доп. – М.: Музыка, 1969. – 609 с.
10. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – 336 с.
11. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
12. Браудо И. А. Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе. – М.; Л.: Музыка, 1965. – 96 с.
13. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
14. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1, 2. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
15. Южак К. И. Теоретический очерк полифонии свободного письма: учеб. пособие. – Петрозаводск: Карелия, 1990. – 84 с.
16. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–361.
17. Калинина Н. П. Клавирная музыка Баха в фортепианном классе. – Л.: Музыка, 1988. – 160 с.

18. Милич Б. Е. Воспитание ученика-пианиста. – М.: Кифара, 2002. – 184 с.
19. Любомудрова Н. А. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1982. – 143 с.
20. Цао С. Влияние клавирного творчества И. С. Баха на полифонические произведения для фортепиано китайских композиторов // PHILHARMONICA. International Music Journal. – 2024. – № 3. – С. 47–59. – DOI: 10.7256/2453-613X.2024.3.71568. – URL: https://en.nbpublish.com/library_read_article.php?id=71568 (дата обращения: 27.04.2026).
21. Bregman A. S. Auditory Scene Analysis: The Perceptual Organization of Sound. – Cambridge, MA: MIT Press, 1990. – 773 p.
22. Deutsch D. (ed.). The Psychology of Music. – 3rd ed. – San Diego: Academic Press, 2013. – 765 p.
23. Huron D. Voice Leading: The Science behind a Musical Art. – Cambridge, MA: MIT Press, 2016. – 264 p.
24. Schippers H. Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 224 p.
25. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. – 3-е изд., доп. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.
26. Чэнь Минчжи. Сборник статей по полифонии. – Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2002.

Чан Жолин
аспирант кафедры музыкального образования
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
e-mail: changruoling2024@163.com

Ruoling Chang
Postgraduate student of the Department of Music Education
Ural State Pedagogical University

СЛУХОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В ФОРТЕПИАННОМ ОБУЧЕНИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена слуховому воспитанию как системообразующему основанию фортепианного обучения. Актуальность исследования определяется тем, что в практике обучения игре на фортепиано техническая сторона нередко отделяется от слухового контроля, вследствие чего ученик воспроизводит нотный текст механически и не связывает исполнительское движение с художественным результатом. Цель статьи — уточнить педагогическое содержание понятия «слуховое воспитание», разграничить его со слуховым восприятием и определить методические условия его формирования в фортепианном классе. На основе анализа отечественной психолого-педагогической и методической литературы рассматриваются компоненты слухового воспитания: внутренний слух, слуховые представления, тембро-динамическое слышание и слуховой контроль. Обосновывается необходимость включения слуховой задачи в работу над кантиленой, техникой, чтением нотного текста и фактурным балансом. Сделан вывод о том, что слуховое воспитание является не вспомогательным, а организующим принципом фортепианного обучения: оно переводит игру на инструменте из сферы моторного навыка в сферу осмысленной музыкально-исполнительской деятельности.

Ключевые слова: слуховое воспитание; слуховое восприятие; внутренний слух; слуховой контроль; музыкально-слуховые представления; фортепианное обучение; методика обучения игре на фортепиано.

AURAL TRAINING IN PIANO EDUCATION: PEDAGOGICAL VALUE AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Abstract. The article examines aural training as a system-forming foundation of piano education. The relevance of the study is determined by the fact that, in piano teaching practice, technical work is often separated from aural control; as a result, the student may reproduce the musical text mechanically without relating pianistic movement to the artistic sound. The aim of the article is to clarify the pedagogical meaning of “aural training,” distinguish it from aural perception, and identify methodological conditions for its development in the piano class. Drawing on Russian psychological, pedagogical, and methodological literature, the article discusses the main components of aural training: inner hearing, aural representations, timbre-dynamic hearing, and aural control. It substantiates the need to include a specific listening task in work on cantilena, technique, score reading, and textural balance. The article concludes that aural training is not an auxiliary element but an organizing principle of piano education, since it transforms instrumental playing from a motor skill into meaningful musical and performing activity.

Keywords: aural training; aural perception; inner hearing; aural control; aural representations; piano education; piano teaching methodology.

Введение в проблему

Слуховое воспитание в фортепианном обучении представляет собой внутреннюю ось педагогической работы: именно слух организует смысл звука, задаёт критерии качества исполнения и направляет исполнительское движение. В фортепианном классе эта зависимость особенно очевидна, поскольку инструмент немедленно даёт акустический результат, который ученик должен заранее представить, реализовать и затем соотнести с художественным намерением. Поэтому задача педагога состоит не только в постановке руки или освоении нотного текста, но и в формировании способности слышать, предвосхищать и оценивать звучание.

Педагогическая ценность слухового воспитания заключается в том, что оно переводит обучение из плоскости механического воспроизведения в сферу осознанной музыкальной деятельности. Для фортепианной методики принципиально важно развести два близких, но не тождественных понятия: «слуховое восприятие» и «слуховое воспитание». Первое обозначает психологический процесс восприятия звучащей реальности, второе – педагогически организованное формирование слуховых действий и навыков контроля. Такое разграничение позволяет точнее определить содержание работы педагога и критерии её результативности.

В отечественной традиции фортепианной педагогики приоритет слухового начала неоднократно связывался с культурой художественного звука. Г. Г. Нейгауз подчёркивал, что качество звучания не может быть сведено к внешней технике и должно исходить из художественного представления исполнителя [1, с. 11]. В методической перспективе эта мысль соотносится с положением А. Д. Алексеева о необходимости подчинять пианистические действия музыкальной задаче, а не наоборот [2, с. 40]. Следовательно, слуховое воспитание выступает не отдельным «добавлением» к технике, а условием её художественной осмысленности.

Краткий обзор исследований (литературы)

Понятие слухового восприятия прежде всего относится к области психологии музыки. Оно обозначает процесс отражения и осмысления звучащего материала: от различения высоты, силы, тембра и длительности до целостного понимания музыкальной формы и интонационного смысла. Е. В. Назайкинский рассматривает музыкальное восприятие как активный смыслообразующий процесс, включающий ожидание, узнавание и сопоставление музыкальных отношений, а не как пассивную регистрацию акустических сигналов [3, с. 12, 28].

Развитие этой линии наблюдается в исследованиях психологии восприятия музыки, где подчёркивается зависимость слышимого образа от опыта, внимания, памяти и культурных установок слушателя [4, с. 36]. В учебной литературе по музыкальной психологии также фиксируется, что восприятие музыки связано не только с физиологическими механизмами слуха, но и с музыкальным мышлением, эмоциональной оценкой и смысловым прогнозированием [5, с. 65].

Классическим основанием для описания музыкальных способностей в отечественной науке остаётся работа Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей». В ней музыкальный слух анализируется как система способностей, связанных с реальной музыкальной деятельностью, а не как абстрактное качество, существующее вне исполнения, восприятия и переживания музыки [6, с. 15]. Для педагогики это положение особенно важно: развивать слух означает не просто тренировать распознавание интервалов или аккордов, а формировать способность действовать со звуковым материалом.

Диагностический аспект данной проблемы раскрыт в работе Р. Ф. Сулейманова, где музыкальный слух проверяется через задания на сравнение ритмических и мелодических

рисунков, интервалов, аккордов, штриховых и динамических особенностей [7, с. 735–738]. Методически значимо, что диагностика строится не вокруг общей оценки «есть слух / нет слуха», а вокруг конкретных компонентов слуховой деятельности. Такой подход позволяет педагогу видеть, какой именно компонент требует целенаправленного развития.

В фортепианной методике проблема слухового воспитания приобретает особую специфику. Г. М. Цыпин связывает обучение игре на фортепиано с развитием музыкального слуха, ритма, памяти и мышления, отдельно выделяя внутренний слух, то есть способность мысленно представлять звучание до его реального появления [8, с. 68]. С. Е. Оськина рассматривает внутренний музыкальный слух как предмет специального формирования и как опору исполнительского замысла [9, с. 5]. В совокупности эти исследования позволяют рассматривать слуховое воспитание как сложную систему, включающую восприятие, представление, оценивание, контроль и коррекцию звучания.

Методы (методики)

В статье применяются сравнительно-понятийный анализ, обобщение психолого-педагогической литературы и методическое моделирование фортепианного урока. Сравнительно-понятийный анализ необходим для разграничения терминов «слуховое восприятие» и «слуховое воспитание»; обобщение литературы позволяет выявить устойчивые компоненты музыкально-слуховой деятельности; методическое моделирование используется для описания конкретных педагогических приёмов, которые могут быть применены в индивидуальном фортепианном классе.

Исходным методическим принципом выступает триада «слышу – исполняю — сравниваю». Иначе говоря, ученик должен сначала сформировать слуховой образ или хотя бы конкретную слуховую задачу, затем реализовать её на инструменте и после исполнения сопоставить результат с намерением. При таком подходе движение рассматривается как средство достижения звукового результата, а не как самостоятельная цель.

В качестве педагогических ориентиров выделяются следующие действия: создание слухового образца; активизация внутреннего слышания; выполнение слуховой задачи на инструменте; самонаблюдение и вербализация результата; коррекция движения в связи с услышанным качеством звука. Данные действия соотносятся с представлением о музыкальных способностях как о развивающейся системе, включающей ладовое чувство, слуховые представления, чувство ритма, память и эмоционально-смысловую оценку музыки [10, с. 84; 11, с. 70].

Результаты и их обсуждение

Первый результат анализа состоит в уточнении границы между слуховым восприятием и слуховым воспитанием. Слуховое восприятие – это психологический процесс отражения и осмысления звучащей реальности. Оно может быть тонким или поверхностным, произвольным или непроизвольным, но само по себе не предполагает педагогической системы. Слуховое воспитание, напротив, является целенаправленным формированием слуховых действий: различения, представления, оценивания, контроля и коррекции звучания.

Эти явления не противопоставлены друг другу. Педагогически организованное слуховое воспитание преобразует само восприятие: делает его более произвольным, дифференцированным и художественно направленным. Поэтому корректнее говорить не о «двух разных слухах», а о двух уровнях описания одного феномена: психологическом, где рассматриваются механизмы восприятия, и педагогическом, где определяется система их целенаправленного развития.

Второй результат связан с определением структуры слухового воспитания в фортепианном обучении. Она включает звуковысотный слух, мелодический слух, гармонический слух, тембро-динамическое слышание, метро-ритмическое чувство,

внутренний слух, слуховые представления и слуховой контроль. Внутренний слух обеспечивает предвосхищение звучания; слуховой контроль – проверку и коррекцию результата; тембро-динамическое слышание – художественную конкретизацию качества звука; мелодический и гармонический слух – осмысленность интонационного движения.

Если одно из этих звеньев систематически не формируется, нарушается исполнительская целостность. Например, без развитого тембро-динамического слуха ученик может верно воспроизводить ноты, но не управлять качеством фразы; без внутреннего слуха он заучивает пьесу как последовательность движений и становится зависимым от случайности удачного прикосновения; без слухового контроля он не способен самостоятельно обнаружить расхождение между замыслом и результатом.

Третий результат состоит в описании методических групп, через которые слуховое воспитание может включаться в повседневную работу фортепианного класса. Первая группа – интонационно-слуховые действия без инструмента или с минимальной опорой на клавиатуру: пропевание фразы, внутреннее пение, ритмическое проговаривание, слуховой анализ коротких оборотов, воспроизведение мелодии голосом после прослушивания. Эти действия традиционно связывают с сольфеджио, однако для пианиста они имеют прямое значение: голос помогает проверить направленность интонации и пережить напряжение и разрешение до переноса фразы на клавиатуру.

Вторая группа – развитие слуха через подбор и преобразование на инструменте: подбор мелодий и гармонических опор на слух, транспонирование простых оборотов, варьирование динамики и артикуляции при сохранении звуковысотного контура, перенос одной и той же фразы в разные регистры. Эти приёмы ценны тем, что соединяют слуховую и двигательную задачи в реальном времени, формируя у ученика ощущение управляемости звучания [8, с. 75].

Третья группа связана с формированием тембро-динамического слуха и культуры звука. Сюда относятся сравнение вариантов атаки, работа над «длиной» звука и качеством затухания, контроль равномерности тембра в гаммах, слуховая проверка баланса между руками и голосами, выделение ведущего плана в фактуре. С.И. Савшинский подчёркивал, что техническая работа пианиста не может быть сведена к скорости и точности, поскольку качество движения должно соотноситься с качеством звучания [12, с. 31].

Четвёртая группа – развитие внутреннего слуха и чтения нотного текста как слуховой деятельности: чтение «про себя» с последующим проигрыванием, мысленное представление гармонического плана, «немое» проигрывание с внутренним звучанием и проверка результата на инструменте. Здесь речь идёт не только о тренировке памяти, но и о предварительном управлении исполнением. Ученик учится не ждать, пока инструмент «сообщит» ему результат, а заранее строить слуховую модель будущего звучания.

Пятая группа – интеграция слухового воспитания с ритмическим и фактурным мышлением. В реальном исполнении слух удерживает не отдельные звуки, а отношения во времени: пульсацию, фразировку, динамический рельеф, полифонический баланс, соотношение фактурных планов. Поэтому развитие слуха должно включать работу над временной архитектурой произведения, над слышанием голосов и над умением выделять главное в фактуре [13, с. 54; 14, с. 112].

Практика показывает, что перечисленные методы работают только при наличии ясно сформулированной слуховой задачи. Два вопроса должны стать для ученика привычными: «Как я хочу, чтобы это прозвучало?» и «Что получилось на самом деле?» Между ними располагается третий, деятельный вопрос: «Что я изменю, чтобы приблизить результат к намерению?» Если эти вопросы отсутствуют, слух остаётся пассивным, а обучение постепенно превращается в дрессировку движений. Если же они становятся нормой урока, даже технические упражнения приобретают художественную направленность.

В работе над кантиленой эффективна следующая последовательность. Сначала педагог исполняет короткий фрагмент или предлагает эталонное звучание, но фиксирует не общее впечатление «красиво», а конкретные параметры: кульминацию, дыхание фразы, динамическое направление, ведущий голос. Затем ученик пропевает мелодию в удобной тесситуре и только после этого переносит её на клавиатуру. После исполнения он формулирует, что получилось и что требует коррекции: например, кульминация наступила слишком рано, окончание фразы оборвалось, левая рука перекрыла мелодию. В этой ситуации педагог выступает не только как оценивающий, но и как организатор слухового анализа.

В работе над техникой слуховое воспитание часто ослабевает, поскольку гаммы, арпеджио и этюды воспринимаются как материал преимущественно моторного развития. Однако именно здесь важно закрепить постоянные параметры слухового контроля: равномерность тембра, отсутствие случайных акцентов, ясность артикуляции, динамический план, баланс рук. Тогда упражнение перестаёт быть задачей «быстрее и ровнее» и становится задачей управления качеством звука в движении.

Наиболее распространённые трудности связаны с несколькими обстоятельствами. Во-первых, слуховые действия требуют времени, а ученик и родители часто ожидают быстрых видимых результатов в виде скорости и количества выученного текста. Во-вторых, возникает разрыв между тем, что ученик думает о своём звучании, и тем, что реально слышно со стороны: ребёнок может быть уверен, что играет мягко, хотя звук остаётся жёстким. В-третьих, слуховой контроль требует устойчивого внимания, которое в младшем возрасте быстро истощается. В-четвёртых, педагог иногда непроизвольно подменяет слуховую задачу двигательными указаниями: «подними кисть», «не дави», «играй ближе к клавишам». Такие указания полезны только тогда, когда ученик понимает, какого звукового результата они должны помочь добиться.

Оценка уровня слухового воспитания не должна сводиться к формальным тестам. Целесообразно различать психологическую диагностику компонентов слуха и педагогическую оценку сформированности слуховых действий в исполнительской практике. Первая может опираться на задания, подобные описанным Р. Ф. Сулеймановым: сравнение ритмических, мелодических, динамических и штриховых особенностей звучания [7, с. 737]. Вторая должна фиксировать способность ученика формулировать слуховую цель, слышать расхождение между замыслом и результатом, предлагать способ коррекции и реализовывать его в повторном исполнении.

В качестве педагогических критериев можно использовать следующие наблюдаемые показатели: ученик способен перед исполнением назвать слуховую цель фразы; после исполнения он может обозначить конкретное расхождение между намерением и результатом; он выполняет слуховую вариацию того же фрагмента с другим динамическим или артикуляционным решением; при чтении нотного текста он способен сначала внутренне представить звучание, а затем проверить его на инструменте; в фактурно сложном тексте он сознательно выделяет ведущий план. Эти критерии не требуют универсальной числовой шкалы, но предполагают систематическое наблюдение за динамикой слуховой самостоятельности.

Выводы и заключение

Слуховое воспитание в фортепианном обучении можно определить как целенаправленное формирование у ученика системы слуховых действий – восприятия, представления, оценки, контроля и коррекции, – которые обеспечивают управление художественным звучанием. Его педагогическая ценность состоит в том, что оно связывает техническую работу с музыкальным смыслом и превращает игру на инструменте в осознанную исполнительскую деятельность.

Граница между слуховым восприятием и слуховым воспитанием проходит по линии педагогической организованности: восприятие описывает психологический процесс слышания, а воспитание – систему его целенаправленного развития. Вместе с тем эти понятия органически связаны. Развивая слуховые действия, педагог перестраивает само восприятие музыки: делает его более активным, дифференцированным, опосредованным внутренним слухом и ориентированным на художественный результат.

Для практики фортепианного обучения это означает простую, но строгую норму: на каждом этапе работы ученик должен понимать, что именно он слушает, какого звучания хочет достичь и как проверяет себя. Только при таком условии техника становится средством художественного выражения, а слуховое воспитание – организующим принципом всей педагогической системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г. Нейгауз; [очерк Я. И. Мильштейна]. – 5-е изд. – Москва: Музыка, 1987. – 238, [2] с.
2. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано: учебное пособие / А.Д. Алексеев. – 7-е изд., стереотип. – Санкт-Петербург: Планета музыки: Лань, 2021. – 280 с.
3. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – Москва: Музыка, 1972. – 384 с.
4. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – Москва: Смысл, 2001. – 264 с.
5. Торопова, А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебник для бакалавриата и магистратуры / А. В. Торопова. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 190 с.
6. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – Москва; Ленинград: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 335 с.
7. Сулейманов, Р.Ф. Психологическая диагностика музыкального слуха / Р.Ф. Сулейманов // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / под ред. В.А. Барабанщикова, А.Л. Журавлёва. – Москва: Институт психологии РАН, 2010. – С. 735–738.
8. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – Москва: Просвещение, 1984. – 176 с.
9. Оськина, С.Е. Внутренний музыкальный слух / С.Е. Оськина. – Москва: Музыка, 1977. – 72 с.
10. Кирнарская, Д.К. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – Москва: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
11. Овсянкина, Г.П. Музыкальная психология: учебник / Г.П. Овсянкина; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Союз художников, 2007. – 240 с.
12. Бочкарёв, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарёв. – Москва: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
13. Савшинский, С.И. Работа пианиста над техникой / С.И. Савшинский. – Ленинград: Музыка. Ленинградское отделение, 1968. – 108 с.
14. Щапов, А.П. Некоторые вопросы фортепианной техники / А.П. Щапов. – Москва: Музыка, 1968. – 248 с.

Мяо Ливэй
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: miaoliwei99@gmail.com

Miao Liwei
Postgraduate student
Moscow Pedagogical State University

АЛГОРИТМ ОСВОЕНИЯ ТИПОВЫХ КОМПОЗИЦИОННЫХ СТРУКТУР В ЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКЕ КЛАССИЧЕСКОГО СТИЛЯ СТУДЕНТАМИ КНР В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье дано теоретико-методологическое обоснование процесса освоения типовых композиционных структур в европейской музыке классического стиля студентами КНР в российском вузе. В ходе исследования уточнено понятие типовых композиционных структур музыки классического стиля, определены педагогические условия и предложены методы освоения студентами из Китая типовых композиционных структур европейского классицизма. Выводы исследования: процесс познания студентами типовых композиционных структур будет эффективен благодаря его организации в виде системы вопросов и заданий, включая прослушивание с нотами, которые постепенно раскрывают перед студентом все грани формы в ее связи с образно-смысловым содержанием, а также применению модифицированного метода сравнения, основанного на сопоставлении произведений, точно соответствующих типовой композиционной структуре и представляющих ее измененные варианты.

Ключевые слова: композиционная структура, европейская музыка, классический стиль, формообразование, методы обучения, студенты КНР.

ALGORITHM OF THE MASTERING THE TYPICAL COMPOSITIONAL STRUCTURES IN EUROPEAN CLASSICAL MUSIC BY STUDENTS OF THE PRC AT A RUSSIAN UNIVERSITY

Abstract. The article provides a theoretical and methodological justification for the process of mastering typical compositional structures in European classical music by students of the PRC at a Russian university. In the course of the study, the concept of typical compositional structures of classical music was clarified, pedagogical conditions were determined and methods were proposed for students from China to master typical compositional structures of European classicism. Conclusions of the study: the process of students' knowledge of typical compositional structures will be effective due to its organization in the form of a system of questions and tasks, including listening with notes that gradually reveal to the student all the facets of the form in connection with its figurative and semantic content, as well as the use of a modified comparison method based on comparing works that exactly correspond to the typical compositional structure and representing its modified versions.

Keywords: compositional structure, European music, classical style, musical forms, teaching methods, PRC students.

Введение

Композиционные структуры европейской музыки классического стиля являются предметом изучения студентов из КНР, обучающихся в музыкально-педагогических вузах, однако педагоги опираются на европейские методики и практики без учета национальных

мировоззренческих установок и интонационного опыта иностранных обучающихся. Поиск алгоритмов освоения типовых композиционных структур в европейской музыке классического стиля студентами из Китая в настоящее время имеет большое значение для дальнейшего развития российской музыкальной педагогики, поэтому тема данного исследования является актуальной.

Целью исследования стало теоретико-методологическое обоснование процесса освоения типовых композиционных структур в европейской музыке классического стиля студентами КНР в российском вузе. Исследование потребовало решения задач уточнения понятия типовых композиционных структур музыки классического стиля, определения педагогических условий и разработки метода освоения студентами из Китая типовых композиционных структур классицизма.

Постановка проблемы

Современная практика обучения студентов КНР дисциплине «Анализ музыкальных произведений», в рамках которой они осваивают композиционные структуры музыки классического стиля, сталкиваясь с трудностями от определения границ разделов до характеристики формы в целом, свидетельствует о необходимости решения проблемы теоретико-методического обеспечения рассматриваемого процесса. В Институте изящных искусств МПГУ в 2025–2026 учебном году была проведена опытно-экспериментальная работа, в ходе которой была оценена эффективность разработанного алгоритма познания студентами типовых композиционных структур в виде системы вопросов, теоретических и практических заданий, которые постепенно раскрывают перед студентом все грани формы в ее связи с образно-смысловым содержанием, а также применения модифицированного метода сравнения, основанного на сопоставлении произведений, точно соответствующих типовой композиционной структуре и представляющих ее измененные варианты.

Обзор научной литературы

Изучение научной литературы, в которой рассматриваются понятия структура и композиция [1; 5; 12; 14], позволило уточнить понятие и выявить его специфику. В различных науках структура – это форма организации целого, обладающая такими качествами, как упорядоченность и иерархичность, и обусловливающая устойчивость и закономерность взаимосвязей элементов [8; 12; 14].

В философии искусства понятие «композиция» означает «объединение отдельных элементов произведения в единое художественное целое, в котором в конкретной чувственной форме наиболее ярко раскрывается содержание» [5, с. 102]. Композиция как принцип организации формы обеспечивает упорядоченность содержания и смысловую завершенность произведения искусства. Композиция придает произведению единство и завершенность, поскольку подразумевает определенные связь, соотношение и упорядочение составляющих системы [10, с. 60]. Такой аспект «композиции» сближает ее с понятием «структуры», однако в музыковедении они дифференцируются. Под «структурой» в музыке понимается упорядоченное строение произведения, основанное на «закономерной связи между составными частями и определенном принципе их соотношения и взаиморасположения» [3, с. 12], композицией – объединение отдельных элементов произведения в единое художественное целое, в котором в конкретной чувственной форме наиболее ярко раскрывается содержание. Композиционная структура в музыке – это одна из сторон музыкальной формы, касающаяся ее внутреннего строения и представляющая собой «конкретный способ реализации общего принципа связи элементов системы» [3, с. 13].

Категория «типовой» связана с обобщенными семантическими моделями, которые «отражают общее, типичное в музыкальных произведениях разных жанров и эпох» [9, с. 43]. Кроме того, это понятие относится к формам с определенными структурами,

остающимися неизменными в разных произведениях и «служащими моделями-образцами» [2, с. 45].

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составили философские учения и общенаучные представления о «структуре», «форме», «композиции» [1–3; 8–12; 14], учения о функциональных основах музыкальной формы [3; 11], музыкально-педагогические идеи, касающиеся освоения курса «Анализа музыкальных произведений» [4; 6; 13].

Исследование проводилось на основе методов сравнительного анализа и обобщения музыковедческой и методической литературы по рассматриваемой проблеме, а также практических методов (педагогический эксперимент, наблюдение и обобщение практики обучения студентов КНР в российском вузе).

Результаты исследования

Каждой музыкально-исторической эпохе, в том числе эпохе классицизма, свойственны те или иные типы логики, структурные и композиционные закономерности, складывающиеся в определенных художественно-эстетических условиях. Л.В. Кириллина выстраивает систему классических форм по принципу усложнения, начиная с мотива, фразы и предложения, достигающие уровня темы, которая приобретает наименьшую форму изложения относительно завершенной музыкальной мысли – период, затем следуют двухколенные простые формы, составные (сложные) формы (сложная 3-частная, в том числе с повторением разделов), вариации, рондо от малого до рондо-сонаты, соната, полифонические, вокальные и циклические формы [7].

В основу типовых композиционных структур музыки классического стиля в первую очередь положена идея изложения и развития одной или нескольких музыкальных тем. Однако в анализе учитывается не один, а несколько взаимодействующих факторов: изложения и развития тематизма, сохранения одной тональности или появления нескольких, реализации функций частей в музыкальной форме, отражения структурных закономерностей, количества и масштабов частей. Классификация или типизация композиционных структур, таким образом, основывается на тематическом, тональном, функциональном, структурном, количественном и масштабном принципах в их взаимосвязи и взаимодействии.

Освоение типовых композиционных структур студентами из КНР сопряжено с рядом трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся в связи с тем, что до поступления в российский вуз они не так глубоко изучают, анализируют, понимают закономерности формообразования европейской музыки классического стиля, как обучающиеся в России.

Методика освоения типовых композиционных структур основана на последовательном изучении форм. При этом в процессе освоения курса реализуется принцип соотнесения индивидуальной композиции какого-либо конкретного произведения с одной из типовых структур, которая наиболее соответствует данному сочинению. Сложившаяся в российской педагогике музыкального образования концепция целостного анализа реализуется в процессе освоения дисциплины «Анализ музыкальных произведений». В его основе лежит принцип детального рассмотрения формы в единстве с содержанием и функциями разделов, а также связь процесса становления формы с воплощением художественной идеи сочинения с помощью выразительных средств.

В китайских вузах композиционные структуры изучаются преимущественно теоретически: на лекциях педагоги подробно описывают форму на примере одного-двух сочинений, которые точно отражают типовую схему. Какие-либо отклонения от образца и индивидуальные решения классической формы в каждом конкретном сочинении не рассматриваются.

В 2025–2026 учебном году на кафедре теории и истории искусств МПГУ при участии 10-ти китайских студентов-бакалавров 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование (Музыкальное образование)» проводилась опытно-экспериментальная работа, которая показала, что изучение теории музыки и гармонии, предваряющее освоение курса «Анализ музыкальных произведений» на групповых занятиях, подготавливает студентов к восприятию типовых структур за счет включения в содержание дисциплин их рассмотрения с точки зрения элементов музыкального языка и строения произведений и уделения внимания формообразующей роли гармонии, каденций, тонального развития, тонального плана, модуляций и т.д. При этом делается тщательный отбор доступного на начальном этапе изучения студентами КНР типовых композиционных структур материала в качестве образцов для анализа, которыми служат отдельные пьесы и части сонатных циклов композиторов XVIII–XX веков, представляющие определенную типовую структуру, точно соответствующие изучаемой структуре и не отклоняющиеся от схемы.

Процесс познания типовых композиционных структур основан на решении проблемной задачи в виде системы вопросов и заданий, выполняемых студентами в ходе изучения произведений, включая прослушивание с нотами. Устный анализ композиционной структуры (от простых форм до крупных) начинался со слухового анализа с партитурой, который необходим для дальнейшего аспектного исследования, включая:

- определение количества, типа (лирика, эпос, драма) и соотношения образов, жанровой основы произведения (песня, танец, марш и др.) и его эмоциональную характеристику;
- определение метроритмических особенностей, границ построений и этапов развития образов, кульминационной точки, типа композиции;
- выявление особенностей фактуры и ее развития;
- выявление особенностей гармонии и ее развития (секвенции, модуляции, органные пункты), построение тонального плана произведения;
- создание композиционной схемы произведения.

План анализа, предлагаемый студентам из КНР, обеспечивает опору на функционально-процессуальный подход при выявлении закономерностей музыкальной композиции, рассматриваемой в единстве с содержанием, в связи с воплощением художественного образа произведения, поэтапное усложнение аналитических задач и концентрацию внимания обучающихся на деталях и особенностях композиционной структуры.

Например, в теме финала Сонат для фортепиано № 20 Л. ван Бетховена воплощается один лирический образ, жанровой основой служит менуэт, эмоционально музыка характеризуется как светлая, жизнерадостная, вдохновенная, поэтичная. Тема менуэта простая и незамысловатая во многом благодаря простой фактуре и ритмике аккомпанемента, однако пунктирный ритм оживляет мелодию и придает ей очарования. Кульминационная точка приходится на 7-й такт, в котором появляется нисходящая хроматическая фигура, выделяющаяся на фоне диатонической мелодии. Фактура так же проста: мелодическая линия сопровождается фигурациями на основе главных трезвучий тональности G-dur. Границы двух построений – предложений – приходятся на 4-й и 8-й такты, содержащие соответственно серединную и заключительную каденции. Музыкальный образ получает относительно завершенное воплощение в теме, имеющей композиционную структуру квадратного периода повторного строения из двух предложений (4 + 4). Период однотональный; оба предложения построены на чередовании аккордов доминанты и тоники: D7 – T – D7 – T. Построение выполняет экспозиционную функцию (изложение темы произведения).

В анализе типовых композиционных структур в европейской музыке классического стиля в соответствии с разными аспектами музыкального текста раскрываются содержательный аспект и драматургия развития образов произведения, что в свою очередь способствует определению типовой структуры. Логика развертывания классической музыкальной формы, таким образом, обосновывается на уровне замысла автора, а ее конкретные проявления и этапы реализации в произведении находят отражение в композиционной структуре.

Теоретическое и практическое изучение студентами КНР типовых структур происходит при условии применения метода модифицированного сравнительного анализа «образцовых» сочинений и сочинений, отклоняющихся от композиционных «схем», например:

- квадратный период повторного строения 4 т. + 4 т. (Бетховен, Соната для фортепиано № 20, тема финала) и период неквадратного строения 4 т. + 6 т. (Бетховен, Соната для фортепиано № 7, тема главной партии I части);
- простая трехчастная с серединой с активной мотивной разработкой 8 т. + 36 т. + 14 т. + кода 21 т. (Бетховен, Симфония № 1, Менуэт) и простая трехчастная с двумя краткими, тематически близкими серединами как оттеняющими связками 8 т. + 2 т. + 8 т. + 2 т. + 16 т. + кода 8 т. (Бетховен, Концерт для скрипки D-dur, финал);
- рондо (Бетховен, Соната для фортепиано № 25, финал) и рондо со связками, дополнениями, кодой (Бетховен, Соната № 21, финал).

Обсуждение

Китайские студенты осваивают типовые композиционные структуры европейской музыки в вузах, в которых они впервые рассматривают произведения классического стиля с точки зрения формы. Довузовского опыта изучения типовых структур большинство студентов не имеет. Кроме того, китайские музыканты не имеют большого опыта слухового восприятия классической музыки, которая звучит в их стране в гораздо меньшей степени, чем национальная. Цивилизационнные и мировоззренческие отличия китайцев состоят в особом отношении к миру с точки зрения ощущения вечности, баланса и гармонии, которое можно назвать скорее созерцательным, чем созидательным. Классическое же музыкальное искусство основано на концепте движения, действия и развития.

Разработанный в ходе исследования алгоритм процесса познания типовых композиционных структур основан на решении проблемной задачи в виде системы вопросов. Студенты самостоятельно исследуют область неизвестного, а на практическом занятии, опираясь на результаты анализа, делают следующий шаг и обращают внимание на детали, углубляя тем самым познание и приходя к пониманию типовых композиционных структур и европейской музыки классического стиля в целом. При этом в качестве объектов анализа студентам КНР целесообразно предлагать отдельные пьесы композиторов эпохи классицизма и романтизма, представляющих определенный тип структуры и ее вариант, отличающийся одним-двумя признаками. Речь идет о постепенном усложнении аналитических задач.

В курсе анализа музыкальных форм студентам КНР целесообразно сначала изучить общие типы композиционных структур, в которых рассматриваемый тип может быть выявлен в конкретном музыкальном произведении с большой определенностью, а затем рассмотреть индивидуальные решения типовых структур на специально подобранных примерах. Разностороннее изучение типовых композиционных структур в европейской классической музыке позволит выявить реально действующие в формах закономерности и принципы. В Китае такой подход к анализу произведения с точки зрения только ему присущих закономерностей и индивидуального воплощения типовой структуры в учебных заведениях не применяется.

Заключение

Проведенное исследование позволило доказать, что процесс познания типовых композиционных структур студентов КНР должен быть основан на определенном алгоритме, представляющем собой систему теоретических вопросов и практических заданий, выполняемых студентами в ходе изучения произведений, включая прослушивание с нотами. Применение модифицированного метода сравнения, основанного на сопоставлении произведений, точно соответствующих типовой композиционной структуре и представляющих ее измененные варианты, значительно повышает уровень освоения студентами КНР типовых композиционных структур европейской музыки классического стиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев П.В., Панин А.В. Понятия «система», «элемент», «структура» // Философия: учебник. М.: Гардарики, 1997. 576 с.
2. Астахова О.А. Музыкальная форма как феномен эстетической гармонии // Вестник Ипполитовки. 2023. Вып. 1 (декабрь). С. 43–55.
3. Бобровский В.П. Функциональные основы музыкальной формы. М.: ЛКИ, 2024. 338 с.
4. Демченко А.И. Анализ музыкальных произведений. Концепционный метод: Учебник. Серия 68: Профессиональное образование. 2-е изд. М.: Юрайт, 2026. 144 с.
5. Зверева Ю.Ю. Структурный анализ и композиционный подход // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2013. № 3 (13). С. 101–106.
6. Казанцева Л.П. Сравнительный анализ музыкальных произведений: вопросы методики // Вопросы оптимизации учебного процесса в музыкальном вузе. Сборник трудов. М.: РАМ имени Гнесиных, 1993. С. 111–127.
7. Кириллина Л. В. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX веков. Часть II: Музыкальный язык и принципы музыкальной композиции. М.: Композитор, 2007. 224 с.
8. Кирилленко Г.Г., Шевцов Е.В. Краткий философский словарь. М.: АСТ, 2010. 479 с.
9. Куприянова Л.А. Семантика музыкальной композиции: дисс. ... канд. Искусствоведения: 17.00.02. Магнитогорск: Магнитогорская государственная консерватория, 2000. 242 с.
10. Лукова Т.М. Композиция как эстетическая категория // Тезаурусный анализ мировой культуры. Сборник научных трудов. Вып. 11 / под общ. ред. Вл. А. Лукова. М.: Московский гуманитарный университет, 2007. С. 59–66.
11. Мазель Л.А. Строение музыкальных произведений. 3-е изд. М.: Музыка, 1986. 528 с.
12. Овчинников Н.Ф., Юдин Э.Г. Структура (философ.) // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. Т. 24, кн. I: Собаки – Струна. М.: Советская энциклопедия, 1976. С. 576–577.
13. Телькунова А.В. Методика анализа музыкальных произведений // Теория и практика философско-культурологического образования. Учебно-методическое пособие. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2005. С. 156–160.
14. Шуремов Е.Л. Теория систем и системный анализ. М.: Ridero, 2016. 52 с.

Ли Бодун
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 1432489862@qq.com

Li Bodong
Graduate student of the Department of Music Education
The Herzen State Pedagogical University

КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье анализируется коллективное музицирование как самостоятельная форма музыкально-исполнительской, педагогической и художественно-коммуникативной деятельности. Актуальность темы связана с тем, что современная система музыкального образования не может ограничиваться развитием индивидуальной техники исполнителя, его персонального звука и сольной интерпретационной самостоятельности. Полноценное становление музыканта предполагает формирование ансамблевого слуха, способности к совместному интонированию, навыков тембрового, ритмического и эмоционального согласования, а также ответственности за общий художественный результат. Цель исследования состоит в раскрытии педагогического, художественно-эстетического и творческого потенциала коллективного музицирования на материале хоровой, ансамблевой, оркестровой и духовой исполнительской практики. Методологическую основу статьи составляют историко-культурный, музыкально-педагогический, интонационно-процессуальный и сравнительно-аналитический подходы. В статье обосновывается, что коллективное музицирование является не дополнительной или второстепенной формой обучения, а особой образовательной средой, в которой формируются музыкальное мышление, слуховая концентрация, интерпретационная гибкость, исполнительская дисциплина, творческая инициатива и культура художественного взаимодействия. Особое внимание уделяется интонационной теории Б. В. Асафьева, педагогическим идеям Б.Л. Яворского, специфике оркестрового коллектива, ансамблевым механизмам развития музыкальных способностей, а также современным подходам Ли Линьсуна к коллективному творчеству музыкантов-духовиков и воспитанию инструменталиста.

Ключевые слова: коллективное музицирование, ансамбль, оркестр, музыкальное воспитание, художественно-эстетическое развитие, музыкальное образование, исполнительская коммуникация, духовые инструменты, коучинг, творческое взаимодействие.

COLLECTIVE MUSIC-MAKING AS A FORM OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION AND MUSICAL CREATIVITY

Abstract. This article analyzes collective music-making as an independent form of musical performance, pedagogical, and artistic-communicative activity. The relevance of this topic stems from the fact that the modern system of music education cannot be limited to the development of a performer's individual technique, personal sound, and solo interpretive independence. A fully developed musician requires the development of an ensemble ear, the ability to intonate together,

skills in timbre, rhythmic, and emotional coordination, and responsibility for the overall artistic result. The purpose of this study is to reveal the pedagogical, artistic-aesthetic, and creative potential of collective music-making using choral, ensemble, orchestral, and brass band performance practices. The article's methodological framework is based on historical-cultural, musical-pedagogical, intonational-processual, and comparative-analytical approaches. The article argues that collective music-making is not an additional or secondary form of education, but a special educational environment in which musical thinking, auditory concentration, interpretive flexibility, performance discipline, creative initiative, and a culture of artistic interaction are developed. Particular attention is paid to B.V. Asafiev's intonation theory, B.L. Yavorsky's pedagogical ideas, the specifics of an orchestral ensemble, ensemble mechanisms for developing musical abilities, and Li Linsong's contemporary approaches to the collective creativity of wind instrumentalists and the development of instrumentalists.

Keywords: collective music-making, ensemble, orchestra, musical education, artistic and aesthetic development, music education, performance communication, wind instruments, coaching, creative interaction.

Коллективное музицирование занимает в музыкальном образовании особое положение, поскольку оно принципиально меняет саму логику исполнительской деятельности. В индивидуальном обучении центр внимания обычно сосредоточен на личной технике музыканта, качестве его звука, самостоятельности художественного решения, точности интонации, моторной свободе и способности выстроить собственную интерпретацию. В коллективном исполнении этих качеств уже недостаточно. Музыкант оказывается включённым в систему совместного звучания, где каждая его интонация, динамический оттенок, ритмическое отклонение или тембровая особенность соотносятся с действиями других участников. Партия в ансамбле, хоре или оркестре приобретает художественный смысл не сама по себе, а только как элемент общего звукового целого.

Именно поэтому коллективное музицирование следует понимать не как техническое соединение нескольких партий, а как особую форму художественного общения. Совместное исполнение предполагает одновременное развитие нескольких способностей: слышать себя, слышать другого, понимать функцию собственной партии, ощущать форму произведения, реагировать на темповые и динамические изменения, подчинять индивидуальное действие общей интерпретационной задаче. В этом отношении коллективное музицирование является не только исполнительской практикой, но и педагогической средой, в которой формируются эстетический опыт, музыкальное мышление, коммуникативная культура и ответственность за общий результат.

Теоретической основой для осмысления коллективного музицирования может служить интонационная концепция Б.В. Асафьева. Его понимание музыки как процесса живого интонирования особенно важно для педагогики ансамбля, хора и оркестра. Музыкальная форма, согласно Асафьеву, не является неподвижной схемой: она существует как становление, как движение музыкальной мысли, как чередование напряжений, спадов, ожиданий и разрешений [4, с. 21]. В коллективном исполнении эта процессуальная природа музыки проявляется особенно ясно. Форма рождается не только из нотного текста, но и из совместного дыхания исполнителей, их слухового контакта, способности почувствовать направление фразы, кульминацию, паузу, динамическое нарастание и момент завершения.

Если индивидуальный исполнитель может выстроить форму через собственную волю и личное ощущение музыкального времени, то в ансамбле художественная форма возникает в результате согласования нескольких исполнительских сознаний. Например, в струнном квартете первая скрипка может вести основную мелодическую линию, вторая скрипка – создавать фактурную подвижность, альт – удерживать внутреннюю

гармоническую плотность, а виолончель – формировать басовую опору. Но произведение начинает звучать как целостный организм только в том случае, если каждый участник понимает функцию своей партии. Выразительная игра первой скрипки не даст полноценного результата, если она не соотнесена с гармонической опорой виолончели. Точный средний голос альта останется механическим, если исполнитель не слышит его тембрового значения. Ансамбль возникает не из суммы правильно сыгранных партий, а из их живой взаимной обусловленности.

Асафьевское понимание музыкального просвещения также важно для анализа коллективного музицирования как воспитательной практики. Музыкальное образование, по Асафьеву, должно формировать не пассивное знание о музыке, а способность активно воспринимать музыкальный процесс и переживать его как смысловое движение [3, с. 37]. Коллективное музицирование решает эту задачу особенно естественно, потому что участник хора или оркестра не наблюдает музыку со стороны, а находится внутри её становления. Он слышит, как его голос или инструмент входит в общую ткань, как меняется баланс, как одна партия отвечает другой, как неточность одного исполнителя влияет на общий художественный результат. Поэтому коллективное музицирование воспитывает не отвлечённое эстетическое восприятие, а деятельное музыкальное сознание.

Педагогические идеи Б.Л. Яворского также позволяют глубже понять значение коллективного творчества. Яворский рассматривал музыкальное воспитание как активное освоение музыкальной речи, а не как механическое воспроизведение готового материала [18]. В ансамблевой практике это означает, что учащийся должен понимать не только свою партию, но и её роль в музыкальном развитии целого. Даже простейшая двухголосная пьеса может стать важным педагогическим материалом. Один ученик ведёт мелодию, другой исполняет сопровождение. Если второй воспринимает свою функцию как второстепенную, ансамбль теряет устойчивость. Задача педагога – показать, что сопровождение не менее значимо: оно создаёт гармоническую опору, метрическую стабильность, характер движения и эмоциональный фон.

Исторически коллективное музицирование развивалось в различных формах: церковное пение, народные инструментальные ансамбли, скоморошеская практика, домашнее музицирование, хоровые коллективы, военные и духовые оркестры, симфонические составы, камерные ансамбли, учебные оркестры, студенческие и детские коллективы. Каждая из этих форм выполняла не только художественную, но и социально-воспитательную функцию. Церковный хор формировал опыт совместного звучания и подчинения индивидуального голоса сакральному тексту. Народный ансамбль сохранял коллективную память и жанровые традиции. Домашнее музицирование развивало слуховую культуру и навык совместной игры. Оркестр стал моделью сложной художественной организации, где индивидуальное исполнительское действие включено в общую партитурную логику.

Особенно ярко педагогическая природа коллективного музицирования проявляется в оркестровой практике. О.В. Слуева рассматривает оркестровый коллектив как среду художественно-эстетического развития личности, в которой участник не только осваивает инструмент, но и учится воспринимать себя как часть художественного целого [16]. Оркестр предъявляет исполнителю сразу несколько уровней ответственности: за точность собственной партии, ритмическую дисциплину, интонационную чистоту, тембровое соответствие группе, реакцию на дирижёра, согласованность с соседними партиями и эмоциональное участие в общем звучании. Такая система развивает не только технические навыки, но и внимание, волевую собранность, терпение, способность к самоконтролю и готовность к сотрудничеству.

Например, в детском оркестре русских народных инструментов партия балалайки может быть технически простой, но художественно значимой. Она поддерживает ритмическую энергию, создаёт жанровую окраску, помогает удерживать темп и формирует характер движения. Если ученик играет слишком громко, он перекрывает мелодическую линию домры или баяна. Если он отстаёт, нарушается общая фактура. Поэтому педагог должен объяснять не только то, как правильно исполнить партию, но и то, зачем она нужна в общем звучании. Именно здесь возникает собственно художественно-педагогическая ценность оркестрового коллектива: ученик начинает понимать музыку как систему взаимосвязанных функций.

О.А. Блох подчёркивает, что работа с детскими оркестровыми коллективами и ансамблями имеет сложную художественно-педагогическую специфику: руководитель такого коллектива выполняет не только дирижёрскую, но и воспитательную, организационную, методическую и психологическую функцию [5, с. 156]. Это принципиально отличает коллективную работу от индивидуального класса. Индивидуальный педагог сосредоточен на одном ученике, его посадке, дыхании, аппликатуре, звуке, технических трудностях и образном развитии. Руководитель ансамбля одновременно управляет множеством параметров: степенью готовности участников, балансом партий, дисциплиной репетиции, мотивацией, психологической атмосферой, способностью детей слышать друг друга и общим художественным результатом.

Коллективная форма музицирования часто помогает преодолеть трудности, которые в индивидуальном обучении становятся источником тревоги, зажима или неуверенности. Как отмечается в исследованиях: «В преодолении страха детей перед публичными концертными выступлениями важная роль принадлежит специально организуемым педагогическим ситуациям, способствующим реализации имеющегося творческого потенциала, и отказу от попыток подавления врожденных психологических особенностей личности, не вписывающихся в усредненные исполнительские стандарты и требования» [2, с. 141]. Оной из таких специально организуемых педагогических ситуаций может быть коллективное музицирование во всем его многообразии. Ученик, испытывающий страх перед сольным выступлением, может почувствовать себя свободнее в ансамбле. Совместная игра снижает психологическое давление, но одновременно формирует ответственность: ошибка воспринимается не только как личная неудача, а как нарушение общего звучания. Например, начинающий флейтист в духовом ансамбле может сначала исполнять короткие поддерживающие фразы, затем вступать в диалог с кларнетом, а позже брать на себя мелодические эпизоды. Такой путь развивает исполнительскую смелость постепенно, без резкого перехода к сольной сценической ответственности.

В детском музыкальном воспитании коллективное музицирование имеет особенно большое значение. М. М. Васильева подчёркивает, что оно способствует музыкально-эстетическому развитию ребёнка, так как включает его в активное переживание музыки, развивает слух, внимание, эмоциональную отзывчивость и чувство совместного действия [6]. Детский хор является одним из наиболее наглядных примеров. Ребёнок учится слышать высоту своего голоса, подстраиваться к соседям, вступать вовремя, распределять дыхание, произносить текст синхронно с коллективом и чувствовать фразировку. Даже одноголосная песня становится школой дисциплины, а переход к двухголосию развивает более сложный навык: сохранять собственную линию, одновременно слыша другую. Это формирует внутренний слух эффективнее, чем механическое повторение изолированных упражнений.

Коллективное музицирование имеет не только национальное, но и международное педагогическое значение. Е.А. Рыбалко, анализируя систему общего музыкального образования Сербии, показывает, что совместное исполнение рассматривается там как важное направление эстетического воспитания школьников [15]. Этот пример

подтверждает универсальность явления: разные образовательные системы используют коллективную музыкальную практику как способ соединения обучения, воспитания и художественного опыта. Различаться могут инструменты, репертуар, организационные формы и методика занятий, но педагогическая логика остаётся сходной: ребёнок развивается через участие в общем звучании.

В инструментальном обучении коллективное музицирование часто начинается с простых форм: дуэта «педагог — ученик», ансамбля однородных инструментов, игры с фортепианным сопровождением, учебного оркестра. «Значение учителя в образовательном процессе для юного таланта переоценить трудно. Возможность творческого общения с разными профессионалами в своей области для формирования собственного взгляда – бесценно» [1, с.262]. Исполнительская коммуникация учителя и ученика представляет собой особую форму музицирования, эффективность которой обусловлена комплексом факторов как профессионального, так и личностно-психологического характера. Я.Р. Курындин рассматривает коллективное музицирование как основу воспитания музыканта и подчёркивает, что ансамблевая игра развивает слух, расширяет музыкальный кругозор, стимулирует технический рост и формирует способность к творческому взаимодействию [10]. Дуэт педагога и ученика особенно важен на начальных этапах. Когда преподаватель играет вторую партию, ученик получает не механическую метрическую опору, а живой музыкальный контекст. Он учится держать темп, не останавливаться после ошибки, слышать гармонию, чувствовать фразу и включаться в совместное музыкальное время.

Например, ученик может дома формально правильно выучить простую пьесу для скрипки, но на уроке с фортепианным сопровождением обнаруживается, что он не слышит гармонические повороты, ускоряет перед трудным местом, не выдерживает паузы и не ощущает дыхания фразы. Ансамблевая работа сразу выявляет эти проблемы. Педагог может показать, что вступление после паузы должно быть связано не только со счётом, но и с внутренним ощущением гармонического ожидания; что длинная нота не должна звучать пассивно; что сопровождение помогает понять характер пьесы. Так ученик постепенно начинает мыслить музыку не как последовательность нот, а как взаимодействие голосов.

Ансамблевое музицирование обладает значительным потенциалом для развития творческих способностей личности. Ю. М. Климович подчёркивает, что ансамбль активизирует творческую инициативу, поскольку требует от участника не только точности, но и самостоятельного художественного решения внутри общего исполнения [8]. Ансамблевой музицирование выполняет обладает ярко выраженной полифункциональностью: «В классе фортепианного ансамбля психологический барьер преодолевается быстрее, налаживается общая коммуникация и работа становится продуктивной» [9, с.319].

Особенно ясно это проявляется в камерной музыке, где нет дирижёра. В струнном квартете, духовом квинтете, фортепианном трио или вокальном ансамбле участники сами договариваются о темпе, характере звука, штрихах, динамике, дыхании и кульминациях. Репетиция превращается в пространство художественного обсуждения: один исполнитель предлагает более мягкое начало, другой – более активное движение, третий обращает внимание на баланс. Так формируется культура музыкального диалога. Этот диалог имеет не только исполнительское, но и воспитательное значение. Участник ансамбля учится аргументировать свою художественную позицию и одновременно принимать позицию партнёров. Он понимает, что убедительная интерпретация не всегда совпадает с его первоначальным намерением. Например, пианист в камерном трио может стремиться к более насыщенному звучанию, но скрипач и виолончелист указывают, что плотная фортепианная фактура закрывает струнные голоса. Пианист вынужден изменить туше, педализацию и динамику. Это не простая техническая корректировка, а художественное

согласование. Ансамбль воспитывает способность мыслить не эгоцентрически, а совместно.

Т.С. Тулинова рассматривает ансамблевое музицирование как средство развития музыкальных способностей обучающихся, обращая внимание на его влияние на слух, внимание, мотивацию и исполнительскую устойчивость [17]. Действительно, ансамбль часто повышает интерес к занятиям, потому что учащийся получает опыт реального музыкального общения. Это особенно важно на начальном этапе, когда сольные пьесы могут быть технически простыми и художественно ограниченными. Даже элементарная партия в ансамбле даёт ребёнку ощущение участия в более богатой звуковой ткани. Начинающий пианист, исполняющий одну ритмическую фигуру в ансамбле ударных или шумовых инструментов, уже учится чувствовать форму, темп, вступления, завершения и динамическое развитие.

Ансамблевая практика развивает целый комплекс музыкальных способностей: звуковысотный слух, чувство ритма, музыкальную память, моторную координацию, тембровое восприятие, понимание стиля и формы. При этом данные способности развиваются не изолированно, а в живом взаимодействии. В индивидуальном упражнении ученик может тренировать ритм, но в ансамбле он учится удерживать его в реальном музыкальном движении. В сольном исполнении он может контролировать динамику, но в ансамбле динамика становится относительной: piano одного инструмента должно соотноситься со звучностью другого; forte медных духовых не равно forte струнных; звучание флейты в верхнем регистре требует иного баланса, чем звучание кларнета в среднем. Поэтому коллективная игра формирует более тонкое слуховое мышление.

Особую группу коллективных форм составляют духовые ансамбли и оркестры. Их специфика связана с дыханием, артикуляционной точностью, тембровой координацией и физической организацией звука. Ли Линьсун в работе о коллективном творчестве музыкантов-духовиков подчёркивает, что совместная деятельность исполнителей на духовых инструментах требует не только владения инструментом, но и высокого уровня согласования, внимания, психологической включённости и коллективной ответственности [13, с. 763]. В духовом ансамбле ошибка дыхания одного исполнителя может разрушить фразу всей группы; несогласованная атака нарушает аккорд; чрезмерное вибрато одного участника мешает тембровому единству. Поэтому духовой коллектив особенно ясно показывает: коллективное музицирование является не совпадением партий, а совместной организацией дыхания, времени и звука.

Например, в духовом квинтете флейта, гобой, кларнет, валторна и фагот обладают различной тембровой природой. Флейта звучит светло и воздушно, гобой – ярко и несколько назально, кларнет – гибко и мягко, валторна – округло и пространственно, фагот – плотно и темновато. Задача ансамбля состоит не в том, чтобы стереть эти различия, а в том, чтобы согласовать их внутри общего тембрового образа. Если флейтист играет слишком резко, нарушается камерный баланс. Если валторна звучит чрезмерно массивно, она перекрывает деревянные духовые. Если гобой не контролирует интонацию на длинных нотах, страдает вертикаль. Работа над таким ансамблем формирует культуру слухового компромисса.

Идеи Ли Линьсуна о коучинге в музыкальном образовании студентов-духовиков позволяют уточнить современный педагогический потенциал коллективного музицирования. Исследователь подчёркивает, что обучение должно создавать условия для становления личности как субъекта деятельности [11, с. 38]. Это особенно важно для ансамбля. Участник коллектива не должен быть пассивным исполнителем указаний дирижёра или педагога. Он обязан понимать собственную функцию в общем звучании, осознавать художественную задачу, слышать результат, анализировать ошибки и

предлагать способы улучшения исполнения. В этом смысле коллективная практика может органично соединяться с коучинговым подходом: педагог не только исправляет неточности, но и помогает исполнителям самим находить пути к качественному звучанию.

На репетиции это может проявляться в конкретных методических приёмах. После исполнения фрагмента педагог не сразу указывает, кто ошибся, а задаёт вопросы: где исчезла мелодическая линия, какая партия оказалась слишком громкой, почему кульминация не прозвучала убедительно, кто должен вести темп в данном эпизоде. Участники начинают анализировать не только собственные партии, но и общий результат. Так развивается рефлексия. Музыкант учится слышать ансамбль как бы со стороны, оставаясь внутри него. Для профессионального исполнителя это один из важнейших навыков.

Педагогический потенциал коучинга для воспитания инструменталиста, о котором пишет Ли Линьсун, связан с развитием самостоятельности, мотивации, ответственности и внутренней активности обучающегося [14, с. 226]. В коллективном музицировании эти качества имеют особое значение. Исполнитель должен быть дисциплинированным, но не безличным; подчиняться общему замыслу, но не терять инициативу; точно выполнять партию, но понимать её художественную функцию. Например, в оркестре ударник может иметь всего несколько редких вступлений, однако каждое из них способно изменить драматургию произведения. Если он воспринимает свою роль как второстепенную, вступление будет случайным. Если же он понимает его смысл, даже один удар тарелок становится частью общей кульминации.

Ретроспектива подходов к использованию духовых инструментов, рассмотренная Ли Линьсуном, показывает, что инструментальное музицирование исторически меняло свои функции: от сигнальной, ритуальной и прикладной роли к художественно-концертной и педагогической [12, с. 20]. Для коллективного музицирования этот вывод особенно важен. Духовые инструменты на протяжении истории часто существовали именно в коллективных формах: военных оркестрах, церемониальных ансамблях, духовых капеллах, симфонических группах деревянных и медных духовых. Их звучание связано с пространством, строем, акустическим балансом и согласованностью дыхания. Поэтому обучение духовика вне ансамблевой практики неизбежно остаётся неполным: музыкант может владеть инструментом индивидуально, но не уметь существовать в коллективной ткани.

Коллективное музицирование формирует несколько взаимосвязанных уровней музыкального развития. Первый уровень – слуховой: исполнитель учится слышать высоту, интонацию, вертикаль, тембр и баланс. Второй – ритмический: совместное исполнение требует точного пульса, ощущения сильных и слабых долей, синхронных вступлений и завершений. Третий – формообразующий: музыкант начинает понимать, как его партия участвует в развитии целого. Четвёртый – эмоционально-коммуникативный: исполнитель реагирует на партнёров, дирижёра, акустику и общее состояние коллектива. Пятый – личностный: формируются ответственность, дисциплина, уважение к другим и способность к сотрудничеству.

В хоровой практике эти уровни особенно заметны. Певец одновременно контролирует дыхание, дикцию, высоту, тембр, текст и ансамблевое единство. При исполнении русской народной песни важны естественность интонации, словесная выразительность и общая дыхательная волна. В духовной музыке требуются собранность, мягкость звучания, единство гласных и отказ от индивидуального тембрового выпячивания. В современной хоровой партитуре на первый план могут выходить сложная ритмика, нетрадиционные вокальные эффекты, диссонантная гармония и точность ансамблевой

вертикали. Во всех случаях коллективное музицирование требует от певца способности оставаться индивидуальностью внутри общего звука.

В оркестровой практике коллективное музицирование связано с координацией и иерархией. Дирижёр задаёт общий художественный замысел, концертмейстеры групп обеспечивают внутреннюю согласованность партий, а каждый исполнитель отвечает за точность и стабильность звучания. Но хороший оркестр не может существовать только на внешней дисциплине. Ему необходимо активное слушание. Группа вторых скрипок, например, часто исполняет внутренние фигурации, которые не воспринимаются как главная тема, но именно они создают движение фактуры. Если они сыграны формально, музыка теряет энергию. В медных духовых важна точность аккордовой вертикали, в деревянных – чистота интонации и тембровая прозрачность, в ударных – точность времени и чувство драматургического момента. Оркестр воспитывает понимание того, что художественное целое зависит от каждой детали.

Камерный ансамбль, в отличие от оркестра, строится на более равноправной системе взаимодействия. Здесь обычно нет дирижёра, поэтому ответственность распределяется между участниками. Камерная игра требует умения вести и уступать. В одном фрагменте главным становится скрипач, в другом – виолончелист, в третьем – пианист, в четвёртом – внутренний голос альта. Исполнитель постоянно меняет роль: солист, партнёр, аккомпаниатор, ритмическая опора, тембровая краска, комментатор. Такое переключение формирует гибкость музыкального мышления и является важной школой профессиональной зрелости.

Коллективное музицирование имеет также социально-психологическое значение, поскольку учит слушать другого человека. Это умение кажется очевидным, но в музыкальной педагогике оно часто оказывается одним из самых трудных. Ученик привыкает концентрироваться на своих задачах: попасть в ноты, не сбиться, сыграть быстрее, выполнить указания педагога. В ансамбле он вынужден выйти за пределы собственной партии. Он слышит, что его громкость может мешать партнёру, ускорение разрушает общий темп, неуверенность влияет на характер исполнения. Музыкальная коммуникация становится формой этического воспитания: уважение к другому проявляется не в декларации, а в конкретном звуковом действии.

Важнейшее свойство коллективного музицирования заключается в его способности соединять обучение и творчество. На первый взгляд учебный ансамбль может казаться строго регламентированной формой: учащиеся исполняют нотный текст, педагог исправляет ошибки, главной задачей является правильность. Однако внутри этой регламентации всегда присутствует творческий элемент. Участники ищут характер звука, выбирают баланс, обсуждают фразировку, пробуют разные темпы, уточняют образ. Даже простая пьеса может стать пространством художественного решения. В детском ансамбле металлофонов и блокфлейт можно по-разному распределить динамику, создать эффект эха, выстроить вопросно-ответную структуру, изменить тембровые сочетания. Ребёнок начинает понимать, что музыка – это не только выполнение текста, но и создание звучащего образа.

Вовлеченность в достижение творческих задач широкого круга обучающихся продуктивно и вне концертно-исполнительской практики. Следование принципам педагогики успеха, объединение учеников или студентов в общем для них креативном пространстве способствует успешности их самореализации, так как само искусство по своей природе способствует раскрытию творческого потенциала «на основе изначальной заложенной в нем междисциплинарности. Оно представляет собой модель человеческой деятельности, объединяющую просветительскую, воспитательную, коммуникативную, гедонистическую функции и содержащую познавательную, оценочную, творчески-

конструктивную и знаковую установки системы регулятивных установок» [7, с. 87]. Даже коллективное обсуждение способствует не только обмену мнениями, расширению музыкального кругозора, повышению умения выстраивать убедительную аргументацию, но и формирует коллектив единомышленников, особую творческую среду, инициирующую творческий поиск.

Коллективная практика расширяет и само представление о музыкальном произведении. В индивидуальном классе ученик часто воспринимает пьесу как «свой» материал. В ансамбле он сталкивается с партитурным мышлением и понимает, что произведение состоит из многих взаимосвязанных линий. Это особенно важно для будущих педагогов, дирижёров, композиторов и исполнителей. Ансамблевая работа помогает глубже понимать фактуру, гармонию, полифонию, тембр и оркестровку. Пианист, играющий с вокалистом, начинает иначе относиться к дыханию фразы. Скрипач, участвующий в квартете, лучше осознаёт функции внутренних голосов. Духовик, играющий в оркестре, понимает значение тембрового баланса и группового дыхания.

С педагогической точки зрения коллективное музицирование ценно ещё и потому, что создаёт ситуацию естественной мотивации. Ученик занимается не только ради оценки, экзамена или зачёта, а ради участия в общем звучании. Репетиция становится подготовкой к событию: концерту, открытому уроку, конкурсу, школьному празднику, камерному вечеру. Эта событийность усиливает интерес и ответственность. Даже технические упражнения приобретают смысл, если ученик понимает, что они нужны для конкретного ансамблевого результата. Например, работа над ровной артикуляцией у кларнетистов становится не абстрактной задачей, а условием синхронного исполнения быстрой фигурации в духовом ансамбле.

Однако коллективное музицирование нельзя идеализировать. Оно может быть формальным, если педагог ограничивается механическим разучиванием партий. Оно может подавлять индивидуальность, если от участников требуют только подчинения. Оно может закреплять ошибки, если коллектив играет много, но без слухового анализа. Оно может стать источником тревоги, если учащиеся боятся ошибиться перед другими. Поэтому сама по себе коллективная форма не гарантирует художественного развития. Развивает только такая практика, где есть ясная художественная цель, методическая последовательность, качественная работа над звучанием, уважение к участникам и педагогически выстроенная атмосфера сотрудничества.

Наиболее продуктивная модель коллективного музицирования должна соединять несколько принципов. Репертуар должен соответствовать уровню участников, но не быть примитивным. Каждая партия должна иметь художественный смысл. Репетиция должна включать не только проигрывание, но и анализ. Исполнители должны понимать форму произведения, образный характер и функции партий. Педагог должен развивать самостоятельное слушание, а не только исправлять ошибки. Исполнение должно завершаться рефлексией: что получилось, где нарушился баланс, почему кульминация прозвучала убедительно или, наоборот, не состоялась, как изменилась общая форма. При таком подходе ансамбль становится полноценной образовательной средой.

Таким образом, коллективное музицирование является одной из наиболее эффективных форм художественно-эстетического воспитания, поскольку объединяет техническое, эмоциональное, интеллектуальное и социальное развитие. Через ансамбль учащийся учится воспринимать музыку как живой процесс, понимать форму изнутри, управлять собственным звуком, отвечать за общий результат, уважать партнёров и мыслить не только индивидуально, но и совместно. Поэтому коллективная музыкальная практика должна занимать важное место как в дополнительном музыкальном образовании, так и в профессиональной подготовке будущих исполнителей, педагогов и дирижёров.

Коллективное музицирование представляет собой сложную художественно-педагогическую систему, в которой исполнительская техника, слуховая культура, эмоциональная отзывчивость, дисциплина, творческая инициатива и коммуникативные навыки формируются в процессе совместного музыкального действия. Его нельзя сводить к одновременному исполнению нескольких партий. Сущность коллективного музицирования заключается в создании единого художественного результата, возникающего из взаимодействия индивидуальных исполнительских голосов.

Интонационная концепция Б.В. Асафьева позволяет рассматривать коллективное музицирование как процесс совместного интонирования, где музыкальная форма рождается в движении, слуховом внимании и живом переживании времени. Педагогические идеи Б. Л. Яворского раскрывают значение творческой активности учащегося и освоения музыкальной речи. Современные исследования ансамблевого и оркестрового исполнительства показывают, что коллективная практика развивает слух, ритм, память, моторную координацию, понимание формы, художественный вкус и способность к музыкальной коммуникации.

Особое значение коллективное музицирование имеет в подготовке инструменталистов и музыкантов-духовиков. Работы Ли Линьсуна позволяют подчеркнуть, что коллективное творчество требует не только технического владения инструментом, но и рефлексии, ответственности, психологической готовности к взаимодействию и осознанного понимания собственной роли в общем художественном процессе. Поэтому коллективное музицирование следует рассматривать как важнейшее средство воспитания музыканта, способного не только точно исполнять собственную партию, но и участвовать в создании целостного музыкального смысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова, И.С. Конкурсы, мастер-классы, челленджи как формы творческой программы Worldskills по специальностям укрупненной группы "музыкальное искусство" / И.С. Аврамкова, Т.В. Иванилова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 257-266.
2. Ануфриев, Е.А. Преодоление страхов перед публичными концертными выступлениями детей средствами психолого-педагогического воздействия / Е.А. Ануфриев, Е.О. Кузнецова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2018. – Т. 17, № 4(149). – С. 135-143.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / ред. и вступ. ст. Е.М. Орловой. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
4. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1–2. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
5. Блох О.А. Специфика художественно-педагогической работы в детских оркестровых коллективах (ансамблях) // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 6. – С. 156–161.
6. Васильева М.М. Роль коллективного музицирования в музыкальном воспитании. – 2021.
7. Иванилова, Т.В. Интегрированное художественно-творческое пространство как методологический ресурс высшего актерского образования / Т.В. Иванилова, А.Н. Максимов // Человеческий капитал. – 2014. – № 12(72). – С. 86-88.
8. Климович Ю.М. Ансамблевые формы музицирования как средство развития творческих способностей личности // Материалы научной конференции. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка.

9. Кузнецова, Е.О. Особенности работы над фортепианным ансамблем с иностранными студентами / Е.О. Кузнецова // Фортепианный ансамбль в современном музыкальном искусстве и образовании: Сборник статей по материалам Второй международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 08–09 апреля 2021 года. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий "Астерион", 2024. – С. 318-322.
10. Курындин Я.Р. Коллективное музицирование как основа воспитания музыканта // Культура и творчество в современном мире: материалы интернет-конференции. – Тамбов, 2020.
11. Ли Линьсун. Значимость коучинга в системе музыкального образования студентов духовиков из КНР / Л. Ли // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 38-41.
12. Ли Линьсун. Использование коуч-технологии в процессе формирования эмоционального интеллекта студентов-духовиков из КНР: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ли Линьсун. – Санкт-Петербург, 2021. – 24 с.
13. Ли Линьсун. Об использовании коуч-технологий при обучении музыкальному искусству студентов из КНР / Л. Ли // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 5-2. – С. 758-763.
14. Ли Линьсун. Педагогическая и творческая деятельность китайского композитора Чу Ванхуа / Л. Ли // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8, № 8. – С. 225-230.
15. Рыбалко, Е.А. Коллективное музицирование как одно из направлений общего музыкального образования в Сербии / Е.А. Рыбалко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2016. – № 2. – С. 294-297.
16. Слуева О.В. Художественно-эстетическое развитие личности в оркестровом коллективе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2006.
17. Тулинова, Т.С. Ансамблевое музицирование как средство развития музыкальных способностей учеников ДМШ / Т.С. Тулинова // Педагогика и искусство в современной культуре: Научные и научно-методические статьи по материалам Шестой всероссийской педагогической конференции, Санкт-Петербург, 27–28 февраля 2023 года. – Санкт-Петербург: ООО "НИЦ АРТ", 2023. – С. 117-123.
18. Яворский Б.Л. Воспоминания, статьи и письма / ред.-сост. И.С. Рабинович; общ. ред. Д. Д. Шостаковича. – М.: Музыка, 1964. – Т. 1.
19. Бао, Н. Вокальный коучинг как инновационная технология обучения студентов-музыкантов в университетах КНР / Н. Бао, Е.Н. Яковлева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 4(60). – С. 208-216.
20. Цзян Минхуэй. Особенности обучения игре на саксофоне в Китае / Цзян Минхуэй, Е. Н. Яковлева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5(90). – С. 171-174.

Ли Сыюй
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: li.syyu@yandex.ru

Li Siyu
Postgraduate Student, Department of Music Education and Training
The Herzen State Pedagogical University

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В данной статье освещаются ключевые вызовы, с которыми сталкивается система музыкального образования в современной России. Исходя из исторических предпосылок, проводится анализ контекста становления и институционального устройства российской модели музыкального образования. Далее подробно рассматриваются внутренние противоречия системы, включая содержание образовательных программ, методические подходы, кадровую структуру, влияние цифровых технологий, а также территориальные особенности. С критических позиций выявляются сложности, возникающие на стыке устоявшихся традиций и требований актуального образовательного процесса, что позволяет очертить возможные пути развития. Среди них – усиление государственной поддержки, модернизация учебного контента, реформирование системы подготовки педагогов, продвижение цифровых инициатив и расширение международного сотрудничества. Основной задачей статьи является обоснование теоретических и практических направлений трансформации музыкального образования в России, а также формирование ориентиров для аналогичных реформ в зарубежной практике.

Ключевые слова: музыкальное образование в России; учебное содержание; подготовка педагогов; цифровые преобразования; образовательное равенство; обновление программ; международное сотрудничество.

CURRENT ISSUES OF THE MUSIC EDUCATION SYSTEM IN THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. This article highlights the key challenges facing the music education system in modern Russia. Based on historical background, the context of formation and institutional structure of the Russian model of music education is analyzed. Then, the internal contradictions of the system are considered in detail, including the content of educational programs, methodological approaches, personnel structure, the influence of digital technologies, as well as territorial features. From a critical perspective, the difficulties arising at the intersection of established traditions and the requirements of the current educational process are identified, which allows us to outline possible development paths. Among them are strengthening state support, modernizing educational content, reforming the teacher training system, promoting digital initiatives and expanding international cooperation. The main objective of the article is to substantiate the theoretical and practical directions of transforming music education in Russia, as well as to form guidelines for similar reforms in foreign practice.

Keywords: music education in Russia; educational content; teacher training; digital transformation; educational equality; updating programs; international cooperation.

Музыкальное образование, являясь неотъемлемой составляющей образовательной системы страны, выполняет ключевые функции по передаче культурных традиций, формированию эстетического восприятия и развитию эмоционального интеллекта. Кроме того, оно способствует гуманитарному и социальному развитию, а также служит источником культурных инноваций. Российская Федерация, обладая статусом одного из важнейших центров мировой музыкальной культуры, на протяжении столетий формировала свою образовательную модель, отличающуюся строгостью, глубокой методологией и гармоничным сочетанием практики и теории, получившей международное признание. Однако начиная с 2000-х годов, на фоне социальных преобразований, научно-технического прогресса и переосмысления глобальной образовательной парадигмы, отечественная система музыкального образования оказалась под давлением новых вызовов.

Во-первых, на уровне общей образовательной политики произошёл переход от советской централизованной модели к более рыночно-ориентированной и многопрофильной системе, что привело к ослаблению государственной поддержки музыкального направления и сокращению ресурсов, направляемых на его развитие [2]. В условиях смещения акцента в сторону технических и естественнонаучных дисциплин (STEM), гуманитарные науки, в частности музыкальное образование, оказались в уязвимом положении – это затрудняет финансирование, функционирование учебных заведений и профессиональную подготовку кадров.

Во-вторых, на уровне самих образовательных учреждений музыкального профиля наблюдаются проблемы структурного характера. Устаревшие формы преподавания, несвоевременное обновление учебного контента, оторванность учебных планов от современной профессиональной среды и сложности с трудоустройством выпускников – всё это снижает привлекательность профессии и мешает адаптации образовательной модели к реалиям времени и требованиям общества к высококлассным артистам.

В-третьих, на индивидуальном уровне становятся очевидными такие трудности, как дефицит молодых педагогов, возрастной состав преподавателей, отток специалистов за рубеж и неэффективность системы подготовки новых кадров [7]. Изменились и мотивационные установки обучающихся: часть студентов не заинтересована в полноценном освоении музыкальной профессии, что негативно сказывается на результатах учебного процесса и снижает качество подготовки специалистов.

Помимо этого, цифровизация образования, набравшая обороты в последние годы, открыла как перспективы, так и вызовы для музыкального обучения. С одной стороны, внедрение цифровых платформ, интерактивных программ и мультимедийных решений расширяет методический инструментарий и позволяет преодолеть пространственно-временные ограничения. С другой – низкий уровень цифровой подготовки преподавателей, ограниченность качественных электронных ресурсов и снижение живого взаимодействия между преподавателем и учащимися усиливают дисбаланс между регионами и усугубляют проблему неравного доступа к качественному образованию.

Текущие трудности, стоящие перед российским музыкальным образованием, формируются под воздействием как внешнеэкономических и политических факторов, так и внутренних структурных ограничений. «Академическое музыкальное искусство элитарно. Как любое элитарное направление оно достаточно консервативно. Вместе с тем, в силу самой природы искусства, относится к категории вневременных. Следовательно, в нем всегда в том или ином виде присутствуют и будут присутствовать отголоски самых оригинальных, инновационных, прорывных идей современности» [1, с.263-264]. Их всесторонний анализ позволяет выявить стратегически значимые направления реформ и может стать полезной опорой для совершенствования музыкального образования не только в России, но и в других странах.

Развитие российской системы музыкального образования опирается на многовековую традицию, неразрывно связанную с формированием национальной культуры, изменениями в политическом устройстве и идеологических трансформациях. Со времён Петра I в России началось активное заимствование западноевропейского опыта в сфере музыки и образования, благодаря чему музыкальная подготовка стала элементом элитарного воспитания и придворной жизни. В XIX веке, на фоне роста национального самосознания и интереса к фольклорному наследию, музыкальное образование получило более широкое распространение, стало более системным и институционально оформленным, что положило начало формированию современной структуры отрасли.

В середине XIX века Антон Рубинштейн, признанный основателем российской музыкальной школы, открыл первую в стране консерваторию – Санкт-Петербургскую – в 1862 году, а спустя четыре года его брат Николай Рубинштейн организовал аналогичное учреждение в Москве. Эти консерватории, опираясь на классическую западноевропейскую образовательную модель, в которой особое внимание уделялось сочетанию технической подготовки и художественного воспитания, стали центрами музыкального образования в России и завоевали международное признание.

С наступлением XX века советская модель образования провела масштабную институционализацию музыкального обучения, сформировав иерархическую систему подготовки кадров – от детских музыкальных школ до высших учебных заведений. Государство вложило значительные ресурсы в создание сети образовательных учреждений, включая музыкальные школы, училища и консерватории, что позволило выстроить четко организованную образовательную вертикаль. Музыка в этот период рассматривалась не только как элемент культурной идентичности, но и как инструмент идеологического воспитания, направленного на укрепление социалистических ценностей.

В советское время особое внимание уделялось профессиональной подготовке исполнителей, развитию индивидуального обучения с раннего возраста, внедрению систематизированной оценки результатов. Эта модель достигла высочайшего уровня в середине и конце XX века, когда страна дала миру выдающихся музыкантов и педагогов, таких как Давид Ойстрах и Святослав Рихтер, ставших живыми доказательствами эффективности данной системы.

Однако после распада СССР прежняя система поддержки, организационная модель и политическая база стали разрушаться. Резкое сокращение финансирования, отток специалистов за границу, а также замедленные темпы реформирования системы привели к тому, что музыкальное образование в России оказалось в трудном положении в условиях новых реалий XXI века.

Исторически российская система музыкального образования формировалась на пересечении политической идеологии, национального культурного самосознания и образовательной философии. Традиции гуманизации и гуманитаризации образовательной среды стали эффективными для нового поколения: «Становление педагогики искусства как нового направления гуманитарного знания, интегрирующего ряд дисциплин и находящегося в единстве с социокультурными преобразованиями, позволяет сочетать в образовательной практике плодотворные традиции художественно-эстетического образования и воспитания и инновационные тенденции компетентностно-ориентированного подхода, развивая и совершенствуя накопленный позитивный опыт» [6, с.87]. Уникальность русской педагогики искусства выражается в сочетании профессиональной направленности и гуманитарного содержания, а также в двойной ориентации — на элитную подготовку и массовое просвещение. Понимание этого исторического контекста является ключом к анализу существующих проблем и определению возможных направлений модернизации.

На сегодняшний день, сохранив в целом структурную модель, унаследованную от советского периода, система музыкального образования в России по-прежнему функционирует в рамках многоуровневой подготовки – от дошкольного и школьного этапов до вузов и аспирантуры. Вместе с тем, под влиянием изменений в общественном запросе, корректировок государственной политики и экономических ограничений система сталкивается с рядом внутренних проблем.

Прежде всего, на уровне организационной структуры сохраняется академическая направленность и опора на традиционные подходы. Основу образовательного процесса составляют индивидуальные занятия, коллективная практика и экзаменационная форма контроля, с акцентом на технические навыки и фундаментальную подготовку. Несмотря на их эффективность в формировании профессиональных умений, подобная модель недостаточно развивает инновационное мышление, междисциплинарные знания и способности к интеграции различных видов искусства, что ограничивает конкурентоспособность выпускников в условиях современной музыкальной индустрии [4].

Кроме того, несмотря на то что такие флагманы, как Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского и Санкт-Петербургская консерватория, по-прежнему сохраняют престиж и признание на международной арене, в системе высшего музыкального образования возникают всё более острые проблемы. Среди них – сокращение количества поступающих, особенно в учебные заведения в регионах, неблагополучный возрастной состав преподавательского состава, нехватка молодых специалистов, а также отсутствие эффективных механизмов стимулирования и оплаты труда, что в значительной мере тормозит развитие качества обучения и устойчивость всей системы [11].

В-третьих, с точки зрения территориального распределения, российская система музыкального образования отличается выраженным неравенством: доминирующее положение занимают мегаполисы, прежде всего Москва и Санкт-Петербург, где сосредоточено большинство ресурсов высокого качества, тогда как отдалённые регионы — включая Сибирь, Дальний Восток и Северный Кавказ — сталкиваются с недостатком инфраструктуры, нехваткой преподавателей и ограниченными возможностями. Такая несбалансированность ограничивает равный доступ к музыкальному образованию и затрудняет развитие и сохранение культурного разнообразия на всей территории страны [8].

Кроме того, наблюдаются изменения в мотивационной структуре студентов. В условиях роста рыночных тенденций и смены общественных ценностей всё большее число обучающихся воспринимают музыкальное образование как средство личной самореализации, а не как путь к профессиональной карьере. В связи с этим традиционная ориентация музыкальных школ на профессиональную подготовку требует пересмотра. Наряду с этим многие учащиеся и их семьи стремятся к международной академической траектории, включая обучение за рубежом и участие в конкурсах, что снижает привлекательность и гибкость российской образовательной модели.

Немаловажно также отметить, что современная система музыкального образования в России по-прежнему отстаёт в вопросах интеграции с социокультурной средой, индустрией культуры и технологическим прогрессом. В учебных программах отсутствует системное освоение актуальных музыкально-технических дисциплин, таких как цифровая звукозапись, аудиомонтаж и мультимедиа-композиция. Более того, взаимодействие между учебными заведениями и отраслевыми структурами слабо развито, что затрудняет успешную адаптацию выпускников к требованиям музыкального рынка.

Несмотря на сохранение ряда сильных сторон и признанного авторитета, российская система музыкального образования нуждается в срочной трансформации, способной обеспечить соответствие её структур и процессов современным реалиям. Только гармоничное сочетание традиций и инноваций позволит добиться устойчивого прогресса.

Качество преподавания в музыкальной сфере в значительной мере определяется как содержанием учебных программ, так и применяемыми методами. Современная российская модель, при всей её структурной завершённости и высокой специализации, сталкивается с рядом проблем, связанных с устареванием подходов и несоответствием требованиям времени. Как отмечается в современных исследованиях: «These problems include the training in outdated specialties not demanded in the modern labor market in many universities; the commercialization of higher education presenting a barrier for the representatives of social strata unable to pay for the provided educational services; the interest in the very fact of obtaining a higher education diploma instead of the real interest in the process of learning; the decline in the popularity of productive labor and research activities, as well as socially significant activity»[1] [13, с. 240]. Это влияет не только на мотивацию студентов и результативность обучения, но и тормозит общую модернизацию системы.

Во-первых, содержание многих учебных программ остаётся преимущественно ориентированным на традиционный академический репертуар. Хотя глубокое изучение классических произведений — от Баха и Моцарта до Чайковского — остаётся несомненным достоинством, программы зачастую игнорируют современные музыкальные направления, такие как электроника, саундтрек-композиция, экспериментальные жанры и музыкальные практики различных культур. Это затрудняет формирование актуального художественного мышления у студентов и ограничивает их способности к креативной интерпретации современного культурного контекста [3].

Во-вторых, методология преподавания в значительной степени по-прежнему строится на индивидуальном наставничестве, репродуктивных упражнениях и техническом дрилле. Несмотря на эффективность этих методов в построении исполнительской базы, они слабо развивают у обучающихся навыки критического мышления, креативности и междисциплинарного восприятия. Интерактивные форматы, проектное и ситуационное обучение применяются крайне редко, особенно на ранних ступенях обучения.

В-третьих, подход к оценке учебных достижений остаётся однообразным. Преобладающими критериями являются техника исполнения и формальные показатели, в то время как аспекты, связанные с артистизмом, оригинальностью и аналитическим восприятием, нередко остаются без должного внимания. Это снижает мотивацию студентов и ограничивает раскрытие их индивидуального потенциала.

Также стоит отметить низкий уровень внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс. Хотя отдельные вузы и начали использовать онлайн-платформы и виртуальные технологии, на уровне начального и среднего образования по-прежнему доминируют традиционные методы – бумажные учебники, очные занятия и фронтальное преподавание. Отсутствие технической базы, дефицит цифровых компетенций у педагогов и слабая кадровая подготовка препятствуют распространению современных форм обучения, усиливая разрыв между городскими и сельскими учреждениями.

Наконец, существует проблема несогласованности между локальными традициями и глобальными образовательными трендами. Российская система с большим вниманием относится к сохранению национального музыкального наследия, включая народные инструменты и духовное пение. Однако при этом она демонстрирует слабую открытость к международным направлениям, включая межкультурные диалоги, импровизацию,

[1] Перевод автора статьи: «К этим проблемам относятся обучение устаревшим специальностям, которые не востребованы на современном рынке труда во многих университетах; коммерциализация высшего образования, создающая препятствие для представителей социальных слоёв, не способных оплатить предоставляемые образовательные услуги; интерес к самому факту получения диплома о высшем образовании, а не к реальному интересу к процессу обучения; снижение популярности производственного труда и исследовательской деятельности, а также социально значимой деятельности».

глобальные сетевые проекты, что препятствует подготовке студентов к международной профессиональной среде.

Содержание и методика преподавания в российском музыкальном образовании характеризуются дисбалансом между мощной традицией и слабой адаптацией к современности, технической силой при недостатке креативности, стандартизированной оценкой без развития мотивации. Главной причиной остаётся задержка в обновлении педагогических установок и образовательных стратегий. Для обеспечения устойчивого прогресса в этой области необходимо структурное обновление содержания, реформирование методов и пересмотр систем оценки с ориентацией на индивидуальные траектории развития учащихся.

Преподавательский корпус является краеугольным элементом обеспечения высокого качества музыкального образования. Распределение кадров, уровень профессиональной подготовки и перспективы развития педагогов напрямую определяют эффективность функционирования всей системы и её способность к обновлению. В рамках современной российской системы музыкального образования, несмотря на наличие опытных специалистов с внушительным багажом знаний и концертной практики, сохраняется ряд острых проблем, в первую очередь — в области кадрового обновления, карьерного продвижения и институциональной поддержки.

Одной из наиболее очевидных проблем является возрастной дисбаланс среди педагогов. По имеющимся данным, в средних и высших музыкальных учебных заведениях значительная доля преподавателей относится к возрастной группе старше 50 лет, тогда как молодых специалистов до 35 лет – крайне мало [5]. Причинами тому являются длительный профессиональный путь, относительно низкий уровень оплаты и высокая нагрузка, что делает музыкальную педагогическую профессию мало привлекательной для новых поколений. Такое положение вещей ослабляет динамику образовательного процесса и создаёт угрозу для передачи профессиональных традиций и методик.

Кроме того, в системе отсутствует полноценная инфраструктура поддержки профессионального становления молодых преподавателей. В существующих условиях начинающие специалисты, как правило, не проходят полноценной педагогической подготовки перед началом работы, у них ограничены возможности практики и развития карьеры. Нередко их отбор происходит преимущественно на основе исполнительских достижений, без должного уровня подготовки в педагогике, психологии или методике преподавания. Отсутствие наставничества, системы взаимной экспертизы и стимулов к научной и методической деятельности тормозит их рост и профессиональное развитие [6].

Проблема низкой заработной платы и слабого социального статуса педагогов также остаётся актуальной. Хотя на государственном уровне декларируется поддержка профессии учителя, в практическом измерении ситуация мало меняется: нагрузка остаётся высокой, а уровень материального вознаграждения зачастую не соответствует вложенным усилиям. Особенно это касается сельских и отдалённых районов, где учителя вынуждены совмещать несколько должностей, в том числе административные функции, что приводит к профессиональному выгоранию.

Дополнительной проблемой является слабое развитие системы непрерывного образования. В условиях постоянного обновления технологий, образовательных парадигм и культурных контекстов педагогам необходимо постоянно повышать квалификацию. Однако существующие программы дополнительного обучения зачастую носят формальный, оторванный от практики характер, не обновляются своевременно и охватывают ограниченный круг слушателей. Это препятствует формированию устойчивого механизма обновления профессиональных знаний.

Особенно остро стоит вопрос цифровой компетентности. Во многих базовых учебных заведениях педагоги испытывают трудности с использованием цифровых платформ и мультимедийных средств, что ограничивает возможности применения современных подходов к обучению. Отсутствие доступа к оборудованию, нехватка специализированной подготовки и низкий уровень цифровой грамотности делают переход к цифровому обучению затруднительным и непродуктивным.

Кадровая проблема в российском музыкальном образовании имеет комплексный, институционально укоренённый характер. Её преодоление требует комплексных мер: совершенствования системы подготовки педагогов, создания стабильных условий труда, усиления карьерной поддержки и активного развития цифровых компетенций. Эти шаги необходимы для укрепления кадрового потенциала и обеспечения устойчивого качества музыкального образования.

Бурное развитие цифровых технологий в эпоху глобальной информатизации кардинально изменило структуру образования, подходы к обучению и способы передачи знаний. В музыкальном образовании, как в области, требующей тесного взаимодействия, эмоциональной вовлеченности и высокой степени практики, цифровая трансформация открывает как новые горизонты, так и серьёзные вызовы.

Внедрение цифровых решений оказывает двойственное влияние. С одной стороны, онлайн-платформы, мультимедийные инструменты, виртуальные технологии и облачные сервисы сняли ограничения, связанные со временем и пространством. Учебные занятия, мастер-классы, лекции и концерты стали доступны в удалённом формате, что дало обучающимся возможность взаимодействовать с педагогами из других регионов и стран. Использование платформ Zoom, Google Classroom и YouTube позволило расширить спектр образовательных форматов и повысить доступ к ресурсам [12]. Такой подход способствует развитию цифровой культуры и расширяет кругозор учащихся.

С другой стороны, специфика музыкального образования требует непосредственного участия, живого звука и тонкой обратной связи. Онлайн-обучение сталкивается с проблемами, связанными с техническими задержками, искажением звуковых характеристик и трудностями в оценке важных параметров, таких как интонация, динамика и тембр. Это особенно затрудняет эффективное преподавание таких дисциплин, как вокал, инструментальные курсы, камерный ансамбль и дирижирование, где синхронность и живое взаимодействие имеют первостепенное значение.

В условиях дистанционного формата невозможно полноценно воспроизвести взаимодействие в рамках оркестровых или ансамблевых занятий, что снижает педагогическую ценность подобных курсов. Кроме того, слабая цифровая инфраструктура в ряде регионов, а также ограниченный уровень цифровой грамотности у педагогов и студентов, тормозят полноценную интеграцию новых технологий в учебный процесс.

В итоге, несмотря на безусловный потенциал цифровой трансформации для обновления методов преподавания, её реализация требует серьёзной технологической базы, переобучения педагогов, методической проработки и системной адаптации содержания образования. Лишь в условиях комплексного подхода можно достичь качественной перестройки модели музыкального образования в цифровую эпоху.

Во-вторых, различия в уровне цифровой грамотности между преподавателями и учащимися становятся серьёзным барьером на пути внедрения цифровых технологий в музыкальное образование. Многие педагоги обладают лишь базовыми навыками работы с образовательными платформами и не могут в полной мере интегрировать цифровые инструменты в учебный процесс. Это приводит к формальному подходу в составлении учебных программ, снижая вовлечённость и творческую активность студентов. Одновременно у части учащихся в онлайн-среде ослабляется учебная мотивация и

самодисциплина, что выражается в пассивном восприятии материала и механическом выполнении заданий, негативно влияя на общую результативность обучения.

В-третьих, в образовательной среде сохраняется выраженное цифровое неравенство как по степени цифровизации, так и по территориальному охвату. В крупных городах и ведущих вузах сформированы высокотехнологичные условия обучения с развитой платформенной инфраструктурой и сетевыми возможностями, в то время как школы в малых населённых пунктах испытывают нехватку технических ресурсов, слабую интернет-сеть и ограниченное финансирование. Даже обеспечение базовых условий для дистанционного обучения зачастую проблематично. Этот «цифровой разрыв» усиливает социальное и образовательное неравенство.

Кроме того, в настоящее время отсутствует единая цифровая инфраструктура, ориентированная на профессиональное музыкальное образование. Имеющиеся онлайн-ресурсы в основном связаны с базовыми художественными дисциплинами или общими образовательными курсами и не содержат комплексных программ, направленных на развитие специализированных музыкальных компетенций. В области цифровых учебных материалов по музыке наблюдается отставание: видеоконтент, интерактивные задания и механизмы оценки пока не достигли должного уровня интеграции, что затрудняет формирование полноценной цифровой образовательной среды.

Не стоит также недооценивать увеличение нагрузки на преподавателей в условиях цифровизации. Подготовка материалов, запись обучающих роликов, постоянное взаимодействие со студентами в онлайн-формате и проверка домашних заданий требуют значительных временных затрат, нарушают привычный ритм работы и способствуют эмоциональному выгоранию. Кроме того, высокая степень «прозрачности» дистанционного обучения усиливает давление со стороны родителей и административных структур, что ограничивает свободу преподавателя и мешает его творческой реализации.

Несмотря на то, что цифровизация открывает широкие возможности для обновления структуры музыкального образования в России, она одновременно выявляет глубокие несоответствия между технологическим прогрессом и сущностью музыкальной педагогики. Для достижения целостного и качественного развития необходимо создать цифровую образовательную экосистему, соответствующую особенностям музыкального обучения, развивать цифровые компетенции преподавателей, обеспечивать справедливое распределение ресурсов и сохранять гуманитарную и художественную наполненность образовательного процесса.

В условиях сложных и многоплановых вызовов, стоящих перед современной системой музыкального образования России, требуется комплексный подход, охватывающий политическое регулирование, системное проектирование, методическую трансформацию и культурную политику. Ниже представлены ключевые направления возможной модернизации:

Во-первых, следует пересмотреть стратегические приоритеты в государственной политике и перераспределить ресурсы в пользу музыкального образования. Государству необходимо закрепить в законодательстве гарантии базового финансирования художественного образования, создать целевые фонды поддержки и программы подготовки кадров. Важно повысить заработную плату педагогов, особенно в регионах, укрепить инфраструктуру малых и сельских школ, выравнивая возможности в доступе к качественному обучению.

Во-вторых, необходимо обновить содержание и структуру учебных программ. Сохраняя традиционные сильные стороны в подготовке музыкантов, важно вводить элементы современной культуры, экспериментального искусства и цифровых форматов. Следует формировать учебные модули, которые объединяют национальное наследие с

глобальными тенденциями, классику с современностью, а также способствуют междисциплинарному диалогу с литературой, театром, цифровыми медиа.

В-третьих, требуется выстроить систему профессиональной подготовки и развития педагогов. Необходимо ввести ступенчатую модель, охватывающую все этапы — от подготовки до постоянного повышения квалификации, с акцентом на педагогический дизайн, цифровые технологии и психологическую поддержку. «Повышение профессиональных способностей учителей является очень важным направлением. В процессе преподавания педагоги должны сначала обновить багаж собственных знаний» [9, с.229] Важно внедрить механизмы наставничества, ротации, поощрения педагогических инноваций и создания индивидуальных траекторий развития, а также сосредоточить внимание на привлечении молодых кадров.

В-четвёртых, необходимо модернизировать цифровую инфраструктуру и систематизировать цифровое обучение. Государству и вузам следует инвестировать в разработку профессиональных образовательных платформ, интеграцию виртуальных инструментов и адаптивных систем обучения. Требуется разработка стандартов цифрового музыкального образования, создание единой базы качественных образовательных ресурсов и механизмов их равного распределения по регионам.

В-пятых, важно расширить международное сотрудничество и усилить глобальную включённость. На базе национальной культурной идентичности следует развивать партнёрские отношения с зарубежными образовательными учреждениями, продвигать двуязычные программы, зарубежные стажировки, участие в международных конкурсах и фестивалях, что позволит учащимся выйти на уровень мирового культурного взаимодействия и повысить международную репутацию системы.

В-шестых, необходимо реформировать систему оценки, сделав её более целостной и ориентированной на развитие. Следует перейти от формализованных технических экзаменов к комплексной оценке творческого мышления, художественного видения, способности к коллаборации и культурной осведомлённости. Такая система должна не только фиксировать результат, но и способствовать личностному и профессиональному росту учащегося.

В перспективе, развитие музыкального образования в России имеет стратегическое значение для укрепления культурной идентичности, повышения эстетического уровня общества и усиления культурного авторитета страны на международной арене. В условиях нарастающей цифровизации и глобализации образование должно выйти за рамки замкнутой модели, обрести открытость, гибкость и стать движущей силой культурных инноваций и ценностного диалога. Только в этом случае российская музыкальная школа сможет сохранить свою значимость и обрести новое дыхание в XXI веке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова, И.С. Конкурсы, мастер-классы, челленджи как формы творческой программы Worldskills по специальностям укрупненной группы "музыкальное искусство" / И. С. Аврамкова, Т. В. Иванилова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 257-266.
2. Базиков, А.С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2002. – 386 с.
3. Васютинская, Е.А. К проблеме преемственности музыкального образования: школа, училище, вуз. Потери и достижения / Е.А. Васютинская, В.В. Васютинский // Концепт. – 2017. – Т. 31. – С. 376–380.

4. Головин, А.В. Проблемы музыкального образования на страницах отечественной периодической печати дооктябрьского времени: выпускная квалификационная работа / А.В. Головин. – Пенза, 2015. – 78 с.
5. Горшенин, А.В. К современным образовательным ИТ-экосистемам: от систем управления обучением к цифровым платформам / А.В. Горшенин // Электронный ресурс. Режим доступа: https://arxiv.org/abs/1806.11154 (дата обращения: 20.03.2026).
6. Иванилова, Т.В. Интегрированное художественно-творческое пространство как методологический ресурс высшего актерского образования / Т. В. Иванилова, А. Н. Максимов // Человеческий капитал. – 2014. – № 12(72). – С. 86-88.
7. Кобозева И.С., Величко Ю.В. Актуальные проблемы высшего музыкального образования: сб. науч. тр. / Мордов. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. – Саранск, 2012. – 112 с.
8. Красильников, И.М. Педагогика цифровых искусств – новое направление развития теории и практики художественного образования / И.М. Красильников // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 111–123.
9. Ли, Линьсун. Педагогическая и творческая деятельность китайского композитора Чу Ванхуа / Линьсун Ли // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8, № 8. – С. 225-230.
10. Лукина, Е.В. Развитие музыкального образования в вузах России в аспектах глобализации / Е.В. Лукина, Н.М. Семенюк // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 2. – С. 45–52.
11. Москвина, И.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущего учителя музыки // И.В. Москвина // Мир науки. – 2018. – Т.6, №5. – С.33.
12. Никульчев, Е.В. Программные технологии для разработки веб-платформы цифровых психологических инструментов / Е.В. Никульчев, Д.В. Ильин, П.А. Колясников, И.А. Захаров, С.Б. Малых. Электронный ресурс. Режим доступа: https://arxiv.org/abs/1906.05276 (дата обращения: 20.03.2026).
13. Monitoring Studies of University Graduates' Satisfaction with the Quality of Education: The Main Approaches / I. S. Avramkova, N. I. Anufrieva, A. V. Kamyanets [et al.] // Política e Gestão Educacional. – 2021. – Vol. 25, No. S1. – Pp. 638-653.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Васильева Екатерина Игоревна
старший преподаватель кафедры музыкального образования
Высшей школы музыки и театра им. Народного артиста РФ Н.А. Горохова
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»

Vasilyeva Ekaterina I.
Senior Lecturer at the Department of Music Education
Higher School of Music and Theater
named after People's Artist of the Russian Federation N.A. Gorokhov
Vladimir State University
named after A.G. and N.G. Stoletov

РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСА «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА ЭСТРАДЫ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ МУЗЫКИ И ТЕАТРА ИМЕНИ НАРОДНОГО АРТИСТА РФ Н.А. ГОРОХОВА ВЛАДИМИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ А.Г. И Н.Г. СТОЛЕТОВЫХ)

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности реализации учебного курса «Методика обучения и воспитания в области музыкального искусства эстрады» студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное и театральное искусство» на базе Высшей школы музыки и театра имени народного артиста РФ Н.А. Горохова ФГОБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николя Григорьевича Столетовых». Автором раскрываются структура и содержание данного курса, анализируется его цель и задачи, направленные на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов и вокалистов в сфере музыкального искусства эстрады. Обосновывается значимость курса как интегративного звена профессиональной подготовки педагога-вокалиста. В статье проанализированы методические концепции отечественных исследователей и педагогов Л.Б. Дмитриева, В.П. Морозова, Г.П. Стуловой, А.В. Карягиной, И.Б. Бархатовой, Л.Д. Работнова, Т.Н. Сморяковой, Л.В. Романовой, Л.Р. Семиной.

Ключевые слова: методика обучения и воспитания, педагог, вокалист, эстрадный вокал.

IMPLEMENTATION OF THE COURSE "METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING IN THE FIELD OF MUSICAL VARIETY ART" IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF THE HIGHER SCHOOL OF MUSIC AND THEATER NAMED AFTER PEOPLE'S ARTIST OF THE RUSSIAN FEDERATION N.A. GOROKHOV VLADIMIR STATE UNIVERSITY NAMED AFTER A.G. AND N.G. STOLETOV)

Annotation. This article discusses the features of the implementation of the training course «Methods of Teaching and Education in the Field of Variety Music Art» for students of the 44.03.01 «Pedagogical Education» major in «Music and Theatre Art» at the Higher School of Music and Theatre named after N.A. Gorokhov, People's Artist of the Russian Federation, at the Alexander Grigorievich and Nikolay Grigorievich Stoletov Vladimir State University. The author reveals the structure and content of this course, analyzes its purpose and objectives aimed at developing the professional competencies of future teachers and vocalists in the field of variety music art. The article substantiates the importance of the course as an integral part of the professional training of a vocal teacher. The article analyzes the methodological concepts of Russian researchers and teachers L.B. Dmitriev, V.P. Morozov, G.P. Stulova, A.V. Karyagina, I.B. Barkhatova, L.D. Rabotnov, T.N. Smoryakova, L.V. Romanova, and L.R. Semina.

Keywords: teaching and upbringing methods, teacher, vocalist, teaching and upbringing methods, teacher, vocalist, pop vocals. pop vocals.

В наши дни современная система музыкально-педагогического образования требует подготовки компетентных специалистов, способных осуществлять педагогическую, исполнительскую и творческую деятельность. В этом ключе курс «Методика обучения и воспитания в области музыкального искусства эстрады», реализуемый в Высшей школе музыки и театра имени народного артиста РФ Н.А. Горохова ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», занимает важное место в образовательной программе по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыкальное и театральное искусство» и обеспечивает формирование у студентов профессиональной готовности к профессиональной педагогической и исполнительской деятельности.

Процесс музыкального воспитания по дисциплине является комплексным. Формирование у студентов высокого уровня музыкальной культуры, воспитание культурного интеллекта, формирование базовых профессиональных компетенций осуществляется за счет передачи накопленного педагогического опыта и является ключевой целью рассматриваемого курса. В качестве доминирующих задач необходимо отметить воспитательные, обучающие и развивающие задачи. Воспитательные задачи направлены на воспитание эмоционально-ценностного отношения к музыке, становление музыкально-эстетических чувств студента, его потребности в общении с музыкальным искусством. Обучающие обращены к процессу формирования осознанного отношения к музыке и направлены на получение знаний, касающихся изучения лучших образцов отечественной и зарубежной эстрадной традиции, средств музыкальной выразительности, законы драматургии музыкального произведения, особенностей понятий «жанр», «форма», «стиль», умений самостоятельного применения полученных знаний в процессе собственного творчества. Развивающие задачи ориентированы на развитие деятельностно-практического отношения к музыке, направленного на формирование и развитие навыков и умений исполнительской и музыкально-слушательской деятельности, становление и развитие музыкальных способностей, развитие личностных качеств учащихся. Трудоемкость рассматриваемой дисциплины составляет 4 зачетные единицы, ее

длительность рассчитана на 2 учебных семестра, формой контроля является зачет и экзамен. Содержание курса включает следующие разделы.

Важным в обучении по курсу «Методика обучения и воспитания в области музыкального искусства эстрады» является музыкальное воспитание ребенка. Изучение данного раздела формирует у студентов представления о задачах музыкального развития детей, связанных, прежде всего, с процессом формирования музыкальных способностей, чистоты интонации, вокального слуха, чувства ритма, музыкальной культуры и художественного вкуса, а также особенности организации педагогического процесса. В ходе практических занятий по методике студентами анализируются ключевые формы музыкальной деятельности при работе с детьми. К ним относятся ритмика, пение под сопровождение инструмента или а капела, а также игра на музыкальных инструментах. Кроме того, студенты изучают особенности музыкального восприятия детей посредством слушания музыки, анализа музыкальных образов.

В качестве ключевых и наиважнейших вопросов курса является вопрос о постановке голоса ребенка. В рамках данной темы изучаются основные положения вокальной методики, учитывающие физиологические и возрастные особенности голосового аппарата детей, характеристики детских голосов, в частности дискант, сопрано, альт. Особая роль уделяется необходимости бережного отношения к голосу ребенка, недопустимости перегрузок и форсирования звука при пении.

Раздел № 2 направлен на рассмотрение педагогических и организационных аспектов работы с ребенком, подготовки детей к концертной и конкурсно-фестивальной деятельности. В рамках изучения данного раздела студенты знакомятся со спецификой подбора репертуара для детей, учатся учитывать его психологические и физиологические особенности. Так, при подборе репертуара для младших школьников важно учитывать ограниченность диапазона, преобладание легкого фальцетного звучания, быструю утомляемость голосового аппарата. В связи с этим репертуар должен быть достаточно простым по мелодике, включать короткие песенные формы куплетно-припевного типа, отличаться ритмической ясностью, образностью и игровым характером. В подростковом возрасте к подбору репертуара следует подходить более осознанно, учитывая нестабильность голосового аппарата, неточность интонирования и изменения тембра. Это подтверждает необходимость выбора такого репертуара, который учитывает происходящие голосовые изменения и обеспечивает комфортность исполнения.

В процессе освоения данной темы студенты изучают вопросы, вязанные с гендерными особенности подбора репертуара, приходя к пониманию их важности в вокально-педагогической практике. Студенты познают, что, как правило, голос у девочек развивается раньше и отличается большей стабильность, что позволяет дает возможность им более уверенно и продолжительно осваивать вокальный репертуар, в частности, лирико-эмоционального характера. Параллельно студенты анализируют особенности развития голосового аппарата у мальчиков, подробно разбирая период мутации. Студенты понимают необходимость щадящего режима, подразумевающего уменьшение вокальной нагрузки, ограничение диапазона и временный переход к менее сложным вокальным задачам.

В процессе обучения студенты знакомятся с принципами формирования репертуара для детского голоса, изучая произведения А.Н. Пахмутовой, Е.П. Крылатова, О.Н. Хромушина, В.Я. Шаинского, А.Л. Рыбникова, М.А. Минкова, Г.И. Гладкова, а также знакомятся с песнями из отечественных мультфильмов и детских кинофильмов. Внимание придается и творчеству современных отечественных композиторов, в частности А.В. Ермолова, А.В. Петряшевой, В.Е. Тюльканова, К.А. Брейтбурга, Н.Е. Осошник, Е.Б. Зарицкой.

Переходя к теме педагогической поддержки концертно-конкурсной, студенты рассматривают вопросы появления психофизиологических зажимов у детей, проявляющихся в напряжении мышц, скованности артикуляционного аппарата, зажатости голосового аппарата. Для их преодоления студенты знакомятся с рядом методов, включающих дыхательную гимнастику, упражнения на расслабление и пластические тренинги, а также моделирование концертных выступлений, что приводит к постепенной адаптации к публичным выступлениям.

Раздел № 3 курса «Методика обучения и воспитания в области музыкального искусства эстрады» посвящен изучению вокально-педагогических школ и концепций, сформировавших основу современной образовательной практики обучения вокальному исполнительскому искусству. В контексте данного раздела студенты изучают труды отечественных ученых и педагогов-практиков, внесших весомый вклад в изучение вопросов методики обучения и воспитания в музыкальном образовании, а также анализируют физиологические, психофизиологические, акустические основы голосообразования и осваивают практические подходы к развитию певческого голоса.

Знакомство с учебно-методическими трудами Л.Б. Дмитриева и В.П. Морозова занимает важное место занимает в процессе профессиональной подготовки студентов эстрадного направления. Учебно-методическое пособие Л.Б. Дмитриева «Основы вокальной методики» позволяет ознакомиться с традициями русской вокальной школы, начиная с этапа ее становления и охватывая развитие вокального искусства от первых русских опер до творчества М.И. Глинки. Значительное внимание уделяется вопросу формирования первых учебных заведений, включая Глуховскую певческую школу. В процессе подготовки студенты рассматривают темы, связанные положением отечественного и зарубежного вокального искусства в XIX и XX веках, изучают вопросы становления высшего музыкального образования в России. (Появление первых консерваторий и высших учебных учреждений, анализ творческого наследия крупнейших педагогов и исполнителей, внесших значительный вклад в музыкально-педагогическое образование: А.Г. Рубинштейн, Н.Г. Рубинштейн, П.И. Чайковский, Л.В. Собинов, Н.В. Нежданова). В рамках темы затрагиваются вопросы, связанные с популяризацией и традициями императорских театров, частной оперы С.И. Мамонтова. Безусловно, методика Л.Б. Дмитриева является ключевой при подготовке педагогов и исполнителей в области эстрадного вокала, поскольку объединяет знания как в области психологии, акустики, физиологии и постановки голоса, так и освещает вопросы зарождения отечественной музыкальной традиции [2].

В свою очередь, при изучении научных трудов В.П. Морозова студенты знакомятся с теорией резонансного пения, рассматривают явление резонанса как физический процесс и его психофизиологические аспекты, включая влияние слуховых ощущений на качество звукообразования. Автор выделяет семь ведущих функций певческих резонаторов, к которым относятся усилительная, защитная, темброобразующая, координационная, экономизирующая, диагностическая и выразительная [4].

Ключевое значение при формировании профессиональных компетенций будущих педагогов в области эстрадного вокала имеет методика развития детского голоса Г.П. Стуловой. В рамках данной темы студенты изучают научно обоснованную систему обучения детей пению, основанную на учете возрастных особенностей голосового аппарата и опоре на природные возможности детского голоса. При рассмотрении методики раскрываются психофизиологические основы обучения пению, а также положение о том, что детский голос невозможно формировать по образцу взрослого, поскольку он требует собственного пути развития [9].

Важную роль в процессе подготовки педагога и вокалиста в области эстрадного вокала играет методика джазового пения А.В. Карягиной. В ходе освоения данной темы студенты знакомятся со спецификой джазовой вокальной стилистики, включающей основы импровизации, технику скэта и свинга, ритмическую свободу, блюзовое интонирование, а также индивидуальную манеру исполнения как форму музыкального самовыражения. Студенты изучают характерный репертуар джазового исполнителя, основные вокальные джазовые приемы, особенности интерпретации джазовых стандартов [3].

Метод диагностики вокальных проблем, предложенный И.Б. Бархатовой, является неотъемлемой частью курса «Методика обучения и воспитания в области эстрадного вокала». В рамках ее изучения рассматриваются подходы к выявлению и устранению психологических и физиологических трудностей, возникающих у начинающих певцов. Методика И.Б. Бархатовой предполагает выявление певческих «зажимов» и проведение целенаправленной методической работы с психологическими барьерами (боязнь высоких звуков, скованность артикуляции). Значение придается тому, насколько педагог учитывает эмоциональное состояние ученика в процессе исполнения произведений [1].

Близкими по специфике являются исследования Л.Д. Работнова, в которых раскрываются основы физиологии и патологии голоса певцов. В рамках их освоения подробно изучаются вопросы анатомии и физиологии дыхательного аппарата, механизмы дыхательных движений, а также особенности голосообразования у певца. Ученым подробно рассматривается особенности функционирования голосовой функции нижних дыхательных путей, гортани, надставной трубы, а также центры речи и пения. Данные аспекты обладают существенной значимостью для педагогов и вокалистов в сфере эстрадного вокала в силу того, что способствует формированию рационального подхода к развитию голоса. Исследования ученого позволяют более глубоко понять природы возникающих голосовых нарушений у певца и найти способы их предотвращения [5].

Важное значение в становлении эстрадного-джазового певца и педагога приобретает освоение основ эстрадно-джазового вокального тренинга, разработанного Т.Н. Сморяковой [8]. Авторская методика направлена на развитие чувства ритма, стилистической гибкости исполнителя, развития его музыкальности. Ключевой акцент направлен на освоение эстрадно-джазовой стилистики, формирование навыков свингования, а также на понимание особенностей джазового интонирования, мелодики и характерных интервалов. В процессе обучения по курсу осуществляется знакомство со школой эстрадного вокала Л.В. Романовой. В исследовании автора рассматриваются вопросы, связанные с основами певческого дыхания, постановке и особенностям дыхания, развитии артикуляционного аппарата и активной работе резонаторов [6].

Важное значение приобретает методика Л.Р. Семиной, являющейся ключевой фигурой, стоявшей у истоков высшего музыкального образования во Владимирской области [7]. Предложенный Л.Р. Семиной кросстилевой подход позволяет рассматривать подготовку будущего педагога и исполнителя в области эстрадного вокала как комплексный процесс формирования его методических, педагогических и исполнительских компетенций, а также вокально-технических навыков и высокого уровня сценического мастерства.

Методика проведения занятий по постановке детского голоса включает освоение принципов последовательности и системности обучения. В рамках практических занятий по дисциплине студенты учатся создавать модель проведения индивидуального урока, ориентированную на особенности конкретного ребенка, так и на групповые занятия, которые учитывают специфику работы с детским коллективов. В процессе разработки модели урока внимание уделяется разработке распевок. Здесь студенты могут опираться на методические разработки О.Л. Сафроновой, в котором представлен комплекс упражнений,

направленный на разогрев речевого аппарата, а также развитие диапазона, артикуляции и дикции.

Курс «Методика обучения и воспитания в области музыкального искусства эстрады» тесно связан с прохождением студентами производственной (педагогической) практики, которая является важным этапом их профессиональной подготовки. В частности, прохождение практики осуществляется на базе организаций дополнительного образования детей, включая МБУДО ДМШ № 1 им. С.И. Танеева, МАУДО «Дворец детского (юношеского) творчества г. Владимира», МБОУ СОШ № 1 г. Владимира, МАОУ «Лингвистическая Гимназии № 23 г. Владимира», а также в молодежную школу эстетического воспитания «Созвучие» Высшей школы музыки и театра имени народного артиста РФ Н.А. Горохова.

В период прохождения практики студенты ведут дневник по практике, в котором фиксируют цель и содержание проведенных занятий, используемые методы и формы работы, а также осуществляют анализ результатов собственной педагогической деятельности. Особенную роль в успешном прохождении практики играет освоение теоретических положений курса, а именно изучение школьных программ по музыке. Полезными являются программы, разработанные под редакцией Д.Д. Кабалевского, Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной. Ознакомление с данными программами позволяет будущим педагогам более глубоко понимать цель и задачи музыкального образования в процессе прохождения педагогической практики в школе и ориентироваться в системе музыкального образования.

В заключении отметим, что курс «Методика обучения и воспитания в области эстрадного вокала», разработанный на базе Высшей школы музыки и театра имени народного артиста РФ Н.А. Горохова Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, является неотъемлемой частью качественного формирования компетентного специалиста в области музыкального искусства эстрады, что подтверждает его актуальность в системе современного отечественного музыкального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархатова, И.Б. Постановка голоса эстрадного вокалиста: метод диагностики проблем : учебное пособие / И.Б. Бархатова. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2015. – 59 с.
2. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики: учебное пособие. – Москва: Музыка, 2012. – 368 с.
3. Карягина, А.В. Джазовый вокал. Практическое пособие для начинающих: учебное пособие + CD-ROM. – Санкт-Петербург: Лань : Планета музыки, 2008. – 44 с.
4. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники : учебно-методическое издание для вокалистов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского; Институт психологии РАН ; Центр «Искусство и наука», 2008. – 589 с.
5. Работнов, Л.Д. Основы физиологии и патологии голоса певцов: учебное пособие. – 6-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2024. – 224 с.
6. Романова, Л.В. Школа эстрадного вокала: учебное пособие. – 7-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2024. – 40 с.
7. Сёмина, Л. Р. Эстрадно-джазовый вокал: учеб.- метод. пособие / Л.Р. Сёмина, Д.Д. Сёмина; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 92 с.
8. Сморякова, Т. Н. Полный эстрадно-джазовый вокальный тренинг: учебное пособие. – 5-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Планета музыки, 2026. – 58 с.
9. Стулова Г.П. Теория и методика обучения пению: монография / Г.П. Стулова. – 6-е изд., стер. – СПб.: Лань: ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2021 – 196 с.

Анчутина Наталья Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гитары, домры, балалайки
ФГБОУ ВО «Российский академия музыки им. Гнесиных»
e-mail: anchutinanatalia@mail.ru

Anchutina Natalia V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Guitar, domra, Balalaika
Russian Academy of Music named after The Gnessins

КУЛЬТУРОСОЗИДАЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию культуросозидающих принципов музыкального просветительства как системообразующего фактора формирования современного социокультурного пространства. Автором выделены и классифицированы базовые принципы (культуросообразности, диалогичности, культуротворчества, аксиологичности, единства эмоционального и рационального, доступности). Проведен анализ трансформации функций музыкального просветительства в условиях цифровизации и фрагментации культурного опыта, выделены механизмы влияния музыкального просветительства на социальную консолидацию, сохранение культурной идентичности и развитие критического музыкального мышления.

Ключевые слова: музыкальное просветительство, культуросозидающие принципы, социокультурное пространство, ценностная ориентация, культурная идентичность, цифровая трансформация культуры.

CULTURAL-CREATING PRINCIPLES OF MUSICAL ENLIGHTENMENT AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF A MODERN SOCIO-CULTURAL SPACE

Abstract. The article is devoted to the theoretical substantiation of the cultural principles of musical enlightenment as a system-forming factor in the formation of the modern socio-cultural space. The author identifies and classifies the basic principles (cultural conformity, dialogic, cultural creation, axiological, unity of emotional and rational, accessibility). The analysis of the transformation of the functions of musical enlightenment in the context of digitalization and fragmentation of cultural experience is carried out, the mechanisms of the influence of musical enlightenment on social consolidation, the preservation of cultural identity and the development of critical musical thinking are highlighted.

Keywords: musical enlightenment, cultural principles, socio-cultural space, value orientation, cultural identity, digital transformation of culture.

Актуальность исследуемой проблематики обусловлена совокупностью взаимосвязанных факторов, характерных для современной социокультурной ситуации. В настоящее время наблюдается определённый кризис традиционных форм просвещения, где академические музыкальные учреждения сталкиваются с вызовами цифровой трансформации и конкуренцией со стороны индустрии развлечений, что требует пересмотра стратегий взаимодействия с аудиторией в условиях доминирования «клипового» формата восприятия и фрагментарного типа мышления. Особенно актуальным

становится преодоление устойчивой оппозиции между элитарным и массовым искусством. Академическая музыка, нередко воспринимаемая как замкнутая сфера, нуждается в новых посреднических (медиативных) практиках, позволяющих расширить доступность культурного содержания для широкой слушательской аудитории без его художественного упрощения и утраты смысловой глубины.

Дополним, что в условиях алгоритмизированного стриминга и практически неконтролируемого информационного потока усиливаются риски культурной дезориентации. Наконец, в условиях социальной обособленности музыкальное просвещение приобретает повышенную социально-интегративную значимость, а интегративные форматы (лекции-концерты, междисциплинарные проекты) обеспечивают создание общего смыслового пространства и содействуют общественной консолидации. Востребованность подобных инициатив отражена в актуальных направлениях культурной политики страны, однако их результативная реализация предполагает необходимость системного теоретико-методологического обоснования.

В отечественной науке музыкальное просветительство исследовано преимущественно в рамках музыкальной педагогики (Э.Б. Абдуллин, Д.Б. Кабалевский, Л.Л. Мельникова, Л.А. Рапацкая, С.В. Ручимская и др.) и истории исполнительского искусства (Е.Н.Федорович, Н.Л. Савельева, Т.Б. Сиднева, Е.Н. Яковлева и др.). Например, в работе Р.Р. Шайхутдинова музыкальное просветительство рассматривается как «этическая мотивация обновления концертных программ пианистов» и далее автор акцентирует внимание на моральной ответственности музыканта перед обществом как сложившейся традиции в отечественной исполнительской школе [9].

Понятие «культуросозидающая деятельность» разрабатывалось в культурологии (А.Я. Флиер, И.В. Кондаков), но применительно к музыкальной практике не получило систематического отражения.

Обращаясь к зарубежным исследованиям, акцентируем внимание на том, что работы ученых (К. Смолл, Л. Гоэр, Н. Кук) преимущественно сосредоточены на критике «концертного института» и теории «музицирования как практики» и не имеют целью предложить проектные принципы просветительской работы.

В связи с этим, проблема согласования культуросозидающего и практико-ориентированного компонентов музыкального просветительства в настоящее время разработана в научной литературе недостаточно полно, что и определило цель статьи – осуществить теоретическое обоснование культуросозидающих принципов музыкального просветительства и раскрыть механизмы их воздействия на параметры современного социокультурного пространства.

Обращение к историко-философскому осмыслению понятия «культура» позволяет глубже понять её связь с просвещением и воспитанием как с важнейшими условиями культурного созидания. В частности, Н.В. Казина подчеркивает, что «изначальный смысл термина “культура” связан с производством человеческого в человеке, с идеей воспитания. Воспитание – важнейшая цель и предназначение культуры» [4, с. 15].

Существенный научный интерес представляет и античная концепция музыкального этоса, в рамках которой музыка трактуется как действенный ресурс формирования личностных качеств и нравственного облика человека. В древнегреческой традиции было разработано учение об этосе (др.-греч. ēthos — обычай, нрав, характер), задающее понимание значимости музыки как для индивидуальной жизни, так и для общества, в целом. Тем самым, музыка выступает фактором становления ценностного сознания и способствует нравственно-духовному развитию личности.

Значимый вклад в развитие представлений о музыкальном просветительстве внесли работы французского ученого А.-И. Марру. Исследователь утверждал, что термин

«пайдейя» постепенно приобретает значение культуры в её деятельно-результативном измерении. В этой связи он отмечал, что «пайдейя становится обозначением культуры, понимаемой в том результативном значении, которое это слово приобрело у нас сегодня» [5, с.123].

Существенное значение для философского осмысления культуры имела и позиция В.О. Никишина, который считал, что именно Цицерон, вводя в общественное сознание идею культуры как теоретического концепта, придал ей исходное философское значение, предполагая «возделывание человеческого ума и человеческой души в процессе обучения и воспитания» [6].

«Культура» в интерпретации современных российских ученых (О.Н. Астафьева, И.В. Кондаков, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, А.Я. Флиер и др.) – это динамический процесс, предназначенный для удовлетворения как социальных интересов, так и глубоких интеллектуальных и эстетических запросов индивида.

Существенное значение для нашего исследования имеют труды М.С. Кагана, согласно которым музыка является «моделью человеческих отношений» и через её восприятие человек присваивает себе культурные смыслы, что напрямую указывает как именно просветительство созидает культуру [3, с.191].

Для рассмотрения процесса формирования социокультурного пространства логично обратиться к идеям А.Я. Флиера и С.Н. Иконниковой как исследователям социальной динамики культуры, которые рассматривают просветительство как механизм «оккультуривания» личности, а культуру – как «адекватное отражение социальной реальности, динамика которой соответствует динамике социальной реальности» [10, с.25].

Традиционные институты музыкального просвещения (детские музыкальные школы, филармонические лектории, концертные организации) демонстрируют снижение охвата массовой аудитории в условиях конкуренции с коммерческими развлекательными цифровыми платформами. Современный человек, по справедливому замечанию исследователей, «все больше растрачивает свой внутренний духовный потенциал, и эту возможную утрату человеческого в человеке можно рассматривать как разрастающийся антропологический кризис» [4, с.12]. Н.В. Казина обращает внимание, что именно музыкальное просветительство, опирающееся на фундаментальные культуросозидающие принципы, способно стать действенным инструментом формирования гармоничного социокультурного пространства [4, с.15].

Следует подчеркнуть, что документы стратегического планирования в сфере культурной политики Российской Федерации, в частности, «Основы государственной политики» [8] и «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [7] утверждают просветительскую деятельность в качестве приоритетного направления. Однако это формирует противоречие между нормативно заданными целями и реальным уровнем их осуществления на практике. В данных обстоятельствах традиционная модель музыкального просветительства, ориентированная преимущественно на трансляцию нотной грамоты и историко-культурных сведений, утрачивает свою значимость. Существенно возрастает роль культуросозидающих принципов, которые выступают методологической опорой и обеспечивают перевод музыкального просветительства из плоскости информационного сообщения в русло ценностно направленной деятельности, связанной с культурным созиданием.

Под «культуросозидающими принципами» в научной традиции понимаются базовые смысловые установки, задающие содержательные и методические ориентиры для ретрансляции музыкального опыта и его деятельностного включения в процесс личностного и социального становления. Речь идет о принципах, обеспечивающих воздействие музыки на формирование индивидуальности, характера межличностных

связей и ценностно-смысловой картины мира. Данное понимание соотносится с подходами, представленными в работах Э.Б. Абдуллина, А. Дистервега, Д.Б. Кабалевского, М.С. Кагана, А.Ф. Лосева, В.В. Медушевского, Л.А. Рапацкой, К.Д. Ушинского и др.

К числу основных культуросозидающих принципов исследователи относят:

– принцип целостной гуманистической релевантности, предполагающий отбор содержания в логике гуманистических идеалов;

– принцип диалога культур, обеспечивающий взаимодействие прошлого и настоящего, элитарных и народных форм, а также различных культурных традиций;

– принцип событийной включенности, трактующий просветительство как живой, динамически развивающийся процесс;

– принцип рефлексивной практики, направленный на становление критического музыкального мышления.

Следует заметить, что понятие «культуросозидающие принципы» применительно к сфере музыкального просветительства остается недостаточно исследованным и не имеет четкой концептуализации в современных исследованиях. Большинство исследований фокусируется либо на дидактических аспектах музыкального образования (Л.В. Школяр, Г.М. Цыпин, Е.Н. Яковлева), либо на социологии музыкального вкуса (Т.В. Чередниченко, П.В. Мартьянов). Тем не менее, опираясь на анализ современной педагогической и культурологической литературы, автор исследования выделяет следующие культуросозидающие принципы музыкального просветительства:

1. *Принцип культуросообразности* является базовым для понимания роли музыкального просветительства в формировании социокультурного пространства и предполагает широкое использование в образовательном процессе культуры нации, страны, региона, учет динамики изменения художественной культуры, а также освоение предметного и культурного значения музыкальных дисциплин.

2. *Принцип диалога культур* и преемственности подразумевает передачу исполнительского и слушательского опыта через диалог поколений. Данный принцип выступает определяющим фактором в развитии музыкально-эстетического опыта, задаёт векторы интерпретации музыкальных сочинений и формирует понимание музыки как коммуникативного средства. Диалог включён в музыкально-педагогический процесс через сотворчество композитора, педагога и обучающихся, помогает совместно осмысливать содержание музыки и находить собственные пути к её пониманию и исполнению, а музыкальная деятельность становится более осмысленной, гибкой и вариативной.

3. *Принцип культуротворчества* задействует процесс и результат художественно-творческой деятельности в социокультурный контекст, что означает создание условий для личностного присвоения культурных ценностей, для создания субъектного отношения к музыкальному наследию.

4. *Принцип ценностной ориентации (аксиологический)* формирует шкалу ценностей, а музыка становится «моделью человеческих отношений» (М.С. Каган) и через её восприятие человек присваивает себе культурные смыслы.

5. *Принцип единства эмоционального и рационального* в восприятии музыки восходит к учению об этосе музыки, согласно которому музыка воздействует одновременно и на чувства, и на разум человека. Для достижения устойчивой гармонии рационального и эмоционального уровней восприятия информации важна взаимодополняющая деятельность обоих полушарий головного мозга. Именно интегральное, целостное восприятие музыки позволяет ей выполнять культуросозидающую функцию.

6. *Принцип полихудожественного подхода* предполагает рассмотрение музыкальных явлений в контексте других видов искусства, что позволяет создать у слушательской аудитории объёмное, многомерное представление о культурных

феноменах. Особенно ярко данный принцип реализуется в практике музыкально-образовательных лекториев, где концертное исполнение сочетается с искусствоведческим комментарием, визуальным рядом, обращением к смежным художественным формам.

7. *Принцип доступности без упрощения* ярко представлен в просветительской деятельности Д.Б. Кабалевского, который опирался на знакомые детям понятия, подчеркивая связь музыки с окружающей жизнью [2]. Данный принцип особо актуален для современного музыкального просветительства, направленного на приобщение широких слоев населения к высоким образцам академического музыкального искусства.

Современному социокультурному пространству характерны противоречивые тенденции. С одной стороны, расширяется доступ к музыкальным произведениям, благодаря цифровым технологиям. С другой – происходит обесценивание традиции «живого» восприятия музыки, у подрастающего поколения формируется «клиповое» сознание, не способное к глубокому эмоционально-смысловому постижению художественного текста.

Одной из эффективных форм реализации музыкально-просветительских задач является музыкально-образовательный лекторий. В его рамках концертное исполнение органично дополняется лекционным изложением материала, дискуссионным обсуждением и элементами творческой лаборатории. Благодаря такой структуре становится возможным обеспечить полноценное, целостное восприятие художественного содержания музыкальных произведений, реализовать полихудожественный подход, а также создать атмосферу диалога, в которой слушатели включаются в совместную творческую деятельность.

Значимым элементом музыкально-просветительской практики выступает и формат «музыкальной гостиной», который рассматривается как инновационный механизм музыкально-художественного развития. Данный формат ориентирован на формирование музыкальной культуры слушателей, становление нравственно-ценностных ориентиров, расширение культурного кругозора и укрепление уважительного отношения к смысловым основаниям художественной традиции. Одновременно следует отметить, что современное музыкальное просветительство должно опираться не только на классические, проверенные временем форматы, но и учитывать инновационные практики и возможности цифровых технологий.

В целом, культуросозидающие принципы музыкального просветительства образуют взаимосвязанную систему методологических оснований, и в совокупности обеспечивают эффективное формирование и дальнейшее развитие современного социокультурного пространства.

В ситуации антропологического кризиса и ценностной дезориентации именно музыкальное просветительство, базирующееся на обозначенных принципах, способно содействовать «производству человеческого в человеке». Тем самым создаются условия для восстановления того понимания культуры, которое опирается на традицию Цицерона и античную концепцию пайдейи.

Задача современной системы музыкального просветительства заключается в воспитании личности, способной к глубокому, осмысленному и ценностному диалогу с музыкальной культурой. Только при этом условии музыкальное просвещение сможет реализовать свой культуросозидающий потенциал и стать подлинной основой формирования гармоничного социокультурного пространства.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с выявлением и анализом методологических проблем, обусловленных информационной саморегуляцией музыкального искусства, а также созданием понятийно-категориального аппарата,

необходимого для более глубокого изучения механизмов воздействия музыки на личностную сферу и общественные отношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батыршина, Г.И. Полихудожественный подход в культурно-просветительской деятельности на примере музыкально-образовательного лектория ИФМК КФУ // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. Казань: КазГИК, 2024. С. 185-188.
2. Кабалевский / сост.: Л.В. Школяр, Е.Д. Крицкая. Москва: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2005. 220 с.
3. Каган, М.С. Введение в историю мировой культуры: в 2 т. Санкт-Петербург: Метрополис, 2003. Т.2. 320 с.
4. Казина, Н.В. Истоки концепта культуры и идея воспитания в контексте учения о музыкальном этосе // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Философия. Политология. Культурология. Том 5 (71). 2019. № 3. С. 12–20.
5. Марру, А.-И. История воспитания в античности (Греция). М. 1998. 425 с.
6. Никишин, В.О. Место и роль эллинистической культуры в гуманитарной концепции Цицерона [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-rol-ellinisticheskoy-kultury-v-gumanitarnoy-kontseptser (дата обращения 02.05.2026).
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/420277810?ysclid=mopljr63b7300973810 (дата обращения 02.05.2026).
8. Указ Президента РФ от 09.11.2022 №809 (ред. От 04.03.2026) «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430901376404 (дата обращения 01.05.2026).
9. Шайхутдинов, Р.Р. Музыкальное просветительство как этическая мотивация обновления концертных программ пианистов // Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship. 2021. № 3. С.72-82.
10. Флиер, А.Я. Модернизация модели морфологии культуры // Обсерватория культуры. 2017. Т. 14, № 1. С. 20-26.

Челышева Ирина Викториновна
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой психолого-педагогического образования
и медиакоммуникации
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
e-mail: ivchelysheva@yandex.ru
Илларионова Екатерина Михайловна
аспирант,
ассистент кафедры психолого-педагогического образования
и медиакоммуникации
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
e-mail: korneichuk_09@mail.ru

Chelysheva Irina V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Psychological and Pedagogical Education
and Media Communication
A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch)
Rostov State University of Economics (RINH)
Illarionova Ekaterina M.
Postgraduate student,
Assistant of the Department of Psychological and Pedagogical Education
and Media Communication
A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch)
Rostov State University of Economics (RINH)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА СРЕДСТВАМИ МЕДИАПЕРФОРМАНСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают особенности организации психолого-педагогической работы со студентами в условиях медиатизации системы высшего образования и формирования медиапространства вуза. В качестве метода работы с молодежью авторы предлагают медиаперформанс, включающий в себя творческие и образовательные технологии.

Ключевые слова: медиа, перформанс, медиаперформанс, медиаобразование, медиакомпетентность.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK USING MEDIA PERFORMANCE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Abstract. In this article, the authors examine the specifics of organizing psychological and pedagogical work with students in the context of the mediaization of the higher education system and the development of the university's media space. As a method of working with young people, the authors propose media performance, incorporating creative and educational technologies.

Keywords: media, performance, media performance, media education, media competence.

В современном мире в условиях стремительного развития медиатехнологий и медиатизации образовательного процесса педагогу-психологу необходимо осваивать и использовать новые методы работы, которые помогут выстроить эффективную коммуникацию со студентами, будут соответствовать вызовам современности и поддерживать интерес молодых людей к самопознанию.

Л.Г. Егорова, Д.В. Туманов, Р.П. Баканов отмечают, что современные медиасредства уже не являются отражением, «рефлексивным взглядом общества на самого себя», а создают самостоятельную реальность с ее законами и формами коммуникации [7, с. 176]. Актуальным становится вопрос поиска методов работы педагога-психолога в условиях новой реальности — медиапространства вуза. Одним их таких методов является медиаперформанс, объединяющий сферы культуры, образования и науки.

В условиях современного подхода к психолого-педагогическому сопровождению студентов выделяют:

- диагностическую работу;
- консультативные практики;
- коррекционно-развивающие методики;
- просветительские меры, направленные на успешную адаптацию, формирование благоприятной образовательной среды, личностное и профессиональное развитие студентов;
- мониторинг психического состояния молодежи;
- поддержку коммуникации, мотивации и самоопределения студентов (тренинги, индивидуальные беседы, интеграция медиатехнологий в процесс консультирования);
- профилактику дезадаптации, профессиональное сопровождение в период кризиса через индивидуальные и групповые практики с применением современных медиасредств [20, с. 13].

Работа педагога-психолога способствует включению развивающейся личности в процессы самопознания, саморазвития, самостоятельного решения образовательных задач. Согласно определению Т.В. Христидис, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой «процесс формирования полноценной личности, обеспечение условий для успешного проявления, по мере возможностей, всех её способностей, появление человека целостного, думающего и чувствующего» [25, с. 173]. Содержание психолого-педагогического сопровождения и поддержки студентов вуза включает решение задач самоопределения, помощи в формировании эго-идентичности обучающихся п с учетом возрастных особенностей. Среди последних В.Т. Лисовский выделяет «прохождение стадии социализации, усвоение образовательных, культурных и другие социальных функций» [12, с. 114]. Б.Г. Ананьев подчеркивает, что студенческий возраст от 17 до 25 лет является завершающим этапом формирования личности и основной стадией профессионализации для последующей самообразовательной деятельности [1, с. 7].

Э. Эриксон характеризует юность как психосоциальный мораторий – период, когда у молодого человека появляется возможность узнать себя и сформировать представление о своих ценностях. По мнению Э. Эриксона, центральной задачей периода молодости является поиск личностной идентичности [28, с. 56].

В. И. Слободчиков подчеркивает, что ключевым возрастным новообразованием юношеского этапа выступает саморефлексия, осознание уникальности, самоидентификация, конструирование жизненных стратегий [22, с. 360]. С. А. Гапонова выделяет молодость как период интенсивной дифференциации морально-этических и эстетических норм, освоения полного спектра социотипических ролей зрелой личности [5, с. 132]. На период студенчества приходится важный этап самоопределения молодёжи в различных сферах: профессиональной, семейной, социальной.

Именно в период прохождения кризиса эго-идентичности необходима организация психолого-педагогического сопровождения студентов, отвечающего современным запросам общества, включающего актуальные методы и формы работы.

В зависимости от сформированного статуса эго-идентичности студентов необходимо проводить психолого-педагогическую работу, направленную на поддержание и развитие лидерских качеств развивающейся личности с достигнутой эго-идентичностью; стимулирование самостоятельного поиска в случае выявления принятой идентичности; структурирование поиска и снижение тревожности при сформированном моратории; развитии мотивации к исследованию и поиску при диффузной идентичности [29, с. 551].

Для поддержки студентов в прохождении кризисного периода взросления и формирования эго-идентичности могут быть реализованы следующие формы и методы психолого-педагогической работы:

- диагностические методы: опросники Дж. Р. Адамса в обработке Т.А. Гавриловой и Е. В. Глушак [4]; личностный опросник самоидентичности В.В. Козлова [8, с. 73] и другие;
- индивидуальные практики: дневник саморефлексии, беседы;
- групповые тренинги и рефлексия: ролевые игры, моделирование личностных и профессиональных сценариев; медиаперформанс.

На современном этапе перформанс имеет важное значение в сфере культуры, образования и науки. Понятие «перформативный» было впервые введено Джоном Л. Остином и обозначало слова, не только описывающие те или иные положения вещей, но и совершающие конкретные действия [14, с. 20]. М.А. Антонян отмечает, что «перформанс – это выступление, представление, исполнение, спектакль; изначально термин использовался как универсальный для описания практически любого публичного артистического действа, включая чтения манифестов, выступления дадаистов, поэтические вечера, музыкальные и театральные представления, концерты и т.д.» [2, с. 129].

В основе перформативной педагогики лежит идея наглядности, занимающая важное место в истории образования. Еще Я.А. Коменский определил принцип наглядности через «золотое правило» дидактики: «Всё, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами» [10, с. 303]. Ж.-Ж. Руссо отмечал необходимость обучения у самой природы через активное действие, а не пассивное слушание [19, с. 179]. И.Г. Песталоцци сформулировал мысль о необходимости наглядного обучения: «Чем большим количеством чувств ты познаешь сущность явлений или какого-либо предмета, тем правильнее будут твои знания о нем» [16, с. 273]. Э. Пьяццоли и М. Шеве рассматривают в качестве приоритетного направления перформативную педагогику с определяющей ролью учителя-художника (творческого специалиста, владеющего различными видами искусств и применяющего творческие методики для наглядного объяснения) [30, с. 73].

Если рассматривать перфоманс в психологическом контексте, можно выделить исследование телесных и психических возможностей человека. Так, например, психодрамы Я.Л. Морено [11, с. 120], гештальт-терапия Ф. Перлза [15, с. 320] и телесно-ориентированная терапиея В. Райха [17, с. 172] и А. Лоуэна [13, с. 80], фокусируются на спонтанном действии, невербальном выражении эмоций и достижении состояния катарсиса через ритуал.

Культурологические аспекты перфоманса тесно связаны с взглядами Э. Фишер-Лихте, который рассматривает перформанс как процесс взаимодействия между художником и зрителем, приводя в пример перформансы Марины Абрамович, зачастую

противоречащие традиционной эстетике театрального действия, принципам герменевтики, направленной на истолкование художественного произведения [24, с. 270].

Современные медиатехнологии позволяют расширить возможности перформанса, выводя его на новые уровни синергии между живым телом и виртуальным пространством. М. А. Кобринец отмечает, что медиаперформанс представляет собой современную форму перформанса, интегрирующую цифровые технологии с живым действием для усиления рефлексии и работы с идентичностью в условиях цифровизации [9, с. 54].

Современные формы медиаперформанса включают в себя арт-инсталляции, цифровой сторителлинг, видеоклипы и многое другое. Творческие формы медиакоммуникации становятся инструментами для развития креативного мышления аудитории.

И. В. Челышева отмечает, что «современный человек должен быть готов к умению ориентироваться в информационном потоке, находить необходимую информацию, способен к полноценному восприятию, оценке медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа, то есть быть медиакомпетентным» [26, с. 8]. Важной отличительной особенностью медиаперформанса является актуальная для автора тема и социально значимый вопрос. В основе перформативного действия лежит проблема молодёжи личностного или социального характера, выраженная через аудиовизуальные образы.

К средствам медиаперформанса относятся:

- видео- и проекционные системы: проекторы, экраны и видеомэппинг;
- виртуальная и дополненная реальность (VR/AR): очки VR, AR-очки и сенсоры движения;
- звук и аудиотехнологии: имитация звуков, музыка;
- печатные медиасредства: журналы, книги, фотографии;
- социальные сети (информационные площадки для коммуникации) [21, с. 28].

Педагог-психолог может использовать средства медиаперформанса в процессе диагностики, в консультативной работе, в коррекционно-развивающей практике, в просветительской деятельности. Необходимым условием применения перформативных практик в работе педагога-психолога является использование медиаобразовательных методик и технологий, конечной целью использования которых выступает формирование медиакомпетентности личности студента.

Согласно определению А. В. Федорова, «медиакомпетентность личности (media competence of personality) – это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, перцептивный, контактный, информационный, интерпретационный/оценочный, практико операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [23, с. 25].

Медиаобразование с применением средств перформанса помогает развивать у студентов критическое мышление, аналитические способности, уверенность в своем выборе, навыки рефлексии и умение обосновать свое мнение. И. В. Челышева в трудах, посвященных вопросам медиаобразования, отмечает, что «важное место в профессиональной подготовке студентов занимает организация практической медиаобразовательной работы, изучение основных методических принципов, форм и методов занятий с обучающимися. Известно, что методика медиаобразования базируется на циклах творческих и самостоятельных заданий, позволяющих развивать уровни медиаграмотности» [27, с. 5]. Развитие критического мышления через перформативные

практики и медиаперформанс представляет собой эффективный способ привлечения молодёжи к осмысленному восприятию информации и формированию собственной личностной и профессиональной позиции и Я-концепции.

Преимуществами использования педагогом-психологом средств медиаперформанса в работе со студентами являются:

- формирование пространства для экспериментов с ролями и смыслами, что помогает молодежи в формировании собственного образа «Я»;
- усиление мотивации к самопознанию у молодежи;
- развитие коммуникативных навыков у студентов;
- организация медиаобразовательной деятельности для создания уникальной среды, где медиасредства становятся катализатором для самопознания, развития рефлексии и критического мышления.

Рассмотрим применение средств медиаперформанса в работе педагога-психолога на примере коррекционной программы формирования эго-идентичности студентов на базе Таганрогского института имени А. П. Чехова кафедры психолого-педагогического образования и медиакоммуникации.

На первом этапе работы, в котором приняли участие студенты 1-4 курсов (30 человек), была организована диагностика сформированности эго-идентичности. С этой целью были использованы следующие методы: анкетирование, беседа, тестирование по шкале идеологической эго-идентичности и шкале интерперсональной эго-идентичности Дж. Адамса в адаптации Т.А. Гавриловой и Е.В. Глушак [3], работа с опросником личностной самоидентичности В.В. Козлова [8, с. 73], опросником профессиональной идентичности студентов-психологов У. С. Родыгиной, адаптированным для профессии педагога-психолога [18, с. 20].

Целью диагностического этапа было определение степени сформированности эго-идентичности у студентов. Констатирование степени сформированности эго-идентичности у студентов определялось рядом показателей, предложенных Т.А. Гавриловым, Е.В. Глушак, В.В. Козловым, У.С. Родыгиной:

- наличие собственной сформированной системы личностно значимых ценностей, убеждений и обязательств в различных сферах жизни;
- баланс между проявлением себя в социуме, саморазвитием и стремлением к материальному благополучию;
- наличие активной позиции, сопровождающейся положительными эмоциями, по отношению к будущей профессии;
- осознание своих способностей и целей;
- определение своих сильных и слабых сторон личности, вкусов и предпочтений.

В зависимости от того, каким образом проявляются перечисленные показатели, можно выделить следующие уровни сформированности эго-идентичности студентов: высокий, средний и низкий.

Результаты первичной диагностики позволили нам выявить следующее:

- не все студенты обладают сформированной эго-идентичностью, в ряде случаев не имеют представления о нормах формирования отношений в социуме, профессиональной реализации, проявлении себя в различных ролях;
- респонденты не обладают достаточно глубокими знаниями о формировании эго-идентичности, не задумывались об определении собственных ценностных ориентиров. Большинство респондентов не выбрали позицию по отношению к важным вопросам становления личности, профессиональной самореализации, создании семьи;
- мотивы Я-концепции значительного числа респондентов связаны с материальной стороной жизни, однако часть студентов нацелена на личностный рост и развитие;

- в целом на этапе первичной диагностики у студентов были выявлены следующие уровни сформированности эго-идентичности:

1). Высокий уровень – 2 респондента (6,7 %).

2). Средний уровень – 18 респондентов (60 %).

3). Низкий уровень – 10 респондентов (33,3 %).

Анализ результатов первичной диагностики позволил нам разработать коррекционную программу занятий, состоящую из шести медиаперформансов. Цель данной программы – помочь студентам перейти от эмоциональной неопределенности к устойчивой эго-идентичности.

Были определены задачи программы:

- выявление и корректировка искажения в восприятии студентами себя;
- преобразование отрицательного или пассивного отношения к профессии педагога-психолога в позитивную и активную позицию;
- развитие лидерских качеств у студентов с уже сформированной идентичностью;
- развитие у студентов навыков самопознания и самовыражения с применением медиатехнологий.

Программа была реализована в течение 4-х месяцев – по 2 занятия в месяц, длительность каждой встречи – 90 минут. Занятия проводились в аудиториях кафедры психолого-педагогического образования и медиакоммуникации с использованием технических средств (ноутбук, монитор, проектор), медиасредств (журналы, фотографии, медиатексты и др.).

В программу занятий была включена работа с печатными, аудиовизуальными медиатекстами (анимационными медиаматериалами, видеозаписями и фотографиями изобразительного, декоративно-прикладного, музыкального, театрального искусства).

Приведем примеры выполнения творческих заданий на медиаобразовательных занятиях с использованием медиаперфоманса. Например, задание «Коллаж личности» включал работу с печатными медиатекстами. Студены использовали журналы, фотографии, текстовый материал из газет и т.п. Результатом медиаперформанса явилось наглядное представление образа каждого студента в формате коллажа, который в завершении выполнения задания транслировался на экране. После презентации коллажей и их обсуждения был создан медиаархив – визуальная карта идентичности каждого студента.

Творческое задание «Образ мысли» с использованием медиаперфоманса проводилось следующим образом. Участники изображали свои эмоции на листах бумаги под музыкальное сопровождение, презентовали получившийся арт-объект, сопровождая его подготовленным текстовым описанием. Результатом медиаперформанса стало наглядное представление эмоций, создан медиаархив изображений – визуальная карта эмоционального состояния группы.

Выполняя творческое задание «Медиаобраз группы», студенты работали с аудиовизуальными медиатекстами в видеоредакторах и создавали медиаобраз группы. Результатом медиаперформанса стало наглядное представление образов студенческого коллектива в медиаформате. На основе выполненного задания нами был создан цифровой медиаархив коллажей – визуальная карта коллективной идентичности.

Выполняя творческое задание «Анимационный образ будущего», студенты создали уникальных мультипликационных персонажей, символизирующих свою будущую профессию, осуществили монтаж мультфильма в видеоредакторе. Далее студенты продемонстрировали получившийся видеоролик и провели презентацию своего медиаперсонажа. Результатом медиаперформанса стало наглядное представление позитивных образов профессии педагога-психолога.

На заключительном этапе работы было проведено повторное диагностирование сформированности эго-идентичности. С этой целью были предложены методики, которые применялись при первичной диагностике.

Повторная диагностика позволила получить следующие результаты:

- психолого-педагогическая работа с использованием средств медиаперформанса способствовала повышению уровня сформированности эго-идентичности (см. таблицу 1);

Таблица 1. Динамика уровней сформированности эго-идентичности студентов

№	Уровень сформированности эго-идентичности	До реализации программы	После реализации программы
1.	Высокий	6,7 %	20 %
2.	Средний	60 %	70 %
3.	Низкий	33,3 %	10 %

- психолого-педагогическая работа позволила студентам больше узнать о формировании эго-идентичности, задуматься о собственных интересах и приоритетах, определить свою позицию по отношению к важным вопросам самоопределения;

- в процессе занятий студенты стали более коммуникабельными, заинтересованными в творческом поиске, способными к саморефлекции;

- в процессе проведенной работы наблюдается положительная динамика группы высокого уровня сформированности эго-идентичности (за счет снижения показателей диффузной идентичности), снижения показателей по низкому и среднему уровню сформированности. Таким образом, психолого-педагогическая работа со студенческой молодежью средствами медиаперформанса может успешно использоваться в образовательном процессе студенческой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Ленинград: ЛГУ, 1974. – С. 3-15.
2. Антонян М.А. Понятия «перформанс» и «performance art» в англоязычной и русскоязычной культурах // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 1. – С. 128-134.
3. Гаврилова Т.А., Глушак Е.В. К вопросу об адаптации методики объективного измерения статуса эго-идентичности Дж. Р. Адамса // Психологическая диагностика. – 2009. – № 5. – URL: https://psytests.org/book/pd2009.html (дата обращения: 08.02.2026).
4. Гаврилова Т.А., Глушак Е.В. Психометрическое исследование Шкалы интерперсональной идентичности методики объективного измерения статуса эго-идентичности Дж. Р. Адамса // Психологическая диагностика. – 2011. – № 3. – URL:

https://psytests.org/ident/omeisri.html?ysclid=mp31wi534i75833256 (дата обращения: 08.05.2026).
5. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 3. – С. 131-135.
6. Гусейнов А. З. История развития педагогической мысли. – Саратов: СГПИ, 2005. – 69 с.
7. Егорова Л.Г., Туманов Д.В., Баканов Р.П. Конгруэнтность медиаобразования современным медиапроцессам // Медиаобразование. – 2017. – № 1. – С. 176-197.
8. Каракулова О.В., Степаненко С.П., Буравлева Н.А. Психология ценностей личности: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / Томский гос. педагогический университет. – Электрон. текстовые дан. – Томск: Издательство Томского гос. педагогического университета, 2024. – 101 с.
9. Кобринец М.А., Танюшина А.А., Робустова В.В. Современный медиаперформанс как лаборатория тела: к переосмыслению дихотомии «физическое/виртуальное» // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2024. – Т. 48, № 5. – С. 54-68
10. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – Москва: Просвещение, 1955. – С. 303-304.
11. Лейтц Г. Психодрама. Теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Г. Лейтц; пер. с нем. А. М. Боковикова; общ. ред. и предисл. Е. В. Лопухиной, А. Б. Холмогоровой. – Москва: Прогресс: Изд. фирма «Универс», 1994. – 351 с.
12. Лисовский В. Т. Советское студенчество: социол. очерки. – Москва: Высш. шк., 1990. – 302 с.
13. Лоуэн А. Бионергетика: революционная терапия, которая использует язык тела для лечения проблем разума / А. Лоуэн; пер. с англ. – Санкт-Петербург: Ювента, 1998. – 381 с.
14. Остин Дж. Как производить действия при помощи слов / пер. с англ. В. Руднева // Остин Дж. Избранное. – Москва: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 1999. – 327 с.
15. Перлз Ф. С. Практика гештальт-терапии / Ф. С. Перлз; пер. с англ. М.П. Папуш. – Москва: Ин-т общегуманитар. исслед., 2005. – 469 с.
16. Песталоцци И.Г. Педагогические сочинения. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 350 с.
17. Райх В. Характероанализ: техника и основные положения для обучающихся и практикующих аналитиков / В. Райх; пер. с нем. А. М. Боковикова. – Москва: Когито-Центр, 2006. – 367 с.
18. Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / У. С. Родыгина. – Курск: КГУ, 2007. – 25 с.
19. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или воспитание. – Москва, 1911. – 242 с.
20. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: методическое пособие. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 288 с.
21. Системы виртуальной, дополненной и смешанной реальности: учеб. пособие / А.А. Смолин, Д.Д. Жданов, И.С. Потемин, А.В. Меженин, В. А. Богатырев – Санкт-Петербург: Университет ИТМО, 2018. – 59 с.
22. Слободчиков В.И., Исаев Е.Н. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

23. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Москва: МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.
24. Фишер-Лихте Э. Эстетика перформативности / пер. с нем. Н. Кандинской; под общ. ред. Д. В. Трубочкина. – Москва: Международное театральное агентство «Play&Play»; Издательство «Канон+», 2015. – 376 с.
25. Христидис Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузе // Москва: Вестник МГУКИ. – 2015. – № 1 (63). – С. 172–176.
26. Челышева И.В. Рецензия на книги: Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.
27. Челышева И.В. Формирование социально-культурной медиасреды современного вуза // Интеграция медиаобразования в условиях современной школы: сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / А.В. Федоров [и др.]. – Москва; Берлин: Директ Медиа, 2020. — 211 с.
28. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых; пер. с англ. А. Д. Андреева и др. – 2-е изд. – Москва: Флинта, 2006. – 339 с.
29. Marcia J. E. Development and Validation of Ego Identity Status // Journal of Personality and Social Psychology. – 1966. – Vol. 3. – Pp. 551-558.
30. Piazzoli E., Schewe M. Arts Education in Ireland: Visions of a Performative Teaching, Learning and Research Culture // Journal of Research in Arts Education. – Pp. 72-83.

Стебакова Татьяна Геннадьевна
кандидат технических наук, доцент,
доцент кафедры индустрии моды
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
им. И.С. Тургенева»
e-mail: tanyastebakova@yandex.ru
Родкина Анна Алексеевна
кандидат технических наук, доцент,
доцент кафедры индустрии моды
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
им. И.С. Тургенева»
e-mail: anyarodckina@yandex.ru

Stebakova Tatiana G.
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Fashion Industry
I.S. Turgenev Oryol State University
Rodkina Anna A.
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Fashion Industry
I.S. Turgenev Oryol State University

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ-СТИЛИСТОВ (ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ)

Аннотация. В статье раскрывается сущность научно-исследовательской компетентности будущих художников-стилистов как части проектной компетентности, предлагается практико-ориентированная концепция формирования научно-исследовательской компетентности будущих художников-стилистов по костюму в процессе выполнения курсового проекта по художественному проектированию костюма. Выполнение предпроектных исследований в процессе проектирования коллекции одежды будет способствовать формированию научно-исследовательской компетентности и, как следствие, проектной компетентности, т.е. готовности выпускника к эффективной проектной деятельности в сфере индустрии моды.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетентность, предпроектные исследования, проектная деятельность, проектная компетентность, художник по костюму, профессиональное обучение.

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE ARTISTS AND STYLISTICIANS (PRACTICAL EXPERIENCE)

Abstract. The article reveals the essence of research competence of future fashion stylists as a part of project competence, proposes a practice-oriented concept of the formation of research competence of future fashion stylists in the process of completing a course project on artistic design of costume. Performing pre-project research in the process of designing a collection of clothing will contribute to the formation of research competence and, as a result, project competence, i.e. the graduate's readiness for effective project activities in the field of fashion industry.

Keywords: research competence, pre-project research, project activity, project competence, costume designer, vocational training.

Одним из приоритетных направлений современного высшего образования в области художественного проектирования костюма (направление подготовки «Искусство костюма и текстиля») является формирование профессиональной проектной компетентности. Будущие художники по костюму должны обладать проектными умениями и навыками, современными технологиями художественного проектирования костюма, в том числе уметь создавать профессиональные эскизные проекты. В данном контексте на первый план должны выйти задачи формирования креативного мышления, активизации творческой деятельности, ориентации на генерирование новых идей. На рис. 1 представлен перечень проектных умений и навыков, которые составляют содержательную часть проектной компетентности.

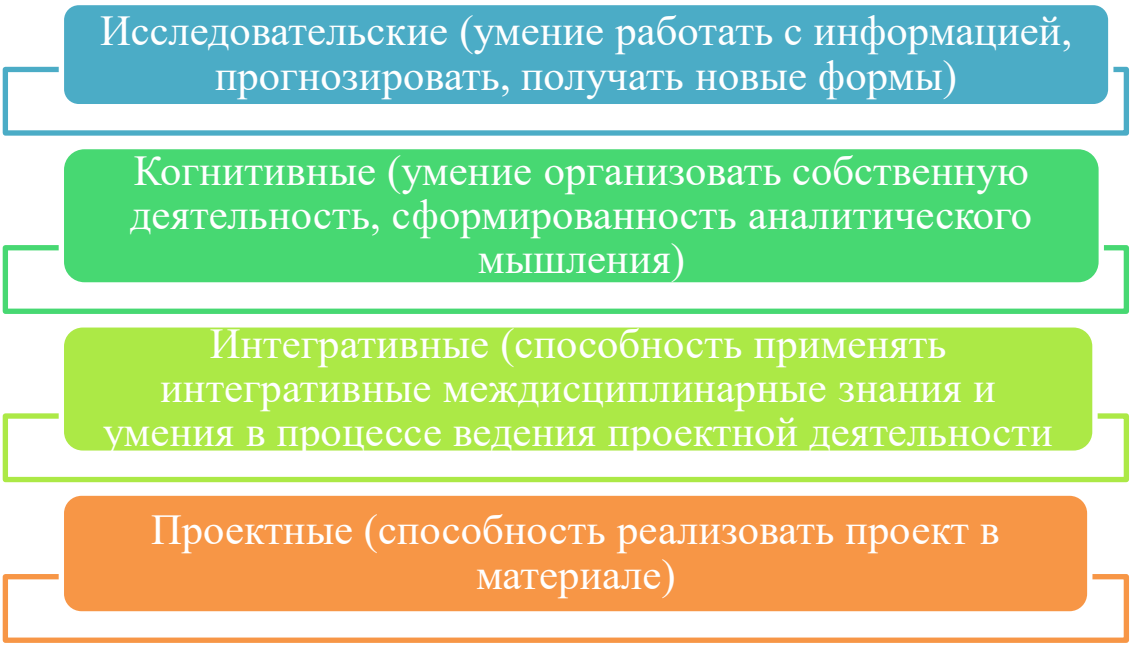


Рисунок 1 – Проектные умения и навыки художника по костюму

В соответствии с видами деятельности (научно-исследовательская, проектная, творческо-исполнительская, организационно-управленческая, производственно-технологическая) содержание курсового проекта строится таким образом, чтобы охватить их все, что находит свое отражение в междисциплинарности и интегративности. Курсовой проект включает 5 частей, каждая из которых направлена на формирование проектной компетентности.

Одним из основных показателей сформированности проектной компетентности является наличие исследовательских умений и навыков студентов, а именно сформированность научно-исследовательской компетентности.

В процессе исследования мы формировали научно-исследовательской компетентности будущих художников по костюму в процессе выполнения курсового проекта по курсу «Художественное проектирование костюма» на завершающем этапе обучения. Структура и содержание курсового проекта планировалась таким образом, чтобы охватить формирование всех необходимых проектных компетенций с учетом различных видов деятельности.

Основным условием формирования проектной компетентности художника по костюму мы считаем: накопление определенной суммы проектных знаний, умений и практических навыков для разработки эскизного проекта модели / коллекции одежды [1]. В связи с этим, выяснилось, что для выполнения данного условия необходимо будет применить в процессе выполнения курсового проекта междисциплинарный подход, базирующийся на основных компонентах проектной компетентности.

При условии формирования всех необходимых компетенций художник по костюму сможет решать следующие проектные задачи: разрабатывать эскизы различного назначения, в том числе и с использованием информационных технологий, подбирать колористическое решение к эскизному проекту, разрабатывать художественное решение коллекций одежды.

Формирование научно-исследовательской компетентности будущих художников по костюму как составной части проектной реализовывалось с помощью разработанной методической системы в процессе выполнения междисциплинарного курсового проекта по дисциплине «Художественное проектирование костюма».

Будущий художник по костюму в процессе выполнения курсового проекта в соответствии с основными видами деятельности должен быть готов решать следующие профессиональные научно-исследовательские задачи:

- выполнять анализ показателей качества проектируемого изделия с использованием стандартных методов и средств исследований;
- разрабатывать план, программу и методику проведения исследований реальных объектов;
- представлять результаты исследования в области костюма и текстиля в форме отчета, публикации и публичного обсуждения.

В современном обществе научно-исследовательский умения и навыки для проектной деятельности приобретает все большее значение. В условиях быстрого развития технологий и глобализации, способность анализировать информацию, проводить эксперименты и создавать новые знания становится необходимой для успешной адаптации к изменяющемуся миру. Формирование научно-исследовательских умений и навыков является одним из ключевых задач современного образования, которое должно готовить молодежь к решению сложных проблем и инновационному мышлению для реализации многоплановых профессиональных проектов.

Научно-исследовательские навыки и умения в контексте ФГОС, содержат: формулирование проблемы, постановку гипотезы, сбор и анализ данных, интерпретацию результатов и умение делать выводы. Помимо этого, они требуют от человека наличия критического мышления, самостоятельности, творческого подхода к решению задач. Развитие этих навыков осуществляется через систематическую практику научного исследования в проектной деятельности [2].

Рассмотрим процесс формирования научно-исследовательских умений и навыков в процессе проектной деятельности студентов при выполнении курсового проекта.

Научно-исследовательские навыки и знания позволяют формулировать проблемы, проводить и анализировать эксперименты, интерпретировать результаты и делать новые открытия. Подобные навыки являются неотъемлемой частью проектной компетентности в сфере индустрии моды, так как знания и исследовательский опыт играют важную роль в современном мире.

Мы выделяем несколько этапов в процессе формирования научно-исследовательских знаний, умений и навыков.

Усвоение базовых знаний в соответствующей научной области. Будущий художник-стилист должен хорошо знать теорию, основные принципы, методы и технологии своей

профессиональной сферы деятельности. Это позволит эффективно формулировать и решать проблемные задачи. Также студентам необходимо уметь критически оценивать и обобщать полученные теоретические знания, искать инновационные подходы в решении проблем, ориентируясь на современные научные достижения.

Развитие навыков проведения научных исследований. Данный этап включает в себя умение формулировать из них выводы. Развитие этих навыков требует практического опыта и активного участия в научно-исследовательских проектах.

Формирование критического мышления и способности к самообучению, так как проведение научно-исследовательской работы часто включает выполнение анализа большого объема информации.

Развитие коммуникационных навыков. Умение эффективно общаться и донести свои идеи и результаты исследования до коллег и общественности является не менее важным аспектом. Студент должен уметь убедительно выступать на научных конференциях, публиковаться в научных журналах и взаимодействовать с другими исследователями. Также важно уметь презентовать и объяснять сложные научные концепты широкой аудитории для популяризации науки.

Итак, формирование научно-исследовательских знаний, умений и навыков, как компонента проектной компетентности требует усвоения базовых знаний, развития навыков проведения научных исследований, критического мышления, самообучения и коммуникационных навыков. Их значимость подтверждается не только академическими успехами, но и востребованностью будущими специалистами на рынке труда.

Рассмотрим основные аспекты, которые лежат в основе процесса формирования научно-исследовательских знаний, умений и навыков у студентов:

1. Активное привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности. Студенты вовлекаются в различные научные проекты, исследования и работу над актуальными проблемами сферы индустрии моды. Они должны иметь возможность самостоятельно выбирать тему исследования, разрабатывать концепцию и план работы. Такой подход способствует развитию инициативности, творческого мышления и независимости у обучающихся.
2. Связь научно-исследовательской деятельности с учебным процессом. Студенты должны научиться применять полученные теоретические знания на практике. Проекты, в которых участвуют обучающиеся, должны быть направлены на решение реальных проблем в сфере индустрии моды и иметь практическую ценность. Такой подход помогает студентам осознать важность приобретаемых знаний и развивает их аналитическое мышление.
3. Научное руководство и поддержка. Студенты должны иметь возможность работать под руководством опытного научного руководителя, который поможет им развить не только научные навыки, но и сформировать научное мышление.
4. Создание благоприятной окружающей среды. Образовательное учреждение должно предоставить студентам доступ к современным научным методикам, оборудованию и лабораториям. Важно также создать условия для обмена опытом и идеями между студентами и специалистами сферы индустрии моды с целью развития творческого мышления и роста профессиональных знаний и навыков.
5. Оценка научно-исследовательской деятельности. Необходима разработка системы оценивания результатов научной работы студентов с целью их мотивации на дальнейшие достижения. Оценка должна не только основываться на количестве полученных знаний, но и на способности

анализировать, синтезировать информацию, критически мыслить и предлагать новые решения.

Начинается работа над курсовым проектом с обоснования актуальности выбранной темы, что является начальным этапом любого исследования. Актуальность опирается на проведенные исследования, показывает соответствие предлагаемой идеи потребностям населения.

Затем формулируется цель (цели) исследования. Цель исследования определяет конкретный результат, который предстоит получить в процессе работы над проектом. Итоговой целью исследования в курсовом проекте может являться создание новой коллекции моделей, получение структурной схемы коллекции, на основе которой модели будут изготовлены в материале.

На основе поставленной цели определяются задачи исследования. Задачи должны последовательно отражать все этапы проектирования коллекции. При этом, объектом исследования становится процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию и ситуации, выбранные для изучения, а предметом, то, что находится в границах объекта.

При выборе методов исследования учитывается цель исследования. Можно использовать следующие методы: наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент; анализ и синтез и др.); методы теоретического исследования. Методология исследования освещается с позиции логических законов и правил.

Следующий шаг – проведение предпроектных исследований по выбранной теме, определение актуальности проекта, исследование практического состояния проблемы проекта.

Независимо от тематики курсового проекта, проводится исследование следующих элементов:

- Источник творческого вдохновения.
- Модели-аналоги ассортиментного ряда проектируемой коллекции.
- Выводы, которые становятся исходным материалом для творческой и производственно-технологической разработки проекта.

Для подтверждения необходимости проведения исследования проводится социальный анализ, включающий два этапа.

На первом этапе необходимо выделить категории и типы потенциального потребителя, исходя из их психологических, экономических, эстетических и др. предпочтений.

Данный этап исследования считается завершенным при выполнении следующих условий:

- актуальность стилевых направлений подтверждается социально-экономической обстановкой и изменениями, происходящими в обществе;
- в проектных решениях профессиональных задач прослеживается индивидуальная художественная концепция и смысловая позиция автора;
- проектируемые модели отвечают запросам общества, обусловленным социальными критериями, формирующими потребительский интерес и определяющими способность ассортимента успешно конкурировать как на внутреннем, так и на международном рынке.

В соответствии с вышеназванными условиями составляется анкета для потенциальных потребителей.

Второй этап начинается с изучения вопросов актуальности состояния модной индустрии и швейной промышленности с учетом перспектив их дальнейшего развития.

Определяется аналог (прототип) проектируемых моделей и выделяются их отличительные особенности. Анализ сопровождается разработкой эскизов, необходимыми иллюстрациями, техническими рисунками и др.

Параллельно проводится детальный анализ эстетических свойств, социальных показателей и эргономических характеристик швейных изделий. Оценка эргономических характеристик основывается на изучении того, насколько модель-аналог соответствует психофизиологическим свойствам человека, особенностям зрительного восприятия и ряду других факторов. Рассматривая эстетические свойства модели-аналога, в первую очередь необходимо обратить внимание на ее декоративные характеристики. При этом анализируются: логика формы, единство композиционного решения, взаимосвязь отдельных формообразующих элементов, образная выразительность, а также качество изготовления. Социальные показатель анализируются с позиции того, в какой мере известные модели-аналоги отвечают как индивидуальным, так и общественным запросам, а также достигают необходимого уровня потребительской значимости.

Таким образом, предпроектные исследования охватывают несколько ключевых направлений деятельности:

- обзор и анализ актуальных тенденций моды с опорой на модные издания и иные информационные ресурсы, чтобы определить, насколько проектируемая модель соответствует современным мировым тенденциям;
- изучение и сравнение сведений о предполагаемых функциях будущей коллекции, условиях ее использования, визуальном образе и художественной концепции, технологии изготовления, а также анализ моделей-аналогов проектируемого ассортимента;
- определение приоритетных функций планируемого ассортимента;
- исследование первоисточника творческого замысла.

В процессе осмысления первоначальной идеи для проектирования коллекции одежды целесообразно использовать как графический метод для анализа источника творческого вдохновения (для материальных источников), так и аналитический (для нематериальных источников, таких как литературное или музыкальное произведение и т.п.). Графический метод предполагает создание натурных зарисовок, копирование, разработку абстрактных фор-эскизов на основе ассоциативного мышления и воображения. При этом осуществляется изучение стилистических особенностей как общих, так и специфических характеристик формы, ведется предварительный поиск графических приемов. Подобный подход открывает широкие возможности для многовариантной стилизации исходной формы источника, вплоть до ее радикального переосмысления и преобразования в принципиально новый силуэт костюма, способный наиболее полно и выразительно передать стилевую концепцию проектируемых моделей коллекции посредством анализа закономерностей трансформации исходной формы и ее последующего воплощения.

В ходе сравнительного анализа источника творчества определяются ключевые принципы построения композиций каждой модели коллекции. Рассматриваются используемые типы симметрии, соотношение динамики и статики в форме. Особое внимание уделяется пропорциональным взаимосвязям между элементами целостной формы костюма в зависимости от того, на каком принципе они построены: контрасте, нюансе или соподчинении частей. Помимо этого, характеризуется ритмическая и пластическая организация формы костюма, определяется его цветовое решение и характер светотеневых отношений в формообразовании.

Поиск художественного образа и смысловой формы изделия неразрывно связан с концепцией разрабатываемой коллекции моделей одежды, опирающейся на результаты

предварительных исследований. В тех случаях, когда творческий замысел направлен на эстетическую выразительность и образность, источниками творческого вдохновения могут стать произведения искусства, музыкальные течения, глубина человеческих переживаний или отголоски социальных перемен. Когда процесс проектирования ориентирован на функциональность и рационалистические принципы, творческую основу целесообразно брать из народных традиций и ремесел, философских концепциях современности, законах природного формообразования или архитектурных композициях.

Отправной точкой при формировании концепции будущей коллекции становятся собственное авторское восприятие мира и чувство времени, воплощенные через костюм и его форму. На этапе выполнения предпроектного анализа концепция складывается как яркая идея, выраженная в первоначальных эскизах и словесном описании. Необходимо добавить, что здесь не требуется окончательного обоснования жизнеспособности выбранного концептуального направления – достаточно сформулировать гипотезу. Проверка оригинальности и актуальности замысла, а также подтверждение его состоятельности происходят позднее: сначала в творческих эскизах, а затем и в рабочих, на следующей стадии проектирования коллекции.

Таким образом, рассмотрев структуру проведения предпроектных исследований при выполнении курсового проекта по курсу «Художественное проектирование костюма», можно сказать, что процесс выполнения предпроектных исследований в рамках проектной деятельности будет способствовать формированию научно-исследовательской компетентности студентов.

В современном мире процесс создания одежды требует не только художественных способностей, но и научно-исследовательских навыков. Формирование научно-исследовательской компетентности становится одним из ключевых моментов в профессиональной подготовке художников по костюму, который позволит им не только следовать текущим трендам индустрии моды, но и анализировать рынок, прогнозировать изменения, разрабатывать инновационные материалы и технологии. Проектная деятельность интегрирует различные аспекты профессиональных знаний, включая технические, искусствоведческие и социальные исследования, способствуя формированию научно-исследовательской компетентности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Родкина А.А. Формирование проектной компетентности художников по костюму в процессе изучения графических дисциплин: монография / А.А. Родкина; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ОГУ имени И.С. Тургенева. Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева. 2023. 97 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования по направлению подготовки 54.03.03 искусство костюма и текстиля (уровень бакалавриата) / Утвержден Приказом министерства образования и науки российской федерации от 13 августа 2020 г. № 1005. [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/74566340/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 03.04.2026).
3. Ценностные парадигмы в педагогике, искусстве, образовании / Л. И. Уколова, М. А. Антонова, С. М. Низамутдинова [и др.]. – Москва : ООО "УЦ Перспектива", 2025. – 88 с. – EDN PJYWUM.

Панкова Анастасия Анатольевна
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник научно-методической лаборатории
«Музыкально-компьютерные технологии»
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»
email: pankovaaa@gmail.com

Pankova Anastasia A.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher at the Scientific and Methodological Laboratory
"Music and Computer Technologies"
The Herzen State Pedagogical University

ЛАНДШАФТ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТРЁХМЕРНОЙ МОДЕЛИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема нехватки понятийных средств для описания и проектирования дистанционных образовательных сред. На основе критического анализа подходов («система», «среда», «экосистема») вводится новое понятие – ландшафт дистанционной образовательной среды (ЛДОС). Предлагается трёхмерная модель ЛДОС, включающая топологическое, функциональное и перцептивное измерения. Обосновывается инвариантная последовательность четырёх стадий формирования ландшафта: агрегация, параметризация, интеграция, персонализация. Разработана типология ландшафтов (фрагментарный, ресурсно-ориентированный, сценарно-ориентированный, адаптивный, эволюционирующий) и сформулированы рабочие гипотезы для последующих эмпирических исследований. Статья представляет собой первую часть серии публикаций, посвящённых формированию ландшафта дистанционной образовательной среды в профессиональном музыкально-цифровом образовании.

Ключевые слова: дистанционное образование, ландшафт образовательной среды, трёхмерная модель, стадии формирования, типология ландшафтов, постановка проблемы.

THE LANDSCAPE OF THE DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT: THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE THREE-DIMENSIONAL MODEL

Abstract. The article discusses the problem of the lack of conceptual tools for describing and designing distance learning environments. Based on a critical analysis of the approaches ("system", "environment", "ecosystem"), a new concept is introduced – the landscape of the distance learning environment. A three-dimensional LDF model is proposed, which includes topological, functional, and perceptual dimensions. The invariant sequence of four stages of landscape formation is substantiated: aggregation, parameterization, integration, and personalization. A typology of landscapes (fragmented, resource-oriented, scenario-oriented, adaptive, evolving) has been developed and working hypotheses have been formulated for subsequent empirical research. The article is the first part of a series of publications devoted to the formation of the landscape of the distance learning environment in professional music and digital education.

Keywords: distance education, landscape of the educational environment, three-dimensional model, stages of formation, typology of landscapes, problem statement.

Введение

Дистанционное образование (ДО) из вспомогательной формы обучения превратилось в один из доминирующих форматов высшего профессионального образования. За последние 15 лет количество диссертационных исследований по проблематике ДО выросло более чем в 5 раз. Однако, практика дистанционного обучения в значительной степени остаётся эклектичной: отдельные технологические решения, платформы и методики внедряются без системного представления о том, что должна представлять собой дистанционная образовательная среда как целостный феномен [6; 7].

В российской педагогике традиционно используются понятия «образовательная система» (акцент на иерархии и управлении), «образовательная среда» (акцент на совокупности условий и окруженiz) и, в последние годы, «цифровая экосистема» (акцент на взаимодействии участников и устойчивости). Как будет показано ниже, ни одно из этих понятий не позволяет одновременно учитывать три критически важных аспекта ДО: пространственную конфигурацию ресурсов; разнообразие и вариативность образовательных сценариев; субъективную репрезентацию среды обучающимся [4].

Цель статьи – представить теоретическое обоснование нового понятия «ландшафт дистанционной образовательной среды» (ЛДОС) и трёхмерной модели его формирования.

Понятие «*образовательная система*» (Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько) акцентирует **иерархическую структуру**, **управляемость** и **целостность**. Системный подход незаменим при описании организационных структур, учебных планов и документационного обеспечения. Однако его ограничение применительно к дистанционному образованию состоит в том, что система предполагает **жёсткие,** заранее **заданные связи** между элементами. В реальной дистанционной среде студент часто выстраивает собственные траектории, игнорируя предписанные системой маршруты. Более того, системный подход не чувствителен к субъективному восприятию – одна и та же система может восприниматься разными студентами как удобная или неудобная, но это различие остаётся вне фокуса системного анализа.

Понятие «*образовательная среда*» [3] акцентирует **совокупность условий**, влияющих на развитие обучающегося. Средовой подход позволил сместить фокус с управления на создание условий для саморазвития. Однако в своих классических версиях образовательная среда понимается как **окружение**, внешний фактор по отношению к обучающемуся. Студент в такой модели остаётся объектом воздействия среды, а не активным её со-конструктором. Кроме того, средовой подход не даёт инструментов для анализа **конфигурации ресурсов** – того, как именно пространственно организованы материалы, инструменты и каналы коммуникации.

Понятие «*цифровая экосистема*», заимствованное из биологии и экономики, акцентирует **взаимодействие участников**, **адаптивность** и **устойчивость**. Экосистемный подход продуктивен для описания сложных распределённых образовательных сервисов (LMS, коммуникационные платформы, хранилища контента). Однако его ограничение – **игнорирование пространственного измерения**. Экосистема может быть описана как набор участников и связей между ними, но она не фиксирует, как именно эти участники и связи расположены в «навигационном пространстве»: какие ресурсы находятся на расстоянии одного клика, а какие — на расстоянии пяти переходов. Между тем, как показывают исследования в области пользовательского опыта, навигационная глубина напрямую связана с учебной мотивацией и ретенцией [2; 5].

Таким образом, существует разрыв между потребностями теоретического описания дистанционного образования и наличным понятийным аппаратом. Для его преодоления в настоящем исследовании вводится понятие **ландшафт дистанционной образовательной среды**.

Понятие «*ландшафт*» заимствовано из географии и экологии, где оно обозначает **территориальную структуру**, характеризующуюся определённой конфигурацией элементов, связями между ними и специфическим восприятием наблюдателя. В педагогику «ландшафт» проник через работы, посвящённые **образовательным ландшафтам** [8], где он использовалось метафорически для обозначения сложной, гетерогенной и динамичной образовательной реальности.

Однако в большинстве работ понятие «ландшафт» оставалось метафорой и не было операционализировано. Настоящее исследование предлагает **перевод метафоры в научный конструкт**.

Мы предлагаем определить ландшафт дистанционной образовательной среды (ЛДОС) как трёхмерную структуру, образованную:

- **топологическим измерением** (конфигурация и взаимосвязь ресурсов, инструментов и участников в навигационном пространстве);
- **функциональным измерением** (совокупность образовательных сценариев, типов заданий и форм взаимодействия);
- **перцептивным измерением** (субъективная репрезентация среды обучающимся, включая восприятие доступности, прозрачности, комфорта и автономии).

ЛДОС обладает свойствами **эмерджентности** (целостные свойства не сводятся к сумме свойств компонентов) и **инвариантности относительно технологического субстрата** (смена платформ и инструментов не разрушает ландшафт при сохранении трёхмерного каркаса).

Предлагаемая автором статьи трёхмерная модель содержит:

Топологическое измерение (X) описывает «карту» образовательного пространства. Операционализируется через:

– количество навигационных уровней (глубина погружения);
– плотность связей между элементами (отношение числа связей к числу элементов);
– наличие «слепых зон» (ресурсов, до которых требуется более 3 кликов);
– центральность каждого элемента (мера его доступности из разных точек ландшафта).

Функциональное измерение (Y) описывает «репертуар действий», доступных студенту. Операционализируется через:

– разнообразие типов заданий (индивидуальные / групповые / проектные / исследовательские);
– разнообразие форм взаимодействия (синхронные / асинхронные; преподаватель-студент / студент-студент / студент-контент);
– наличие и вариативность сценариев оценивания (автоматизированное, peer-review, экспертное, портфолио).

Перцептивное измерение (Z) описывает «субъективную карту» студента. Операционализируется через:

– воспринимаемую навигационную прозрачность (насколько легко студент находит нужные ресурсы);
– воспринимаемую доступность преподавателя и сокурсников;
– ощущение контроля и автономии (способность влиять на траекторию обучения);
– психологический комфорт (отсутствие тревоги, связанной с навигацией и техническими сбоями) (рис. 1).

Рис. 1. Трёхмерная модель ландшафта дистанционной образовательной среды

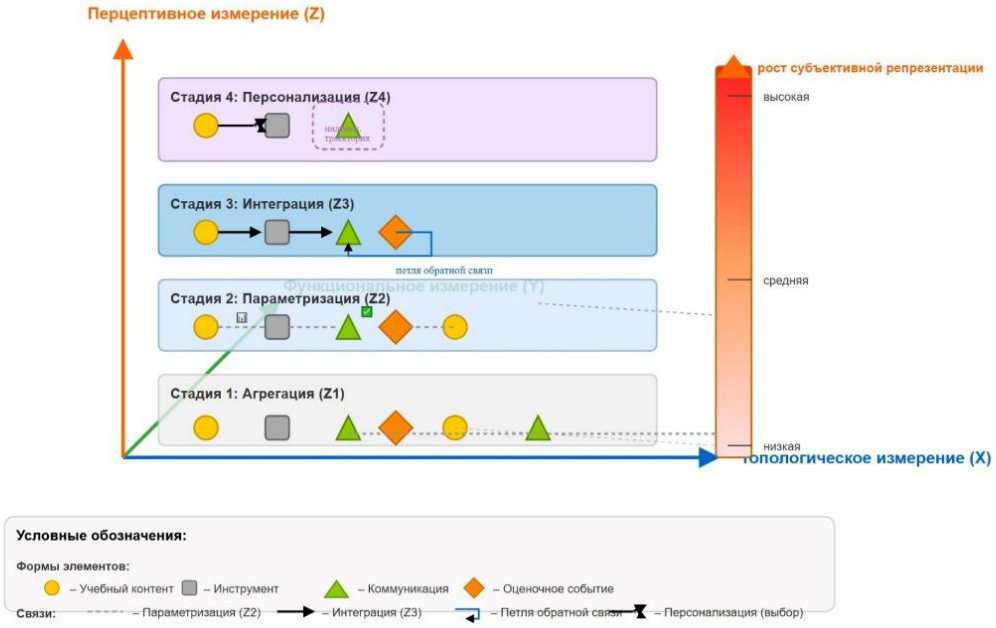


Рисунок 1 — схема трёхмерной модели

Следует отметить, что формирование ЛДОС не является одномоментным актом. На основе теоретического анализа практик дистанционного обучения выделена инвариантная последовательность четырёх стадий.

Стадия 1: Агрегация

Содержание: накопление и первичная каталогизация ресурсов (лекции, туториалы, ссылки, аудио-/видеоматериалы, датасеты). Связи между ресурсами минимальны или отсутствуют.

Ключевая задача: создать «библиотеку» содержания, из которой в дальнейшем можно будет конструировать сценарии.

Порог перехода к следующей стадии: загружено не менее 80% планового объёма ресурсов, каждый ресурс имеет метку (тему, тип, уровень сложности).

Стадия 2: Параметризация

Содержание: придание ресурсам и заданиям **формальных, измеримых критериев**. В контексте музыкально-цифрового образования это могут быть спектральные характеристики (LUFS, спектральный центроид), временные пороги, чек-листы качества.

Ключевая задача: сделать обратную связь «прозрачной» и предсказуемой для студента.

Порог перехода: каждое задание имеет не менее 3 количественных критериев; студенты могут предсказать оценку с точностью ±0,5 балла.

Стадия 3: Интеграция

Содержание: выстраивание **сценариев**, связывающих ресурсы и задания в последовательности. Введение групповых проектов, peer-review, синхронных сессий.

Ключевая задача: перейти от набора разрозненных активностей к связанному учебному опыту.

Порог перехода: не менее 80% учебных активностей включены в сквозные сценарии (длительностью от 2 недель до семестра).

Стадия 4: Персонализация

Содержание: адаптация ландшафта под **индивидуальные траектории** студентов. Выбор уровня сложности, опциональные модули, возможность замены одних заданий другими.

Ключевая задача: превратить студента из пользователя предзаданного маршрута в **со-конструктора** собственного обучения.

Порог перехода: не менее 60% студентов выбирают индивидуальную траекторию (отличающуюся от базовой).

Так же, на основе пилотных наблюдений, мы выделяем несколько тенденций в том, как происходит переход от одной стадии к другой. Во-первых, движение по стадиям не является обратимым в практическом смысле: попытка сразу внедрить персонализированные траектории без предварительного установления прозрачных и измеримых критериев оценки обычно приводит к тому, что студенты теряют ориентиры в учебном пространстве. Иными словами, параметризация служит необходимым основанием для последующей индивидуализации. Во-вторых, каждая новая стадия не отменяет предыдущие, а включает их в себя в преобразованном виде. Так, персонализация предполагает наличие формализованных параметров, а не отказ от них. В-третьих, качественные изменения в структуре ландшафта происходят не линейно, а скачкообразно — при достижении примерно двух третей полноты на текущей стадии возникает возможность перехода на следующую. Все перечисленные закономерности носят предварительный характер и требуют эмпирической проверки на более широких выборках.

Для чего и кого мы готовим, используя такую модель в музыкально-образовательном процессе? — Нужно отметить, что современные обучаемые и их педагоги-музыканты, использующие возможности высокотехнологичной информационной творческой образовательной среды, часто упускают из виду один из ключевых целевых параметров музыкального образования, характеризующий его уникальную возможность и общую социально-значимую направленность в целом, — необходимость сохранения достижений мировой музыкальной культуры и трансляции её образцов с использованием технологий, присущих и характеризующих текущий уровень развития общества (см., подробнее об этой проблеме, например, в работе [1]). Предложенная нами модель, описывающая «репертуар действий», доступных студенту-музыканту и преподавателю, позволяет на операциональном уровне развивать необходимые системные знания и умения применительно к различным направлениям и граням современного музыкально-образовательного процесса.

Заключение

В статье показано, что привычные для педагогики понятия «образовательная система», «образовательная среда» и «цифровая экосистема», каждая из которых обладает несомненными достоинствами, всё же не позволяют одновременно удерживать три важнейших аспекта дистанционного образования: пространственную организацию ресурсов, разнообразие учебных сценариев и субъективное восприятие среды самим обучающимся. Для преодоления этого понятийного разрыва предложен и операционализирован конструкт «ландшафт дистанционной образовательной среды», понимаемый как трёхмерная структура, включающая топологическое, функциональное и перцептивное измерения. Кроме того, выделена инвариантная последовательность стадий его формирования – от первоначального накопления ресурсов через их параметризацию и сценарную интеграцию к персонализации учебных траекторий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.

2. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии для организации системы дистанционного образования: проблемы, решения и перспективы // Национальные культуры в межкультурной коммуникации: материалы VII Международной научно-практической конференции. Минск, 2023. С. 11–21.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: учебное пособие для вузов. Ростов н/Д: Феникс: АО «Книга», 1996. 476 с.
4. Камерис А., Панкова А.А. Оптимизация обучения информационным технологиям будущих учителей музыки: модульный подход и интегрированные музыкальные компьютерные технологии в контексте цифровой образовательной среды // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 4. С. 134–141.
5. Камерис А., Панкова А.А. Результат обучения как главный аспект при разработке учебных курсов в условиях дистанционного образования // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. № 3. С. 340–349.
6. Камерис А., Панкова А.А. Теоретические основы проектирования учебной дисциплины с дистанционной поддержкой для программ магистратуры по цифровым технологиям в музыке и саунд-дизайне // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 4. С. 6–14.
7. Панкова А.А. Дистанционное образование в контексте цифрового музыкального творчества // Региональная информатика (РИ-2024): материалы XIX Санкт-Петербургской международной конференции. Санкт-Петербург, 2024. С. 273–274.
8. Osberg D., Biesta G.J.J. Beyond Presence: Epistemological and Pedagogical Implications of "Strong" Emergence // Interchange: A Quarterly Review of Education. 2007. Vol. 38. No. 1. Pp. 31–51.

Баузер Алексей Вячеславович
аспирант кафедры информационных систем
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»,
научно-методическая лаборатория
«Музыкально-компьютерные технологии»
e-mail: a.bauzer@mail.ru
Научный руководитель - доктор педагогических наук,
профессор
И. Б. Горбунова

Bowser Alexey V.
Postgraduate student of the Department of Information Systems
Herzen State Pedagogical University,
scientific and Methodological Laboratory
"Music and Computer Technologies"
Scientific supervisor - Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
I. B. Gorbunova

ПСИХОАКУСТИКА И САУНД-ДИЗАЙН В КОНТЕКСТЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МУЗЫКИ И ИХ АЛГОРИТМИЗАЦИИ

Аннотация. Отсутствие формализованных психоакустических закономерностей ограничивает калибровку генеративных моделей саунд-дизайна (RAVE, DDSP) для управления эмоциональным воздействием звука. В работе систематизированы эмпирические данные о связи акустических параметров с эмоциями на материале анализа киномузыки [1] и рассмотрены релевантные теоретические модели восприятия. Выявлены предварительные тенденции соответствия темпа, частотного состава и динамики шести базовым эмоциям и тревоге, требующие дальнейшей верификации. Обоснована необходимость интеграции психоакустических данных в архитектуру нейросетевых генеративных систем с последующей экспериментальной валидацией.

Ключевые слова: психоакустика, саунд-дизайн, генеративные модели, RAVE, DDSP, эмоциональное воздействие, акустические параметры.

PSYCHOACOUSTICS AND SOUND DESIGN IN THE CONTEXT OF THEORETICAL MODELS OF THE EMOTIONAL IMPACT OF MUSIC AND THEIR ALGORITHMIZATION

Abstract. The lack of formalized psychoacoustic regularities limits the calibration of generative sound design models (RAVE, DDSP) for controlling the emotional impact of sound. This paper systematizes empirical data on the relationship between acoustic parameters and emotions based on the analysis of film music [1] and examines relevant theoretical models of perception. Preliminary tendencies have been identified regarding the correspondence of tempo, frequency content, and dynamics to six basic emotions and anxiety, though these require further verification. The necessity of integrating psychoacoustic data into the architecture of neural network generative systems with subsequent experimental validation is substantiated.

Keywords: psychoacoustics, sound design, generative models, RAVE, DDSP, emotional impact, acoustic parameters.

Введение. Современный саунд-дизайн сталкивается с необходимостью преодоления фиксированности традиционных библиотек звуковых эффектов (SFX). Генеративные методы на основе вариационных автоэнкодеров (VAE) [2], Real-time Audio Variational autoEncoder (RAVE) и дифференцируемой цифровой обработки сигналов (DDSP) [3] открывают возможность создания адаптивных звуковых сред, изменяющихся в реальном времени. Однако эмпирические психоакустические закономерности эмоционального воздействия до сих пор не формализованы для прямой калибровки подобных моделей: отсутствуют устоявшиеся количественные связи между акустическими признаками (темп, частотный состав, динамика) и вызываемыми эмоциональными состояниями. Цель настоящей статьи – представить обзор теоретических моделей восприятия, систематизировать эмпирические данные о связи параметров звука с эмоциями (на материале киномузыки [1]) и обозначить возможные пути интеграции этих данных в архитектуры генеративных моделей SFX.

Основное содержание. Психоакустика изучает взаимосвязь между физическими характеристиками звука и субъективными ощущениями человека. В контексте эмоционального воздействия музыкального сопровождения ключевыми теоретическими конструктами выступают модели предиктивного кодирования и аудиосцены. Согласно современным представлениям, мозг человека не пассивно регистрирует звуковые стимулы, а активно формирует предварительные ожидания относительно их развития [4]. Предиктивное кодирование предполагает, что слуховая система постоянно генерирует прогнозы о поступающей акустической информации, а степень рассогласования между прогнозом и реальным сигналом определяет интенсивность эмоционального отклика.

Другой фундаментальной моделью является теория аудиосцены, описывающая способность мозга структурировать сложный аудиальный поток в отдельные воспринимаемые источники – голоса, инструменты, шумы [4]. Эта модель объясняет, почему слушатель способен выделить мелодическую линию из полифонической ткани и приписать ей определённое эмоциональное содержание. Важным дополнением выступает концепция мозговых ритмов и явления захвата (entrainment) – способности нейронных осцилляторов синхронизироваться с периодическими внешними стимулами. Показано, что ритмическая структура музыки может модулировать активность мозга, вызывая синхронизацию нейронных осцилляций с темпом произведения.

Значимыми для нашего исследования являются также результаты научных исследований по формированию интеллектуальной системы по анализу и каталогизации музыки народов мира, достигнутые в процессе проведения совместных исследований сотрудниками научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, проводимые под руководством профессора И. Б. Горбуновой, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация (см. подробнее в трудах [5-10] и др.), и сотрудников лаборатории «Исследования азербайджанской профессиональной музыки устной традиции и их новые направления: органология и акустика» Бакинской музыкальной академии имени У. Гаджибейли (г. Баку, Азербайджанская Республика), выполняемых при непосредственном участии и под руководством члена Союза композиторов Азербайджана, доктора философии по искусствоведению, ведущего научного сотрудника лаборатории И. Г. Алиевой [11-14], в частности, во взаимодействии с научным сотрудником названной лаборатории З. Исаевым [15], а также результаты экспериментальных исследований в области ладово-комбинаторного моделирования музыки, выполненные под руководством академика, доктора технических наук М. Б. Игнатьева (см., например, в статьях [16; 17]).

Для выявления устойчивых связей между акустическими параметрами и эмоциональными реакциями автором ранее было проведено эмпирическое исследование

[1], в рамках которого проанализированы музыкальные композиции из художественных фильмов, сопровождающие сцены с ярко выраженной эмоциональной окраской. В основу классификации легли шесть базовых эмоций по П. Экману (гнев, страх, печаль, радость, удивление) с добавлением тревоги как отдельного состояния по классификации Лазаруса.

Нами также были подробно проанализированы труды российского и советского учёного, доктора психологических наук и кандидата физико-математических наук, профессора А. Ф. Эсаулова. Результаты многолетних исследований учёного, посвящённые изучению механизмов и психологических основ процесса развития «диалектики технической мысли» как *инструмента анализа сложных систем*, генезиса творчества и закономерностей его развития [18; 19]. Выводы, полученные Эсауловым, а также труды, являющиеся первоисточниками в развитии учения о психологии технической мысли (см., например, в монографии С. Л. Рубинштейна [20]) и вопросов психологии мышления и кибернетики (А. В. Брушлинский [21]), позволили нам ввести в нашем исследовании ряд характеристик и параметров, их отражающих, которые согласуются с выводами, полученными выдающимися учёными-психологами.

Проведённый анализ позволил выделить описательные тенденции (обобщённые количественные данные представлены в Таблице 1). В целом, для эмоций с высоким уровнем активации (гнев, радость) характерен темп выше 90 BPM, тогда как для пассивных состояний (печаль, страх) – более низкие значения. В спектральной области прослеживается тенденция к преобладанию низких частот в негативных эмоциях и высоких – в позитивных.

Эти эмпирически выявленные соответствия указывают на принципиальную возможность управления эмоциональной окраской звука через акустические параметры. Однако для динамического саунд-дизайна, свободного от ограничений готовых аудиофайлов, необходимы гибкие инструменты генерации.

Одним из путей преодоления этой фиксированности являются модели семейства VAE/RAVE и DDSP, предоставляющие перспективную основу для управляемой генерации звука [2; 3], позволяя формировать вариации без хранения больших аудиофайлов.

Эффективность генеративных методов в саунд-дизайне в конечном счёте опирается на фундаментальные психоакустические закономерности. Так, в работе [22] показана значимость огибающей для восприятия эмоций неподготовленными слушателями, что делает её важным управляющим параметром.

В практической работе автора [23] указанные принципы были использованы при создании музыкального сопровождения для сцены короткометражного фильма «Карусель». Композиция строилась на повышении темпа с 60 до 93 BPM, использовании восходящей гармонии, диссонансов и шумовых текстур. В эксперименте с участием 64 респондентов (22 человека имеют опыт музыкального творчества, 28 не имеют профессиональной подготовки, 14 – смешанный опыт) разработанное сопровождение вызвало средний уровень эмоционального напряжения 8,6 балла по 10-балльной шкале и было оценено 88% участников как полностью соответствующее визуальному ряду. Эти данные иллюстрируют возможность предсказуемого управления эмоциональным восприятием средствами саунд-дизайна, однако они получены на единственной сцене и требуют дальнейшей проверки на более широком материале.

Для целенаправленной генерации звуковых эффектов (SFX) с заданным эмоциональным воздействием необходимо выделить множество акустических параметров, потенциально поддающихся алгоритмическому управлению в моделях типа RAVE, DDSP и VAE. На основе анализа литературы [22; 24] и собственных эмпирических данных [1] можно выделить четыре группы признаков.

Темп – скорость следования акустических событий. Быстрый темп (120–130 BPM) часто ассоциируется с активацией, радостью, гневом; медленный (60–75 BPM) – с печалью,

страхом. Однако для тревоги наблюдается широкий разброс темпа, что указывает на неоднозначность этого параметра.

Частотный состав – распределение энергии по спектру. Помимо лада (мажор/минор), важную роль играет положение спектрального центроида: низкие частоты часто связываются с негативными эмоциями (гнев, страх), высокие – с позитивными (радость).

Динамика – изменение амплитуды во времени. Резкие перепады громкости усиливают напряжение, плавная динамика – успокаивает.

Данные результаты, полученные автором данной статьи, в значительной степени согласуются с выводами, полученными учёными в результате проводимых на базе НМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена экспериментальными исследованиями (см. [25-27].

Огибающая – форма изменения громкости отдельного звука. Как показано в [5], для слушателей без музыкального образования этот параметр (в особенности затухание) является критическим фактором при различении эмоциональной окраски аккордов, что делает её важным кандидатом на включение в управляющие параметры синтеза.

На основе указанного эмпирического материала [1] были рассчитаны ориентировочные соответствия акустических параметров эмоциональным состояниям (таблица 1).

Для объективной оценки качества сгенерированных вариаций SFX в будущих исследованиях целесообразно комбинировать объективные метрики и субъективные психометрические шкалы. В качестве объективной меры может использоваться Fréchet Audio Distance (FAD) [28], вычисляющий расстояние Фреше между распределениями эмбеддингов VGGish для сгенерированных и эталонных аудиофрагментов. FAD чувствителен к искажениям темпа, высоты тона, реверберации и частотной фильтрации – то есть к тем параметрам, которые предполагается варьировать при генерации эмоциональных SFX. Субъективная валидация может проводиться с помощью анкетирования, аналогичного применённому в [26]: оценка уровня эмоционального напряжения по 10-балльной шкале, выбор доминирующих эмоций, процент соответствия музыки сцене.

Таблица 1 – Соответствие акустических параметров эмоциональным состояниям

Эмоция	**Типичный темп (BPM)**	**Преобладающий частотный диапазон**	**Тип динамики**
Гнев	120–140	Низкий и средне-низкий (40–800 Гц)	Высокая или резко нарастающая
Тревога	60–140 (широкий разброс)	Низко-средний, высокие пики	Волнообразная, постепенно усиливающаяся
Страх	50–90	Средне-низкий, часто с высокими вкраплениями	Низкая или нерегулярная
Печаль	60–80	Средний (400–1000 Гц)	Плавная стабильная
Удивление	80–130	Широкополосный, акцент на высоких	Нарастающая или контрастная
Радость	90–130	Средне-высокий и высокий (800 Гц – 8 кГц)	Умеренно-плавная или уверенно нарастающая

Примечание: Полная версия таблицы с указанием конкретных композиций, таймкодов, измеренных значений BPM и спектральных характеристик доступна по QR-коду (см. рис. 1). Также приведённые диапазоны отражают описательные статистики выборки и служат основой для выдвижения гипотез. Параметр огибающей в данном исследовании не анализировался, однако его значимость для восприятия эмоций показана в работе [5] и требует отдельного изучения.

Рис. 1. Ссылка на таблицу анализа музыкальных композиций по эмоциональным и акустическим признакам *с указанием конкретных композиций, таймкодов, измеренных значений BPM и спектральных характеристик*

Базовой архитектурой для организации контролируемого скрытого (латентного) пространства является вариационный автоэнкодер (VAE) [2]. VAE обучается максимизации вариационной нижней границы (ELBO) с использованием трюка репараметризации, что позволяет сформировать непрерывную структуру, пригодную для интерполяции и направленной генерации. Однако прямое применение VAE к высококачественному аудио часто приводит к «размытому» звучанию из-за усреднения фазовых артефактов.

Для преодоления этого ограничения разработана архитектура RAVE [29]. RAVE использует двухэтапную стратегию обучения: сначала формируется устойчивое представление с помощью спектральных потерь, затем проводится состязательное дообучение декодера для повышения натуральности звука. Многополосный анализ позволяет эффективно работать с аудио высокой чёткости в реальном времени. В результате формируется структурированное пространство, где семантически близкие звуки располагаются в соседних областях, что создаёт предпосылки для управляемой генерации вариаций SFX.

Если VAE и RAVE обеспечивают высокоуровневое представление звука, то задача интерпретируемого контроля над параметрами синтеза решается в парадигме дифференцируемой цифровой обработки сигналов (DDSP) [3]. В отличие от традиционных нейросетевых декодеров, DDSP использует дифференцируемые сигнальные процессоры – гармонические осцилляторы и фильтры шума, параметры которых предсказываются нейронной сетью. Такой подход позволяет декомпозировать звук на семантически понятные компоненты: основную частоту (F0), глобальную амплитуду, гармоническое распределение и огибающую фильтрованного шума. Ключевым преимуществом DDSP является обеспечение независимого управления высотой тона, громкостью и тембром. Модульность DDSP позволяет отдельно моделировать источник звука и акустику помещения, что важно при работе с библиотеками SFX, записанными в различных условиях.

Объединение RAVE и DDSP в едином гибридном рабочем процессе рассматривается в современной литературе как перспективное направление. Концептуально такая схема предполагает кодирование исходных SFX предобученной моделью RAVE в латентное пространство, выполнение в нём интерполяций и направленных смещений для получения новых латентных кодов, соответствующих желаемым звуковым характеристикам, с

последующим синтезом DDSP-декодером на основе предсказанных параметров гармонического осциллятора и фильтрованного шума. Дополнительный параметрический контроль темпом, частотным балансом и огибающей может осуществляться в соответствии с эмпирическими данными. Практическая реализация сталкивается с нерешёнными вопросами: RAVE не предоставляет прямого контроля над темпом или спектральным центроидом, эти свойства закодированы в латентном пространстве неявно. Разработка методов калибровки гибридных моделей на психоакустических данных представляет собой актуальную исследовательскую задачу.

Заключение. С учётом изложенного, дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на:

- статистическую проверку значимости различий между эмоциональными категориями по акустическим параметрам на расширенной выборке композиций;
- разработку конкретных архитектурных решений для интеграции психоакустических целевых параметров в процесс обучения моделей RAVE и DDSP;
- проведение вычислительных экспериментов по генерации вариаций SFX с заданными эмоциональными характеристиками и их объективную оценку с помощью метрик типа FAD;
- валидацию сгенерированных стимулов в контролируемых психоакустических экспериментах с участием респондентов.

Резюмируя изложенное, можно заключить, что формализация связей «акустический параметр – эмоция» – необходимое, но недостаточное условие для практической калибровки моделей; требуются дальнейшие исследования по интеграции этих знаний в процедуры обучения нейросетевых систем и экспериментальная валидация результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баузер А.В. Особенности влияния звука на эмоциональное состояние человека и саунд-дизайн // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8, № 6. С. 155-162.
2. Kingma D.P., Welling M. Auto-Encoding Variational Bayes [Электронный ресурс]. 2014. URL: https://arxiv.org/abs/1312.6114 (дата обращения: 25.02.2026).
3. Engel J., Hantrakul L. Gu C., Roberts A. DDSP: Differentiable Digital Signal Processing [Электронный ресурс]. 2020. URL: https://arxiv.org/abs/2001.04643 (дата обращения: 25.02.2026).
4. Кошанов М. Аудиальное восприятие и его влияние на эмоциональный фон человека // Методология современной психологии. 2024. № 21. С. 205-214.
5. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. Leonhard Euler’s Theory of Music: Its Present-Day Significance and Influence on Certain Fields of Musical Thought // Music Scholarship. 2019. № 3 (36). С. 104-111.
6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Зонная теория музыкального времени и трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений // Проблемы музыкальной науки. 2023. № 3. С. 8-22.
7. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Т. 29. № S6. С. 600-615.
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений: теория информации и её воздействие на различные области музыкознания // Проблемы музыкальной науки. 2024. № 2. С. 180-199.
9. Горбунова, И. Б. О Михаиле Сергеевиче Заливадном (1946-2023) // Проблемы музыкальной науки. – 2024. – № 2. – С. 178-179.

10. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира // Общество: философия, история, культура. 2016. № 9. С. 105-108.
11. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. К проблематике разработки интеллектуальной системы каталогизации музыки народов России и мира. Трансдисциплинарный подход к изучению музыкальных явлений: теория нечётких множеств // В сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов Санкт-Петербургской международной конференции и Санкт-Петербургской межрегиональной конференции. Санкт-Петербург, 2024. С. 316-319.
12. Gorbunova I.B., Alieva I.G. A Transdisciplinary Approach to the Study of Musical Phenomena: Fuzzy Set Theory and Its Application to Music Research and Educational Practice // Russian Musicology. 2025. № 3. С. 27-48.
13. Алиева И. Г. Теория зонной природы музыкального слуха Н. А. Гарбузова и значение европейской нотации для азербайджанских ладов // Musiqi dünyası. 2012. № 2/51. С. 20–25.
14. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. Проблемы формирования когнитивного слуха профессионального музыканта // Мир науки, культуры, образования, 2017. № 3 (64). С. 169–171.
15. Алиева И.Г., Исаев З.Ф. Изучение ладовой системы азербайджанской музыки с помощью музыкально-компьютерных технологий // Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки: монография / И. Б. Горбунова; М. С. Заливадный; И. О. Товпич; С. В. Чибирёв. 2-е изд., испр., доп. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2024. С. 257–287.
16. Белоненко А.С., Заливадный М.С., Игнатьев М.Б. Моделирование процесса восприятия произведений искусства на основе комбинаторных методов и феномена адаптационного максимума // Международная конференция по мягким вычислениям и измерениям. СПб.: СПбГТУ «ЛЭТИ», 1999. С. 7-9.
17. Игнатьев М.Б., Макин А.И. Лингво-комбинаторное моделирование музыки // Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки: монография / И. Б. Горбунова; М. С. Заливадный; И. О. Товпич; С. В. Чибирёв. 2-е изд., испр., доп. СПб.: Лань: Планета музыки, 2024. С. 289-310.
18. Эсаулов А.Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. Л., 1979 199 с.
19. Эсаулов А.Ф. Генезис творчества и закономерности его развития // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 90- 95.
20. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958 179 с.
21. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. М., 1970. 189 с.
22. Скорик С.О., Алмаев Н.А. Субъективная оценка мажорных и минорных аккордов профессиональными музыкантами // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 18-22.
23. Баузер А.В. Влияние музыкального сопровождения на эмоциональное восприятие видеоматериала: экспериментальное исследование // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2025. № 6. С. 271-278.
24. Надеждин А.В., Колгашкин А.Ю., Тетенов Е.Ю. Аудионаркотики – миф или реальность // Наркология. 2013. Т. 12, № 1(133). С. 53-65.
25. Gorbunova I. The Integrative Model for the Semantic Space of Music and a Contemporary Musical Educational Process: The Scientific and Creative Heritage of Mikhail Borisovich Ignatyev // Educação. 2021.

26. Chibirev S., Gorbunova I. Computer Modeling in Musical Creative Work: An Interdisciplinary Research Example // В сборнике: Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. St. Petersburg, 2022. С. 474-483.
27. Рогозинский Г.Г., Горбунова И.Б. Музыкальное творчество с поддержкой искусственного интеллекта // В сборнике: Развитие информатизации и государственной системы научно-технической информации. Доклады XXIV Международной научно-технической конференции. Минск, 2025. С. 116-121.
28. Kilgour K., Zuluaga M., Roblek D., Sharifi M. Sharifi M. Fréchet Audio Distance: A Metric for Evaluating Music Enhancement Algorithms [Электронный ресурс]. 2018. URL: https://arxiv.org/abs/1812.08466 (дата обращения: 25.02.2026).
29. Caillon A., Esling P. RAVE: A Variational Autoencoder for Fast and High-Quality Neural Audio Synthesis [Электронный ресурс]. 2021. URL: https://arxiv.org/abs/2111.05011 (дата обращения: 25.02.2026).

Инь Цзиньюань
аспирант кафедры философии, истории,
теории культуры и искусства
ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки
им. Шнитке»
e-mail: Yinjinyuan2001@outlook.com

Yin Jinyuan
Graduate Student of the Department of Philosophy, History,
Theory of Culture and Art
Moscow State Institute of Music
named after Schnittke

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессионального обучения иностранных студентов-вокалистов в российских высших учебных заведениях. Актуальность исследования обусловлена устойчивым ростом числа иностранных граждан, поступающих на вокальные отделения российских консерваторий, университетов и институтов культуры. На основе анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта выделяются ключевые проблемы, возникающие в процессе обучения у иностранных студентов-музыкантов, особенно вокалистов: коммуникация, языковое ограничение, различность методик вокально-педагогических школ, психологическая и социокультурная адаптация. Аргументируется необходимость введения в образовательную практику интегративного подхода, объединяющего изучение русского языка, как иностранного с профессиональным вокальным обучением, а также межкультурного взаимодействия преподавателей-лингвистов и педагогов вокальных дисциплин. Предлагаются методические рекомендации по оптимизации процесса профессиональной подготовки иностранных студентов-вокалистов в российском вузе.

Ключевые слова: иностранные студенты, вокальное образование, профессиональное обучение, РКИ, фонетическая интерференция, межкультурная адаптация, российская вокальная школа.

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN STUDENTS-VOCALISTS IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. This article examines the specifics of professional training for international vocal students at Russian higher education institutions. The relevance of the study stems from the steady increase in the number of foreign nationals enrolling in vocal departments at Russian conservatories, universities, and cultural institutes. Based on an analysis of scientific literature and a summary of pedagogical experience, the article identifies key challenges facing international music students, particularly vocalists: communication, language limitations, diverse teaching methods across vocal schools, and psychological and sociocultural adaptation. It argues for the need to introduce an integrative approach into educational practice, combining the study of Russian as a foreign language with professional vocal training, as well as intercultural interaction between linguistics instructors and vocal teachers. Methodological recommendations for optimizing the professional training of international vocal students at Russian universities are offered.

Keywords: foreign students, vocal education, professional training, Russian as a foreign language, phonetic interference, intercultural adaptation, Russian vocal school.

В последние десятилетия наблюдается устойчивый рост интереса иностранных граждан к получению высшего музыкального образования в России. Особое место среди них занимают студенты из Китая, Кореи, Японии и стран постсоветского пространства, которые составляют значительную часть иностранного контингента на вокальных отделениях российских консерваторий, педагогических университетов и институтов искусств. Это обусловлено мировой известностью профессиональной российской вокальной школы, связанной с именами Ф.И. Шаляпина, Е.В. Образцовой, Г.П. Вишневской, С. Лемешева, мастерами оперного искусства современности - Д. Хворостовского, А. Нетребко, И. Абдразакова, а также многовековыми традициями обучения академическому вокалу.

Практика профессионального обучения иностранных студентов-вокалистов в российских вузах сопряжена с рядом серьезных трудностей. Как отмечается в современных исследованиях, «многоуровневая структура межкультурного взаимодействия включает лингвистический, методический, физиологический и культурно-эстетический компоненты» [1]. Эти компоненты взаимосвязаны и требуют комплексного подхода к организации образовательного процесса.

Проблема усугубляется тем, что традиционные методики вокального обучения, ориентированные на русскоязычных студентов, не в полной мере учитывают специфику иностранной аудитории. Возникает необходимость адаптации как содержания, так и методов профессионального обучения с учетом национальных, языковых и культурных особенностей иностранных вокалистов.

Цель настоящей статьи — выявить и структурировать нетривиальность профессионального обучения иностранных студентов-вокалистов в российских вузах, определить основные трудности и возможности их решения.

В соответствии с поставленной целью в данной статье определяются направления по следующим задачам: анализ языковых трудностей, возникающих у иностранных студентов-вокалистов; рассмотрение физиологических и методических аспектов адаптации к российской вокальной школе; исследование психологических и социокультурных факторов успешности обучения; формулирование рекомендаций по совершенствованию профессиональной подготовки иностранных вокалистов.

Теоретическую основу исследования составляют труды в области вокальной педагогики, лингводидактики, межкультурной коммуникации и психологии музыкального образования. В работе использованы методы теоретического анализа, обобщения педагогического опыта, сравнительно-сопоставительный анализ вокально-педагогических традиций.

1. Языковой аспект профессионального обучения иностранных студентов-вокалистов.

Одной из основных трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты-вокалисты в российских вузах, является языковой барьер. Знание русского языка является необходимым не только для эффективного общения в повседневной жизни и учебном процессе, но и для профессионального освоения вокального репертуара, понимания специализированной терминологии и интерпретации вокальных произведений.

Особую сложность представляет фонетическая интерференция — влияние родного языка обучающегося на произношение звуков изучаемого языка. Эта проблема наиболее остро проявляется у студентов из Китая, поскольку китайский язык относится к сино-тибетской языковой семье и имеет тональную структуру, принципиально отличную от

русского языка. Как подчеркивается в исследовании С.В. Тиминой и А.А. Фролова, «языковые барьеры артикуляционного характера, обусловленные фонетическими особенностями китайского языка, требуют специальных методических приемов для их преодоления» [2].

Для вокалиста правильное произношение имеет не только коммуникативное, но и художественное значение. Качество интерпретации вокального произведения напрямую зависит от точности артикуляции, правильной постановки гласных и согласных звуков. Неверное произношение может не только исказить смысл исполняемого произведения, но и негативно сказаться на вокальной технике, вызвать зажимы и напряжение голосового аппарата.

Исследователи отмечают важность взаимодействия педагогов профессионально-ориентированных дисциплин, изучаемых на кафедрах вокального искусства и педагогов, обучающих студентов-иностранцев русскому языку в процессе работы над устранением дефектов произношения. Такое взаимодействие должно начинаться уже на этапе вводного фонетического курса и продолжаться на протяжении всего обучения. Целесообразно включать в учебный материал вокальные произведения, адаптированные к фонетическим возможностям иностранных студентов первого года обучения в вузе.

Отбор дидактического материала для иностранных вокалистов имеет особое значение. Как показано в исследовании Тиминой и Фролова, «важную роль играет правильный отбор дидактического материала в организации учебного процесса» [2]. Вокальные произведения должны подбираться с учетом фонетической доступности текста, умеренного темпа, ясной мелодической линии и эмоциональной выразительности, компенсирующей возможные языковые трудности.

Значительную помощь в преодолении языкового барьера оказывает учебно-методическое пособие «Профессиональное общение музыкантов. Диалог» под редакцией Е.А. Хамраевой, предназначенное для обучения студентов-музыкантов русскому языку как иностранному. Как отмечают авторы пособия, «внимание направлено на формирование коммуникативной компетенции студентов-музыкантов в области диалога как речевой профессиональной деятельности» [3]. Пособие включает уровневые контрольно-обучающие задания, культурологический комментарий и терминологический словарь, что способствует формированию профессиональной языковой компетенции у иностранных вокалистов.

Однако языковая подготовка не должна ограничиваться только развитием навыков качественного произношения. Иностранный студент-вокалист должен овладеть профессиональной лексикой, понимать термины вокальной педагогики («опора звука», «позиция зевка», «резонирование», «атака звука» и др.), уметь анализировать поэтический текст вокального произведения. Это требует интеграции языкового и профессионального компонентов обучения, при которой занятия по РКИ ориентированы на потребности вокального отделения.

Таким образом, языковой аспект профессионального обучения иностранных студентов-вокалистов требует особого внимания и разработки специальных методик, учитывающих специфику вокального искусства и особенности родного языка обучающихся [4, с. 112].

2. Адаптация к российской вокальной школе: физиологические и методические аспекты.

Вторая группа проблем связана с различиями в вокально-педагогических школах. Российская вокальная школа имеет многовековую историю и свои характерные особенности: внимание к «опертому» звуку, широкому дыханию, естественности и красочности тембра, глубокому пониманию и «вживанию» в художественный образ. Эти

особенности могут существенно отличаться от вокальных традиций, принятых на родине студента [3, с. 112].

Как отмечается в исследовании У Цзе, «кросс-культурная адаптация образовательных программ вокального профиля при подготовке китайских студентов в российских педагогических вузах требует учета специфики голосового аппарата обучающихся». Китайская вокальная традиция, основанная на народном пении, имеет иные эстетические критерии и технические приемы [1, с. 89]. Перестройка голосового аппарата в соответствии с требованиями российской академической школы — длительный и трудоемкий процесс, требующий индивидуального подхода.

Особую сложность представляет адаптация к европейской манере формирования гласных, которая в русской вокальной школе предполагает максимальное приближение к разговорной речи при сохранении певческого резонирования. В китайской традиции, напротив, распространено пение с узкой, «прикрытой» позицией гласных, что создает дополнительные трудности при освоении русского вокального репертуара.

Физиологическая адаптация включает также развитие правильного вокального дыхания. Российская школа придает большое значение диафрагмальному дыханию с опорой на нижние ребра, что требует перестройки дыхательных привычек иностранных студентов. Для китайских студентов, чья традиционная вокальная практика часто связана с более поверхностным дыханием, это становится одним из главных вызовов начального этапа обучения [1, с. 67].

Важным направлением адаптации является также освоение специфической вокальной терминологии на русском языке. Как отмечают исследователи, «направления адаптации российской вокальной школы с учетом специфики голосового аппарата обучающихся должны включать методическую работу по объяснению и закреплению терминологии через практические упражнения» [5, с. 34].

В исследовании С.И. Невдах рассматриваются эффекты межкультурного взаимодействия в подготовке вокалистов [6, с. 45]. Автор подчеркивает, что «становление профессиональной вокальной школы, вокальной педагогики, методики обучения вокалу в Китае происходило под значительным влиянием западноевропейской и российской традиций». Это создает определенную основу для кросс-культурного взаимодействия, но не снимает проблемы адаптации.

Физиологическая адаптация тесно связана с психологической. Иностранный студент, привыкший к определенным вокальным ощущениям, может испытывать дискомфорт при освоении новой манеры пения. Возникает необходимость в «переучивании» голосового аппарата, что требует от студента большого терпения и доверия к педагогу.

Как отмечается в диссертационном исследовании Лу Хуачжао, посвященном подготовке китайских студентов-вокалистов, «успешность адаптации к российской вокальной школе во многом зависит от индивидуального подбора репертуара, учитывающего природные данные студента и его предыдущий вокальный опыт» [7; с. 94]. Педагогу необходимо проявлять гибкость, сочетая требования академической школы с бережным отношением к национальным вокальным традициям студента.

3. Психологическая и социокультурная адаптация иностранных студентов-вокалистов.

Третья группа проблем связана с психологической и социокультурной адаптацией. Иностранный студент, оказавшийся в новой языковой и культурной среде, сталкивается с комплексом трудностей, которые могут негативно сказаться на его профессиональном обучении [3, с. 78].

Как показано в исследовании Светоносовой Л. Г., в контексте педагогического образования особое внимание уделяется «психолого-педагогической адаптации

иностранных студентов к условиям обучения в вузе». Для музыкантов-вокалистов эта проблема стоит особенно остро, поскольку их профессиональная деятельность неразрывно связана с эмоциональной сферой [5].

Социокультурная адаптация включает знакомство с российскими культурными традициями, нормами поведения в академической среде, особенностями межличностной коммуникации. Для китайских студентов, воспитанных в культуре с высокой дистанцией власти и коллективистскими ценностями, особенно сложным оказывается освоение более демократичного стиля общения, принятого в российских вузах.

Важным фактором успешной адаптации является организация внеучебной деятельности, включающей знакомство с русской музыкальной культурой, посещение концертов и оперных спектаклей, участие в студенческих творческих коллективах. Как подчеркивается в исследовании Меркуловой Т.А., «внеучебная деятельность в рамках культурно-образовательной среды вуза имеет значительный адаптационный потенциал для иностранных студентов-музыкантов» [8].

Психологическая поддержка иностранных студентов-вокалистов должна включать работу по снижению тревожности, связанной с публичными выступлениями на неродном языке. Особое внимание следует уделять развитию сценической уверенности и формированию позитивного отношения к возможным ошибкам как к естественной части процесса обучения.

4. Методические рекомендации по оптимизации профессионального обучения иностранных студентов-вокалистов.

На основе проведенного анализа можно сформулировать следующие методические рекомендации по оптимизации профессионального обучения иностранных студентов-вокалистов в российском вузе.

1. Интеграция языковой и профессиональной подготовки. Занятия по русскому языку как иностранному должны быть максимально ориентированы на потребности профессиональных дисциплин вокальных факультетов. Целесообразно включение в учебный план специального курса «Русский язык для вокалистов», включающего фонетический тренинг, освоение профессиональной терминологии и анализ поэтических текстов вокальных произведений.

2. Индивидуальный подход к вокальному обучению. Необходим учет исходного уровня вокальной подготовки студента, особенностей его голосового аппарата с опорой на национальные традиции вокальной школы. Педагогу рекомендуется сочетать требования академической школы с бережным отношением к уже сформированным вокальным навыкам студента, постепенно корректируя их в соответствии с российской методикой.

3. Взаимодействие преподавателей РКИ и педагогов кафедр вокального искусства. Регулярные консультации и совместные занятия позволяют координировать усилия по преодолению трудностей произношения. Возможно проведение бинарных уроков, на которых преподаватель РКИ работает над фонетической стороной исполняемого произведения, а педагог по вокалу — над музыкальной выразительностью.

4. Адаптация учебного репертуара. На начальном этапе обучения в вузе целесообразно включать в репертуар произведения, тексты которых фонетически доступны для иностранных студентов. По мере продвижения уровень сложности текстов должен повышаться, но при этом сохраняться художественная ценность исполняемых произведений.

5. Социокультурная и психологическая поддержка. Необходимо создание благоприятной психологической среды, способствующей успешной адаптации иностранных студентов. Важную роль играют мероприятия, знакомящие с русской

культурой, а также система наставничества, в рамках которой русскоязычные студенты помогают иностранным коллегам адаптироваться к учебной среде.

6. Развитие межкультурной компетенции преподавателей. Преподаватели, взаимодействующие с иностранными студентами, обязаны быть осведомлены о национальных особенностях обучающихся, их культурных традициях и образовательных возможностях. Это знание способствует предотвращению недопонимания и повышает эффективность образовательного процесса.

Профессиональное обучение иностранных студентов-вокалистов в российском вузе представляет собой сложный многокомпонентный процесс, требующий учета лингвистических, физиологических, методических, психологических и социокультурных факторов.

Ключевыми проблемами являются: языковой барьер (фонетическая интерференция, трудности освоения профессиональной лексики), адаптация к российской вокальной школе (отличия в технике звукообразования, дыхании, формировании гласных), а также психологическая и социокультурная адаптация к новой образовательной среде.

Эффективность обучения иностранных студентов-вокалистов может быть повышена за счет интеграции языковой и профессиональной подготовки, индивидуального подхода к вокальному обучению, взаимодействия преподавателей РКИ и вокальных дисциплин, адаптации учебного репертуара, а также организации социокультурной и психологической поддержки студентов.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку специализированных учебных пособий для иностранных вокалистов, создание методических рекомендаций по фонетической работе в вокальном классе, а также изучение долгосрочной эффективности различных моделей обучения иностранных студентов-вокалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. У Цзе. Кросс-культурная адаптация образовательных программ: опыт подготовки китайских вокалистов в российской педагогической традиции: сборник трудов конференции. // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 10 февр. 2026 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – 2026. – Чебоксары: ИД «Среда», 2026. – С. 188-190.
2. Тимина С.В., Фролов А.А. Фонетическая интерференция как лингвометодическая проблема преподавания русского языка как иностранного в консерватории // Primo aspectu., 2024. – №3 (59). – С. 117-120
3. Профессиональное общение музыкантов. Диалог: учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному для студентов-музыкантов / под ред. Е.А. Хамраевой. – М.: МПГУ, 2021. – 120 с.
4. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. – М.: РУДН, 2010. – 188 с.
5. Светоносова Л. Г. Психолого-педагогическая адаптация иностранных студентов к образовательному процессу вуза // Вестник ШГПУ., 2016. –№2 (30). – С. 23-25
6. Невдах, С. И. Эффекты межкультурного взаимодействия в подготовке вокалистов в системе высшего музыкального образования Китая // Образование и наука в XXI веке: Ежегодный сборник научных трудов БГПУ. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2019. – С. 43-49.
7. Лу Хуачжао. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза: дисс. . . . канд.

пед. наук: 13.00.08 / 8. Лу Хуачжао; Воронежский государственный педагогический университет. - Воронеж, 2018. – 194 с.
8. Меркулова Т. А. Адаптация иностранных студентов к обучению в вузе культуры и искусств // Вестник МГУКИ., 2010. – №4. – С. 184-186.
9. Хамраева Е.А. Театрализация как технология урока РКИ // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2019. – С. 410–413.
10. Курдюмов В.В. Курс китайского языка: теоретическая грамматика. – Москва.: Цитадель-трейд: Лада, 2005. – 576 с.
11. Ц Лю. Об особенностях обучения китайских студентов русскому языку как иностранному в российском ВУЗе // Язык в сфере профессиональной коммуникации: сборник материалов международной научно-практической конференции преподавателей, студентов и аспирантов, Екатеринбург, 28 апреля 2022 года. – Екатеринбург: ООО «Издательский Дом «Ажур», 2022. – С. 419-425.

Чэнь Чжанивэй
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Институт театра, музыки и хореографии
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогичекий университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: 1643420389@qq.com

Chen Zhangyiwei
Postgraduate student of the Department of Musical Education and Training
Institute of Theater, Music and Choreography
The Herzen State Pedagogical University

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КЛАССЕ СКРИПКИ

Актуальность. Сочетание цифровых технологий и образования — неизбежная тенденция современности. Цифровые технологии способствует обогащению содержания современного образования, диверсификации методов и эффективному обмену преподавателями и учениками, что помогает улучшить эффективность и качество обучения. Цифровые технологии используются в классе скрипки для улучшения и разнообразия традиционных методов обучения, а также для развития исполнительских навыков. Их активное использование позволяет сделать образовательный процесс более персонализированным, интерактивным и увлекательным. В рамках статьи осуществляется анализ практики использования цифровых технологий в классе скрипки, и обсуждаются перспективы такого обучения.

Ключевые слова: обучение игре на скрипке, образование, класс скрипки, интернет, технологии, эффективность, перспективы.

USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN VIOLIN CLASS

Abstract. The combination of digital technologies and education is an inevitable trend in modern times. Digital technologies contribute to the enrichment of modern educational content, the diversification of methods, and the effective exchange of teachers and students, which helps improve the effectiveness and quality of learning. Digital technologies are used in violin classes to enhance and diversify traditional teaching methods, as well as to develop performance skills. Their active use makes the educational process more personalized, interactive, and engaging. This article analyzes the use of digital technologies in violin classes and discusses the prospects for such teaching.

Keywords: violin teaching, education, violin class, internet, technology, effectiveness, prospects.

Реализация гуманистических ориентиров в современном образовательном процессе возможна лишь при условии консолидации усилий всех субъектов педагогической деятельности. Особую актуальность приобретают интегративные проекты, направленные не только на трансформацию формальных и содержательных аспектов обучения, но и на развитие его поликультурной компоненты [7]. В настоящее время цифровые методы обучения широко применяются в педагогике музыкального образования на всех этапах и по многим предметам. Эта новая модель обучения эффективно привлекает внимание юных музыкантов и направляет их к активному участию в учебном процессе [4]. Обширные онлайн-ресурсы можно использовать для обогащения содержания аудиторных занятий, расширения кругозора учащихся и, что наиболее важно, позволяют проводить целенаправленную музыкально-исполнительскую подготовку. При этом использование

цифровых технологий представляется не поверхностной тенденцией следования за интересами подростков, а тенденцией, отвечающий стратегической задаче согласования «цели обучения с потребностями студентов, выпускников вузов, работодателей как стратегических партнеров и общества в целом, адаптация академического образования к изменяющимся условиям социокультурной ситуации» [2, с.81]. Таким образом, применение цифровых технологий в обучении игре на скрипке может значительно повысить качество образования и способствовать всестороннему развитию общепрофессиональных и специальных навыков и качеств учащихся.

Цифровое обучение подразумевает применение цифровых технологий в аудиторном обучении для создания совершенно новой учебной среды, закладывая прочную основу для эффективной учебной деятельности. Современный педагог-музыкант с помощью цифровых технологий может не только создавать, но и моделировать собственное «культурно-образовательное пространство, где особым образом организована социокультурная и педагогическая среда, способствующая воспитанию, гармоничному профессиональному и личностному развитию не только не посредственно обучающихся в его стенах студентов – будущих педагогов музыкантов, но и огромного количества субъектов образовательной среды современной школы, позволяя раскрыться молодым талантам» [6, с.32]. При практическом применении цифровых методов обучения преподавателям необходимо прежде всего обладать всесторонним пониманием современных педагогических принципов и передовых образовательных концепций. Только таким образом можно в полной мере реализовать педагогический потенциал цифровых учебных ресурсов.

В традиционной модели обучения учитель является основным действующим лицом в классе, а учащиеся занимают объектную позицию в учебном процессе, во многом достаточно пассивно воспринимая знания, копируя или заучивая наизусть необходимый для сдачи экзаменов материал. В этом процессе участие студентов в занятиях относительно низкое, и они не могут проявлять творческую активность. На повышение активности обучающегося музыкальному искусству направлены многие современные исследования, анализирующие ситуацию в сфере педагогики искусства разных стран [14]. При этом отмечается кризис традиционной системы обучения, основанной на трансляции знаний учителем, когда ученик выступает в роли «сосуда, который необходимо наполнить». Следовательно, «способность студентов к мышлению, способность к решению проблем, наблюдательность, новаторство и другие комплексные качества не развиваются эффективно» [13, с.139]. В контексте применения цифровых методов обучения интерактивные технологии могут эффективно компенсировать недостатки традиционных моделей обучения и действительно превратить студентов в центр учебной деятельности в классе. Это играет важную роль в повышении инновационного мышления и развитии способностей обучающихся, а также в реализации комплексного развития их творческих качеств. С точки зрения практического применения, в процессе внедрения цифровых методов обучения школы должны сначала внедрить различное современное учебное оборудование, которое обладало бы мультимедийными функциями и могло обеспечить бесперебойное воспроизведение аудио- и видеоматериалов [5].

Преподавателям необходимо своевременно осваивать новейшие цифровые технологии и уметь сочетать в учебном процессе мультимедийные технологии для создания современного образовательного контента. При этом стремиться выстраивать целостный педагогический процесс, используя разнообразные ресурсы с определенными целями, подчиненными текущем задачам для конкретного ученика. Многие ресурсы открывают порой неожиданные возможности, мотивируют подростков к достижению результатов. Как отмечается в исследованиях, «момент состязательности, возникающий в такой ситуации

творческий азарт, и, в особенности, молодежный формат, атмосферность таких мероприятий могут быть отчасти соотнесены с областью искусства, в том числе музыкального» [1, с.260].

В 2004 году коллективном авторов было проведено масштабное исследование, в котором были задействованы 15 вузов России. Исследование направленное на «выявление особенностей использования цифровых технологий в образовательной практике и оценку их влияния на качество обучения и развитие компетенций учащихся <…> Выявлено, что интеграция ИКТ в учебную практику способствует трансформации традиционных подходов к преподаванию и обучению, открывая новые возможности для повышения эффективности образовательного процесса. Согласно результатам опроса преподавателей, 84% респондентов регулярно используют в своей работе различные цифровые инструменты, такие как мультимедийные средства обучения (презентации, видеолекции, интерактивные доски), образовательные платформы и онлайн-курсы, системы управления обучением (LMS) и др. При этом 76% опрошенных отмечают, что применение ИКТ позволяет существенно повысить уровень вовлеченности и мотивации студентов, а также способствует более глубокому усвоению учебного материала за счет его визуализации и интерактивности» [2, с. 66]. Обозначенные результаты достаточно убедительно показывают перспективность применения цифровых технологий в обучении, в том числе, музыкально-образовательном процессе.

1. Применение цифровых методов обучения в обучении игре на скрипке.

В последние годы, в связи с активной интенсификацией преподавания игры на скрипке, возрастает значимость цифровых методов обучения, привлекающих внимание профильных педагогов. Традиционная модель обучения игре на скрипке ориентирована преимущественно на трансляцию теоретических знаний. Данная модель, отличающаяся репродуктивным характером и недостаточной вариативностью, не способствует глубокому осмыслению студентами теоретического материала, снижает их учебную мотивацию и, как следствие, демонстрирует низкую эффективность.

Внедрение цифровых методов обучения позволяет представить теоретический контент более наглядно, что облегчает его усвоение и понимание. Так, преподаватель может фиксировать с помощью видеорегистрирующих устройств осанку и акустические параметры игры студента в процессе репетиции. По окончании исполнения видеозапись воспроизводится и анализируется совместно со студентом. Такой подход способствует осознанию учащимся динамики звукового волнообразования при собственной игре. Сопоставление собственного исполнения с эталонными образцами, демонстрируемыми преподавателем, позволяет студенту глубже идентифицировать индивидуальные недостатки. В результате последующая самостоятельная работа становится более целенаправленной, а интонационные ошибки последовательно корректируются. Таким образом, применение цифровых методов обучения является значимым фактором повышения исполнительского уровня учащихся.

В качестве примера рассматривается постановка правой руки при игре на скрипке, требующая прямолинейного ведения смычка между колодкой и кончиком. Студенты зачастую недооценивают сложность данного элемента, полагая его легко осваиваемым, и не уделяют ему специального внимания на практике. Это приводит к нарушению координации локтевого сустава, кисти и предплечья, что негативно сказывается на качестве звукоизвлечения [10]. Цифровые методы обучения позволяют зафиксировать характер смычковых движений в каждом фрагменте исполнения и продемонстрировать видеозапись студенту. Визуальное наблюдение собственной игры помогает легко выявить такие недостатки, как скованность локтевого сустава. На этой основе педагог может дать

адресные рекомендации для оперативной коррекции исполнения, что существенно повышает эффективность учебных занятий на скрипке.

2. Использование цифровых методов обучения для решения проблем с интонацией у учеников.

Интонационные погрешности представляют собой одну из наиболее типичных проблем, возникающих у учащихся в процессе освоения скрипичной игры. В обыденном понимании студентов данные погрешности зачастую ассоциируются с некорректной постановкой пальцев на грифе. В связи с этим в задачи педагога входит не только констатация дефекта, но и разъяснение его подлинных причин [9].

На основе углубления понимания учащимися принципов рациональной аппликатуры необходимо стимулировать их к концентрации внимания на регулярном переключении мышечной активности руки и пальцев в ходе занятий, что позволяет постепенно формировать стабильные исполнительские навыки. Так, например, при игре на одной струне (смена струн без смены позиции) исполнитель должен осуществлять активное движение локтевого сустава, сохраняя при этом неизменным положение кисти после перехода на новую струну, а пальцы использовать гибко и дифференцированно. Только при соблюдении указанных условий возможно достижение высокого качества звукоизвлечения.

В русле данной логики в учебном процессе целесообразно применение цифровых методов обучения. На начальном этапе педагог контролирует звуковысотные параметры исполнения учащегося, опираясь на интервальные соотношения. В процессе фиксации аппликатурных решений выводы делаются на основе анализа интервала и взаимного расположения пальцев, при этом особое внимание уделяется точности их движений и слуховому контролю звучания. Если функции контроля качества исполнения передать соответствующей интерактивной программе или мультимедийному приложению, оформленному в соответствии с возрастными потребностями обучающихся и уровнем их музыкальной подготовки, процесс освоения важнейших принципов скрипичного исполнительского искусства будет более эффективным. Под руководством педагога обращение к цифровым технологиям создает надежную базу для формирования важнейших инструментальных навыков, позволяет выстраивать индивидуальный образовательный маршрут и достигать результатов привычным и привлекательным для современного поколения способом [11].

3. Использование цифровых методов обучения для улучшения мелкой моторики и координации.

Исполнение на скрипке требует от музыканта высокоразвитой координации пальцев. Эффективное разгибание пальцев предполагает расслабление мышц средней части ладони, использование основания пальца в качестве источника двигательной импульсации, фиксацию суставного центра и исключение избыточного напряжения в запястье и ладони в процессе игры.

В контексте применения цифровых методов обучения педагог имеет возможность осуществлять комплексную аудиозапись исполнения учащегося, анализировать звуковые волны с использованием цифровых технологий, а также фиксировать точки контакта пальцев со струнами. Это позволяет углублённо анализировать различные ошибки, возникающие при игре, и создаёт основу для тренировки координационных способностей и пальцевой беглости учащегося.

В реальном исполнительском процессе ученик должен демонстрировать не только технически безошибочную игру, но и эмоциональную вовлечённость. Для этого необходимо предварительное глубокое осмысление содержания исполняемого произведения, освоение его ритмической структуры и нотного текста, а также понимание

звуковысотных трансформаций, тембровых изменений и музыкальной линии, подлежащих воплощению [12].

В повседневной работе педагог призван осуществлять профессиональное руководство, исходя из задачи развития исполнительских способностей учащихся. С целью повышения эффективности обучения целесообразно широко использовать мультимедийные технологии для наглядной демонстрации конкретных аппликатурных приёмов и акцентов, значимых в процессе звукоизвлечения. Такой подход способствует углублённому пониманию учащимися художественного замысла произведения, особенностей его интерпретации и эмоциональной выразительности.

Применение цифровых методов обучения эффективно обогащает дидактический процесс, создаёт более художественно насыщенную образовательную среду и имеет существенное значение для повышения учебной мотивации учащихся и совершенствования координации пальцев. Следует также учитывать, что в процессе публичного исполнения музыкального произведения возможны непредвиденные погрешности, компенсация которых требует от исполнителя актёрских и импровизационных навыков [8]. В условиях активного развития скрипичной педагогики в современную эпоху преподавателю необходимо идти в ногу со временем, осознавать значимость цифровых методов обучения и с учётом специфики содержания скрипичного образования и индивидуальных особенностей учащихся рационально внедрять данные методы. Это позволит повысить техническое мастерство учеников, скорректировать интонационные проблемы, улучшить пальцевую координацию и в конечном итоге заложить надёжную основу для повышения качества скрипичного обучения и достижения всестороннего развития музыкально одарённых личностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова, И.С. Конкурсы, мастер-классы, челленджи как формы творческой программы Worldskills по специальностям укрупненной группы "музыкальное искусство" / И. С. Аврамкова, Т. В. Иванилова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 5. – С. 257-266.
2. Аврамкова, И.С. Образовательный потенциал университетского пространства в формировании компетенций актерского искусства / И. С. Аврамкова, Т. В. Иванилова // Человеческий капитал. – 2014. – № 12(72). – С. 81-83.
3. Баширов, Э.Э. Исследование влияния цифровых технологий на современные методики обучения и их применение в образовательном процессе / Э.Э. Баширов, И.Р. Валиев, А.С. Завалихина, М.А. Садыков, Е.С. Фень // Управление образованием: теория и практика. — 2024. — №2-1 (76). — С.62–71.
4. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Методы цифрового обучения: классификация, средства и инструменты, матрица согласования / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева, В.А. Шитова // Вестник Томского государственного университета. — 2024. — №501. — С. 164–172.
5. Ван, Пэн. Применение теории ситуативного когнитивного обучения в преподавании игры на скрипке в высших педагогических училищах / Ван Пэн // Музыка, время и пространство. — 2016. — №19. — С.68-69.
6. Кузнецова, Е. О. Институт музыки, театра и хореографии как социокультурное пространство развития творческой деятельности субъектов образовательной среды современной школы / Е. О. Кузнецова, Т. С. Исупова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2024. – № 5. – С. 31-39.

7. Ли, Линьсун. Значимость коучинга в системе музыкального образования студентов-духовиков из КНР // Современное педагогическое образование. – 2020. – No 1. – С. 38–41.
8. Ли, Линьсун. Особенности взаимодействия певца и концертмейстера в китайской образовательной практике / Л. Ли // Bulletin of Art and Education. – 2025. – № 8. – С. 226-230.
9. Ма, Хайшэн. Обучение, основанное на музыкальности» в преподавании игры на скрипке – краткое обсуждение эмоций, личности и гуманистического образования в преподавании игры на скрипке / Ма Хайшэн, Сун Лулу // Популярная литература и искусство. – 2016. – №24. – С.252-253.
10. Фань Хайлунь. Новая концепция, новое мышление – о применении концепции обучения Орфа в преподавании игры на скрипке в колледжах и университетах / Фань Хайлунь // Музыкальные инструменты. – 2017. – №9. – С.42-44.
11. Фэн Си. Некоторые мысли о внутреннем слухе – краткое обсуждение установления концепции высоты звука в преподавании игры на скрипке / Фэн Си // Культурно-образовательные материалы. – 2015. – №13. – С.67-68.
12. Чжан Ии. Новое исследование в преподавании игры на скрипке – обсуждение стандартизации левой и правой рук в преподавании игры на скрипке профессора Лян Синя / Чжан Ии // Хуан Чжун (Журнал Уханьской консерватории музыки, Китай). – 2016. – №1. – С.193-199.
13. Чжан, Юань. Музыкальность как основа обучения» в преподавании игры на скрипке – краткое обсуждение эмоций, личности и гуманистического образования в преподавании игры на скрипке / Чжан Юань // Музыка, время и пространство. – 2015. – №17. – С.138-140.
14. Analysis of research on active music teaching at primary education: The case of Russia / M. V. Pereverzeva, N. I. Anufrieva, A. I. Shcherbakova [et al.] // Rast Musicology Journal. – 2021. – Vol. 9, No. 2. – Pp. 2739-2756.

Тань Юань
аспирант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
Харичева Дина Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры эстрадно-джазового искусства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Tan Yuan
Graduate student
Moscow State Pedagogical University
Kharicheva Dina V.
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pop and Jazz Art
Moscow State Pedagogical University

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ КНР НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА ТУЦЗЯ

Аннотация. Статья посвящена разработке и обоснованию модели формирования этномузыкальной компетентности студентов педагогических и музыкальных колледжей Китая на примере изучения музыкальной культуры народа туцзя. Автор рассматривает теоретические основы этномузыкального образования, анализирует жанры, инструментарий и обрядовые формы музыкального народа туцзя. Модель формирования этномузыкальной компетентности студентов колледжей КНР разработана на основе контекстно-культурологического, компетентностного, этнопедагогического подходов и базируется на принципах культурной преемственности, междисциплинарной интеграции, принципе практико-ориентированности, принципе диалога культур и включает теоретико-методический, содержательный, процессуальный, структурно-компонентный и результативно-оценочный блок.

Ключевые слова: этномузыкальная компетентность, музыкальная культура народа туцзя, студенты колледжей КНР, фольклор туцзя, культурное наследие, музыкальное образование.

A MODEL FOR THE FORMATION OF ETHNOMUSICOLOGICAL COMPETENCE OF CHINESE COLLEGE STUDENTS BASED ON THE STUDY OF THE MUSICAL CULTURE OF THE TUJIA PEOPLE

Abstract. TThe article is devoted to the development and substantiation of a model for the formation of ethnomusicological competence of students of pedagogical and musical colleges in China using the example of studying the musical culture of the Tujia people. The author examines the theoretical foundations of ethnomusicology, analyzes genres, instruments and ritual forms of the Tujia musical people. The model of formation of ethnomusicological competence of Chinese college students has been developed on the basis of contextual-cultural, competency-based, ethnopedagogical approaches and is based on the principles of cultural continuity, interdisciplinary integration, the principle of practice-orientation, the principle of dialogue of cultures and includes a theoretical, methodological, substantive, procedural, structural-component and performance-evaluation block.

Keywords: ethnomusicological competence, musical culture of the Tujia people, Chinese college students, Tujia folklore, cultural heritage, musical education.

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов, связанных с современными процессами в системе среднего профессионального образования КНР и необходимостью сохранения и развития этнокультурных традиций народа туцзя. В последние годы в Китае наблюдается повышенная заинтересованность к вопросам этнокультурного образования, призванного формировать у обучающейся молодежи уважение к многообразию культуры национальных меньшинств. В данном контексте изучение музыкальной культуры народа туцзя, как одной из самых многочисленных этнических групп КНР, проживающих в провинциях Гуайчжоу, Хунань, Хубэй и Сычуань, приобретает особую значимость как элемент формирования этнокультурной компетентности обучающихся в педагогических и музыкальных колледжах Китая. Необходимо отметить, что в Китае на государственном уровне придается большое значение охране и сохранению культурного наследия. Неотъемлемым фактором в развитии китайского многонационального государства и установлению единой целостности, становится этническая сплоченность народа.

Передаваемая из поколения в поколение, музыкальная культура народа туцзя несет в себе глубокие историко-культурные сведения и служит важным источником для изучения многообразия жанров и видов этнокультурной деятельности, а также отражает жизненную философию этого народа. В ней проявляются религиозные представления, социально-нравственные установки и особенности исторического развития, что в совокупности позволяет глубже понять социокультурную идентичность туцзя.

Вместе с тем следует отметить, что исследованию и педагогическому освоению музыкальной культуры туцзя в рамках профессионального музыкального образования уделяется недостаточное внимание. Как правило, традиционное обучение ориентировано, прежде всего, на формирование исполнительских навыков студентов и изучение теоретических дисциплин музыки (например, теории, гармонии).

Однако музыкальная культура туцзя представляет собой не только художественный, но и целостный художественно-образовательный феномен, требующий специального раскрытия и интерпретации. Ее сущность целесообразно объяснять через обращение к музыкальной онтологии и к системе обрядовой культуры, а также через анализ народных обычаев, религиозных верований и жанров народного творчества. К таким жанрам относятся фольклор, песенные, инструментальные, танцевальные и театральные формы. Именно поэтому в статье поставлена цель: обосновать и разработать модель формирования этномузыкальной компетентности студентов колледжей КНР на основе изучения музыкальной культуры туцзя.

Дополнительно подчеркнем, что научные основы изучения музыкальной культуры народов туцзя в колледжах КНР способствуют расширению представлений обучающихся о музыкальных традициях этого народа и об их взаимосвязи с историей и культурой Китая. В результате создаются условия для личностного развития студентов, ориентированного на сохранение и развитие культурного наследия в условиях этнического многообразия страны.

Большой вклад в понимание и осмысление значения музыкальной китайской культуры в истории мировой культуры внесли такие ученые, как Т.И. Бакланова, Л.С. Васильев, Е.В. Васильченко, В.С. Виноградов, Гу Хайянь, Дай Юй, Ду Пэн, А.Д. Майданский, О.Л. Девятова, М.Е. Кравцова, Г.М. Шнеерсон и др.

Особенность системы музыкального образования КНР определяют специфика и своеобразие китайского мировоззрения, которая выражается в верности национальным традициям, в сохранении народной музыки, песни, танца в их самобытном первоначальном

виде. Необходимость изучения китайской народной музыки широко обсуждается в исследованиях Диан Мин Дунь, Чан Лиин, Тан Хайчуань, Ню Цзюньи, Тянь Лянътао и др.

Вопросы формирования этномузыкальной компетентности педагогов-музыкантов были предметом исследований Гун Яо, Б.Х. Нарзуллоева, В.В. Путиловской, И.В. Москвиной, Л.П. Карпушиной и др. Так, Гун Яо акцентирует внимание на актуализацию этнокультурного подхода с позиции культурного возрождения и изучения традиционных ценностей: «... современное китайское образование активно использует инновационные технологии для популяризации культурного наследия, что позволяет сочетать традиционные методы обучения с цифровыми инструментами» [3, с.196].

Мы придерживаемся точки зрения Б.Х. Нарзуллоева о творческом использовании этнопедагогического материала «... с целью ориентации учащихся на народную художественную культуру и творчество, сочетание традиционных (метод устод-шогирд) и инновационных форм и методов музыкального воспитания, организацию студенческих творческих объединений, развивающих и стимулирующих процесс этнокультурного развития студента» [5, с.12].

Определенный интерес представляют работы М.Ю. Абазовой и Т.Ю. Макаровой, в которых определено, что этномузыкальная компетентность музыкантов-педагогов наименее всего изучена в научно-педагогической литературе и нуждается в теоретическом осмыслении. Авторы понимают данную дефиницию как «системное профессионально-личностное свойство, формирующееся в процессе освоения этномузыкального наследия региона и реализующееся через умения и навыки в эффективной и успешной профессиональной деятельности» [1, с.63].

Существенно то, что в китайских колледжах этномузыкальная компетентность рассматривается как часть профессиональной подготовки музыкантов, педагогов и культурологов, способствующая сохранению национальной идентичности и развитию межкультурного диалога [10].

Интерес для понимания изучаемой проблематики представляет работа Лю Цзин, в которой автор предлагает четкое определение уровней формирования этномузыкальной компетентности в учебном процессе колледжа и выделяет следующие:

– этноментальная осведомленность и самосознание
– этнокультурная компетентность
– фольклорно-музыкальная грамотность
– этнопедагогическая воспитательная мотивация и ориентация [4].

Данная структура показывает, что этномузыкальная компетентность в китайских колледжах рассматривается как сложное сочетание культурного самосознания, практического владения фольклорным материалом и готовности к педагогической деятельности по его передаче.

В связи с чем, исследовательская модель, предложенная автором исследования, обращает внимание на сохранение фольклорного богатства путем его интеграции в образовательный процесс колледжей КНР. Кроме того, научный потенциал актуализирует проблему разработки модели формирования этномузыкальной компетентности обучающихся на основе изучения музыкальной культуры туцзя и выступает основой для междисциплинарных поисков в области культурологии, этнопедагогики, этномузыкологии и межкультурного образования, предлагая инновационные подходы к решению первостепенных задач.

В условиях модернизации китайской системы среднего профессионального образования особое значение приобретает подготовка специалистов, способных транслировать академические знания, выступать хранителями и интерпретаторами национального культурного наследия. Как отмечает Ван Яохуа, музыкальное образование

в Китае не может ограничиваться только освоением европейской академической традиции, но и обязано включать богатейший пласт национальных музыкальных культур, которые формируют основу культурной идентичности будущих педагогов [9]. В данном контексте обращение к музыкальной культуре туцзя как одного из древнейших этносов Китая, приобретает педагогическое и мировоззренческое значение.

На основании вышеизложенного автор исследования предлагает модель формирования этномузыкальной компетентности студентов, разработанной на основе контекстно-культурологического, компетентностного, этнопедагогического подходов и структурированной по основным компонентам учебного процесса колледжей КНР.

Теоретико-методологический блок модели направлен на достижение цели: формирование этномузыкальной компетентности как интегративного профессионально личностного качества будущего музыканта-педагога и основан на *принципах*: культурной преемственности как опоры на традиции и их последующей творческой трансформации; междисциплинарной интеграции, отражающий устойчивые связи музыкознания, этнографии, педагогики, культурологии и этномузыкологии в процессе исследования и обучения; практико-ориентированности, обеспечивающий сопряжение усвоения теоретических знаний с активным включением обучающихся в музыкально-исполнительскую деятельность; диалога культур, предполагающий рассмотрение этнической музыкальной традиции в системе взаимодействий с мировой культурой и контекстами межкультурного обмена.

Содержательный блок наполнен содержательными линиями, раскрывающими музыкальную культуру народов туцзя: исторический, теоретический, художественно-исполнительский, социокультурный. В целом, содержательный блок модели представляет собой многоуровневую систему, а его содержательные линии выстраиваются с опорой на принцип историзма, компаративного подхода и этнопедагогической направленности. Центральной (наиболее значимой) является содержательная линия, охватывающая историко-генетические основания традиций туцзя: она позволяет проследить, как формировалась эта традиция под влиянием различных культурных пластов и миграционных процессов [7].

Процессуальный блок описывает последовательность этапов становления этномузыкальной компетентности студентов в колледжах КНР. *Ориентационно-мотивационный* этап ориентирован на формирование устойчивого интереса к музыкальной культуре туцзя, осмысление ее ценности и роли в сохранении нематериального культурного наследия. Параллельно осуществляется актуализация мотивации к профессиональной деятельности в области этномузыкального образования. *Информационно-познавательный этап* предполагает освоение студентами истории, жанров и стилевых особенностей музыки туцзя. В рамках данного этапа происходит знакомство с теоретическими основами этномузыкознания, а также включение в образовательный процесс через изучение творческого наследия выдающихся исполнителей, педагогов и исследователей музыкальной культуры народов туцзя. *Деятельностно-практический этап* включает формирование и развитие исполнительских навыков на основе аутентичных образцов. Студенты осваивают вокальную и инструментальную технику, пробуют себя в ансамблевом музицировании (в том числе через инсценировку обрядов и трудовых процессов), а также выполняют практические задания, связанные с проектированием фрагментов уроков с использованием музыкального материала туцзя. *Творческо-рефлексивный этап* направлен на закрепление освоенного опыта через создание собственных аранжировок и интерпретаций. Здесь также проводится анализ и самооценка результатов формирования этномузыкальной компетентности, а итоговым акцентом

становится проектирование способов включения этномузыкального материала в будущую профессиональную деятельность.

Исходя из научных разработок исследования этномузыкальной компетентности, педагогических подходов в освоении музыкальной культуры народов туцзя, автор исследования предлагает следующие *формы* организации учебного процесса в колледжах КНР: лекции-диалоги с элементами этнографического комментирования (занятия, направленные на освоение этнической музыкальной культуры с учетом традиций, истории и обычаев туцзя); фольклорную практику (экспедиции, встречи с мастерами) [6]; ансамблевые и сольные исполнительские практикумы [2]; исследовательские, творческие, методические проекты; мастер-классы носителей традиций (исполнителей, хранителей фольклора), направленные на этнокультурное воспитание обучающихся, которое в своём содержании, согласно О.С. Щербаковой, интегрирует региональные культурные знания, фольклорно-исполнительские умения (коллективное ансамблевое исполнение фольклора в синкретичном виде, театрализованных праздников, самостоятельная организация фольклорного действа), гуманистические ценностные ориентации (интерес к творчеству, уважение к историко-культурному наследию региона, мотивация в изучении региональной народной культуры) [8].

В процессуальном блоке также представлены *методы и технологии*, направленные на формирование этномузыкальной компетентности студентов колледжа КНР. В качестве основного метода автор исследования относит активное погружение студентов в аутентичную музыкальную среду.

На основе изучения научно-методической литературы (И.И. Земцовский, И.В. Казакова, Кан Линь, Ли Минмин, Лу Шэнсинь, Хуан Шуан и др.), были определены основополагающие *методы* формирования этномузыкальной компетентности студентов в учебном процессе колледжей Китая: метод погружения в этнокультурный текст; сравнительно-стилевой анализ музыкальных образов; имитационно-игровое моделирование обрядово-трудовых ситуаций; проектное обучение; рефлексивные техники (этнодневник, портфолио достижений).

Структурно-компонентный блок модели представлен *мотивационно-ценностным* (сформированность интереса к этномузыкальным традициям туцзя; ценностное отношение к культуре туцзя как части мирового наследия; осознание значимости сохранения и трансляции этномузыкальной культуры), *когнитивным* (знание истории, жанровой системы, музыкального языка, исполнительских традиций туцзя, понимание социокультурного контекста бытования музыки), *деятельностным* (овладение исполнительскими навыками (вокальными, инструментальными), способность к аранжировке и интерпретации этномузыкального материала; умение включать этномузыку в образовательный процесс) и *рефлексивным* (способность к самооценке собственной этнокультурной идентичности и готовности к межкультурному диалогу; осознание своей профессиональной позиции как посредника между традицией и современным образованием) компонентами.

В *результативно-оценочном блоке* дидактической модели обоснованы и разработаны следующие критерии сформированности этномузыкальной компетентности студентов колледжей Китая: *мотивационный критерий* определяет устойчивый интерес к музыкальной культуре туцзя, ценностное отношение к этномузыкальному наследию; *информативный критерий* отражает уровень полноты и системности знаний студентов о музыкальной культуре народа туцзя. Показателем выступает не только то, насколько студент владеет теоретическим материалом, но и то, насколько уверенно он понимает традиции и способен использовать полученные знания в учебной и профессионально ориентированной деятельности. *Деятельностный критерий* связан с результативностью

практического освоения этномузыкального материала и проявляется в качестве исполнительской интерпретации (в том, насколько осмысленно и корректно воспроизводятся музыкальные образцы), а также в степени методической грамотности при работе с материалом. В центре внимания здесь находится практическая способность применять знания в реальных условиях творческой и исполнительской деятельности. *Личностно-творческий критерий* характеризует способность студента к творческому переосмыслению традиции. Важными показателями становятся наличие индивидуального исполнительского подхода и формирование собственного методического стиля, позволяющего студенту не просто воспроизводить традиционные формы, но и развивать их в соответствии со своими творческими намерениями и профессиональными задачами.

Итогом реализации модели формирования этномузыкальной компетентности студентов в колледжах КНР выступают следующие результаты. Во-первых, предполагается сформированность этномузыкальной компетентности как целостного интегративного качества личности и профессиональной подготовки, обеспечивающего осмысленное владение музыкально-культурным содержанием народа туцзя. Во-вторых, ожидается готовность студентов к педагогической деятельности, направленной на сохранение, освоение и трансляцию музыкальной культуры туцзя в условиях колледжа, в том числе через организацию учебных форм, использование этномузыкального материала и проектирование воспитательно-образовательного воздействия. В-третьих, модель ориентирована на развитие у студентов способности к межкультурному диалогу и готовности использовать этномузыкальный материал в профессиональной работе, согласовывая его с задачами современного музыкального образования и культурного взаимодействия.

Таким образом, модель формирования этномузыкальной компетентности студентов колледжей выступает теоретической основой процесса изучения музыкальной культуры народов туцзя в колледжах КНР и представляет собой целостную систему взаимозависимых блоков: *теоретико-методологического,* включающего: цель (изучение музыкальной культуры народов туцзя), контекстно-культурологический, компетентностный, этнопедагогический подходы, принципы преемственности, интеграции, практико-ориентированности, диалога культур; *содержательного блока,* включающего исторический, теоретический аспекты, исполнительские традиции; процессуального блока, состоящего из ориентационно-мотивационного, информационно-познавательного, деятельностно-практического, творчески-рефлексивного этапов; форм и методов; *структурного блока* (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивный компоненты); *результативно-оценочного,* включающего мотивационный, информативный, деятельностный, личностно-творческий критерии, уровни (низкий, средний, высокий) и результат – сформированность этномузыкальной компетентности обучающихся на основе изучения музыкальной культуры народов туцзя.

Актуальность разработки и внедрения модели формирования этномузыкальной компетентности студентов колледжей КНР на примере изучения музыкальной культуры народов туцзя определяется стратегическими ориентирами государственной образовательной политики КНР в области сохранения и трансляции национального культурного наследия; необходимостью преодоления противоречий между потребностями образовательной практики и традиционной моделью профессиональной подготовки музыкантов-педагогов; педагогическим потенциалом музыкальной культуры туцзя как содержательной основы для формирования профессиональных компетенций; недостаточной разработкой научно-методического обеспечения процесса формирования этномузыкальной компетентности в системе среднего профессионального образования Китая.

Дальнейшее изучение требует междисциплинарных исследований на стыке музыковедения, акустики, педагогики и социологии искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абазова М.Ю. Формирование этномузыкальной компетентности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки / М.Ю. Абазова, Т.Ю. Макарова // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. №4. С. 62-64.
2. Ван, Мэнюнь. Современное музыкальное образование в Китае: тенденции и перспективы / М. Ван, Е.Н. Яковлева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 2(58). – С. 214-220.
3. Гун Яо ЭТнокультурный подход в педагогике музыкального образования // Преподаватель XXI век. 2025. №3-1. –URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnyy-podhod-v-pedagogike-muzykalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 06.05.2026).
4. Лю, Цзин. Развитие содержания профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в Китае: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2019. 29 с.
5. Нарзуллоев, Б.Х. Теоретическая обоснованность формирования этнокультурной компетентности будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2014. 175 с.
6. Фань, Цзин. Освоение культуры этнических меньшинств в учебном процессе музыкальных школ Китая: на материале региона внутренняя Монголия: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2022. 193 с.
7. Цао, Ян. Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2004. 157 с.
8. Щербакова, О.С. Этнокультурное воспитание детей и подростков на региональных народно-певческих традициях в условиях досуга / Под ред. Б.А. Федулова. Барнаул, Изд-во АГАКИ, 2013. 220 с.
9. Ван, Яохуа. Анализ тональной структуры мелодии народной песни – на примере народной песни народности ше / Яохуа Ван // Музыкальные исследования. – 2007. – № 1. – С. 68–74.
10. Лю, Чжичан. Важность китайской традиционной музыки в школьном музыкальном образовании / Лю Чжичан // Политехнический институт Чжэнчжоу. – 2002. – №18(4). – С. 57-58.

Му Цзюньцзе
аспирант
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»
e-mail: 786096329@qq.com
Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»
Р.Н. Слонимская
e-mail: raisa1970@mail.ru

Mu Junjie
Graduate student
Saint Petersburg State Institute of Culture"
Scientific supervisor - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
St. Petersburg State Institute of Culture
R.N. Slonimskaya

КИТАЙСКАЯ ЭТНИЧЕСКАЯ МУЗЫКА В ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ

Аннотация. В статье раскрывается методический потенциал китайской этнической музыки в фортепианной подготовке студентов-пианистов. Автор исходит из того, что национальный музыкальный материал становится образовательным ресурсом не автоматически, а при его переводе в систему профессионально-педагогических действий. Цель статьи – обосновать, каким образом ладовые, интонационные, ритмические, тембровые и образные признаки китайской этнической музыки могут использоваться для формирования педагогических компетенций будущего педагога-пианиста. Исследование имеет теоретико-методический характер; применяются теоретический анализ научной литературы, ладо-интонационный и фактурно-тембровый анализ нотных примеров, сравнительно-стилевой метод и педагогическое моделирование учебных ситуаций в классе фортепиано. Научная новизна состоит в обосновании механизма педагогического перевода музыкального признака: от этнокультурного анализа и исполнительского решения – к методическому объяснению, педагогическому показу, проектированию задания, диагностике ошибки и коррекции. На материале «Мо ли хуа» и фрагмента произведения Ван Цзяньчжуна «Сто птиц поклоняются фениксу» показано, что пентатоническая ладовая основа, народно-песенная интонация, тембровая ассоциация и орнаментальность могут быть преобразованы в конкретные учебные действия. Сделан вывод о том, что результативность обращения к китайской этнической музыке определяется не количеством произведений, включенных в репертуар, а качеством их методического освоения.

Ключевые слова: китайская этническая музыка, студенты-пианисты, педагогические компетенции, будущий педагог-пианист, фортепианная подготовка, педагогический перевод, этнокультурный анализ, педагогический показ.

CHINESE ETHNIC MUSIC IN PIANO TRAINING AS A RESOURCE FOR DEVELOPING PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF PIANO STUDENTS

Abstract. The article examines the methodological potential of Chinese ethnic music in the piano training of piano students. The author argues that national musical material becomes an educational resource not automatically, but when it is transformed into a system of professional pedagogical actions. The purpose of the article is to substantiate how the modal, intonational,

rhythmic, timbral and figurative features of Chinese ethnic music can be used to develop the pedagogical competencies of future piano teachers. The study is theoretical and methodological in nature; it uses theoretical analysis of scholarly literature, modal-intonational and textural-timbral analysis of musical examples, the comparative-stylistic method and pedagogical modelling of learning situations in the piano class. The scientific novelty lies in substantiating the mechanism of pedagogical translation of a musical feature: from ethnocultural analysis and performance decision to methodological explanation, pedagogical demonstration, task design, error diagnosis and correction. Using “Mo Li Hua” and a fragment from Wang Jian-Zhong’s “A Hundred Birds Pay Homage to the Phoenix”, the article shows that the pentatonic modal basis, folk-song intonation, timbral association and ornamentation can be transformed into specific learning actions. It is concluded that the effectiveness of using Chinese ethnic music is determined not by the number of works included in the repertoire, but by the quality of their methodological interpretation.

Keywords: Chinese ethnic music, piano students, pedagogical competencies, future piano teacher, piano training, pedagogical translation, ethnocultural analysis, pedagogical demonstration.

Введение

В фортепианном классе студент-пианист, как правило, проходит путь от технического освоения текста к художественной интерпретации. Для исполнительской подготовки такая логика закономерна. Однако для подготовки будущего педагога-пианиста она недостаточна. Педагог должен не только уметь исполнить произведение, но и понимать, чему на его материале можно научить, какие трудности возникнут у учащегося и какими средствами – словом, показом, заданием, коррекцией – можно направить его самостоятельную работу.

Именно здесь проявляется различие между репертуарным и педагогическим отношением к музыкальному материалу. Репертуарное отношение фиксирует произведение как объект разучивания и исполнения. Педагогическое отношение рассматривает его как учебную ситуацию: проблему звука, фразы, стиля, ритма, слухового контроля, образного понимания и исполнительской ошибки. Поэтому формирование педагогических компетенций студентов-пианистов не сводится к расширению списка изучаемых пьес. Оно связано с тем, насколько осознанно студент переводит собственный исполнительский опыт в методическое действие.

В исследованиях, посвященных подготовке педагога-музыканта, профессиональная компетентность рассматривается как интегративное качество, объединяющее методические, коммуникативные, организационные, диагностические и рефлексивные составляющие [1; 2; 3]. В инструментальной подготовке особое значение приобретает способность будущего педагога осмысливать собственный исполнительский опыт как основание для обучения другого человека [4]. Для студента-пианиста это означает переход от вопроса «как сыграть?» к вопросу «как объяснить, показать и скорректировать?».

В этом отношении китайская этническая музыка представляет особый интерес. В фортепианной подготовке она нередко включается как национально окрашенный репертуар, расширяющий художественный кругозор студента и связывающий исполнительскую практику с музыкальной культурой Китая. Однако сам факт включения национального материала в программу еще не формирует педагогическую компетентность. Студент может убедительно исполнить пьесу, но испытывать затруднения при объяснении ее ладовой природы, тембрового образа, орнаментальной логики или жанрово-ритмического движения.

Отсюда вытекает проблема статьи: каким образом китайская этническая музыка может быть понята не только как репертуарный материал, но и как ресурс формирования педагогических компетенций студентов-пианистов? Цель статьи – раскрыть механизм такого использования, то есть показать, каким образом музыкальный признак китайской этнической музыки переводится в педагогическое действие будущего педагога-пианиста.

Объектом рассмотрения является фортепианная подготовка студентов-пианистов; предметом – педагогический потенциал китайского этнокультурного музыкального материала в развитии профессионально-педагогических действий будущего педагога-пианиста.

Под механизмом педагогического перевода в статье понимается не пересказ культурной информации о произведении, а преобразование музыкального признака в учебную задачу. Ладовая окраска становится основанием слухового анализа и объяснения интонационных опор; народно-песенная мелодика – материалом работы над фразой и cantabile; тембровая ассоциация – основанием педагогического показа прикосновения; орнаментальность – ситуацией диагностики стилевой ошибки. В этом заключается методическая ценность китайской этнической музыки для подготовки студентов-пианистов.

Материалы и методы исследования

Исследование носит теоретико-методический характер. Китайская этническая музыка рассматривается не только как собственно народный музыкальный материал, но и как его фортепианное преломление в произведениях китайских композиторов, сохраняющее ладовые, интонационные, тембровые и образные признаки национальной музыкальной традиции. Материалом исследования послужили научные труды по проблемам профессиональной подготовки педагога-музыканта и китайской фортепианной музыки, а также два нотных примера: фрагмент китайской народной мелодии «Мо ли хуа» [5] и фрагмент фортепианного произведения Ван Цзяньчжуна «Сто птиц поклоняются фениксу» (1973) [6], позволяющий рассмотреть фортепианное воплощение тембрового образа суоны. Использованы теоретический анализ научной литературы, ладо-интонационный анализ, фактурно-тембровый анализ, сравнительно-стилевой метод и педагогическое моделирование учебных ситуаций в классе фортепиано. Исследовательская процедура включала три этапа: 1) выявление музыкального признака в нотном тексте; 2) определение исполнительского способа его фортепианного воплощения; 3) моделирование педагогического действия, включающего объяснение, показ, учебное задание, диагностику возможной ошибки и коррекцию. Такой порядок позволяет проверить не общую «культурную значимость» национального материала, а его способность становиться основой профессионально-педагогического действия студента-пианиста.

Педагогические компетенции студентов-пианистов: уточнение предмета

Педагогические компетенции студентов-пианистов в настоящей статье понимаются как готовность будущего педагога-пианиста к профессиональным действиям, возникающим вокруг музыкального текста: анализу, объяснению, показу, проектированию задания, диагностике затруднения и коррекции. Это не сумма разрозненных умений, а связанная система действий, без которой исполнительская подготовка не переходит в педагогическую.

Исполнительская подготовленность проявляется в качестве звучания, владении техникой, фактурой, артикуляцией, педалью, темпом, фразировкой, динамикой и художественным образом. Педагогическая компетентность проявляется иначе: студент должен уметь объяснить, почему требуется именно такой звук, как выстроить работу над фразой, чем вызвана ошибка, какой прием поможет ее исправить, как проверить результат и как изменить объяснение, если оно не подействовало.

В этом смысле методическая компетентность будущего педагога-музыканта связана со способностью переводить музыкально-исполнительское знание в содержание образовательного процесса [1]. Задачный и интегративный подходы к формированию профессиональной компетентности позволяют рассматривать обучение не как накопление сведений, а как включение студента в решение профессионально значимых задач [2]. Для фортепианного класса такими задачами становятся не только разучивание текста, но и методическое сопровождение этого разучивания.

Китайская этническая музыка обостряет эту проблему. Ее национально-стилевая специфика не всегда очевидна для учащегося и не может быть раскрыта указанием «играть в китайском характере». Такое указание ничего не объясняет: оно не показывает, где искать этот характер в тексте и как он связан со звуком, фразой, ритмом, педалью, орнаментом и фактурой. Поэтому будущий педагог-пианист должен говорить о национальном стиле через конкретные музыкальные, исполнительские и методические признаки.

С учетом компетентностного, задачного и практико-ориентированного подходов, представленных в работах по подготовке педагога-музыканта [1; 2; 3; 4], в структуре педагогических компетенций студентов-пианистов можно выделить четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, этнокультурно-интерпретационный, методико-коммуникативный и рефлексивно-диагностический. Первый компонент проявляется в понимании педагогической значимости национального музыкального материала; второй – в анализе ладовых, интонационных, ритмических, тембровых и образных признаков произведения; третий – в умении объяснить эти признаки учащемуся и показать способ работы; четвертый – в выявлении ошибок, определении их причин и выборе коррекции.

Принципиально, что эти компоненты не существуют отдельно. Анализ пентатонической основы не имеет педагогического смысла, если студент не может перевести его в объяснение, показ или слуховое задание. Педагогический показ неубедителен, если он не опирается на понимание стиля. Диагностика ошибки остается поверхностной, если студент замечает только неверные ноты, но не слышит потери тембровой или ладовой окраски. Поэтому китайская этническая музыка должна осваиваться как материал соединения анализа, исполнения и педагогического действия.

Китайская этническая музыка как материал педагогического перевода

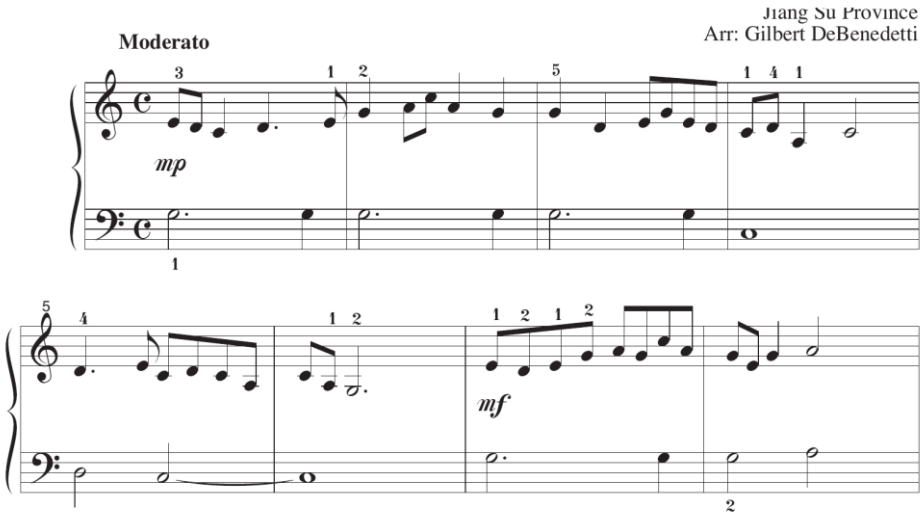
Китайская этническая музыка в фортепианной подготовке представлена разными типами материала: народно-песенными интонациями, обработками народных мелодий, пьесами с пентатонической ладовой основой, произведениями с элементами региональных оперных традиций, танцевально-ритмическими моделями, тембровыми ассоциациями с традиционными инструментами, орнаментальными оборотами и программно-образным содержанием. Становление национального стиля китайской фортепианной музыки связано с взаимодействием европейской инструментальной традиции и китайского музыкального мышления [7; 8]. В настоящей статье эти признаки рассматриваются выборочно – на двух показательных фрагментах, позволяющих выявить ладо-интонационный и темброво-исполнительский аспекты педагогического перевода.

В музыковедческих исследованиях подчеркивается значение народно-песенной основы, региональных оперных интонаций, тембровых образов традиционных инструментов и композиторского преобразования фольклорного материала [9; 10; 11]. Современные работы по китайской фортепианной педагогике также подтверждают необходимость соединения национального репертуара с методически осмысленной учебной практикой [12; 13; 14]. Для настоящей статьи принципиально, что эти признаки имеют не только художественную, но и педагогическую функцию. Они позволяют будущему педагогу-пианисту строить обучение не вокруг абстрактного «национального

колорита», а вокруг конкретных задач слуха, звука, движения, фразы и стилевого понимания.

Первым существенным признаком является пентатоническая ладовая основа. Она формирует особую интонационную устойчивость китайской мелодии и требует от исполнителя внимания к опорным звукам, направлению фразы и отсутствию привычного европейского функционального напряжения. Для студента-пианиста работа с пентатоникой важна не как теоретическое называние звукоряда, а как педагогическая задача: услышать ладовую опору, не утяжелить фразу, объяснить учащемуся отличие пентатонической мелодии от мажоро-минорного интонационного мышления.

Пример 1. «Мо ли хуа» / китайская народная мелодия, обр. G. DeBenedetti [5]. Фрагмент как материал ладо-интонационного анализа и педагогического объяснения пентатонической основы



Фрагмент «Мо ли хуа» удобен для показа логики педагогического перевода. Если рассматривать его только как известную народную мелодию, педагогический результат будет минимальным. Если же студент выделяет ладовые опоры, направление фразы, характер окончания интонации и тип звукоизвлечения, музыкальный материал становится основой методического объяснения. В этом случае учащемуся предлагается не общая установка «сыграй красиво», а конкретная задача: сохранить мягкую атаку, услышать опорные звуки, не форсировать кульминацию и не размывать ладовую ясность педалью.

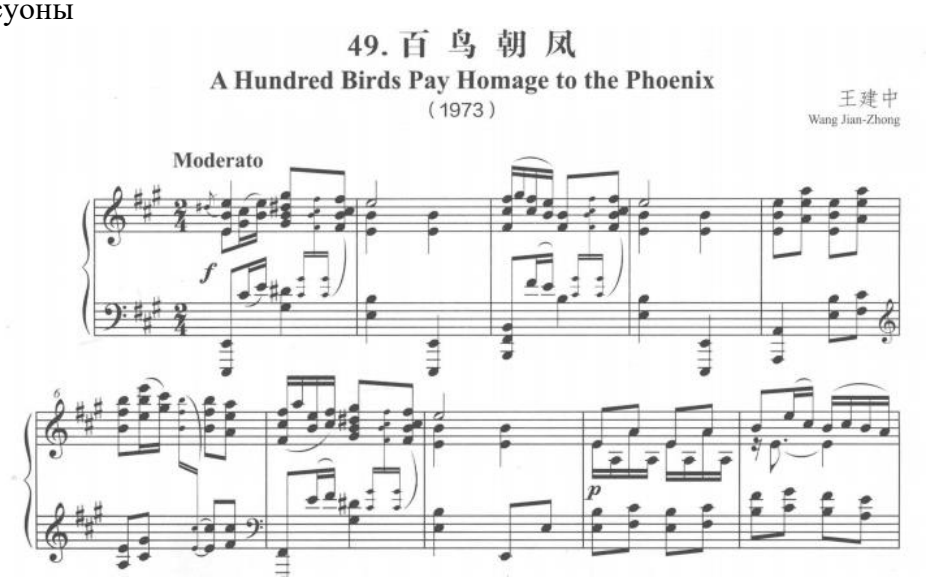
Народно-песенная интонация связана с формированием фразового слуха. Будущий педагог-пианист должен услышать мелодию как вокально организованную линию и показать, каким образом певучесть переносится на фортепиано. Здесь важны не только legato и динамика, но и ощущение дыхания: начало фразы, ее направление, точка наибольшего напряжения, снятие звука. Методически это может быть реализовано через пропевание мелодии, игру без сопровождения, сравнение тяжелого и свободного прикосновения, запись исполнения и последующий слуховой анализ.

Следующий пласт материала связан с жанрово-ритмическими моделями. Танцевальные и праздничные элементы китайской этнической музыки требуют упругой пульсации, ясности акцентов и внутреннего движения. Для студента-пианиста это не только исполнительская задача, но и поле методического проектирования. Он может предложить ритмическое проговаривание, работу с метрической опорой, игру фрагмента на одной высоте, выделение остинатных моделей, сравнение звучания при тяжелом и легком двигательном импульсе.

Особую роль в китайской фортепианной музыке играют тембровые ассоциации с традиционными народными инструментами. Фортепиано не копирует их буквально, но

создает условный национальный звуковой образ через регистр, артикуляцию, педаль, фактуру, орнаментальные обороты и характер звукоизвлечения. Показателен фрагмент из произведения Ван Цзяньчжуна «Сто птиц поклоняются фениксу» (1973), где средствами фортепианной фактуры передается образ суоны (кит. 唢呐) – китайского духового инструмента с ярким, проникающим и празднично-экспрессивным звучанием [6]. В начальном фрагменте произведения аккордово-октавная опора, высокая регистровая направленность, форшлаговые и мелизматические обороты, а также контраст динамических акцентов создают эффект призывного, праздничного звучания, близкого к народно-инструментальной манере суоны. Для педагогики важно, что тембр здесь становится не словесным украшением, а предметом показа.

Пример 2. Ван Цзяньчжун. «Сто птиц поклоняются фениксу» / «Бай няо чао фэн» (1973) [6]. Фрагмент как материал темброво-исполнительного анализа и педагогического показа образа суоны



Работая с данным фрагментом, студент-пианист должен не просто сыграть текст, а показать учащемуся, каким образом на фортепиано достигается условный образ суоны. В педагогическом показе существенны яркая, но не грубая атака, интонационная рельефность, гибкость мелодического движения, точность орнаментальных элементов и ощущение фразового «дыхания». Методически работа может строиться через сопоставление двух вариантов исполнения: нейтрально сглаженного и более рельефного, интонационно заостренного. Во втором варианте выразительность достигается не общим усилением звука, а артикуляционной определенностью, точностью орнаментики, ясностью динамических акцентов и контролем меры педализации. Если учащийся исполняет этот материал тяжеловесно, чрезмерно педализированно или как обычную романтическую пьесу, возникает не только техническая, но и стилевая ошибка: теряется национально-характерный тембровый образ.

Орнаментальность китайской этнической фортепианной музыки также требует педагогического осмысления. Украшение не должно звучать как внешняя техническая вставка: оно входит в интонацию, уточняет ее жест, связывает опорные звуки и нередко несет тембровый смысл. Поэтому работа над орнаментом может включать исполнение мелодии без украшения, выделение опорного звука, медленное присоединение орнамента к фразе, а также сравнение механического и интонационно оправданного вариантов.

Программно-образный контекст завершает этот ряд признаков. Китайская этническая фортепианная музыка нередко обращена к образам природы, народного праздника, танца, пейзажа, легенды, поэтического созерцания. Однако педагогическая речь

не должна превращаться в длинный культурологический комментарий. Образ имеет методический смысл только тогда, когда связан с исполнительским приемом: прозрачная фактура – с легкостью и пространством; ритмическая упругость – с танцевальным движением; мягкое legato – с песенной природой; рельефная артикуляция и орнаментальная точность – с тембровым образом народного инструмента.

Механизм педагогического перевода музыкального признака

Для того чтобы китайская этническая музыка выступала ресурсом развития педагогических компетенций, необходим не перечень произведений, а способ работы с ними. В статье таким способом определяется педагогический перевод музыкального признака. Его логика включает четыре последовательных шага.

Первый шаг – выделение музыкального признака: студент определяет, что именно в данном фрагменте является носителем национально-стилевой специфики – лад, интонация, ритм, тембр, фактура, орнамент или образ. Второй шаг – исполнительское решение: студент показывает, каким звуком, прикосновением, фразировкой, артикуляцией и педалью этот признак воплощается на фортепиано. Третий шаг – методическое объяснение: студент переводит анализ в учебную задачу, понятную учащемуся. Четвертый шаг – диагностика и коррекция: студент определяет возможную ошибку, объясняет ее причину и предлагает способ исправления.

Такой механизм позволяет избежать двух крайностей. Первая – чисто исполнительское освоение, при котором произведение выучено, но не становится материалом педагогического мышления. Вторая – декларативный рассказ о национальной культуре, не связанный с конкретным звуком и действием. Педагогический перевод соединяет оба плана: культурно-стилевой смысл и исполнительско-методическую работу.

Таблица 1
Переход от музыкального признака к педагогическому действию

Музыкальный признак	Педагогическое действие студента-пианиста	Проверяемый результат
Пентатоническая ладовая основа	Выделение ладовых опор; объяснение национальной интонационной окраски; сравнение с мажоро-минорной логикой.	Студент связывает ладовый анализ с задачами слухового воспитания и фразировки.
Народно-песенная интонация	Показ фразового дыхания, мягкой атаки, направления мелодии, кульминации и окончания фразы.	Объяснение становится предметным: появляется точная работа со звуком и cantabile.
Жанрово-ритмическая модель	Проектирование заданий на пульсацию, акцентность, танцевальность, остинатность и устойчивость темпа.	Студент диагностирует не только неточный ритм, но и потерю жанрового движения.
Тембровая ассоциация с народным инструментом	Показ артикуляции, регистровой яркости, фразового дыхания и орнаментики; сравнение нейтрального и стилевого вариантов звучания.	Студент связывает тембровый образ с приемами исполнения и различает техническую и стилевую неточность.
Орнаментальность	Разбор украшения как части интонации; работа с опорным звуком; медленное включение орнамента в фразу.	Студент различает техническую неточность и стилевую ошибку.
Программно-образный контекст	Краткий образный комментарий и перевод образа в исполнительский прием.	Образ связывается не с культурологическим рассказом, а с конкретным исполнительским приемом.

Таблица фиксирует главное: педагогическая ценность китайской этнической музыки раскрывается не в самом факте ее национальной принадлежности, а в способе работы студента с музыкальным признаком. Если признак не переведен в действие, он остается предметом описания. Если же он становится основой объяснения, показа, задания и диагностики, он участвует в формировании профессионального опыта будущего педагога-пианиста.

Следовательно, речь идет не о механическом расширении репертуара, а об изменении способа его освоения. Один и тот же фрагмент может быть использован поверхностно – как еще одна пьеса в программе; и содержательно – как повод для формирования методического слуха, педагогической речи, демонстрационного показа и рефлексии.

Направления формирования педагогических компетенций

Развитие педагогических компетенций в предлагаемом подходе раскрывается в четырех взаимосвязанных направлениях. Мотивационно-ценностное направление связано с пониманием педагогической значимости национального материала; этнокультурно-интерпретационное — с анализом ладовых, интонационных, ритмических, тембровых и образных признаков; методико-коммуникативное — с переводом анализа в точное объяснение и показ; рефлексивно-диагностическое — с выявлением причин ошибки и выбором коррекции. Вместе эти направления образуют единый методический цикл: принятие музыкального материала как педагогически значимого, анализ, исполнительское решение, объяснение, показ, диагностика и коррекция.

Методическое значение для фортепианной подготовки

Предложенный подход имеет практическое значение для организации фортепианной подготовки студентов-пианистов. Он не требует радикальной перестройки учебного плана: речь идет о другом способе работы с уже включаемым в программу национальным репертуаром. Преподаватель может предлагать студенту не только исполнить фрагмент, но и кратко объяснить его учащемуся, показать два варианта звучания, определить возможную ошибку, сформулировать упражнение и оценить результат.

Например, при работе с пентатонической мелодией студент выявляет опорные звуки, определяет направление фразы, сравнивает тяжеловесную кантилену с более прозрачной ладовой окраской и объясняет, какой вариант точнее. При работе с фрагментом, ориентированным на тембровый образ суоны, он сопоставляет сглаженное звучание с более рельефным вариантом, проверяет артикуляционную ясность, меру педализации и стилевую убедительность. При работе с орнаментом студент сначала исполняет мелодию без украшения, затем определяет опорный звук и вводит орнамент как часть интонации.

Таким образом, китайская этническая музыка оказывается продуктивной не потому, что она экзотична или национально маркирована. Ее значение для подготовки студентов-пианистов определяется тем, что она ставит перед будущим педагогом сложные, но конкретные задачи: услышать лад, объяснить интонацию, показать звук, связать тембр с исполнительским приемом, диагностировать стилевую ошибку и выбрать коррекцию. Именно эти задачи создают методические условия для развития педагогических компетенций.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что китайская этническая музыка может рассматриваться как ресурс формирования педагогических компетенций студентов-пианистов только при условии ее методически организованного использования в фортепианной подготовке. Ее ценность определяется не количеством включенных произведений и не общим культурным комментарием, а возможностью перевода музыкального признака в педагогическое действие.

Пентатоническая ладовая основа служит материалом для ладо-интонационного анализа и объяснения национальной окраски. Народно-песенная интонация помогает выстроить работу над фразой, cantabile и мягким звукоизвлечением. Жанрово-ритмические модели позволяют проектировать задания на пульсацию и движение. Тембровые ассоциации с китайскими традиционными инструментами требуют точного педагогического показа артикуляции, регистровой яркости, орнаментики, педали и фразового дыхания. Орнаментальность и программно-образный контекст развивают диагностическое и рефлексивное мышление будущего педагога.

Основной результат исследования состоит в том, что китайский этнокультурный музыкальный материал представлен как система учебных ситуаций, а не только как репертуарный объект. Студент-пианист начинает видеть в музыкальном тексте не только

исполнительскую задачу, но и образовательную ситуацию. Он учится спрашивать не только «как это сыграть?», но и «что на этом материале можно сформировать?», «какая ошибка вероятна?», «как ее объяснить?», «какой показ будет убедительным?». Такой переход от исполнения к педагогическому действию создает методические предпосылки для развития педагогических компетенций.

Следовательно, китайская этническая музыка в фортепианной подготовке студентов-пианистов должна рассматриваться не как внешнее репертуарное расширение, а как содержательный материал этнокультурного анализа, методического объяснения, педагогического показа, диагностики и рефлексивной коррекции. Ограничение исследования состоит в его теоретико-методическом характере: предложенный механизм требует дальнейшей проверки в реальной практике фортепианного класса. Это ограничение не снижает, а уточняет значение предложенного подхода: он может использоваться как методическая основа для последующей опытной проверки в подготовке будущего педагога-пианиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дыганова Е. А., Явгильдина З. М. Модель формирования методической компетентности будущего педагога-музыканта: практико-ориентированный подход // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 1. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN122.pdf (дата обращения: 08.05.2026).
2. Дубровский В. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе задачного и интегративного подходов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 4. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN420.pdf (дата обращения: 08.05.2026).
3. Пиджоян Л. А. Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-музыканта: учебно-методическое пособие. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2018. – 55 с.
4. Сапиева М. С. Педагогические условия формирования специальной компетентности будущих учителей музыки в процессе инструментальной подготовки // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – № 1. – С. 126–134.
5. DeBenedetti G. Chinese Folk Song: Jasmine Flower / Molihua : arrangement for piano. – G Major Music Theory. – URL: https://www.gmajormusictheory.org/Freebies/Level3/3ChineseFolkSong/3ChineseFolkSong.pdf (дата обращения: 08.05.2026).
6. Wang Jian-Zhong. A Hundred Birds Pay Homage to the Phoenix = Бай няо чао фэн : piano piece. – 1973. – Нотный фрагмент.
7. Юй Шэнлинь, Торопова А. В. Становление национального стиля фортепианной музыки в контексте истории инструментального искусства Китая // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – Т. 10. – № 1. – С. 106–121.
8. Ян Пэй. Музыка современных китайских композиторов в формировании национальной фортепианной школы: репертуар, исполнительство, образование: дис. … канд. искусствоведения. – Ростов-на-Дону, 2024.
9. Лю Цзе. Преломление региональных оперных традиций в фортепианных произведениях китайских композиторов XX–XXI веков: дис. … канд. искусствоведения. – Нижний Новгород, 2023.
10. Жун Янь. Приемы имитации звучания народных музыкальных инструментов в фортепианных произведениях композиторов Китая // Манускрипт. – 2021. – Т. 14. – Вып. 9. – С. 1920–1927.
11. Абдуллина Г. В., Сунь Я. Особенности китайской фортепианной музыки второй половины XX века // Манускрипт. – 2018. – № 11 (97), ч. 2. – С. 322–326.

12. Тун Ячао. Специфика подготовки китайских студентов — будущих педагогов-пианистов в условиях российского педагогического вуза: дис. … канд. пед. наук. – Москва, 2025.
13. Zou W., Hin-on T., Sapaso P. Implementing Practices for the Chinese Nationalized Piano Teaching Model in Undergraduate Music Education // Cogent Education. – 2024. – Vol. 11. – № 1. – Article 2374173.
14. Chen Z. A Pedagogical Analysis of Seven Chinese Folk Songs by Wanghua Chu: DMA dissertation. – Denton: University of North Texas, 2023. – 45 p.

Сюй Фуюань
ассистент-стажер
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки им. Гнесиных»
e-mail: 791918209@qq.com

Xu Fuyuan
Trainee Assistant
Gnessin Russian Academy of Medical Sciences

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПРИНЦИПОВ КЛАССИФИКАЦИИ ВОКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В КИТАЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ВОКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация. В статье данной рассматриваются принципы классификации вокального исполнительства в китайской и российской вокальных школах в контексте их исторического становления, а также эстетических установок и устоявшихся педагогических традиций.

Актуальность статьи обусловлена развитием межкультурного взаимодействия в сфере музыкального образования России и Китая, а также необходимостью научного осмысления различий в подходах к вокальному мастерству.

В этой работе цель заключается в выявлении и анализе общих принципов классификации вокального искусства в двух национальных школах, а также в определении различных аспектов, которые могут влиять на формирование успешных исполнительских качеств. В статье будут использоваться сравнительно-исторический, культурологический и исследовательские подходы, позволяющие рассмотреть вокальное исполнительство как сложную взаимосвязанную систему художественно-эстетических и педагогических принципов. Особое внимание уделяется сопоставлению жанровой, тембровой и исполнительской классификации вокального искусства, а также особенностям взаимодействия классической академической школы к особенностям национальной традиций двух стран.

Можно сразу отметить, что российская вокальная школа, учитывая историко-географический аспект, изначально ориентирована преимущественно на академические стандарты европейской музыкальной традиции, тогда как китайская система вокального обучения также сочетает в себе все базовые элементы европейского вокального образования, которые синтезированы с общими национальными традициями с характерной спецификой музыкального мышления.

В итоге сделан вывод о том, что различия в классификации вокального исполнительства обусловлены не только методическими подходами, но и особенностями культурного и историко-географического развития двух стран. Полученные результаты и выводы данной статьи могут быть использованы в области музыкальной педагогики, истории вокального искусства, и в период подготовки в сфере профессионального музыкального образования, как для вокалистов, так и для теоретических специалистов.

Ключевые слова: вокальное исполнительство, вокальная школа, российская вокальная школа, китайская вокальная школа, классификация вокала, музыкальная педагогика, академическое пение, традиционная музыка, вокальное искусство, искусствознание.

COMPARISON OF THE PRINCIPLES OF CLASSIFICATION OF VOCAL PERFORMANCE IN CHINESE AND RUSSIAN VOCAL SCHOOLS

Annotation. This article examines the principles of classification of vocal performance in Chinese and Russian vocal schools in the context of their historical formation, as well as aesthetic attitudes and established pedagogical traditions. The relevance of the article is due to the development of intercultural interaction in the field of music education in Russia and China, as well as the need for scientific understanding of differences in approaches to vocal skills. In this work, the aim is to identify and analyze the general principles of classification of vocal art in two national schools, as well as to identify various aspects that can influence the formation of successful performing qualities.

The article will use comparative historical, cultural, and research approaches that allow us to consider vocal performance as a complex interconnected system of artistic, aesthetic, and pedagogical principles. Special attention is paid to the comparison of genre, timbre and performance classifications of vocal art, as well as the peculiarities of the interaction of classical academic schools with the peculiarities of the national traditions of the two countries. It can be noted at once that the Russian vocal school, taking into account the historical and geographical aspect, is initially focused primarily on the academic standards of the European musical tradition, whereas the Chinese vocal education system also combines all the basic elements of European vocal education, which are synthesized with common national traditions with characteristic specifics of musical thinking.

As a result, it is concluded that the differences in the classification of vocal performance are due not only to methodological approaches, but also to the peculiarities of the cultural, historical and geographical development of the two countries. The results and conclusions of this article can be used in the field of music pedagogy, the history of vocal art, and during the training period in the field of professional music education, both for vocalists and for theoretical specialists.

Keywords: vocal performance, vocal school, Russian vocal school, Chinese vocal school, vocal classification, musical pedagogy, academic singing, traditional music, vocal art, art studies.

Современное музыкальное образование характеризуется активным синтезом национальных исполнительских традиций и классических техник вокала, что обусловливает возрастающий интерес у музыкальных исследователей к сравнительному анализу вокальных школ различных стран, в том числе России и Китая.

В условиях глобализации и развитии межкультурного пространства наиболее важное значение приобретает изучение принципов классификации вокального искусства, поскольку именно сама система правильного определения голосовых типов, тембровых характеристик и исполнительских особенностей формирует основу для анализа методик и профессиональной подготовки кадров. В этой среде особый научный интерес представляет сопоставление китайской и российской вокальных школ, каждая из которых обладает собственной историей, традициями, эстетическими установками и педагогическими методами.

Российская вокальная школа, оправданно, рассматривается как одна из наиболее устойчивых и влиятельных европейских систем для успешного развития и адаптации вокального искусства в учреждениях высшего музыкального образования. Её формирование происходило под воздействием народно-песенной и церковной певческой традиции, и в XVIII веке Россия активно включилась в общеевропейский культурный процесс. Именно в этот период началось распространение итальянской оперы и вокальной педагогики в России (Итальянская труппа, комедия Дель-арте и прочее). По словам кандидата педагогических наук, преподавателя Института музыки, театра и хореографии

им. А.И. Герцена Сун Сяосяо, «освоение классического европейского вокала в России началось с конца первой трети XVIII века» [7, с. 88]. Однако, русская школа не ограничилась механическим заимствованием итальянских методов. Постепенно сформировалась собственная исполнительская система, отличающаяся особым отношением к тембру, дикции и драматической выразительности, основоположником которой является Михаил Иванович Глинка и его методическая литература. Также известна интеграция итальянской школы «bel canto» в российскую систему обучения, адаптированной именно к национальным особенностям русской музыкальной среды и культуры начала 19 века. Как отмечает кандидат педагогических наук России Т. В. Шастина, «русская вокальная школа формировалась на основе народного и церковного пения как самобытное направление вокального профессионального исполнительства и педагогики» [8, с. 141].

Российская музыкальная традиция ориентировалась не только на красоту звука, но и на психологическую глубину исполнения. В ходе развития и адаптации русская вокальная школа выработала собственные исполнительские принципы, среди которых особое значение получили насыщенность тембра, развитый грудной резонанс, широкое дыхание, драматическая выразительность звучания, а также важность дикции и слова при исполнении произведений на русском и итальянском языке.

Китайская академическая вокальная традиция, в свою очередь, напротив, представляет собой сравнительно молодое направление профессионального музыкального искусства. Данная тенденция обусловлена также историческими факторами. Азия – это регион, который только недавно встал на путь индустриализации.

На протяжении длительного времени вокальная культура Китая развивалась преимущественно в рамках народного музыкального фольклора и традиционного музыкального театра, среди которых особое место занимала пекинская опера. Лишь в XX веке, после Коммунистической революции 1949 года под руководством Мао Цзэдуна началось активное освоение европейских и западный систем образования, а также их интеграция в классическую систему образования Китая. Именно эта интеграция привела к формированию более устойчивой и современной системе всеобщего образования, а также появлению особых направлений в сфере музыкального искусства, которые могли сочетать в себе западную вокальную технику и национальные художественные принципы.

В результате данной интеграции современная китайская вокальная школа представляет собой взаимосвязанную систему, в которой принципы «bel canto», классической европейской и русской школы взаимодействуют с особенностями китайского языка, национального интонирования и традиционной эстетики звучания.

Несмотря на различие исторических условий формирования устойчивых систем образования, обе школы используют схожие принципы классификации вокального исполнительства. К числу основных критериев относятся тип голоса, регистровая структура, диапазон, тембр, особенности звукообразования и исполнительская манера обучающегося. Но стоит отметить, что каждая система интерпретирует данные критерии в соответствии с собственными художественными идеалами, задачами и культурными установками.

Российская школа преимущественно ориентируется на академическую систему и традиции европейского вокального искусства, тогда как китайская система стремится сохранить национальную идентичность и специфику звучания, даже в рамках освоения и интеграции западной академической модели. В отличие от западной школы, где доминирует вокальная техника на основе вокального дыхания, опоры и резонаторного звучания, китайская модель ориентируется на сохранение естественности тембра и выделение речевой интонации, которая зачастую мешает современным китайским певцам

конкурировать с европейскими или же западными певцами в акустически зависимых сценах.

Учитывая данный факт, становится ясно, что существует необходимость интеграции в китайские традиционные методики преподавания различных техник для освоения резонанса и вокального дыхания. Деятели культуры Китайской Народной Республики уже обратили свое внимание на недостаточную подготовку музыкантов и уже сейчас активно используют Российский опыт в сфере искусства и внедряют более современные и проверенные модели обучения в высшие учреждения культуры. Отличным подтверждением данной тенденции служит проведение Международного конкурса-фестиваля «Мост дружбы», который проходит в Китае (в г. Чжаланьтунь) и России (в г. Москве), способствуя межкультурному обмену опытом. Фестиваль, прошедший в феврале-марте в Москве, Клину, Ярославле и в Чжаланьтунь в рамках перекрестных Годов образования уже сейчас укрепляет Российско-Китайские отношения не только в культурном пространстве, но и всеобщем образовании и дипломатических отношений в целом.

Следует также отметить, что проблема классификации вокальных голосов занимает одно из важнейших аспектов в музыкально-педагогической науке и решение данной проблемы далеко не однозначно. В европейской и российской вокальной школе основой классификации выступает так называемая «система фахов», предполагающая разделение голосов на определённые типы в зависимости от диапазона, тембра, силы и характера звучания. Е. Н. Сергеев подчёркивает, что «тембр является одним из ключевых признаков фаховой принадлежности, поскольку именно он определяет индивидуальную окраску голоса и его сценическую функцию» [6, с. 79]. Аналогичные принципы используются и в китайской вокальной педагогике, однако там значительно большее внимание уделяется взаимодействию вокальной техники с речевой артикуляцией и особенностями национального звучания.

Важным этапом в развитии китайской вокальной школы стало формирование «китайского академического вокала», представляющего собой синтез европейской техники и национальной исполнительской традиции.

Китайские музыковеды выделяют три основных направления современного вокального искусства:

– **美声唱法** – академическая манера;

– **民族唱法** – национальная манера;

– **通俗唱法** – эстрадно-популярное пение.

Подобная система демонстрирует стремление китайской школы сохранить национальную идентичность, всегда оставляя место для национальной и популярной музыки. В современной музыкальной педагогике Китая особое внимание уделяется соединению классической вокальной техники с особенностями китайской речи, что определяет специфику звукообразования и артикуляции. Исследования последних лет подчеркивают, что китайские вокальные педагоги стремятся сформировать особую вокальную эстетику, которая будет характеризовать именно китайских певцов. Данная методика основана на сочетании «круглого» академического звучания и ясной речевой артикуляции. А. Менабени подчёркивает, что «современная китайская система вокального образования ориентируется на сохранение национального тембрового колорита при использовании западных методов постановки голоса» [3, с. 41].

Естественно, данная методика дает для вокалиста определенную уникальность звучания и ощущение национальной принадлежности, даже в технике звучания голоса, но здесь же, создаются очевидные проблемы при интерпретации иностранных произведений, в которых «круглое» звучание банально не будет слышно из-за отсутствия свободы,

резонансности и полетности голоса и иногда даже будет казаться «фальшивым» для рядового слушателя, привыкшему слушать европейских певцов. На этом фоне многие китайские исполнители теряют возможность конкурировать в международном культурном пространстве. Именно поэтому особенно важна тенденция к интеграции и адаптация современных методик обучения вокального искусства в китайские учреждения музыкального образования, которая поможет сочетать уникальность национального звучания голоса и классической академической техники вокала, которая будет способствовать увеличению технических и акустических особенностей у певцов, также выделяя и усиливая их уникальное звучание.

Если же говорить о видах певческих голосов, то фундаментальным элементом вокальной педагогики является правильное определение, классификация и развитие голоса. В российской и китайской школах используется общеевропейская система разделения голосов на основе фаховых категорий.

Женские голоса подразделяются на: сопрано, меццо-сопрано, контральто. Мужские голоса на: тенор, баритон, бас. Известный вокальный педагог, композитор и автор методологических пособий А. Е. Варламов указывал, что «классификация голосов основывается не только на диапазоне, но и на характере звучания» [1, с. 117]. В российской традиции большую значимость при определении типа голоса имеют такие качества как, тембровая насыщенность и драматическая функция голоса. В китайской школе аналогичная система дополняется более гибким отношением к промежуточным типам голосов. В частности, особое внимание уделяется голосу контртенора (выше по диапазону и легче по звучанию в отличии от классического тенора), который рассматривается как важный элемент как академического, так и традиционного исполнительства китайской музыки, так как большинство ранних произведений были написаны именно для этого типа голоса.

Кроме того, в обеих школах существуют внутренние подразделения голосов на: лирические, драматические, колоратурные, лирико-драматические. Подобная детализация которых необходима для правильного подбора репертуара и определения исполнительский специализаций певца. Но все же голос контр-тенора относится к особой классификации уникальных голосов, для которых не всегда подходят классические методики обучения, среди которых: контр-тенор, тенор-альтино, бас-профундо, певцы-кастраты (менее встречающийся тип голоса в 21 веке из-за развития общественного мнения против запрета самой практики кастрации в конце 18 века, а также смена музыкальной моды, включающей в себя упадок оперы-seria).

Для этих типов голосов требуется принципиально отличающиеся методические подходы, основанные на особенностях из-за самой физиологии голосового аппарата и резонаторной системы. Контртенор использует фальцетный или смешанный механизм звукоизвлечения (микст) или же свистковый регистр для пения в диапазоне альтов или сопрано. Бас-профундо («басы-октависты) в свою очередь, — это певец, который может извлекать звучание из самых низких и глубоких регистров (до "ми" контроктавы, соответствует 41.21 Гц – мировой рекорд принадлежит Джону Дэниелу Самнеру), который требует особого внимания к грудному регистру, специфической техники и здоровью связок.

Понятие регистра является одним из центральных способов определения классификации голоса в вокальной педагогике. Регистром голоса называют участок диапазона, обладающий определённым механизмом звукообразования и акустическими характеристиками.

В российской и китайской вокальных школах выделяются такие типы регистров как: грудной, головной, смешанный и фальцет. Российская школа традиционно уделяет большое внимание развитию грудного резонанса, который обеспечивает насыщенность, силу и полноту звучания, одновременно используя смешанный регистр, сглаживая переход между

различными участками диапазона с помощью кантилены и дыхательной опоры. Китайская педагогика делает акцент на плавности соединения регистров и сохранении однородности тембра, зачастую уделяя внимание к развитию только верхнего (головного) регистра, не уделяя должного внимания к дыхательной опоре, которая не свойственна для более точной передачи слов на китайском языке. Исследование Владимира Петровича Морозова доказывает, что «китайские певцы применяют специальные артикуляционные механизмы при переходе между регистрами, изменяя акустические параметры гласных звуков» [5, с. 456]. Особое значение в китайской традиции также имеет принцип «высокого пения низких нот», предполагающий использование элементов головного резонанса даже в нижнем участке диапазона, из-за чего также теряются акустические качества певца. Данный подход способствует сохранению лёгкости и свободы звучания, который характерен для передачи национального звучания.

Диапазон и тембр представляют собой важную, но не единственный критерий определения типа и классификации голоса. Под диапазоном понимается совокупность звуков, доступных певцу без потери качества звучания, а под тембром – определяется индивидуальная голосовая окраска звучания вокалиста и особенности его исполнительского амплуа. Л.Б. Дмитриев определяет тембр и диапазон певца как «совокупность акустических свойств, отличающих один голос от другого» [2, с. 164].

В вокальной педагогике тембр и диапазон рассматриваются в тесной связи с физиологическими и резонаторными особенностями певческого аппарата вокалиста. Российская школа традиционно ориентируется на объёмный и насыщенный тембр с большим диапазоном. Особо ценятся глубина звучания, богатство обертонов и способность голоса сохранять плотность во всех регистрах.

В китайской традиции, напротив, значительное внимание уделяется ясности тембра и его связи с речевой артикуляцией. Звук должен оставаться «прозрачным» и понятным с точки зрения произношения текста. Диапазон рассматривается прежде всего с точки зрения удобства и естественности исполнения. В российской традиции дополнительно учитывается способность голоса к драматическому развитию и устойчивости звучания в экстремальных участках диапазона, что также вызывает некоторые сомнения в области медицины и здоровья вокального аппарата. Современные исследования в области акустики показывают, что «китайские певцы нередко используют иные резонаторные стратегии, чем представители европейской школы, пользуясь исключительно головной резонаторной способности организма, думая прежде всего о качестве букв в слове, нежели о плотности их звучания» [9, с. 180]. Это исследование также подтверждает влияние национальных фонетических особенностей на вокальное исполнительство и интерпретации.

К слову, китайский язык относится к тоновым языкам, в которых изменение интонации влияет на значение и смысл слова. Здесь китайская вокальная педагогика уделяет особое внимание сохранению речевой интонации при пении, иначе даже маленькое изменение звуковысотности может повлиять на передачу смысла и логики в произведении.

В русской и европейской вокальной школе ориентир дается преимущественно на развитие певческого звука как самостоятельного художественного феномена. «Дикция и слово, конечно также имеют большое значение, однако они подчиняются задаче создания объёмного и резонаторного вокального звучания, но стоит отметить, что особенно важна именно правильная техника звучания и интерпретации вокального слова, так как нередки случаи непонимания со стороны зрителя смысла и либретто произведений» [4, с. 209]. Но в современном театре решением данной проблемы является появление суфлеров над сценой, которые дублируют текст произведения на экране, как бы помогая зрителю понять, о чем опера и что хочет донести певец в своей интерпретации.

Проведённый анализ в данной статье показал, что классификация голосов имеет большое значение для профессиональной подготовки вокалистов, ведь она позволяет: правильно подбирать репертуар, определять исполнительскую специализацию, предотвращать перегрузку голосового аппарата и формировать индивидуальную вокальную технику. В китайской педагогике классификация помогает сочетать академическую и национальную исполнительские манеры. В российской системе она традиционно связана с оперной практикой и распределением сценических партий по фахам.

Китайская и российская вокальные школы имеют как общие, так и отличительны принципы и методы определения классификации вокального исполнительства, но обе системы базируются на единых физиологических основах певческого голосообразования, а также используют сходную фаховую структуру. Противопоставление и сравнение двух вокальных систем Китая и России демонстрирует, что классификация голосов представляет собой не только технический, но и культурно обусловленный феномен. Национальные особенности языка, музыкального мышления и вокальной техники оказывают непосредственное влияние на формирование вокально-педагогических принципов.

Современная тенденция развития вокального искусства свидетельствует о постепенном сближении различных национальных школ, с помощью музыкальных фестивалей и других площадок для культурного обмена между странами. Китайские певцы активно осваивают европейскую и российскую академическую вокальную школу, обучаясь в музыкальных учебных заведениях России, Европы и США, тогда как российские певцы всё чаще обращаются с проблемами речевой выразительности и гибкости вокального звука к китайским педагогам, зачастую стажируясь в Китайских оперных театрах и образовательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламов А.Е. Полная школа пения / А.Е. Варламов. – 4-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2012. — 120 с.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 2007. – 368 с.
3. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – Москва: Просвещение, 1987. – 95 с.
4. Миллер Р. Структура пения: система и искусство вокальной техники / Р. Миллер; пер. с англ. – Нью-Йорк: Schirmer Books, 1996. – 386 с.
5. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. – Москва: Институт психологии РАН, 2008. – 592 с.
6. Сергеев, Е. Н. Немецкая Fach-система - современная классификация голосов / Е. Н. Сергеев // Художественное образование и наука. – 2022. – Т. 1, № 30. – С. 79-87.
7. Сун Сяосяо. Взаимодействие народного и классического вокала на факультетах музыки в университетах КНР: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сун Сяосяо. – Санкт-Петербург, 2021. – 184 с.
8. Шастина Т.В. Русская вокальная школа: традиции и перспективы / Т.В. Шастина // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2020. – № 4(45). – С. 140–144.
9. Юдин С.П. Формирование певческого голоса / С.П. Юдин. – Москва: Музыка, 1962. – 184 с.
10. Бао, Н. Вокальный коучинг как инновационная технология обучения студентов-музыкантов в университетах КНР / Н. Бао, Е. Н. Яковлева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 4(60). – С. 208-216.

11. Ценностные парадигмы в педагогике, искусстве, образовании / Л. И. Уколова, М. А. Антонова, С. М. Низамутдинова [и др.]. – Москва : ООО "УЦ Перспектива", 2025. – 88 с. – EDN PJYWUM.
12. Яковлева, Е.Н. Концепция просветительства и музыкальное образование / Е.Н. Яковлева, Г.П. Овсянкина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 1(53). – С. 193-197.

Ли Сыюй
аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
e-mail: li.syyu@yandex.ru

Li Siyu
graduate student at the Department of Music Education and Training
The Herzen State Pedagogical University

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. В данной статье представлен всесторонний анализ современного состояния, ведущих направлений, актуальных проблем, инновационных форм преподавания и перспективных стратегий развития системы высшего музыкального образования в России. Исходя из прочного фундамента, заложенного в советскую эпоху, отечественное музыкальное образование высшего уровня сохранило устойчивость институтов и глубину художественного содержания. Однако в условиях трансформации общественных структур, технологических изменений и глобализации образовательной среды система сталкивается с рядом серьезных вызовов, включая дефицит финансирования, возрастной состав преподавательского состава и отставание учебных планов. В работе подчёркивается, что российские вузы, ориентируясь на глобальные тренды цифровизации, интернационального сотрудничества и междисциплинарности, адаптируют новые подходы – внедряют гибридные форматы обучения, создают межотраслевые курсы и реализуют проектно-ориентированное обучение. При этом особое значение придается поддержке на уровне государственной политики, которая направлена на модернизацию образовательной системы. В дальнейшем формирование открытой, инновационно ориентированной и международной образовательной среды в музыкальной сфере рассматривается как ключевой вектор культурной и образовательной трансформации страны. Цель статьи заключается в формировании методологической базы для осмысления логики изменений и прогноза развития российского музыкального образования.

Ключевые слова: Российская Федерация; высшее образование в области музыки; трансформация педагогики; цифровые технологии; международная интеграция; развитие системы.

TRENDS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER MUSIC EDUCATION IN MODERN RUSSIA

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of the current state, leading trends, current problems, innovative forms of teaching and promising strategies for the development of the higher music education system in Russia. Based on the solid foundation laid in the Soviet era, domestic higher-level music education has retained the stability of institutions and the depth of artistic content. However, in the context of the transformation of social structures, technological changes and the globalization of the educational environment, the system faces a number of serious challenges, including a lack of funding, the age composition of the teaching staff and the lag of curricula. The work emphasizes that Russian universities, focusing on global trends of digitalization, international cooperation and interdisciplinarity, are adapting new approaches - introducing hybrid learning formats, creating interdisciplinary courses and implementing project-oriented learning. At the same time, special importance is attached to support at the level of state

policy, which is aimed at modernizing the educational system. In the future, the formation of an open, innovation-oriented and international educational environment in the musical sphere is considered as a key vector of the cultural and educational transformation of the country. The purpose of the article is to form a methodological basis for understanding the logic of changes and forecasting the development of Russian musical education.

Keywords: Russian Federation; higher education in music; transformation of pedagogy; digital technologies; international integration; system development.

В настоящее время российская система высшего музыкального образования продолжает играть значимую роль в глобальном образовательном пространстве, унаследовав богатые традиции советской музыкальной школы. Ключевыми учреждениями этой системы выступают Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова, и другие вузы России, которые служат как центрами профессиональной подготовки музыкантов, так и площадками для научных исследований, культурной деятельности и международного взаимодействия.

С точки зрения организации образовательного процесса, структура высшего музыкального образования в России включает три ступени – бакалавриат, магистратуру и аспирантуру, а также специализированную программу подготовки артистов. Такой формат предполагает с самого начала глубокое овладение как практическими исполнительскими навыками, так и фундаментальными знаниями по теории музыки. Подобный подход, ориентированный на высокий профессионализм, требует от студентов развитой музыкальной эрудиции и способности к тонкому эстетическому восприятию [5]. В ряде вузов сохраняется традиционная модель наставничества, при которой обучение осуществляется в формате индивидуальных занятий с преподавателем, несущим долгосрочную ответственность за образовательные результаты обучающегося.

Что касается образовательного содержания, учебные программы охватывают обширный спектр дисциплин – от исполнительского искусства и вокала до композиции, дирижирования, теоретических дисциплин и музыковедения. Сочетание практических занятий и теоретических курсов позволяет студентам сформировать целостное представление о музыкальном искусстве. Несмотря на мировой тренд к интеграции и мультидисциплинарности, в российских вузах особое внимание уделяется сохранению и передаче классических традиций, что высоко ценится в международной академической среде.

К основным особенностям российской модели высшего музыкального образования можно отнести следующее: акцент на формировании исполнительских навыков и превращении обучающегося в профессионального артиста; значительное влияние педагогов в образовательном процессе; приверженность традициям при одновременном освоении современных технологий и методов преподавания, что способствует адаптации к новым вызовам образовательной среды.

В последние годы система демонстрирует движение в сторону большей гибкости, интернационального взаимодействия и цифровых преобразований, отвечая на запросы времени и нужды культурной индустрии, создании совместных творческий проектов. «Для студентов творческих направлений особое значение приобретает возможность взаимодействия с обучающимися различным видам искусства. Синтетическая природа театра предполагает совместную профессиональную деятельность актеров, музыкантов, художников, хореографов и т.д. Интеграция в едином образовательном пространстве конгломерата представителей сферы искусства способствует формированию целостного и практико-ориентированного представления о реалиях будущей профессии, позволяет

развивать коммуникативные навыки, содействует расширению образно-эмоционального тезауруса, гибкости и креативности мировосприятия» [2, с. 86-87]. Появляются новые подходы в содержании программ, педагогических стратегиях и технологиях обучения, направленные на обновление образовательного процесса при сохранении его фундаментальных основ.

Особое значение приобретает цифровизация. Все больше вузов внедряют электронные платформы и средства дистанционного обучения. Так, во многих музыкальных вузах разработана система онлайн-поддержки, позволяющая обеспечить доступ к качественным образовательным материалам студентам из любой точки нахождения. Вместе со стремлением расширения образовательных технологий путем привлечения медиаресурсов, существует и консервативная тенденция: «замкнутость академического дискурса, если она действительно существует в отечественной музыкальной науке, может привести к появлению пробелов в формировании целостного понимания трансформационного потенциала технологических инноваций, а нехватка доказательных исследований в области цифровой дидактики и социокультурных аспектов цифровизации музыкального образования – к появлению барьеров при принятии управленческих решений» [6, с. 29].

Активизируется и международное взаимодействие. Музыкальные вузы России устанавливают партнерства с зарубежными консерваториями, организуют программы двойных дипломов, совместные мастер-классы, творческие проекты и научные мероприятия. Такой обмен позволяет студентам расширить профессиональный кругозор и способствует усилению позиций российской музыкальной школы на международном уровне.

Кроме того, образовательные программы постепенно обогащаются междисциплинарным содержанием и индивидуализированными траекториями обучения. Некоторые вузы вводят новые направления, такие как музыкальная психология, управление в сфере культуры, цифровые аудиотехнологии, что позволяет подготовить специалистов с широким спектром компетенций. Одновременно усиливается ориентация на развитие самостоятельности студентов и раскрытие их творческого потенциала, заменяя традиционную авторитарную модель более гибким подходом к обучению.

Сохраняя верность своим корням, система высшего музыкального образования России открыта к переменам, модернизирует педагогическую практику и образовательную инфраструктуру, внедряет технологические инновации и развивает различные формы сотрудничества, формируя устойчивую платформу для своего дальнейшего роста: «Взаимодействие не только внутри узкопрофессиональной “касты”, но и с обучающимися другим видам искусства и, шире, со всем университетским сообществом, способствует становлению личности, благоприятствует проведению широких, порой оригинальных аналогий со смежными областями знания, содействует повышению эффективности предметно практической деятельности обучающихся, помогает принимать нетривиальные решение, искать креативные пути самореализации и выражения себя в профессии, расширяет кругозор за пределами сферы культуры и искусства» [1, с. 83]. Вместе с тем, несмотря на прочные позиции и богатый опыт, система сталкивается с рядом проблем, включая институциональные ограничения, демографические вызовы и необходимость обновления содержания, что создает препятствия для устойчивого развития и усиления международного влияния.

Одной из серьёзных преград на пути развития высшего музыкального образования в России в настоящее время является недостаточная финансовая обеспеченность. В результате корректировок в государственном бюджете, ряд вузов, особенно расположенных вне крупных центров, оказались в условиях ограниченного финансирования. Это вызвало

такие последствия, как ухудшение материально-технической базы, утрата кадрового потенциала и ослабление исследовательской научной и методической деятельности. Как отмечается в исследовании педагогов-музыкантов: «One of the least developed research aspects in the study of education quality is the study of universities' educational and methodical literature. This issue is especially relevant in humanitarian education in which the criteria for the evaluation of publishing products for universities that have to include not only the evaluations of education experts but also the opinions of students on the educational literature they study remain quite vague» (Одним из наименее развитых исследовательских аспектов в изучении качества образования является изучение образовательной и методической литературы университетов. Этот вопрос особенно актуален в гуманитарном образовании, где критерии оценки издательских изделий для университетов, которые должны включать не только оценки экспертов в области образования, но и мнения студентов о изучаемой ими образовательной литературе, остаются довольно расплывчатыми.) [10, с.344]. В стремлении восполнить бюджетный дефицит, учебные заведения всё чаще обращаются к коммерческим проектам и платным услугам, что негативно сказывается на академической самостоятельности и образовательной миссии.

Кроме того, серьезным вызовом остается возрастной дисбаланс кадрового состава и слабая система подготовки молодых специалистов. Согласно ряду исследований, значительная доля преподавателей в ведущих музыкальных вузах – лица старше 60 лет, в то время как молодым педагогам часто недостает необходимой научной базы и четко определённого карьерного маршрута. Это затрудняет их полноценное участие в преподавательской и научной деятельности. Вдобавок к этому, действующая система аттестации и оценки работы преподавателей слабо стимулирует инициативу и педагогическую креативность.

Наметившееся расхождение между академическим содержанием образовательных программ и требованиями профессионального рынка также становится все более ощутимым. Несмотря на сохранение акцента на классической музыкальной подготовке и теоретическом фундаменте, современная музыкальная индустрия требует от выпускников более широкого спектра компетенций, включая цифровые технологии, навыки управления проектами и опыт в сфере креативных индустрий. При методически выстроенном научно-обоснованном подходе «музыкально-образовательное пространство само становится активным агентом креативной экономики, не только воспроизводящим кадры, но и генерирующим инновационные художественные и управленческие решения, способствующие укреплению межкультурного диалога и устойчивому развитию общества в целом» [9, с. 70].

Можно выделить несколько ключевых проблем, стоящих перед системой высшего музыкального образования в России: это и вопросы финансирования, и кадровая политика, и необходимость адаптации содержания обучения к современным требованиям. Без эффективного решения этих задач дальнейшее устойчивое развитие и сохранение значимости российской модели музыкального образования может оказаться под угрозой.

В ответ на вызовы времени российские музыкальные вузы активно внедряют реформы в педагогической сфере и разрабатывают инновационные образовательные практики, стремясь повысить качество подготовки специалистов и адаптировать систему к меняющимся условиям. Обновление учебного контента, внедрение гибких форм обучения и пересмотр целей образования стали центральными направлениями модернизации.

Одним из наиболее значимых изменений стало развитие цифровых форм и технологий обучения. В условиях пандемии массово внедрённые дистанционные форматы обучения не только сохранились, но и трансформировались в устойчивую часть образовательного процесса. Использование таких ресурсов, как Zoom, Google Classroom и

отечественные цифровые платформы, позволяет проводить лекции, анализировать музыкальные произведения и отрабатывать навыки удалённо, преодолевая территориальные ограничения. Также в образовательную практику стали включаться современные цифровые инструменты, такие как программное обеспечение для музыкальной композиции и виртуальные инструменты: «цифровые технологии в системе подготовки музыканта-исполнителя развиваются стремительно, открывают дополнительные возможности создания новых методических систем обучения, реализованных в тренде информатизации образования» [7, с.139].

Параллельно с этим реализуется структурная реформа учебных программ. Всё больше вузов отходит от жёсткой специализации в пользу гибких, междисциплинарных направлений. Разрабатываются и внедряются новые курсы, посвящённые музыкальному бизнесу, мультимедийным технологиям и музыкальной терапии. Такая трансформация разрушает прежние барьеры между дисциплинами и позволяет готовить специалистов, востребованных в новых сегментах культурной сферы. Так, в Казанской консерватории введён учебный модуль «Музыка и медиа», в котором акцент сделан на взаимодействие музыкального искусства с киноиндустрией, радио и цифровыми платформами.

Также происходят изменения в системе управления образовательным процессом. В некоторых учреждениях внедряется формат проектного обучения, а также создаются междисциплинарные тьюторские группы, способствующие формированию исследовательских и креативных навыков у студентов, разрабатываются возможности коуч-технологий, что отвечает вызовам современности и способствует обновлению традиционной модели обучения: «В силу специфики музыкального образования, основной особенностью которого является наличие индивидуальных занятий и их главенствующее значение в обучении музыканта-исполнителя (инструменталиста, вокалиста, дирижера) и композитора, роль межсубъектных отношений достаточна высока. Образовательная ситуация индивидуального урока, удобная и распространенная форма беседы – все это делает реализацию коуч-технологий перспективными и востребованными для обновления и оптимизации музыкального образования» [4, с. 342]. Новые подходы к оценке учебных достижений ориентированы на учет индивидуальной образовательной траектории, а не только на стандартные показатели. Это содействует воплощению принципов персонализированного подхода к обучению и стимулирует развитие самостоятельности и творческого мышления у обучающихся.

В совокупности эти педагогические и организационные изменения отражают курс на трансформацию высшего музыкального образования в России. Они ориентированы на удовлетворение современных общественных запросов, обеспечение подготовки конкурентоспособных специалистов и формирование устойчивой системы, способной поддерживать баланс между уважением к традициям и открытостью к новациям.

В перспективе развитие российского высшего музыкального образования будет определяться стратегией, опирающейся на диверсификацию форм, международное сотрудничество и комплексную модернизацию содержания. Для сохранения актуальности и повышения влияния на международной арене системе необходимо не только продолжать использовать свои сильные стороны, но и способствовать непрерывному повышению педагогами своего профессионального уровня: «Повышение профессиональных способностей учителей является очень важным направлением. В процессе преподавания педагоги должны сначала обновить багаж собственных знаний. Для этого необходимо проводить больше исследований, размышлять о проблемах учащихся» [5, с.229].

Прежде всего, укрепление государственной поддержки и институциональных механизмов рассматривается как важнейшая предпосылка для поступательного развития системы. В рамках государственной «Стратегии государственной культурной политики до

2030 года» художественному и музыкальному образованию отведено центральное место в укреплении «мягкой силы» российской культуры. Документ предусматривает меры по увеличению объёмов финансирования, совершенствованию пространственной организации образовательных учреждений, а также модернизации системы академической аттестации: «продвижение международного имиджа Российской Федерации в качестве страны с богатейшей традиционной и динамично развивающейся современной культурой, в том числе посредством продвижения российских фильмов, сериалов (включая анимационные), литературы и музыки» [8, с.24]. Всё это свидетельствует о стратегической заинтересованности государства в развитии и модернизации музыкального образования, а также о наличии устойчивой административной базы для реализации этих целей

Продвижение бренда «Российская музыкальная школа» на международной арене остаётся приоритетной задачей будущего. Сформировавшись как уникальная система исполнительского мастерства, композиторской методологии и музыкальной эстетики, российское образование в этой области обладает значительным международным авторитетом. Для усиления этой позиции необходима реализация новых форм академического сотрудничества с зарубежными вузами: программы двойных дипломов, академический обмен преподавателями и студентами, совместные творческие проекты. Успешная реализация такого многостороннего взаимодействия осуществляется в институте музыки, театре и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена, который представляет собой уникальное «культурно-образовательное пространство, где особым образом организована социокультурная и педагогическая среда, способствующая воспитанию, гармоничному профессиональному и личностному развитию не только не посредственно обучающихся в его стенах студентов – будущих педагогов музыкантов, но и огромного количества субъектов образовательной среды современной школы, позволяя раскрыться молодым талантам посредством вовлечения в творческое созидание конкурсных состязаний» [3, с.32] .

Формирование инновационной и интегративной образовательной среды становится важным вектором долгосрочного развития. Ключевыми задачами здесь выступают устранение границ между дисциплинами, усиление связей музыкального образования с цифровыми технологиями, психологией, медиа и другими направлениями, а также создание открытых образовательных платформ и адаптивных форматов обучения. В этой перспективе вузы превращаются не только в центры профессиональной подготовки, но и в площадки для культурного диалога и общественной активности. Так, проекты типа «лабораторий музыкального творчества» и «общественных музыкальных мастерских» позволяют университетам интегрироваться в городскую культурную инфраструктуру и выполнять функции культурных хабов.

В заключение следует отметить, что у высшего музыкального образования России сохраняется значительный потенциал развития, однако он сопряжён с необходимостью масштабной модернизации системы. Достижение устойчивого прогресса возможно лишь при согласованном воздействии международного сотрудничества и содержательных инноваций, что позволит сохранить преемственность традиций, одновременно обеспечив соответствие новым вызовам времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова, И.С. Образовательный потенциал университетского пространства в формировании компетенций актерского искусства / И.С. Аврамкова, Т.В. Иванилова // Человеческий капитал. – 2014. – № 12(72). – С. 81-83.

2. Иванилова, Т.В. Интегрированное художественно-творческое пространство как методологический ресурс высшего актерского образования / Т.В. Иванилова, А.Н. Максимов // Человеческий капитал. – 2014. – № 12(72). – С. 86-88.
3. Кузнецова, Е. О. Институт музыки, театра и хореографии как социокультурное пространство развития творческой деятельности субъектов образовательной среды современной школы / Е. О. Кузнецова, Т. С. Исупова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2024. – № 5. – С. 31-39.
4. Ли, Линьсун. Об использовании коуч-технологий при обучении музыкальному искусству студентов из КНР / Линьсун Ли // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 5-2. – С. 758-763.
5. Ли, Линьсун. Педагогическая и творческая деятельность китайского композитора Чу Ванхуа / Линьсун Ли // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8, № 8. – С. 225-230.
6. Никифорова, О.В. Цифровые технологии в современном музыкальном образовании: систематический обзор трендов научных исследований в межстрановой перспективе / О.В. Никифорова // Музыкальное искусство и образование. – 2024. – Т.12, №1. – С. 26–47.
7. Рытов, Д.А. Цифровые образовательные ресурсы в подготовке музыканта-исполнителя / Д.А. Рытов // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культура. – 2019. – №3 (40). – С. 135–139.
8. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 11 сентября 2024 г. № 2501-р. Электронный ресурс. – Режим доступа: jIx0zkwFvU0sCnXIQTwpZO0RqTMMVL7v.pdf (дата обращения: 13.05.2026).
9. Шевцова, Ж.Д. Музыкальное искусство как ядро креативных индустрий в контексте межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве / Ж.Д. Шевцова // Вестник Московского государственного института культуры и искусств. – 2025. – №6 (128). – С.63–70.
10. Monitoring Studies of University Graduates' Satisfaction with the Quality of Education: The Main Approaches / I. S. Avramkova, N. I. Anufrieva, A. V. Kamyanets [et al.] // Política e Gestão Educacional. – 2021. – Vol. 25, No. S1. – Pp. 638-653.

Ли Синьжань
аспирант кафедры методологии и технологий
педагогики музыкального образования им. Э. Б. Абдуллина
факультета музыкального искусства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
e-mail: s_li63@student.mpgu.edu
Научный руководитель - доктор педагогических наук,
доктор психологических наук,
профессор кафедры методологии и технологий
педагогики музыкального образования им. Э. Б. Абдуллина
факультета музыкального искусства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
А. В. Торопова
e-mail: allatoropova@list.ru

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КЛАССА СКРИПКИ В КИТАЕ

Аннотация. Статья направлена на изучение эффективных методов формирования способности к эмоциональной регуляции у детей в условиях современного китайского обучения игре на скрипке. Опираясь на педагогическую концепцию формирования эмоционально-волевой саморегуляции у учащихся младших классов фортепианного отделения детских школ искусств, разработанную российским исследователем Г. Н. Барышевой, на психологическую концепцию достижения эмоциональной гибкости в состоянии потока (Flow), предложенную американским психологом М. Чиксентмихайи, автор предлагает интегрированную педагогическую модель формирования эмоциональной регуляции у детей в классе скрипки. В статье анализируются недостатки китайской методики преподавания скрипки в эмоционально-аффективном аспекте, раскрывается суть подхода Барышевой, ядром которого является развитие у учащихся слухового самоконтроля, эмоциональной идентификации и управления эмоциональным состоянием посредством игровых и соревновательных упражнений. Рассматриваются условия достижения состояния потока и требования к формированию эмоциональной гибкости у детей. В заключение предлагается экспериментальный проект и практические рекомендации по интеграции двух данных подходов в занятиях по скрипке в Китае. Результаты исследования могут послужить теоретической основой для повышения качества преподавания и комплексного музыкального развития учащихся.

Ключевые слова: обучение игре на скрипке, эмоциональная регуляция, эмоционально-волевая саморегуляция, теория потока, музыкальная педагогика, психология музыкального образования.

INTEGRATED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACH TOWARDS THE FORMATION OF EMOTIONAL SELF-REGULATION OF VIOLIN STUDENTS IN CHINA

Abstract. This article aims to investigate effective methods for developing emotional regulation skills in children within the context of modern Chinese violin pedagogy. Drawing upon the pedagogical concept of emotional-volitional self-regulation in younger students at piano departments of children's art schools, developed by Russian researcher G. N. Barysheva, as well as the psychological concept of achieving emotional flexibility in the state of flow (Flow),

proposed by American psychologist M. Csikszentmihalyi, the author presents an integrated pedagogical model for cultivating emotional regulation in children during violin lessons. The article analyzes the shortcomings of Chinese violin teaching methodology from an emotional-affective perspective; it elucidates the essence of Barysheva's approach, whose core lies in developing students' auditory self-monitoring, emotional identification, and emotional state management through game-based and competitive exercises. The conditions for achieving the flow state and the requirements for developing emotional flexibility in children are examined. In conclusion, an experimental project and practical recommendations for integrating these two approaches into violin lessons in China are proposed. The research findings may serve as a theoretical foundation for improving teaching quality and promoting comprehensive musical development in students.

Keywords: violin pedagogy, emotional regulation, emotional-volitional self-regulation, flow theory, music pedagogy, psychology of music education.

Обучение игре на скрипке в Китае достигло значительных успехов с точки зрения масштабов распространения и технического уровня подготовки учащихся. Однако, как отмечает Ли Хуа, учебный процесс долгое время был сосредоточен в основном на отработке исполнительской техники и освоении репертуара, «в то время как эмоциональный опыт и способность к саморегуляции самого обучающегося, особенно ребенка, часто оставались без должного внимания» [5, с. 79]. Подобный дисбаланс может приводить к возникновению у учащихся тревоги, эмоционального напряжения и даже отторжения музыки при столкновении с техническими сложностями, публичными выступлениями или экзаменационным стрессом, что серьезно сказывается на эффективности обучения и долгосрочном развитии художественной выразительности.

В отличие от этого, в российском музыкальном образовании, особенно в раннем детском возрасте, значительное внимание уделяется комплексному психологическому и личностному развитию ученика. Так, Г. Н. Барышева в своем исследовании подчеркивает, что для учащихся младших классов музыкальных школ «способность к сознательному контролю собственного поведения и эмоционального состояния в процессе игры на музыкальном инструменте является ключевой составляющей успешного обучения» [2, с. 70]. Разработанная ею система формирования эмоционально-волевой саморегуляции предоставляет прочную психолого-педагогическую основу для измерения аффективного компонента инструментального обучения.

Параллельно теория потока из позитивной психологии предлагает иной ракурс для понимания и оптимизации учебного опыта. Поток определяется как «состояние, в котором человек полностью вовлечен и сконцентрирован на деятельности, испытывая при этом чувство удовольствия и вдохновения от выполняемой работы» [3, с. 4]. В этом состоянии индивид демонстрирует высокую эмоциональную гибкость, легко адаптируясь к вызовам задачи и реагируя на внутреннюю обратную связь. В данной статье рассматривается возможность интеграции в китайскую практику преподавания скрипки тренировочных методов саморегуляции по Барышевой и принципов «теории потока» для системного развития эмоциональной регуляции у детей.

В настоящее время обучение игре на скрипке в Китае представлено двумя основными параллельными системами: элитарной траекторией, связанной со специальными музыкальными школами при консерваториях, и массовым образованием в рамках учреждений дополнительного образования и школьных музыкальных кружков. Несмотря на различия в учебных целях, для обеих систем характерна общая тенденция приоритета техники над эмоциями в педагогической практике. «Основное внимание преподавателей сосредоточено на формировании явных исполнительских навыков: интонации, ритма,

техники ведения смычка и постановки пальцев на грифе, а обратная связь в основном касается корректировки технических проблем» [7, с. 34].

Эмоциональное состояние учеников – напряжение, разочарование, скука во время занятий или выступлений – часто получает лишь поверхностное педагогическое внимание и порицание, без систематического обучения стратегиям распознавания, принятия и трансформации этих состояний. «Исследование, проведенное среди детей, обучающихся музыке на любительском уровне, показало, что более 60% испытывают сильное волнение и тревогу перед экзаменами или публичными выступлениями, и лишь немногие из них получают от педагогов эффективные инструкции по психологической регуляции» [6, с. 112]. Отсутствие целенаправленной поддержки в эмоциональной сфере делает процесс обучения потенциально болезненным, снижает внутреннюю мотивацию и приверженность музыке, а также препятствует достижению ключевой художественной цели – выражению и коммуникации чувств через музыкальное исполнение.

Исследование Г. Н. Барышевой основано на конкретном педагогическом контексте преподавания фортепиано в детских школах искусств России. Её центральная идея заключается в интеграции эмоционально-волевой саморегуляции в качестве ключевой учебной цели в специализированные занятия по музыкальному инструменту. «Она утверждает, что эта способность не является врожденной, а может быть сформирована и развита с помощью специально разработанных учебных мероприятий» [1, с. 48].

С точки зрения педагогической психологии Барышева определяет эмоционально-волевую саморегуляцию как «процесс, посредством которого индивид, осознавая свое эмоциональное состояние, управляет, контролирует и направляет его волевым усилием для достижения поставленной учебной или исполнительской цели» [2, с. 71]. В контексте музыкального исполнительства она конкретизируется в трех наблюдаемых и оцениваемых субспособностях:

Слуховой самоконтроль – непрерывный аудиальный мониторинг собственного звукоизвлечения и его сопоставление с внутренним музыкальным образом, который ученик стремится воспроизвести.

Эмоциональная идентификация – способность распознавать и вербализовать конкретные эмоции (волнение, спокойствие, грусть, радость), возникающие при разучивании или исполнении различных музыкальных фрагментов.

Управление собственным эмоциональным состоянием – использование специфических стратегий (глубокое дыхание, позитивный внутренний диалог, коррекция осанки) для снижения эмоционального напряжения, повышения концентрации внимания или изменения эмоционального настроя в соответствии с музыкальной задачей.

Оригинальность модели Барышевой «заключается в органичном включении тренировки этих способностей в стандартный урок по специальности в игровой и соревновательной форме» [2, с. 75]. Например:

а) Игра «Эмоциональный цвет»: педагог исполняет или включает аудиозапись фрагмента музыки, ученик выбирает цветную карточку, ассоциирующуюся с испытываемой эмоцией, и объясняет свой выбор, тренируя эмоциональную идентификацию и ассоциативное мышление.

б) Конкурс «Точное эхо»: педагог играет короткую музыкальную фразу, ученик имитирует ее с максимальной точностью, после чего вместе они оценивают воспроизведение интонации, ритма и динамики, укрепляя навыки слухового самоконтроля.

в) Ролевая игра «Момент вызова»: моделирование ситуации мини-выступления, где при «сбое во время исполнения» ученик тренируется использовать заранее подготовленную «формулу спокойствия» (например, «Стоп, вдох, начинай снова») для управления тревогой и восстановления комфортного эмоционального состояния.

Перенос этих методов в скрипичную педагогику полностью осуществим. Например, на начальном этапе обучения можно внедрить игру «Найди ноту по слуху» для тренировки слухового самоконтроля; сочинение кратких эмоциональных историй к названиям или содержанию этюдов для развития эмоциональной идентификации; введение в групповом уроке стратегии «Уголок минуты спокойствия», чтобы ученик мог воспользоваться ею при возникновении раздражения, апатии или тревоги, обучаясь управлять собственными эмоциями.

Саморегуляция в большей степени фокусируется на сознательном управлении и контроле негативных эмоций, тогда как теория потока указывает на более позитивное оптимальное состояние учебного опыта, в котором проявляется эмоциональная гибкость как признак высокого уровня эмоциональной компетентности.

Чиксентмихайи отмечает, что *состояние потока* наиболее вероятно возникает, когда сложность задачи соответствует уровню навыков человека, и оба параметра находятся на достаточно высоком уровне. В этом состоянии «внимание предельно сконцентрировано на деятельности, самосознание (излишний самоконтроль – пояснение автора) исчезает, чувство времени искажается, действие и осознание сливаются воедино» [3, с. 49]. Эмоции в данном случае не регулируются преднамеренным волевым усилием, а естественно и плавно адаптируются по ходу выполнения задачи – то есть проявляется высокая эмоциональная гибкость. Исполнитель больше не обеспокоен собственным волнением, а полностью погружен в само музыкальное высказывание; эмоции становятся движущей силой исполнения, а не препятствием для него.

«Накамура и Чиксентмихайи далее поясняют, что эта эмоциональная гибкость проявляется в способности быстро восстанавливаться после разочарования или исполнительской ошибки и постоянно получать внутреннее вознаграждение от самой музыкальной деятельности» [4, с. 90].

Педагог может сознательно планировать учебный процесс для облегчения наступления состояния потока и, следовательно, развития эмоциональной гибкости у учащихся:

а) Постановка ясных, постепенно усложняющихся учебных целей – разбиение музыкального произведения на небольшие фрагменты с четкими техническими или музыкальными задачами.

б) Балансировка сложности задачи и уровня навыков ученика – подбор репертуара и упражнений в «зоне ближайшего развития», избегая как скуки от чрезмерной простоты, так и тревоги от непосильной сложности.

в) Обеспечение немедленной и конкретной обратной связи – обратная связь должна фокусироваться на процессе исполнения (например, «здесь ведение смычка было ровным, звук оставался связным и мелодичным»), а не на простой оценке «хорошо/плохо».

г) Создание среды для глубокой концентрации – минимизация отвлекающих факторов на уроке, поощрение учеников к организации непрерывного времени для самостоятельных занятий, формирование привычки к погружению в музыкальную деятельность.

Более частый опыт переживания потока будет естественным образом повышать эмоциональную устойчивость учеников к рутине упражнений и сценическому давлению, а эмоциональная регуляция будет постепенно трансформироваться из внешнего, осознанного «волевого усилия» во внутреннюю, интегрированную «способность».

IV. Интегрированный путь и исследовательский проект

Объединение структурированного тренинга саморегуляции по Барышевой с педагогическим дизайном, ориентированным на достижение состояния потока, может сформировать целостный путь развития эмоциональной сферы учащихся – от «внешнего контроля» к «интернализации», от «совладания с эмоциями» к «наслаждению музыкальной деятельностью».

На основе этих предпосылок нами было проведено эмпирическое исследование.

Цель исследования: изучить влияние интегрированной модели обучения игре на скрипке, сочетающей стратегии эмоционально-волевой саморегуляции и принципы оптимизации учебного процесса для достижения состояния потока, на способность к эмоциональной регуляции (включая слуховой самоконтроль, эмоциональную идентификацию, управление состоянием и эмоциональную гибкость), устойчивость к обучению и выразительность исполнения у детей 6–9 лет, начинающих обучение игре на скрипке.

Методология:

В исследовании используется смешанный метод. Выбираются два начальных скрипичных класса со схожими базовыми характеристиками учащихся, которые случайным образом распределяются в экспериментальную и контрольную группы для проведения годичного педагогического эксперимента.

А. Экспериментальная группа: Используется интегрированная модель обучения. Каждый урок включает три компонента:

а) целевая игровая мини-активность на формирование саморегуляции (по методам Барышевой).

б) при работе над музыкальным произведением педагог сознательно применяет принципы создания состояния потока (декомпозиция целей, баланс сложности и навыков, процессуальная обратная связь);

в) в дневник домашних занятий добавляется графа «Эмоциональный дневник» для записи эмоционального состояния во время занятий и использованных стратегий регуляции.

В. Контрольная группа: Используется традиционная модель обучения, ориентированная исключительно на отработку исполнительской техники.

Сбор количественных и качественных данных осуществляется с помощью адаптированного «Опросника эмоциональной регуляции при обучении музыке у детей», интервью с педагогами и учениками, наблюдений за учебным процессом на уроках и оценки видеозаписей этапных публичных выступлений.

Ожидается, что учащиеся экспериментальной группы покажут статистически значимо более высокие результаты по самоотчетным показателям эмоциональной регуляции, реальному поведению в смоделированной стрессовой ситуации выступления и внутренней мотивации к обучению игре на скрипке по сравнению с учащимися контрольной группы.

Данное исследование не только предоставит конкретный, применимый на практике план образования с учетом аффективного компонента для китайской скрипичной педагогики, но и апробирует синергетическую эффективность различных теоретических рамок (когнитивно-поведенческой эмоционально-волевой саморегуляции и позитивно-психологической теории потока) в практике музыкального обучения скрипачей, обогатив локализованные исследования в области психологии музыкального образования.

Заключение

Углубленное развитие скрипичной педагогики в Китае неизбежно требует перехода от простой «трансляции исполнительской техники» к «холистическому формированию музыкальной личности». Опыт Г.Н. Барышевой по формированию эмоционально-волевой саморегуляции в фортепианном классе предоставляет эффективный инструмент для обучения детей осознанному управлению собственными эмоциями. В свою очередь, теория потока Чиксентмихайи указывает путь к погруженному, приносящему удовольствие творческому учебному опыту, неотъемлемой частью которого является эмоциональная гибкость как высшая форма эмоциональной устойчивости.

Органичное сочетание этих двух подходов – обучение саморегуляции через внешние стратегии и содействие переживанию потока через оптимизацию учебного дизайна –

открывает перспективы для создания более объемной и эффективной модели гибкого укрепления аффективного компонента в обучении игре на скрипке. Будущие исследования и педагогическая практика должны быть направлены на разработку более богатого набора учебных примеров на этой основе и проведение долгосрочных исследований для оценки устойчивого влияния такого подхода на музыкальные достижения и личностный рост учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышева Г.Н. Формирование эмоционально-волевой саморегуляции у учащихся младших классов фортепианного отделения детской школы искусств. Москва: Просвещение, 2018. 128 с.
2. Барышева Г.Н., Корчагина Н.В. Формирование эмоционально-волевой саморегуляции у учащихся младших классов фортепианного отделения детской школы искусств // Музыкальное искусство и образование. 2024. Т. 12. № 1. С. 70–84.
3. Csikszentmihalyi, M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row, 1990. 304 p.
4. Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. The Concept of Flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of Positive Psychology. Oxford: Oxford University Press, 2002. Pp. 89–105.
5. Ли Хуа. Анализ современного состояния преподавания скрипки в Китае // Исследования музыкального образования. 2020. Т. 15. № 2. С. 78–82.
6. Ван Лэй. Исследование тревожности при обучении музыке у детей-любителей и стратегий её регуляции: дис. ... канд. пед. наук. Пекин: Центральная консерватория музыки Китая, 2021. 156 с.
7. Чжан Мин. Техника и эмоции: Дисбаланс и реконструкция в начальном обучении скрипке // Музыкальные инструменты. 2019. № 5. С. 32–35.